

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

HANA JEŽIĆ

**PRIMJENA KRITIKE I POHVALE U
RAZREDNOJ DISCIPLINI**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, 2015.

Sažetak

Primjena kritike i pohvale u razrednoj disciplini

Polazeći od latinske riječi *disciple* (u prijevodu „onaj koji uči“), disciplina se definirala kao samodisciplina potrebna za obavljanje određene zadaće. Međutim, kasnije opisuje red i kontrolu u razredu te uključuje skup pravila koja se moraju poštivati. Imala je negativnu konotaciju zbog pogrešnog tumačenja discipline kao kazne. Uzroci discipline zaključuju se kao uzroci kod djeteta, uzroci kod nastavnika i uzroci u nastavnom procesu pa je potreban pregled povezanosti razredne discipline sa organizacijom nastavnog procesa i nastavnikovim stilovima vođenja razreda. Zbog radikalnih promjena u školstvu, mijenjaju se pedagoške mjere, a samim time i oblik discipline pa se u radu daje pregled modela za usmjeravanje razredne discipline te koje pedagoške mjere uključuju. Od razvitka civilizacije, koristile su se prvenstveno represivne (kažnjavanje), a kasnije i permisivne pedagoške mjere (nagrađivanje). Kaznu i nagradu zatim zamjenjuju njihovi blaži oblici kritika i pohvala te se u radu proučava primjena kritike i pohvale u nastavnom procesu radi ostvarivanja razredne discipline. Danas se naglasak stavlja na ostvarivanje samodiscipline kod učenika te se predlaže odbacivanje korištenja vanjske motivacije. Provedeno je istraživanje koje se sastojalo od kvantitativnog postupka putem pismenog upitnika i kvalitativnog istraživanja putem polu-strukturiranog intervjua. S obzirom da rad polazi od nastave usmjerene na učenika, ispitivani su učenici OŠ Davorin Trstenjak i Gornjogradske gimnazije u Zagrebu. Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja učenika o primjeni kritike i pohvale u svrhu ostvarivanja razredne discipline, sa glavnom hipotezom da se njihova mišljenja i emocionalne reakcije razlikuju, koja je djelomično potvrđena rezultatima. Svako mišljenje i ponašanje učenika ostvaruje se kroz tuđi utjecaj i završava samodisciplinom. Međutim, primjena kritike i pohvale dalje ostaju dio procesa razredne discipline u novoj ulozi poticaja i potvrde učenikove samodiscipline.

Ključne riječi: razredna disciplina, pedagoške mjere, kazna i nagrada, primjena kritike i pohvale, samodisciplina

Key words: *classroom discipline, pedagogical measures, punishment and reward, use of praise and criticism, self-discipline*

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Razredna disciplina.....	3
2.1. Uzroci nediscipline u razredu.....	5
2.2. Razredna disciplina i organizacija nastavnog procesa.....	7
<i>2.2.1. Stilovi vođenja razreda.....</i>	<i>9</i>
2.3. Modeli za usmjeravanje razredne discipline i njihove pedagoške mjere.....	10
3. Primjena kritike i pohvale u nastavnom procesu.....	14
3.1. Kritika i kazna u razrednoj disciplini.....	15
<i>3.1.1. Pozitivne i negativne posljedice primjene kritike i kazne.....</i>	<i>17</i>
3.2. Pohvala i nagrada u razrednoj disciplini.....	18
<i>3.2.1. Pozitivne i negativne posljedice primjene pohvale i nagrade.....</i>	<i>20</i>
4. Restitucija discipline u nastavi – korak prema samodisciplini.....	22
4.1. Kritika i pohvala – korisno oruđe u razrednoj disciplini ili zapreka ostvarivanju samodiscipline.....	23
5. Metodologija kvantitativnog istraživanja.....	25
5.1. Problem istraživanja.....	25
5.2. Svrha istraživanja.....	25
5.3. Cilj istraživanja.....	25
5.4. Hipoteze istraživanja.....	26
5.5. Varijable istraživanja.....	26
5.6. Uzorak.....	26
5.7. Metode i instrumenti.....	28

5.8. Rezultati.....	28
5.8.1. <i>Mišljenje učenika o primjeni kritike i pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnika s obzirom na spol.....</i>	28
5.8.2. <i>Mišljenje učenika o primjeni kritike i pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnika s obzirom na dob.....</i>	45
6. Metodologija kvalitativnog istraživanja.....	63
6.1. Problem istraživanja.....	63
6.2. Svrha istraživanja.....	63
6.3. Cilj istraživanja.....	63
6.4. Uzorak.....	64
6.5. Metode i instrumenti.....	64
6.6. Rezultati.....	64
7. Rasprava.....	77
8. Zaključak.....	81
9. Literatura.....	83
10. Prilozi	

1. Uvod

Kada govorimo o nastavnom procesu, bitan čimbenik kvalitetne nastave jest razredna disciplina. Kako bi se podučavanje i učenje neometano odvijalo, disciplina se mora održavati radi ostvarivanja nastavnih ciljeva. U suvremeno doba dolazi do restitucije discipline pa današnji disciplinski modeli polaze od unutarnje motivacije učenika, odnosno od razvoja učenikove samodiscipline. Savjetuje se da se vanjska motivacija putem primjene kritike i pohvale izbjegava jer ona kontrolira učenikovo ponašanje te ga na taj način čini robom tuđeg mišljenja.

Ovaj rad bavi se problemom razredne discipline te proučavanjem vrsta i načina primjene kritike i pohvale od strane nastavnika radi ostvarivanja iste. S obzirom da se danas nastava usmjerava na učenika, tako se i ovaj rad usmjerio na samog učenika te na njegova mišljenja. No, to ne znači da je uloga nastavnika u razrednoj disciplini manje važna, pogotovo s obzirom da je nastavnik osoba koja kritiku i pohvalu primjenjuje. Stoga je potrebno radi boljeg uvida u navedenu problematiku proučiti i mišljenja nastavnika pa ovaj rad poziva na buduća istraživanja koja će se moći nadovezati na ovdje prikazano istraživanje i zaokružiti pitanje primjene kritike i pohvale u svrhu ostvarivanja razredne discipline. Ono što me potaknulo na odabir ove teme upravo su moja želja za boljim uvidom u mišljenje učenika o vrstama i načinu primjene kritike i pohvale te u njihove emocionalne doživljaje istih.

Ovaj rad sastoji se od teorijskog dijela koji daje uvid u literaturu i kontekst provedenom istraživanju koje je obrađeno u empirijskom dijelu rada. Teorijski dio počinje od objašnjenja pojma razredne discipline i njenih glavnih karakteristika. U ovoj cjelini bavit ćemo se uzrocima nediscipline u razredu te nas oni dovode do povezanosti razredne discipline i strukture nastavnog procesa, zbog toga što se najvećim uzrokom nediscipline na nastavi smatraju nekvalitetno organizirana nastava te zamorni i neizazovni nastavni sadržaji. Da nastava bude kreativna i aktivna, ovisi o nastavnikovom stilu vođenja razreda te se time bavimo u slijedećem poglavlju. Zatim su navedeni i objašnjeni disciplinski modeli koji su se kroz prošlo stoljeće razvili i poslužili kao temelj za sve buduće modele discipline. Druga veća cjelina bavi se primjenom kritike i pohvale u nastavnom procesu. Moram napomenuti da je malo literature koja se bavi konkretno pohvalom i kritikom nego ta dva pojma opisuju kao nagradu i kaznu. Zato su kazna i kritika obrađene odvojeno od nagrade i pohvale. Definiraju se pojmovi kazne i nagrade te se zatim kritika i pohvala od njih odvajaju i navode se njihove pozitivne i negativne posljedice pri primjeni u nastavnom procesu. Zadnja veća cjelina

teorijskog dijela bavi se problematikom restitucije discipline u nastavi te ulogom kritike i pohvale u istoj. Postavlja se pitanje jesu li kritika i pohvala zapreka ostvarivanju samodiscipline učenika ili mogu imati sporednu ulogu kao poticaji ostvarivanju iste. Empirijski dio se sastoji od kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja koji polaze od istog cilja, a to je da se ispituju mišljenja učenika o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale u razrednoj disciplini te njihovi emocionalni doživljaji kao posljedica njihove primjene. Instrumenti koji su korišteni su pismeni upitnik, a nakon njega je slijedio intervju kojim su se produbile spoznaje dobivene prijašnjim upitnikom. Na kraju, uvidom u rezultate i raspravu donesen je zaključak rada.

Kao što je već rečeno, da bi mogli zaokružiti pitanje primjene kritike i pohvale u razrednoj disciplini, potrebno je istražiti ulogu nastavnika i ulogu učenika. Stoga bi ovaj rad mogao poslužiti budućim znanstvenicima koji će se baviti problematikom razredne discipline tako da se istraži koje vrste kritike i pohvale nastavnici koriste u svojem radu, na koji način ih primjenjuju te smatraju li jesu li one potrebne u ostvarivanju discipline u razredu. Također, ovaj rad može poslužiti nastavnicima u njihovom ostvarivanju discipline zbog toga što im daje uvid u učenikova mišljenja o primjeni kritike i pohvale te na temelju njih može prilagoditi svoje pedagoške metode i ostvariti pozitivan odnos između sebe i učenika, što je glavni temelj kod ostvarivanja razredne discipline.

2. Razredna disciplina

Riječ disciplina dolazi od latinske riječi *disciple* koja u prijevodu znači „onaj koji uči“, što znači da se u korištenju discipline naglasak stavlja na učenje (Mackonochie, 2006). U prošlosti se riječ disciplina koristila za samodisciplinu koja je bila potrebna za obavljanje određene zadaće. Međutim, kasnije se disciplinu opisuje kao „skup propisa koji određuju način održavanja poretka u stanovitim ustanovama i organizacijama“ (Klaić, 1982: 305). Ona postaje sinonim za red i kontrolu te je pretpostavljala određena pravila koju osoba mora poštivati. Nosila je negativno značenje jer je tradicionalno vrijedila kao sredstvo za uspostavljanje reda koji je temeljen na određenoj hijerarhiji (Mattes, 2007). Škola, kao javna i odgojna ustanova, temelji svoj rad prvenstveno na ostvarenoj disciplini. Zbog toga, kada govorimo o razrednoj disciplini, gotovo jednake definicije vrijede kao i kod same discipline. Prema Kyriacou (2001), razrednom disciplinom smatra se red koji je potreban u učionici da bi učenici što djelotvornije učili, a Vizek-Vidović i sur. (2003) u disciplinu uključuju također i ona ponašanja nastavnika koja predstavljaju njihovu reakciju na učenikovo ponašanje koje ometa proces učenja. Zaključujemo, dakle, da disciplina pretpostavlja nastavnikovo umijeće rukovođenja razredom, određivanje pravila i norme ponašanja koje učenici moraju poštivati te usmjeravanje učenika na razvijanje samodiscipline i preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje.

„Disciplina je razborita po sudu onih koje se disciplinira i društva u cijelosti. Ona je očekivana, pravila svi poznaju i ona se stalno ističu.“ (Gossen, 1994: 40)

Problem discipline u nastavi godinama je bio predmet rasprave među mnogim nastavnicima i pedagogima. Kod pitanja koliko je disciplina pozitivna ili negativna, dugoročno se raspravljalo te su doneseni različiti zaključci. Za mnoge nastavnike i učenike, disciplina je često pogrešno protumačena kao kazna (Lepičnik Vodopivec, 2011). Kazna pretpostavlja stavljanje pritiska na osobu kako bi se ponašala u skladu s društvenim očekivanjima te kao takva izaziva strah kod pojedinca. S druge strane, disciplina pretpostavlja vođenje osobe da popravi svoje loše postupke te iskusi očekivane i prikladne posljedice. Dok kazna ima cilj kontrolirati učenikovo ponašanje, disciplina se više usmjerava na razvoj djetetovog ponašanja. Njezin cilj je da uči učenike samokontroli, da nauče razumjeti vlastito ponašanje, preuzeti inicijativu i odgovornost te da učinkovito funkcioniraju u svijetu u kojem žive (UNESCO, 2006; Mackonochie, 2006).

Tablica 1 - Razlika između discipline i kazne (UNESCO, 2006: 25)

DISCIPLINA jest:	KAZNA jest:
Davanje učenicima pozitivnih alternativa	Govoriti učenicima što NE raditi
Priznavanje i nagrađivanje truda i dobrog ponašanja	Grubo reagiranje na neprimjereno ponašanje
Kada djeca poštuju pravila zato što su raspravljena i zajednički dogovorena	Kada djeca poštuju pravila zato što su podmićena ili zastrašivana
Dosljedno, čvrsto vođenje	Kontrola, sramoćenje, ismijavanje
Pozitivna, poštuje učenika	Negativna, ne poštuje učenika
Fizički i verbalno nenasilna	Fizički i verbalno nasilna i agresivna
Logične posljedice koje su izravno povezane sa neprimjerenim ponašanjem	Posljedice koje su nepovezane sa neprimjerenim ponašanjem
Kada učenici poprave učinjeno	Kada su učenici kažnjeni, bez dane prilike da isprave učinjeno
Razumijevanje individualnih sposobnosti, potreba, situacija i razvojnih stadija	Neprijmjerena u odnosu na učenikov razvoj; individualne sposobnosti i potrebe nisu uzete u obzir
Poučavanje učenika samodisciplini	Poučavanje učenika da se primjereno ponašaju samo kada ih se gleda
Korištenje pogrešaka kao mogućnosti za učenje	Tjeranje učenika da poštuju nelogična pravila zato što „ja tako kažem“
Usmjereno na djetetovo neprimjereno ponašanje, a ne na dijete – tvoje ponašanje nije dobro	Kritiziranje djeteta, a ne njegovo ponašanje – ti si u krivu; stvarno si glup

Kako bi postigli učinkovitu razrednu disciplinu, Phelan i Schonour (2006) navode tri koraka, a to su kontroliranje nepoželjnog ponašanja, poticanje dobrog ponašanja te održavanje dobrog odnosa s učenicima. Zadnji korak podrazumijeva poznavanje djetetovih sposobnosti, interesa i mogućnosti pa se disciplina mora prilagoditi dobi i emocionalnoj zrelosti učenika. UNESCO (2006) daje nam pregled u kojem je određeno kako se dijete razvija kroz život te koje disciplinarne metode možemo u određenom razdoblju koristiti. Što je dijete mlađe, materijalne i socijalne nagrade imaju veću važnost i bitno je dijete stalno podsjećati na pravila

kojih se mora držati kako ih ne bi zaboravilo. Kasnije, kada dosegnu školsku dob, učenici počinju otkrivati vlastiti identitet te postaju sve više neovisni pa se smatra da je kritiku bolje izbjegavati, a da pohvalu treba dosljedno i pravilno koristiti. Sve više se potiče razvijanje učenikove samodiscipline te da učenici počinju kritički promišljati i preuzimati odgovornost za vlastita djela.

U suvremeno doba, istraživanja su pokazala (Jensen, 2003) da određivanje granica u nastavi i njihovo dosljedno provođenje daju učenicima osjećaj stabilnosti pa će se zbog toga primjereno ponašati. No, i dalje ostaje pitanje kako provoditi disciplinu na nastavi te koje su najdjelotvornije pedagoške disciplinske metode. Može li se disciplina postići poticanjem unutarnje motivacije kod učenika ili su potrebni vanjski poticaji, poput pohvale i kritike, za ostvarivanje discipline i razvijanje samodiscipline kod učenika? Iako je danas veći naglasak na razvijanju samodiscipline kod učenika, razredna disciplina uvijek će podrazumijevati red u razredu te određena pravila i norme ponašanja koja učenik mora poštivati. No, unatoč pravilima, i dalje postoji mogućnost nediscipline na nastavi. U slijedećim poglavljima bavit ću se uzrocima nediscipline te definirati na koji je način disciplina povezana sa organizacijom nastavnog procesa.

2.1. Uzroci nediscipline u razredu

Unatoč novim teorijama i razvijenim modelima razredne discipline, sve je više disciplinskih problema u školama, a njihovi uzroci raznoliko se definiraju. Konkretniji uvid u uzroke nediscipline možemo pronaći kroz razmatranje razvoja određenja uzroka nediscipline, a taj razvoj se dijeli na četiri faze (Andrić i Čudina-Obradović, 1996). Prva faza („faza strogosti“) vidi uzrok nediscipline u samom učeniku. Smatra se da je učenik zločest pa je potrebno kažnjavanje kako bi ga se naučilo pristojno ponašati. Druga faza („faza razumijevanja“) vidi uzroke nediscipline u okolnostima učenikovog razvoja te podrazumijeva poznavanje njegovih potreba i motiva kako bi se spriječili disciplinski problemi te isti znali riješiti. Treća faza („psihološko-sociološki pristup“) kao glavni uzrok nediscipline određuje širu društvenu i obiteljsku situaciju. Smatra se da je učenik nediscipliniran jer je žrtva nepovoljnih uvjeta za razvoj poput siromaštva, alkoholizma ili narušenih obiteljskih odnosa. Zadnja faza („pedagoško-sociološki pristup“) navodi da uzrok nediscipline učenika treba tražiti u nastavnom procesu. Učenik je nediscipliniran jer na taj način reagira na formaliziranu strukturu nastavnog procesa, odnosno na nastavu koja ne uzima u obzir njegove interese i

potrebe za aktivnim sudjelovanjem. Svaki od navedenih pristupa usredotočio se na jednu vrstu uzroka, no analize nediscipline u školi (isti, 1996) pokazuju da je nedisciplinirano ponašanje učenika zapravo posljedica različitih uzroka te je potrebno uzeti sva četiri pristupa u obzir kada tražimo objašnjenje za učenikovo ponašanje.

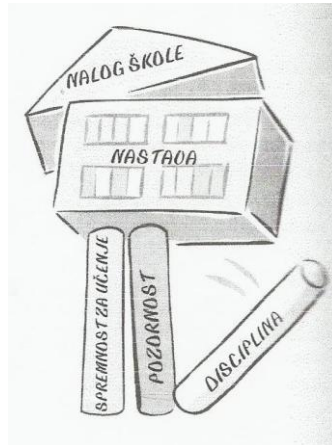
Kao što na razvoj učenika utječu njegove biološke karakteristike, njegovo okruženje i odgoj, tako i na njegovo ponašanje u razredu utječu veoma slični faktori. Upravo su zbog toga uzroci nediscipline na nastavi mnogostruki i različiti. Već spomenuti autori Andrilović i Čudina-Obradović (1996) vide uzroke nediscipline u razredu u biološkim karakteristikama učenika, njegovim emocionalnim potrebama te u socio-emocionalnom ozračju u školi. Sličnu raspodjelu navodi i Zloković (2000) koja tumači da je nedisciplinirano ponašanje u razredu uglavnom namjerno jer učenici znaju što ne smiju raditi, a uzrok tome može ležati u lošoj obiteljskoj situaciji, nezadovoljavanju osobnih ili socijalnih potreba te u organskim ili socio-kulturalnim čimbenicima. Jurić (2004) uzroke dijeli na tri osnovna uzročnika koji utječu na ponašanje učenika, a to su uzroci kod nastavnika, uzroci kod učenika te uzroci u organizaciji i izvođenju nastave. Ponašanje nastavnika i njegov odnos s učenicima često može biti razlog nediscipline učenika, pogotovo ako nastavnik nije upoznat s učenikovim potrebama i motivima za učenje. Rijavec i Miljković (2010) dijele uzroke nediscipline u pet temeljnih kategorija, a to su utjecaji društvenog okruženja, individualne osobine učenika, razredno ozračje, odnosi učenika i nastavnika te organizacijska kultura škole.

Krajnji zaključak većinskih raspodjela uzroka jest da uzroci nediscipline u razredu polaze od samog učenika (njegovih bioloških karakteristika te vanjskih utjecaja na njegov razvoj), od osobnosti i kompetentnosti nastavnika te od organizacije nastavnog procesa. Suvremena shvaćanja problema discipline u razredu slažu se da su uzroci nediscipline višestruki, no smatra se da najviše utječe na postizanje discipline u razredu kvalitetan nastavni proces. Upravo je zbog toga u razredu potrebno osigurati postojanje strukture i pravila ponašanja kako bi se pozornost učenika usmjerila na predmet poučavanja te da se izbjegne učenikova dosada ili dugotrajan umni napor (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996; Kyriacou, 2001).

2.2. Razredna disciplina i organizacija nastavnog procesa

„Disciplina je – osim pozornosti i spremnosti za učenje – jedan od nosećih stupova dobre nastave. Ako se taj stup stalno lomi, urušava se konstrukcijska grada dobre nastave.“

(Mattes, 2007: 207)



Slika 1¹

Autori Andrilović i Čudina-Obradović (1996) ukazuju na razliku između razredne discipline i nediscipliniranog ponašanja. Razredna disciplina ima uže značenje – ona označava ponašanje djece koja su na satu mirna i prate nastavu, što podrazumijeva malu fizičku aktivnost učenika, nepostojeću komunikaciju među učenicima te maksimalan interes za nastavni sadržaj. Kao osnovni cilj postizanja discipline, postavlja se uspostavljanje maksimalne pažnje, usmjerenost na predmet rada te osiguranje minimalnog prekida nastavnog procesa. Upravo je ovdje vidljiva povezanost razredne discipline i nastavnog procesa i to kroz promatranje razrednih interakcija i pojava disciplinskih problema jer se drugačije gleda na iste oblike ponašanja u različito organiziranom nastavnom procesu (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996). Autori navode dva oblika nastavnog procesa kao primjer razlike u definiranju discipline – frontalni rad i rad u malim skupinama. U frontalnom obliku rada (isti, 1996), razgovor među učenicima, kretanje po učionici te česte promjene aktivnosti smatraju se ozbiljnim prekršajima discipline. Od učenika se zahtijeva mir i tišina te se komunikacija s nastavnikom odvija kroz odgovaranja na pitanja. S druge strane, rad u skupinama zahtijeva komunikaciju među učenicima te fleksibilnost u kretanju jer su oni pokazatelji produktivnog

¹ Preuzeto iz: Mattes, W. (2007) **Rutinski planirati – učinkovito poučavati: savjetnik**. Zagreb: Naklada LJEVAK, str. 208

rada učenika, a fizička pasivnost i odbijanje komunikacije s ostalim učenicima vidi se kao izraz nediscipline, dok se takvo ponašanje zahtijeva u frontalnom radu. Upravo je iz ovog opažanja proizašao stav kritičara nastavnih metoda tradicionalne škole da nedisciplinu u razredu uzrokuje sama priroda nastavnog procesa.

Tradicionalni oblici nastave temeljili su se najviše na apsolutnoj poslušnosti učenika, no današnji otvoreni oblici nastavnog procesa oslanjaju se na timski rad te ovise o okvirnom redu (Mattes, 2007). Red i pravila uvijek moraju biti dio razredne discipline, ali ključ njihovog uspjeha leži u kvalitetnoj strukturiranosti organizacije reda u nastavi. Za disciplinu i učenje, podjednako je štetno pomanjkanje organizacije reda u nastavi kao i pretjerana strukturiranost (Andrić i Čudina-Obradović, 1996). Negativna posljedica pomanjkanja organizacije reda jest kaos i nedjelotvornost nastave, dok je negativna posljedica pretjerane organizacije nastanak formalne discipline i poticanje učenika da primjenjuju različite strategije za izbjegavanje dosade. Stoga je za poboljšanje discipline i radnog učinka najpovoljniji nastavni proces u kojem su jasno i unaprijed postavljeni zahtjevi prema učenicima te se dosljedno kontrolira udovoljavanje navedenim zahtjevima.

Nastavne aktivnosti moraju biti dobro strukturirane i kao takve moraju pojačavati suradništvo među učenicima te poticati suradnju učenika s nastavnikom (UNESCO, 2006). Glavnu ulogu u osmišljavanju i ostvarivanju takvih aktivnosti ima nastavnik koji, tijekom organiziranja i izvođenja nastave, mora voditi računa o tome da njegov rad može pozitivno utjecati na ponašanje učenika, ali istovremeno može biti i jedan od mogućih uzroka nediscipliniranog ponašanja (Perišić, 1972). Često dolazi do nediscipliniranog ponašanja kada su ciljevi i zadaci koje nastavnik postavlja ili neadekvatni ili nejasni učenicima. Samo kada nastavni sadržaji zadovoljavaju učenikove intelektualne, emocionalne i druge potrebe, tada će učenici imati manje želje i vremena za nedisciplinirano ponašanje, odnosno da ometaju rad nastavnika i drugih učenika za vrijeme nastave.

Mattes (2007) navodi kako se disciplinski problemi u nastavi često pojavljuju neočekivano i spontano pa nastavnik nema dovoljno vremena da se povuče i razmisli prije nego što djeluje. Od njega se zahtijeva spontana kompetencija odlučivanja koja zahtijeva da se disciplina uvede, da se uspostavi njezino prihvaćanje, da se održi i na kraju primjereno reagira na smetnje kako bi se okvirni red u nastavi održao. Za postizanje tog reda zaslužno je nastavnikovo umijeće djelotvornog poučavanja. Kada su nastavne aktivnosti dovoljno

pripremljene i izazovne te kada obrada nastavne jedinice potiče učenikovu pozornost, tada će se uspostaviti potreban red koji je temelj razredne discipline (Kyriacou, 2001).

2.2.1. Stilovi vođenja razreda

Nastavnikov stil vođenja razreda određuje učenikovu aktivnost i zainteresiranost za nastavu, a samim time određuje razrednu disciplinu. Većina autora slaže se oko četiri temeljna stila rada nastavnika s učenicima, a to su autoritaran stil, popustljivi stil, nezainteresirani/distancirani stil te autoritativan ili demokratski stil (Phelan i Schonour, 2006; Rijavec i Miljković, 2010; Vizek-Vidović i sur., 2003).

Autoritaran stil podrazumijeva nastavnika koji rijetko pruža podršku i toplinu učeniku, no očekuje da se učenici uvijek drže pravila. Nastavnik postavlja stroga pravila bez objašnjenja, često kažnjava i rijetko pohvaljuje te očekuje apsolutnu poslušnost od učenika. Upravo se ta apsolutna poslušnost smatra glavnom pozitivnom stranom ovog stila, međutim, postoji rizik od učenikove tjeskobe i minimalnih dugoročnih pozitivnih učinaka. Iako se učenici „pokore“ nastavniku i to uglavnom iz straha, a ne poštovanja, ovakva metoda poučavanja rijetko dugoročno mijenja učenikovo ponašanje, nego ga uči kako izbjeći kaznu. Potpuno suprotan navedenom jest popustljivi stil u kojem nastavnik želi da ga učenici vole te im pruža toplinu i podršku, no nije vješt u postavljanju granica. U želji da ga učenici vole, nastavnik postavlja premalo ili uopće nikakva pravila te ne drži do discipline. Popustljivi nastavnici usmjereni su prvenstveno na trud umjesto da inzistiraju na kvaliteti rezultata učenikovog rada pa je rezultat ovakvog pristupa razred koji je potpuno izmakao kontroli te je onemogućen put kvalitetnom učenju i poučavanju. Nezainteresirani/distancirani stil predstavlja nastavnika koji ne teži niti toplini niti zahtjevnosti. Nisu postavljena nikakva pravila niti zahtjevi od učenikovog rada te su kriteriji evaluacije rada nejasni. Nastavnik ne vodi brigu o disciplini ni učenikovim postignućima u učenju te je razlog nediscipline u razredu taj što učenici ne dobivaju nikakav oblik povratne informacije o svojem radu niti potkrepljenje pa vrlo brzo gube interes za učenje. Kod zadnjeg stila navela sam oba termina koja se koriste, međutim, veću važnost daje se terminu *autoritativan* umjesto *demokratskom* jer se njime naglašava da učitelj ima konačnu odgovornost za rukovođenje razredom i nastavim procesom (Rijavec i Miljković, 2010; Vizek-Vidović i sur., 2003). Autoritativan stil koristi nastavnik koji održava pozitivan i podržavajući odnos s učenicima, ali i drži do

održavanja reda u razredu. Nastavnik postavlja jasna očekivanja i standarde, objašnjava razloge svojih pravila i postupaka, potiče raspravu u razredu te više koristi pohvalu i nagradu nego kaznu kao disciplinske metode. Posjeduje djelotvoran disciplinski plan pomoću kojeg održava red u razredu, zbog čega mu učenici vjeruju i na kraju ga poštuju. Učenici su, dakle, svjesni nastavnikovih očekivanja i posljedica neposlušnosti pa ostaje dovoljno vremena za učenje umjesto da se gubi vrijeme na opominjanje za vrijeme nastave. Rezultat ovog stila jest da se nastavnik osjeća kompetentno jer može pratiti pozitivno napredovanje i razvoj svojih učenika, a učenici se osjećaju sigurno i zadovoljno. Autoritativan stil ne nosi nikakve loše posljedice, ali traži od nastavnika mnogo energije, fleksibilnosti i najvažnije od svega, pedagoško i stručno znanje.

„Profesionalni razvoj vezan za stjecanje kompetencija za *upravljanje razredom* postaje sve važniji za učitelje i nastavnike koji žele posjedovati *pozitivnu kontrolu* i *pozitivno razredno ozračje* u razrednom odjelu u cilju održavanja discipline i ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva.“ (Drandić, 2011: 281)

2.3. Modeli za usmjeravanje razredne discipline i njihove pedagoške mjere

Sredinom 20. stoljeća dolazi do radikalnih promjena u školstvu. Obrazovanje upada 50-ih godina u „križu autoritarne i konzervativne škole“ pa dolazi do unutarnje demokratske reforme školstva koja je ukinula fizičko kažnjavanje učenika, zabranila brojne oblike zlostavljanja učenika i temeljito promijenila didaktičke zamisli o interakciji između učenika, nastavnika i roditelja (Mijatović, 2002). Takva reforma utjecala je na rad škole i provedbu nastavnog procesa pa su se i problemi discipline u razredu našli u središtu pozornosti. Od tada, stručnjaci pokušavaju definirati modele koji bi poslužili u nastavnoj praksi za sprečavanje i rješavanje mogućih disciplinskih problema (Rijavec i Miljković, 2010). Sukladno tome, razvili su se različiti modeli koji obuhvaćaju određena pravila, postupke pri uspostavljanju discipline te različite faze namijenjene suradnji nastavnika i učenika. Mnogi su se pokazali djelotvornima u različitim školskim situacijama te se neki od njih i danas primjenjuju.

Zloković (2000) daje pregled određenih modela i njihovih glavnih karakteristika te ih dijeli na dvije skupine (vidi Shemu 1). Prvu skupinu čine četiri temeljna modela koja su od 50-ih godina prošlog stoljeća bila od velike važnosti za razvitak novih pristupa problematici

discipline u razredu, dok drugu skupinu čini šest primjenjivih modela za usmjeravanje razredne discipline od kojih ću neke detaljnije prikazati u ovom poglavlju. Millei i sur. (2010) ovih šest modela za usmjeravanje razredne discipline dijele na dvije kategorije prema njihovom načinu suočavanja sa problemom discipline na nastavi. Te dvije kategorije su intervencijski modeli i interakcijski modeli za razrednu disciplinu.²

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

Shema 1 – Modeli uspostavljanja razredne discipline (Zloković, 2000: 342)

Među intervencijske modele ubrajaju se Canterov model asertivne discipline i Jonesov model „pozitivne razredne discipline“. Canterov model podrazumijeva primjenu jasnih zaduženja i pravila te razvitak učenikove odgovornosti. Asertivna disciplina usmjerena je na učitelja i temelji se na pravilima te korištenju korektivnih postupaka (nagrade i kazne) kod kršenja pravila radi rješavanja, ali i sprečavanja problematičnog ponašanja (Zloković, 2000; Rijavec i Miljković, 2010). U modelu „pozitivne razredne discipline“, Jones daje prioritet radu na sprečavanju problematičnog ponašanja tako da se učeniku pruži mnogo pomoći upotrebom razvijenog sustava poticanja i neverbalne komunikacije, što dovodi do učenikovog kvalitetnijeg učenja te izbjegavanja svakodnevnih pritisaka. Ova dva modela usmjeravanja

² Slobodan prijevod autorice (prema: Millei i sur., 2010:15)

razredne discipline usredotočuju se na učenikovo ponašanje i samokontrolu tako da se postavljaju određena pravila, koriste pohvale i nagrade te potiče primjereno ponašanje među učenicima (Millei i sur., 2010). Kritičari navedenih modela tvrde da previše naglašavaju nastavnikovu ulogu u razrednoj disciplini, što ograničava učenikovu autonomiju tako što ih se podvrgava nastavnikovoj kontroli.

U interakcijske modele ubrajaju se Dreikurov model „demokratičnosti“ i Glasserova kvalitetna škola. Dreikurov model pomaže nastavnicima i učenicima da uspostave zajednička pravila te da se dogovore o posljedicama koje slijede kada se pravila ne poštuju (Zloković, 2000). Ovakav stil rada pomaže stvaranju boljeg emocionalnog ozračja u razredu te se pokazao izuzetno djelotvornim u preventivnom i savjetodavnom radu. U Glasserovom pristupu, kvalitetna škola opisuje se kvalitetnim radom te je istaknuta važnost učiteljeva vođenja razreda uz ohrabrivanje učenika. Glasser (1994) govori o „svijetu kvalitete“ koji svaki čovjek ima i po kojem se svi razlikujemo. Taj svijet sadrži naše najkvalitetnije slike i percepcije ljudi, predmeta i situacija zbog kojih se osjećamo ugodno. Te slike predstavljaju najvažniji dio našeg života zato što zbog njih osoba ulaže maksimalan napor da ih ostvare tijekom života (isti, 1994). Kao razlog zašto učenici ne rade marljivo i ne ponašaju se primjereno, Glasser navodi činjenicu da učenici u svojem svijetu kvalitete nemaju sliku školskog rada pa je nastavnikov zadatak da to promjeni radi uspješnog uspostavljanja discipline na nastavi. Nastavu najčešće ometaju učenici koji teško zadovoljavaju svoje potrebe u školi pa vrlo rijetko imaju pozitivnu sliku škole, učenja ili samog nastavnika. Nastavnik mora naučiti kako to promijeniti bez kažnjavanja učenika te da učenik prihvati rad u razredu. Glasser (1994) također savjetuje da se iz rješavanja disciplinskih problema isključi kazna jer predstavlja zapreku uspješnom radu nastavnika. Navedeni model kvalitetne škole pokazao se djelotvornim u podizanju međusobnih interpersonalnih odnosa, smanjenju nasilja i konflikata između nastavnika i učenika te među učenicima međusobno. Navedena dva modela uvode demokraciju u disciplinu te zahtijevaju da nastavnik stavi potrebe cijele grupe, odnosno razrednog odjela, ispred potreba individualnog učenika i samog nastavnika (Millei i sur., 2010).

Danas se sve više pažnje posvećuje uspostavljanju pozitivne razredne discipline koja potiče dobro ponašanje, a isključuje samo kažnjavanje (Zloković, 2000). Jedan od suvremenijih modela je pristup Ronalda Morrisha koji on naziva *Prava disciplina*, a sastoji se od organiziranih taktika koje su stručni nastavnici koristili generacijama u pomaganju učenicima da se nauče primjereno ponašati te da razviju samokontrolu (Charles, 2011). Ovaj

pristup polazi od toga da se učenike nauči razlikovati dobro od lošeg tako što im prenesemo znanje koje smo stekli iskustvom i radom te da treba poštovati autoritet. Također tumači da, ako želimo da se učenici razvijaju u aktivne članove društva, moraju se naučiti odgovornom ponašanju, suradnji i razumijevanju tuđih potreba. *Prava disciplina* sastoji se od tri faze – poštovanje autoriteta, učenje primjerenog ponašanja i razvijanje samodiscipline. Drugi pristup je od bračnog para Harry i Rosemary Wong koji tumače da glavni problem u podučavanju nije disciplina, nego neuspješnost u podučavanju uloga i odgovornosti koje pokreću razred. Uspješni nastavnici su oni koji prvih nekoliko tjedana podučavaju učenike kako da poštuju razredna pravila tako da nakon toga rad u razredu može teći kako treba, a neuspješni nastavnici su oni koji odmah počinju s nastavnim gradivom i onda se bore većinu vremena s pokušajem kontroliranja razreda. Pristup Freda Jonesa (isti, 2011) tumači da je glavna svrha discipline da pomogne učenicima uključiti se samovoljno u učenje. Navodi da je najbolji način suočavanja s problemima u ponašanju tako da ih se spriječi u samom začetku, a za to je potreban strukturirani raspored u učionici, razredna pravila, poslovi u razredu i rutine koje se ostvaruju od prvog dana nastave. Sva tri modela naglašavaju da je korištenje vanjske motivacije poput nagrade (pohvale) i kazne (kritike) krivi način postizanja discipline u razredu te naglašavaju razvitak učenikove samodiscipline kroz iskustvo stečeno tijekom školovanja i svakodnevnog života.

Svi dosad navedeni modeli imaju svoje vrline i mane. Iako su međusobno po određenim karakteristikama različiti, zajednički im je cilj da se učenike oslobodi nastavnikove kontrole. Daju nam različite pristupe problemima uspostavljanja razredne discipline te omogućuju prilagodbu nastavnika u brojnim situacijama u kojima se svakodnevno nalaze (Zloković, 2000). Nijedan model nije idealan i ne može biti konačno rješenje za sve moguće situacije pa je potreba za razvojem novih modela neupitna, kao i potreba za razvitkom osobnog sustava nastavnika koji ovisi o njegovoj osobnosti, naklonosti prema određenom stilu poučavanja te samoj školskoj politici. Današnji modeli naglašavaju samodisciplinu i protive se vanjskoj motivaciji pomoću pedagoških mjera poput kritike i pohvale, no gube li one uistinu svoju važnost ili samo dobivaju novu ulogu kao sredstvo za potvrdu i poticaj učenikove samodiscipline?

3. Primjena kritike i pohvale u nastavnom procesu

Kao što je već rečeno, disciplina može biti sinonim za kontrolu i kao takvu često ju doživljavamo u negativnom smislu. Kao sredstvo za održavanje reda, ona implicira upotrebu kažnjavanja i nagrađivanja kako bi se postigla poslušnost i podređenost učenika te ih usmjeravaju da ovise o tuđoj ocjeni (Millei i sur., 2010; Vizek-Vidović, 2003). Otkako se razvilo društvo, čovjek je koristio prvenstveno represivne, a kasnije i permisivne (poticajne) mjere za kontrolu i usmjeravanje druge osobe. U prošlosti je glavna represivna mjera bila fizičko kažnjavanje te se smatralo najučinkovitijom mjerom jer je izazivala strah kod učenika pa je tako gotovo uvijek davala rezultate, no sredinom 20. stoljeća dolazi do radikalnih promjena, a najvažnija je da se nastava usmjerava na učenika, a ne učitelja te se učenika potiče da kritički promišlja i razvija samodisciplinu. No, i dalje se koriste pedagoške mjere kazne i nagrade kako bi se neometano odvijao nastavni proces i ostvarila razredna disciplina.

Jedan od bitnih čimbenika nastavnog procesa jest učenikov doživljaj posljedica za vlastita djela, a te posljedice mogu biti pozitivne (pohvala i nagrada) ili negativne (kritika i kazna) (UNESCO, 2006). Iako su kazna i nagrada karakterno različite, njihov krajnji cilj jest utjecati na ponašanje drugih (Plavac i Balog, 2000). Kako bi spriječili nepoželjno ponašanje i ponovili poželjno, potrebne su asocijacije ugode i neugode koje do njih dovode. Godine 1997., psiholozi Stage i Quiroz (prema Rijavec i Miljković, 2010) proveli su analizu istraživanja kako bi doznali koje su disciplinske mjere najučinkovitije: kazna, nagrada, njihova kombinacija ili ne poduzimanje ikakvih mjera. Najučinkovitijom se pokazala kombinacije kazne i nagrade, dok je najmanje učinkovito bilo ne poduzimanje ikakvih mjera. Zaključak analize jest da će se neprihvatljivo ponašanje značajno smanjiti ako se učenike nagrađuje za poželjno, a kažnjava za nepoželjno ponašanje.

Iako se danas potiče izgradnja samodiscipline kod učenika, kritika i pohvala, kao najblaži oblici kazne i nagrade, i dalje predstavljaju bitno sredstvo za održavanje razredne discipline, pogotovo kod učenika mlađe školske dobi. One su danas glavne pedagoške mjere koje se primjenjuju u školi te su namijenjene podržavanju prikladnog i ispravljanju ili zaustavljanju nepoželjnog ponašanja, pri čemu se uvijek mora voditi računa o dobi, emocionalnoj zrelosti i obiteljskim uvjetima u kojima učenik živi (Smojver-Ažić i sur., 2005). Radi daljnje preglednosti u radu, potrebno je naglasiti da mnogi autori govore općenito o nagradama i kaznama, a pod njih podrazumijevaju i kritiku i pohvalu. Zbog toga će se u daljnjim poglavljima prvenstveno koristiti opći pojmovi nagrade i kazne kao primjeri

represivne i permisivne pedagoške mjere, no kasnije ćemo izdvojiti same pojmove kritike i pohvale.

3.1. Kritika i kazna u razrednoj disciplini

Pojam kazne je tijesno povezan s pojmom discipline zato što kazna predstavlja jedno od sredstava prisiljavanja učenika da poštuju pravila o radu i ponašanju za vrijeme nastave (Perišić, 1972). Međutim, kazna za razliku od discipline sadrži elemente tjelesne i emocionalne povrede jer se usmjerava na problem, a ne na rješenje pa učenik nema mogućnost naučiti ispraviti pogrešku (Gossen, 1994). Kazna može biti neočekivana i preoštra pa kod učenika razvija strah i agresiju. Primjena kazne u nastavnom procesu ponekad može biti djelotvorna, ali samo kratkoročno te ponekad s dugotrajnim i teškim posljedicama. Vrlo često daje negativnu poruku upravo iz razloga što učenika kažnjavanjem uči samo kako da izbjegne buduće kazne, ali mu to ne pomaže da shvati što je učinio pogrešno i da nauči kako se treba ponašati (Mackonochie, 2006; Smojver-Ažić i sur., 2005).

„Kazna ima zadaću, da dira u srce, da popravlja, da se zlo ne ponovi i da se spriječi.“

(Trstenjak, 1951: 86)

Mnogi autori daju različite definicije kazne koje imaju određene sličnosti i razlike. Prema Rousseau (Trstenjak, 1951), kazna treba biti prirodna posljedica djetetovog lošeg čina jer se dijete ne kažnjava s namjerom da mu se nanese bol ili utjera strah; ona služi kako bi dijete naučilo da više ne griješi i da popravi učinjeno. S tim na umu, kaznu stoga treba koristiti u pravoj mjeri i osvrnuti se na osobnost djeteta jer će svako dijete drugačije reagirati na određenu kaznu pa ju moramo prilagoditi njegovom karakteru i dobi. Prvo pravilo u kažnjavanju jest da nastavnik mora biti pravedan i dosljedan kako bi učenici mogli shvatiti u čemu su pogriješili te naučili pravila koja se moraju poštovati. Kazna će biti pravedna i djelotvorna uvijek kad se na početku objasne posljedice koje slijede ako se određeno pravilo prekrši (Bueb, 2009).

Kazna se također definira kao „promjena u okolini koja slijedi neko ponašanje i reducira buduću čestinu javljanja tog ponašanja, uz točno određene uvjete stanja okoline prije kažnjavanja“ (Van Houten, 1983; prema Čudina-Obradović, 1991: 164). Neki od faktora koji utječu na djelotvornost kazne su intenzitet, neposrednost, dosljednost, umanjivanje pozitivnog

potkrepljenja te primjena bezuvjetnih kazni. Dakle, kazna je djelotvorna ako je specifična, dosljedna, intenzivna i ako se primjenjuje uz nagrađivanje poželjnog ponašanja (Čudina-Obradović, 1991). Međutim, iako je ona djelotvorna, ostaje pitanje koliko je korisna jer se uz nju pojavljuju i neželjeni popratni efekti poput agresije, bijega ili neugode. Zbog toga je kaznu potrebno primjenjivati s dobrom namjerom kako bi ona bila efikasna i bez štetnih posljedica. Ona je moralno opravdana samo kada njena primjena daje pojedincu u cjelini veću korist i dobrobit nego što mu nanosi trenutnu neugodu. UNESCO (2006) definira kaznu kao aktivnost koja se nameće osobi koja je prekršila određeno pravilo pa je njezin cilj da kontrolira ponašanje osobe. Navedena je podjela kazne na dva oblika: kazna koja uključuje nanošenje iznimne fizičke i emocionalne boli te kazna koja uključuje verbalne prigovore (kritiku) koja je još opisana i kao „negativna disciplina“.

U prošlosti svih društava, oduvijek se koristilo različite oblike kažnjavanja za odgoj djeteta. Njihov cilj je bio da izazovu emocionalnu neugodu kojom bi se zaustavilo nepoželjno ponašanje i usmjerilo na razvoj poželjnog ponašanja. Glavna represivna mjera bila je tjelesna kazna čija je svrha bila da učenici nastavno gradivo pamte brže i sigurnije (Tauš i Munjiza, 2006). Školu je tada karakterizirala pretjerana strogost, a glavni moto u odgoju bio je da je *batina iz raja izašla*. U prilog korištenju tjelesne kazne navodilo se da se njome može služiti i neobrazovan odgajatelj, ne traži mnogo razmišljanja i pripreme, a problematične učenike dovodi odmah u red. Početkom 20. stoljeća, počinje se osuđivati i ukidati tjelesno kažnjavanje, a uvode se blaže pedagoške kazne poput opomene, kritike, ukora ili ukidanja povlastica kao lakši oblici kažnjavanja (UNESCO, 2006).

Sama kritika ili opomena je definirana kao „verbalno upozorenje ili komentar nastavnika učeniku koji pokazuje nastavnikovo nezadovoljstvo neposluhom učenika“ (Kyriacou, 2001: 142). Kritikom se ne treba služiti prečesto kako joj se ne bi umanjio učinak, ugrozio pozitivan razredni ugođaj, a može biti shvaćena i kao nastavnikovo prigovaranje. Kako bi bila djelotvorna, nastavnik treba biti jasan i strog, ali i izraziti zabrinutost. Ljutnju je najbolje izbjegavati kako bi se spriječili mogući sukobi te ju je poželjno iznijeti nasamo, a ne pred cijelim razredom. Veliki broj autora (Cowley, 2006; Desforges, 2001; Mattes, 2007 i dr.) naglašava da je jedino kritika koja je dana učeniku nasamo učinkovita jer sama po sebi ne ometa nastavu, izbjegava se mogući sukob i učenici ju tada cijene jer ne ponižava niti sramoti učenika pred njegovim školskim kolegama. Kritika uvijek treba biti upućena na ponašanje, a ne na učenika. Kao i kod drugih oblika kazni, kritika mora biti pravedna, dosljedna i izrečena u dobroj namjeri. Iako se razlikuje po težini od drugih oblika kazni, ona i dalje kao glavni cilj

ima kontrolu učenika te je potrebno kvalitetno znanje i umijeće nastavnika kako bi se mogao koristiti kritikom kao disciplinskom metodom.

3.1.1. Pozitivne i negativne posljedice primjene kritike i kazne

„Kažnjavanje je neugoda koja se želi izbjeći. Razvijaju se negativni osjećaji kao što su srdžba, neprijateljstvo i prema kazni i prema odgajatelju. Kazna je zabluda. Ona sprječava emocionalno vezivanje djeteta uz odgajatelja, prepreka je identifikaciji, razvoju prijateljstva, tople atmosfere i ugodne suradnje, što je neophodno za razvijanje djetetova samopouzdanja i povjerenja.“ (Plavac i Balog, 2000: 73)

Kyricaou (2001) navodi tri najvažnije svrhe kazne, a to su odmazda, zastrašivanje i rehabilitacija. U suvremeno doba, kazne još uvijek uključuju sve tri svrhe, ali najvažnija je rehabilitacija koja uključuje odgojni element da učenik ubuduće odabere poželjno ponašanje. Smatra se da je kazna formalni čin kojeg učenik doživljava neugodnim, no ona postaje korisno disciplinsko sredstvo ako se učeniku objasni kod određivanja kazne da je njena namjera pomoći mu da shvati težinu nediscipliniranog ponašanja te potrebu da se to ponašanje promijeni. Neki od najvećih nedostataka kazne su ti da je ona neprimjeren model ljudskih odnosa, potiče zlovolju kod učenika, ima kratkotrajan učinak te ne potiče dobro ponašanje nego služi samo za gašenje neposluha (isti, 2001). Međutim, one mogu biti korisne za održavanje discipline kada se pravilno primjenjuju.

Otkako se tjelesno kažnjavanje prognalo iz školskog sustava, kritika se koristi kao nužno i efikasno sredstvo čijom se upotrebom želi potisnuti neprimjerenost ponašanje učenika (Perišić, 1972). Međutim, ona može učeniku nanijeti emocionalnu štetu te doprinijeti pogoršanju odnosa između učenika i nastavnika te učenika međusobno. Ona služi za sprečavanje neprimjerenog ponašanja pa stoga ne mora istovremeno informirati o poželjnom ponašanju (Bratanić i Mužić, 1987). Upravo zbog te usmjerenosti samo na problem, a ne na ponašanje, kritika može negativno utjecati na emocionalne odnose u razredu jer njezino djelovanje ovisi o onom koji prekorava (nastavnik), kao i o onom kojeg se prekorava (učenik).

Korištenje kritike u nastavnom procesu osjetljivije je od drugih sredstava, a od samog nastavnika zahtijeva bolje poznavanje ličnosti učenika (Perišić, 1972). Može izrazito negativno utjecati na učenike ako nastavnik u kritiku ugrađuje elemente omalovažavanja ili

čak ponižavanja kako bi iskazao svoju nadmoć nad učenicima. No, s druge strane, kritika može pozitivno djelovati na odnose u razredu kada je usmjerena prema istovremenom traženju uzroka nediscipliniranog ponašanja i načina da se otklone okolnosti koje su dovele do kritike (Bratanić i Mužić, 1987). Da bi se kritikom postigao željeni učinak, ona mora biti oslobođena omalovažavanja, podcjenjivanja i cinizma te treba biti primjerena i individualizirana. Netočno je da kritiku treba što manje koristiti jer kada se ustanovi da učenikovo ponašanje ili rad odstupa od onoga što se očekuje od njega na nastavi, humana obveza je da ga se o tome „obavijesti“ što se odnosi na pedagošku komunikaciju gdje nastavnik ima posebnu odgovornost prema učeniku (isti, 1987). Najbolji pokazatelj učinkovitosti kritike jest kada učenik u svome ponašanju i radu *popravi* ono zbog čega mu je kritika upućena.

3.2. Pohvala i nagrada u razrednoj disciplini

Nagrada je kao pedagoška mjera prihvatljivija od kazne te ju zato nastavnici češće upotrebljavaju u razredu. Cilj nagrade jest da izazove emocionalnu ugodu kojom se želi osnažiti i poticati poželjno ponašanje kod učenika (Tauš i Munjiza, 2006). Ona izaziva ugodu kod osobe koja ju prima, ali i kod osobe koja nagrađuje te ih na taj način povezuje i stvara pozitivan emocionalan odnos. Ona služi za poticanje poželjnog ponašanja, no neće ukinuti nepoželjna. Iako se nagradi daje prednost naspram kazne, i ona može imati negativan utjecaj ako je pogrešno primijenjena. Nagrada mora biti zaslužena, pravodobna i objašnjena kako bi djelovala motivirajuće na učenika i potaknula ga da ponovi pohvaljeno ponašanje. Veoma je važno da se nagrade ne shvate kao podmićivanje jer će to učenika naučiti manipulaciji. Nagrade se često daju za dobro obavljene zadatke, no to nije nagrada nego kupovanje izvršenih obveza. Učenicima treba dati priznanje za primjereno ponašanje te trud u učenju i izvršavanju školskih obaveza, ali je potrebno nagraditi i učenikovu solidarnost, brižnost te druge pokazatelje učenikove prilagodbe (Buljubašić-Kuzmanović, 2012).

Autorica Čudina-Obradović (1991) dijeli nagrade u tri grupe: materijalne, socijalne i psihološke nagrade. Materijalne nagrade uključuju igračke, medalje, slatkiše te čak školska sredstva. Prema pregledu istraživanja uspješnosti materijalnih nagrada u školi (Bergan i Dunn, 1980; prema Čudina-Obradović, 1991), doneseni su zaključci da su materijalne nagrade u nastavi rijetko korištene zbog nepraktičnosti i stoga što mogu imati negativne posljedice koje su dugoročnije od njihovog neposrednog motivacijskog efekta. Također, što su učenici stariji,

njihova očekivanja će rasti te s njima i novčana vrijednost nagrade. Materijalne nagrade imaju najviše uspjeha kod djece s emocionalnim teškoćama, kod djece koja su napuštena ili navikla na kažnjavanje i neuspjeh. Nagrada im je tada potrebna kako bi se razvilo djetetovo samopouzdanje i potaknuo razvoj samodiscipline. Također se najviše koriste i imaju više utjecaja od pohvale kod djece mlađe dobi.

Socijalne nagrade podrazumijevaju odobravanje, iskaze divljenja ili priznanja nečije vrijednosti u obliku pohvale. Pohvalom se smatra toplo verbalno odobravanje učenikovog ponašanja ili djelovanja, a njena dva glavna dijela su „objektivna informacija o postignuću te informacija o vrijednosti vlastitog *ja*“ (Slavin, 1978; prema Čudina-Obradović, 1991). Ona ne mora uvijek biti verbalno izražena već može uključivati neverbalne znakove poput osmijeha ili klimanja glavom. Međutim, iako se pohvala čini kao jednostavno sredstvo, ona je motivator čiji su učinci nepredvidljivi jer ovise o brojnim faktorima. Ti faktori su subjektivni doživljaj uspjeha, karakteristike pohvaljenog i onog koji pohvaljuje te način pohvaljivanja. Prema Rijavec (1994), pohvale su izrazito bitne za sposobne pojedince koji dobro rade, ali imaju nisko samopouzdanje. One su djelotvorne samo kada su iskrene jer inače mogu imati suprotan učinak, no iskrena pohvala dovest će do porasta učenikovog samopouzdanja. Materijalne nagrade popularne su zbog svoje jednostavne primjene jer ne zahtijevaju nikakvu sposobnost i znanje o primjeni, no najveći nedostatak im je nepraktičnost. Za razliku od materijalnih nagrada, pohvala ne košta ništa te donosi bolje rezultate, ali zahtijeva umijeće i znanje nastavnika o pravilnom načinu primjene pohvale. I materijalne i socijalne nagrade imaju mnogo nedostataka te ih treba oprezno koristiti. No najveći prigovor im je taj što njihovo korištenje ne razvija osjećaj samodiscipline niti unutarnje motivacije kod učenika.

Psihološke nagrade podrazumijevaju unutarnju motivaciju koja je „prisutna kad je čovjek aktivan u odsutnosti neke vanjske nagrade, ili ako nastavlja aktivnost kad se vanjska nagrada ukine, ili kad je aktivan zato što uživa u samoj aktivnosti“ (Čudina-Obradović, 1991: 158). Smatra se da je osnovni unutarnji pokretač na aktivnost urođena potreba da se čovjek osjeća kompetentnim i samoutjecajnim. Glavna psihološka nagrada u školi jest dobro strukturirana i izazovna nastava. Učenici će sami sebe motivirati na učenje ako im je nastavni sadržaj zanimljiv, a tu je najvažnija nastavnikova sposobnost kvalitetnog vođenja nastavnog procesa. Naravno, kod psiholoških nagrada najviše treba uzeti u obzir djetetovu emocionalnu zrelost. Iako sva tri oblika nagrada imaju isti cilj, za materijalne i socijalne nagrade mnogi autori smatraju da predstavljaju opasnost za unutarnju motivaciju. Učenik postaje ovisan o

tuđem odobravanju, umjesto da razvije samosvijest o vlastitom trudu i uspjehu. Time se postavlja upit je li pohvala korisno sredstvo u razrednoj disciplini.

3.2.1. Pozitivne i negativne posljedice primjene pohvale i nagrade

„Iako je nagrada mnogo ugodnija od kazne, i ona ima nedostatak. Ako se djeca često nagrađuju zbog naših želja i potreba, tada će se djeca odupirati kontroli i nagrada će biti neučinkovita. Pohvala može biti dobrim motivatorom ako je spontana i zadovoljava djetetovu potrebu za pripadanjem. U suprotnom, pohvala će biti izjednačena s nagradom i imat će mnogo manju vrijednost.“ (Plavac i Balog, 2000: 73)

Pohvala, odnosno nagrada, oduvijek ima pozitivnu konotaciju jer potiče ugodu kod pojedinca. Smatralo se da je više motivirajuća te učinkovitija od kazne kod ostvarivanja discipline. Međutim, još u prošlom stoljeću, uočeno je da pohvale i nagrade mogu biti i loše zbog toga što potiču taštinu i natjecateljstvo kod učenika (Trstenjak, 1951). Potrebno ih je uvijek koristiti u pravoj mjeri i samo kada imaju odgojnu svrhu jer kada ih previše koristimo, one gube svoju vrijednost. Nagrađivanje učenika je jedno od učinkovitih načina za postizanje discipliniranog ponašanja u školi, no kako bi te nagrade dobile na značenju, one moraju biti nešto što učenici cijene te se trebaju dijeliti samo kada su zaista zaslužene. Nesustavno korištenje nagrada koje učenicima nisu zanimljive dovode do smanjenja učinkovitosti nagrade (Cowley, 2006). Autorica Čudina-Obradović (1991) navodi da nagrada djeluje motivirajuće na učenje i pojačavanje napora te je stoga njena upotreba pogodna u situacijama kada želimo učvrstiti nečije ponašanje ili povećati zalaganje u određenom području pa se zbog toga smatra da je upotreba nagrada u školi izrazito važna.

Kada govorimo o vrijednosti pohvale u razrednoj disciplini, A.C.Wagner (1976; prema Bratanić i Mužić, 1987) navodi slijedeće značajke pohvale: ona je oblik vrednovanja što ukazuje na to da onaj koji pohvaljuje mora biti za to „legitimiran“; ona uvijek obuhvaća neku normu ponašanja što zahtijeva postojanje odgovarajućih kriterija te ona može biti oblik povratne informacije učeniku. Učinak pohvale ovisi o mnogo faktora, no pogotovo se naglašava kvaliteta nastavnikove ličnosti i njegove komunikacije u razredu. Ona je najčešće verbalna, no bitna je i neverbalna komunikacija nastavnika tijekom njene primjene. One se mogu slagati, ali i biti u suprotnosti (Brophy, 1981; prema Bratanić i Mužić, 1987). Ako je pohvala izrečena u hladnom i rezerviranom tonu, učenik neće doživjeti pohvalu kao iskreni

poticaj na daljnji trud pa takva pohvala neće djelovati motivirajuće na njega. Međutim, ako nastavnik pokaže iskreno zanimanje za učenikov napredak i naglasi pohvalu neverbalnim znakovima poput nasmiješenog lica, učenik će shvatiti da je njegov trud uistinu primijećen i to će ga potaknuti na daljnji trud. Prema tome se zaključuje da je potrebno pohvalu gledati u kontekstu uže razredne klime kao i njezinu uvjetovanost ličnostima nastavnika i učenika.

Glavna prednost pohvale jest što izgrađuje samopoštovanje jer u učeniku prepoznaje i potiče prikladno ponašanje (Phelan i Schonour, 2006). Međutim, iako je ona motivirajuća za učenika koji je pohvaljen, može negativno utjecati na samopoštovanje ostalih učenika tako što će se osjećati manje vrijednima. Zbog toga je iznimno bitno kod primjene pohvale da je ona pravodobna i zaslužena tako da motivira onog koji je pohvaljen, ali da ne razvija osjećaj manje vrijednosti kod ostalih. Mnoge zamke leže u umijeću pohvaljivanja te stoga mnogi kritičari vanjske motivacije učenika smatraju da se pohvalu ne treba koristiti za ostvarivanje discipline nego se nastavnici trebaju usredotočiti na razvoj samodiscipline kod učenika.

4. Restitucija discipline u nastavi – korak prema samodisciplini

„Najgora je škola, gdje se najviše nagrađuje i kažnjava. Tako se doduše postizava vanjski uspjeh, ali ne i unutarnji; vanjska disciplina, a ne etička.“ (Trstenjak, 1951: 41)

Kažnjavanje i nagrađivanje oduvijek su se koristili kao vanjska motivacija koja treba dovesti do emocionalne ugone ili neugode kako bi se produžilo poželjno, a spriječilo nepoželjno ponašanje (Tauš i Munjiza, 2006). Gossen (1994) navodi dvije zablude, a to su da je svako pozitivno poticanje djelotvorno i korisno te da kritika izgrađuje karakter. Iako se smatra pozitivnim, poticanje je također vrsta kontrole kao i kazna te s vremenom učenik toga postane svjestan i odbije nastavnikove pokušaje uvjeravanja ili postane ovisan o nastavnikovoj ocjeni vlastitog rada. Također, koristimo li djetetovo loše ponašanje da bi ga kontrolirali, učenik će na kraju stvoriti negativnu sliku o sebi i svojem radu. Cilj obrazovanja je pripremiti djecu za samostalan život u društvu pa je nužno da se učenici u školi nauče samodisciplini (Desforges, 2001). Sve veća važnost daje se poučavanju učenika socijalnim vještinama u odnosu s drugima i da preuzmu odgovornost nad vlastitim ponašanjem. Zbog toga se potiče da se prisilne vanjske metode održavanja pažnje (kažnjavanje i nagrađivanje) postupno zamijene unutarnjom motivacijom, samodisciplinom (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996).

Diane Gossen (1994) uvodi koncept restitucije u restrukciju škole bez tradicionalnih metoda discipline. Predstavlja restituciju kao disciplinsku metodu koja je zamjena za kažnjavanje i kontrolu te razvija samodisciplinu kod učenika da kritički promišljaju o vlastitim postupcima i traže rješenje problema. Restitucija daje nastavniku mogućnost da učenika preusmjeri te uspostavi kontrolu bez žrtvovanja učenikovog ponašanja. Cilj restitucije jest da učenici shvate da je cilj discipline njihovo jačanje i poučavanje te da na problem gledaju kao na priliku da budu bolji. Primjena takvog pristupa u učionici ima višestruke dobitke; učenika se ne gleda kao na osobu koja je pogriješila i za to ga je potrebno kazniti, nego mu se daje prilika da ispravi svoje ponašanje ili počinjenu pogrešku. Na taj način, zadržava se pozitivan odnos između učenika i nastavnika te i učenicima međusobno, a učenik se pritom ne osjeća poniženim niti manje vrijednim.

Gossen (1994) navodi da će do promjena u školama prije doći pomoću poučavanja učenika restituciji nego preko vanjske kontrole ponašanja zato što restitucija pomaže učenicima u unutarnjoj procjeni što mogu učiniti kako bi ispravili vlastite pogreške. Naglašava se važnost razvitka samodisciplinosti kod učenika koju Perišić (1972) definira kao

proces vladanja sobom i okolinom, a ona omogućuje korištenje učenikovih vlastitih mogućnosti za postizanje željenog cilja. Krajnji cilj škole i obrazovnog procesa jest maksimalan razvoj učenikove ličnosti, ali i razvoj društvene svijesti kako bi učenik stekao odgovornost za poštivanje potreba drugih.

4.1. Kritika i pohvala – korisno oruđe u razrednoj disciplini ili zapreka ostvarivanju samodiscipline?

Oduvijek se govorilo o prednosti nagrade nad kaznom, no i jedna i druga disciplinska metoda kao glavno obilježje imaju vanjsku motivaciju. U suvremenim shvaćanjima razredne discipline, potkrepljenja i kontrola u obliku nagrada i kazna mijenjaju se poučavanjem djece emocionalnim vještinama i razvijanju samokontrole (Plavac i Balog, 2000). Poticanje razvoja empatije, izražavanja vlastitih osjećaja, poštovanja drugih i rješavanja problema u suradnji s drugima, postaje važnije u odgojnom radu od nagrade i kazne, a za cilj discipline postavlja se razvoj odgovornog ponašanja kod učenika te omogućiti mu da bira ponašanje svjestan posljedica vlastitog odabira. U suvremenom svijetu, pedagozi naglašavaju važnost da se nagrada i kazna, kao odgojni postupci, moraju napustiti te da je umjesto njih potrebno uvoditi humanističke odgojne postupke koji prihvaćaju učenikov odabir ponašanja i naglašavaju učenikovu odgovornost (Tauš i Munjiza, 2006).

Nastavnike se potiče da koriste koncept restitucije kako bi učenike suočili sa posljedicama svojeg djela te da sami odrede način kako će popraviti učinjeno. Uz popravljavanje učinjene štete, pristup restitucije vodi računa o negativnom ponašanju i utjecaju tog ponašanja na oštećenu osobu. Ona omogućuje učeniku vraćanje samopoštovanja kroz vlastiti trud pa tako zadovoljstvo dobivaju onaj koji je povrijeđen, kao i onaj koji je povrijedio. Restitucija se odmiče od vanjskih poticaja poput kritike i pohvale te potiče razvoj unutarnje procjene učenika. Međutim, postavlja se pitanje – koliko je ostvariva učenikova unutarnja procjena bez nastavnikovog vodstva prema pravilnom obliku rada i ponašanja?

Tradicionalna stajališta o kritici i pohvali temelje se na tome da je kritika uglavnom negativna, a pohvala pozitivna. Zbog toga su se prvi disciplinski modeli ograđivali od kritike, a poticali korištenje pohvale. Međutim, istraživanja o motivacijskoj vrijednosti pohvale i kritike (Čudina-Obradović, 1991) pokazuju promjenu u shvaćanju njihove vrijednosti. Prvenstveno se smatralo da je kritika štetna, dok je pohvala predstavljala koristan oblik

motivacije u nastavi. Kasnije se ustanovilo da i kritika također može motivirajuće djelovati na učenike, dok pohvala može, ali i ne mora biti učinkovit motivator. Godine 1975., provedeno je istraživanje (isti, 1991) čiji je zaključak bio da se kritika najčešće primjenjuje za „disciplinu“ dok se pohvala primjenjuje za „učenje“, a primijećena je i razlika u raspoređivanju kritike i pohvale prema spolu učenika. Bratanić i Mužić (1987) ispitivali su mišljenja učenika i nastavnika o korištenju pohvale i kritike u nastavnom procesu. Ustanovljeno je kako su kritika i kazna povijesno stariji predmet pedagoškog promišljanja pa se naglasak na oboje održao i do današnjeg dana. Međutim, kasnije se počela isticati korisnost pozitivnog reagiranja na učenikov rad i ponašanje, što uključuje pohvalu kojoj se danas općenito daje prednost pred kritikom kao odgojnom sredstvu.

Nastavni proces se prvenstveno sastoji od komunikacije između učenika i nastavnika te učenika međusobno. Bratanić i Mužić (1987) pokazali su u svojem radu kako su važni elementi komunikacije na nastavi upravo kritika i pohvala te naglasili bitnost njene primjene u nastavnom procesu. Zaključak njihovog istraživanja jest da nastavnikova pohvala mora biti obrazložena i posebno naglašena kako bi djelovala motivirajuće, a kritika mora biti izrečena na duhovit način, upućena određenom rezultatu rada ili ponašanja te kvalitetno obrazložena kako bi pozitivno djelovala i spriječila moguće napetosti. Znači, iako kritika i pohvala pripadaju vanjskoj motivaciji, njihova važnost u ostvarivanju discipline ne može biti zanemarena. Na kraju dolazimo do spoznaje da je glavni cilj razredne discipline određen u ostvarivanju samodiscipline učenike, ali uz mogućnost primjene kritike i pohvale u svrhu poticanja učenika na razvoj samokontrole i preuzimanja odgovornosti.

„Moramo se rastati od shvaćanja da je nagrada efikasna, kazna neefikasna; da je nagrada *dobra*, kazna *štetna*. Ima dobrih nagrada, ali i štetnih, a to je uglavnom zato što ima loših i dobrih nagrađivača, pogrešno i ispravno pripremljenih pojedinaca da interpretiraju nagradu i kaznu i koriste se njome, te prikladnih i neprikladnih situacija za nagrađivanje i kažnjavanje.“ (Čudina-Obradović, 1991: 170)

5. Metodologija kvantitativnog istraživanja

5.1. Problem istraživanja

Područje u kojem se istraživanje provodi je školska pedagogija, a predmet istraživanja su mišljenja učenika o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale radi postizanja razredne discipline. S obzirom da se rad usmjerava na učenika kao subjekta nastavnog procesa, istraživanjem su se ispitivali samo učenici i njihova mišljenja o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale koje primjenjuju njihovi nastavnici u svrhu postizanja razredne discipline.

Problem istraživanja od kojeg se krenulo u istraživanju jest uloga primjene kritike i pohvale u ostvarivanju razredne discipline. Nastojalo se istražiti mišljenja učenika o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale od strane nastavnika u svrhu uspostavljanja razredne discipline te emocionalne doživljaje učenika.

5.2. Svrha istraživanja

Znanstvena svrha istraživanja je produbljivanje spoznaje o vrstama i načinima primjenjivanja kritike i pohvale u razrednoj disciplini u pedagoškom i didaktičkom smislu dok se **praktična svrha** istraživanja očituje u što uspješnijem primjenjivanju određenih vrsta kritika i pohvala u razrednoj disciplini od strane nastavnika.

5.3. Cilj istraživanja

Glavni cilj u istraživanju bio je istražiti mišljenje učenika o primjeni pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

Specificirani ciljevi

S obzirom na generalni cilj istraživanja posebni ciljevi u istraživanju su:

1. Utvrditi/istražiti mišljenje učenika o vrstama i načinima primjene kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.
2. Utvrditi mišljenje učenika o vrstama i načinima primjene pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

3. Utvrditi emocionalne reakcije učenika na primjenu pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

5.4. Hipoteze istraživanja

Sukladno navedenim ciljevima istraživanja u radu definirane su sljedeće hipoteze:

Generalna hipoteza

H: Učenici imaju različito mišljenje i emocionalne reakcije na primjenu pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

Specificirane hipoteze

H1: Učenici imaju različito mišljenje i emocionalni doživljaj primjene pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline s obzirom na spol.

H2: Učenici imaju različito mišljenje i emocionalni doživljaj primjene pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline s obzirom na dob.

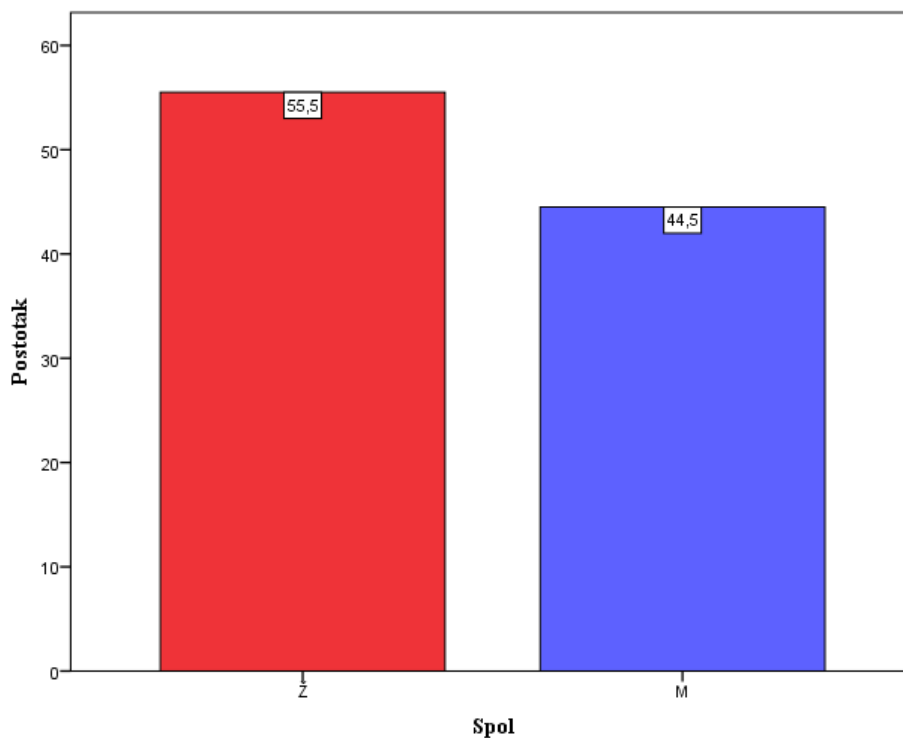
5.5. Varijable istraživanja

U istraživanju zavisna varijabla bila su mišljenja učenika o načinima primjene pohvale i kritike na nastavi od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline. Nezavisne varijable u istraživanju bile su dob i spol učenika.

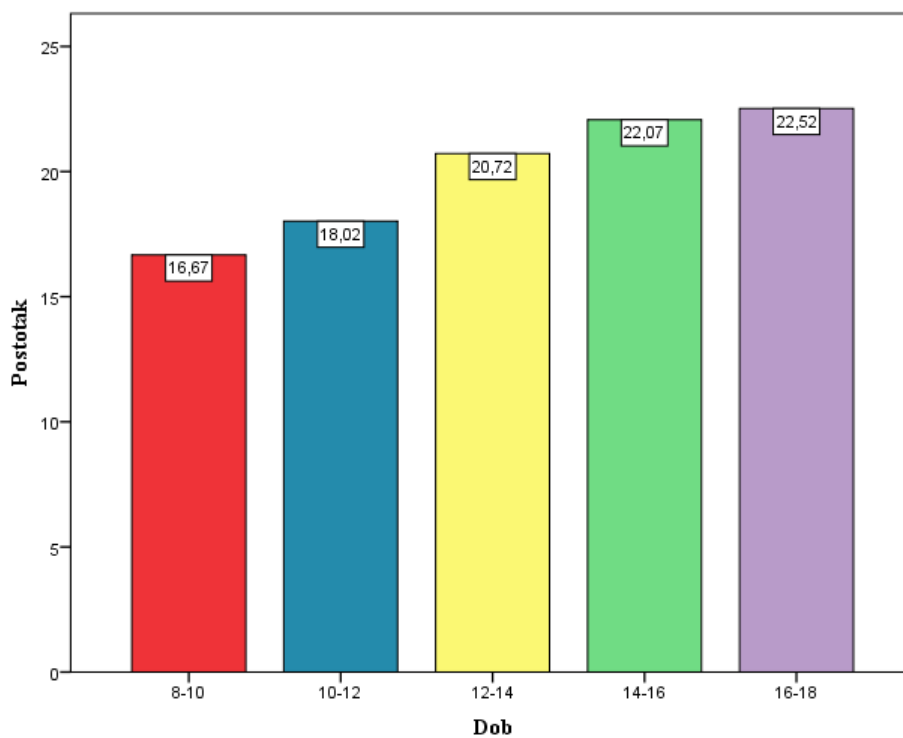
5.6. Uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno 222 učenika od čega je 55,5% (N=121) učenica i 44,5% učenika (N=97). S obzirom na dob učenika u istraživanju je sudjelovalo 16,7% (N=37) ispitanika u dobi od 8 do 10 godina, 18% (N=40) ispitanika u dobi od 10 do 12 godina, 20,7% (N=46) ispitanika u dobi od 12 do 14 godina, 22,1% (N=49) u dobi od 14 do 16 godina te 22,5% (N=50) u dobi od 16 do 18 godina. Uzorak je bio namjeren, što znači da su ispitanici

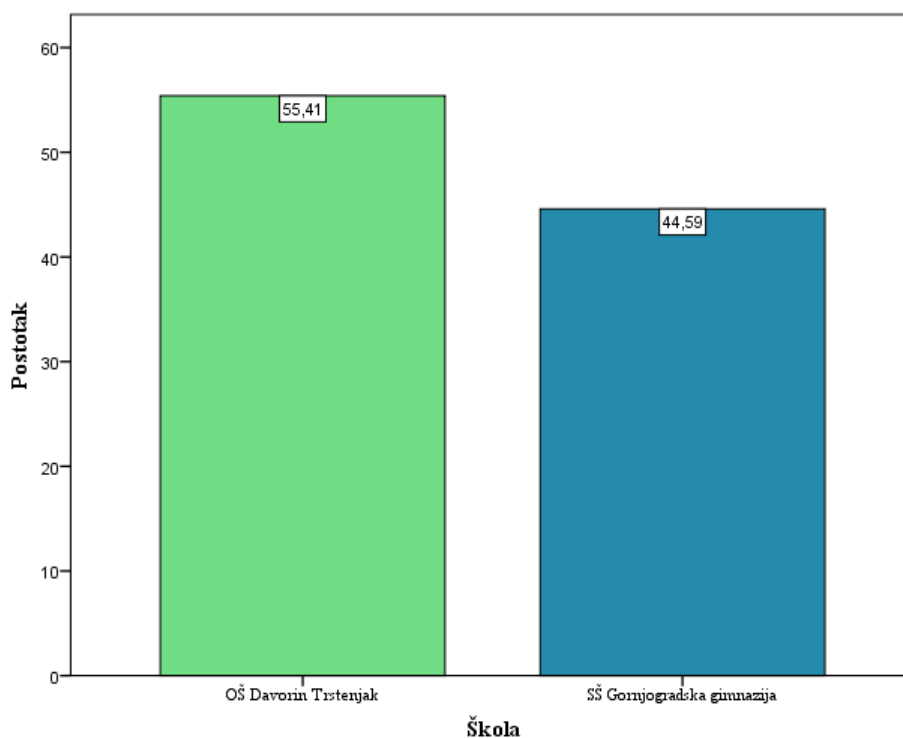
izabrani namjernim odabirom. Ispitani učenici pohađaju osnovnu školu Davorin Trstenjak (N=123 ili 55,4%) te srednju školu Gornjogradsku gimnaziju (N=99 ili 44,6%).



Grafikon 1 – Udio ispitanika s obzirom na spol



Grafikon 2 – Udio ispitanika s obzirom na dob



Grafikon 3 – Udio ispitanika s obzirom na školu koju pohađaju

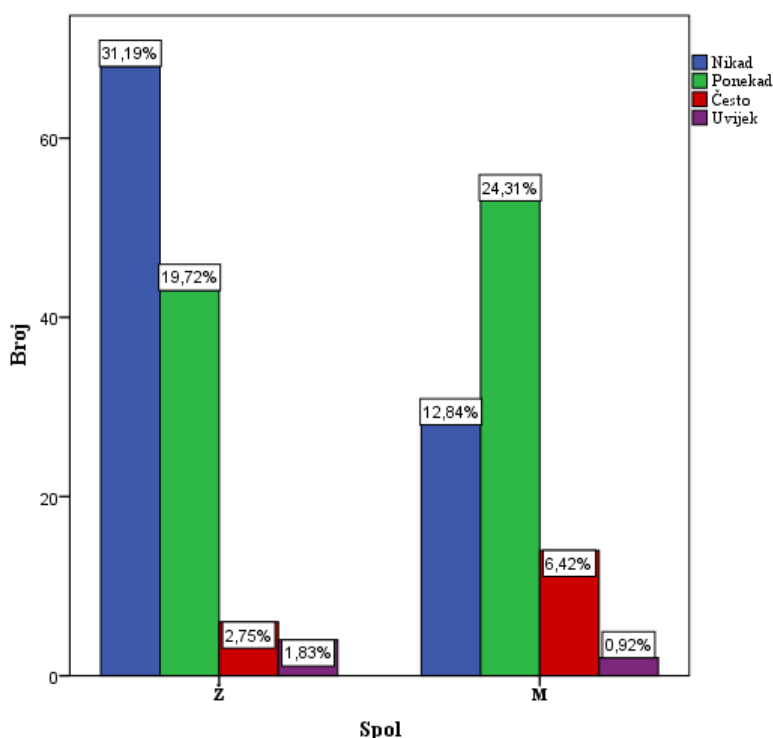
5.7. Metode i instrumenti

U istraživanju korištena je metoda pismene ankete dok je tehnika istraživanja bila pismeni upitnik (vidi PRILOG 1). Upitnik se sastojao od ukupno 17 zatvorenih pitanja sa četiri ponuđena odgovora: nikad, ponekad, često, uvijek. Istom metodom nastojalo se obuhvatiti mišljenje učenika o načinima pohvale i kritike u nastavnom procesu te njihov emocionalni doživljaj prethodno spomenutog. Podaci su u istraživanju obrađeni deskriptivnom statističkom analizom u SPSS programu te prikazani grafički i tablično (vidi PRILOG 2).

5.8. Rezultati istraživanja

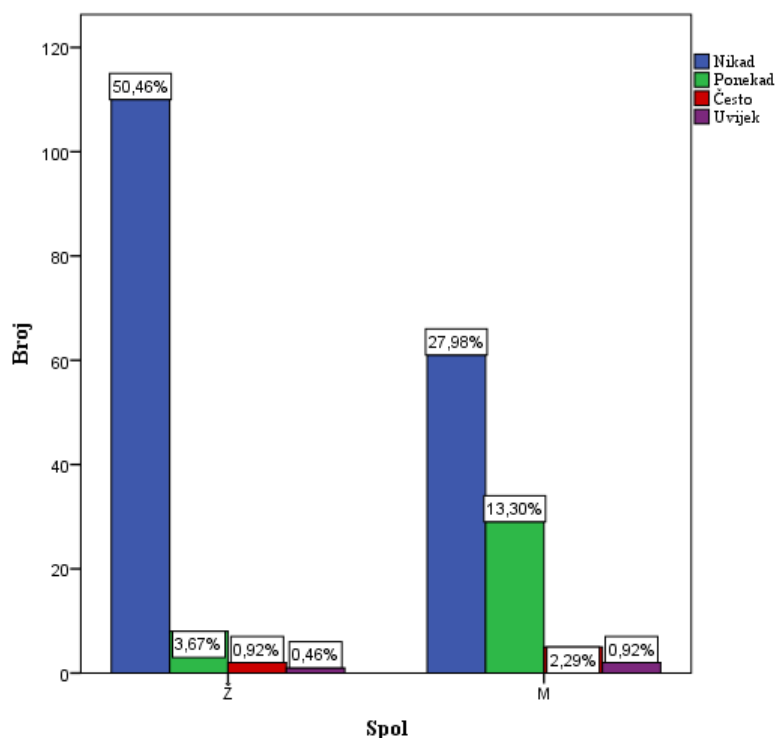
5.8.1. Mišljenje učenika o primjeni kritike i pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnika s obzirom na spol

U prikazanom Grafikonu 4 razvidno je da najviši udio učenica (31,2%) smatra da ih nastavnica nikada ne opomene jako visokim tonom, dok 12,8% učenika smatra isto. 19,7% učenica smatra da ih nastavnica ponekad opomene jako visokim tonom, dok jednako tako smatra najviši udio učenika. Kao što je vidljivo iz Grafikona, 24,3% učenika smatra da ih nastavnica ponekad opomene jako visokim tonom. Za razliku od učenica, veći udio učenika (6,4% učenika naspram 2,8% učenica) smatra da ih nastavnica često opomene jako visokim tonom, dok 1,83% učenica smatra da ih nastavnica uvijek opomene povišenim tonom, neznatan udio učenika smatra da ih nastavnica uvijek opomene jako visokim tonom.



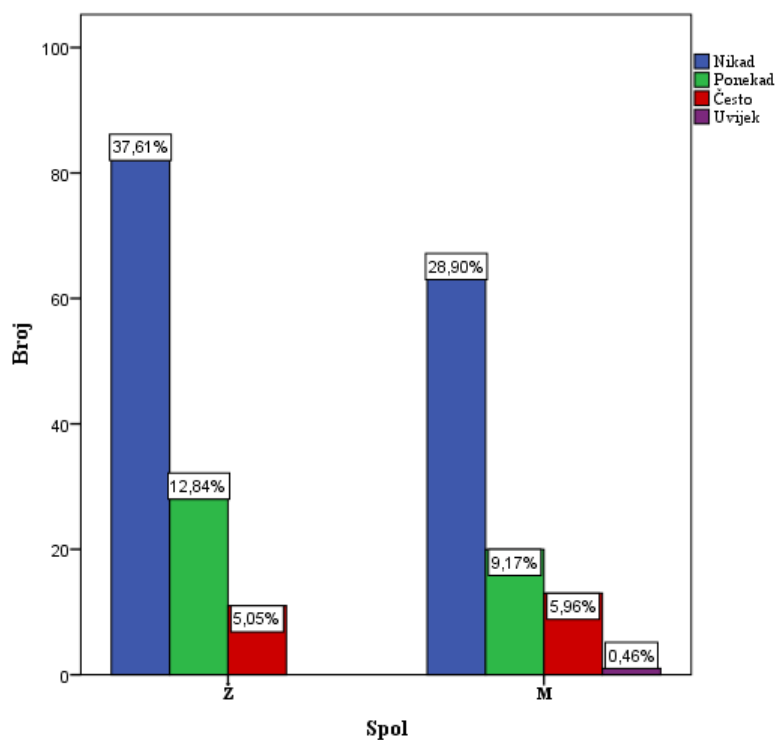
Grafikon 4 – Nastavnica me opomene jako visokim tonom

Iz Grafikona 5 je uočljivo da najviši udio učenica (50,5%) i učenika (30%) smatra da ih nastavnica nikada ne opomene nasamo onda kada su nemirni na nastavi. 13,3% učenika smatra da ih nastavnica ponekad opomene nasamo kada su nemirni na nastavi. Neznatni udjeli učenica i učenika smatraju da ih nastavnica često i uvijek opomene nasamo kada su nemirni na nastavi.



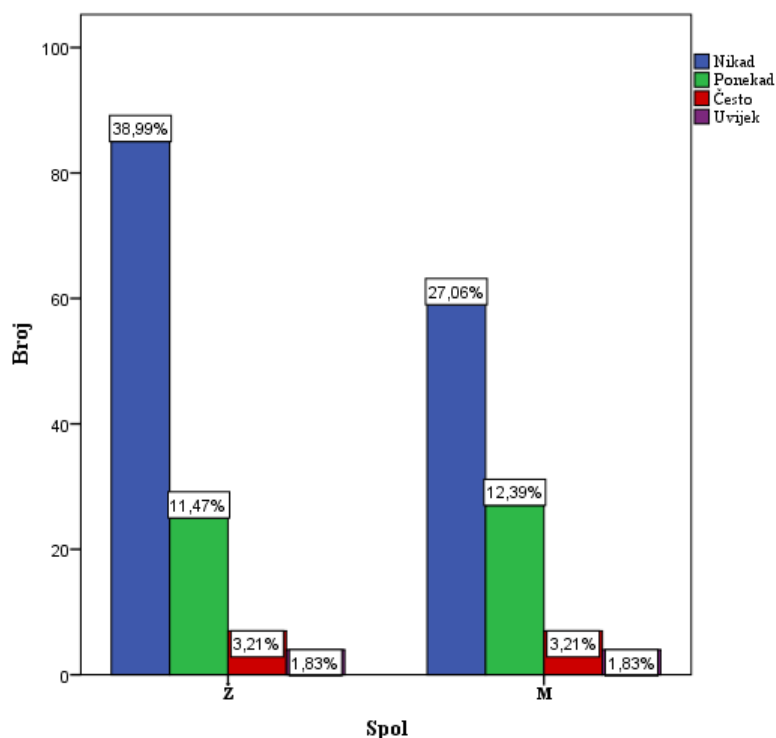
Grafikon 5 – Kada sam nemiran/a na nastavi nastavnica me opomene nasamo

Uvidom u Grafikon 6, 37,6% učenika je procijenilo da nastavnica nikad ne opomene njihovo ponašanje te ih poziva na dogovoreno pravilo. Jednako tako najviši udio učenika 28,9% smatra da ih nastavnica nikada ne poziva na dogovoreno pravilo koje su prekršili. Za razliku od učenika, veći udio ispitanica smatra da ih nastavnica ponekad pozove na dogovoreno pravilo koje su prekršile, dok je 9,2% učenika istog mišljenja. Neznatni udjeli ispitanica i ispitanika su procijenili da ih nastavnica često i uvijek poziva na dogovoreno pravilo koje su prekršili.



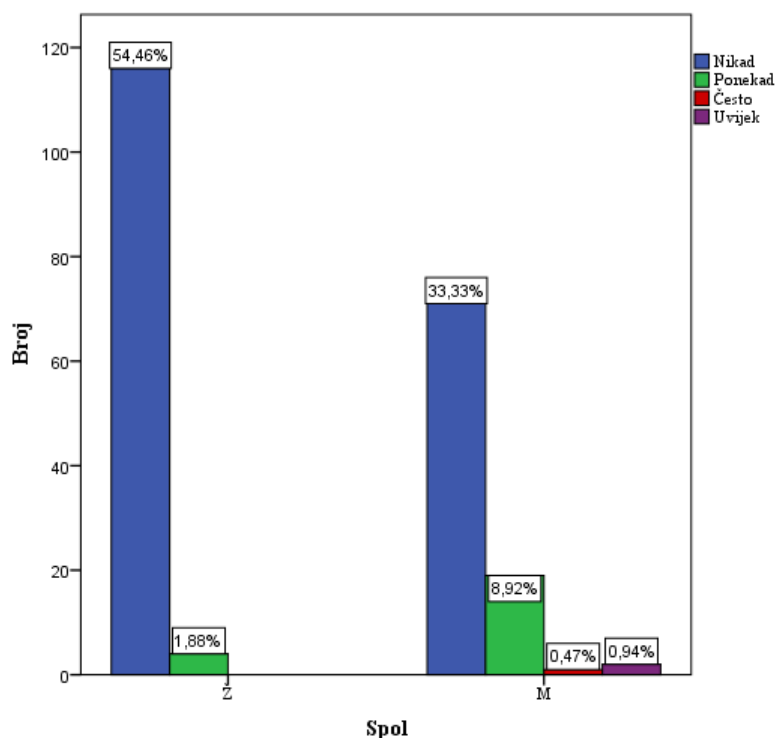
Grafikon 6 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva na dogovoreno pravilo koje sam prekršio

Grafikon 7 prikazuje mišljenja učenica i učenika o tome povrijedi li ih nastavnica riječima kada ometaju nastavu. Iz Grafikona je razvidno da najviši udjeli ispitanih procjenjuju da se nikada nije dogodilo da ih je nastavnica povrijedila riječima (39% učenica i 27,1% učenika). Veći udio učenika (12,4%) smatra da se ponekad dogodi da ih nastavnica povrijedi riječima kada ometaju nastavu, naspram 11,5% djevojčica. Neznatni udjeli ispitanih smatraju da ih nastavnica često i uvijek povrijedi riječima kada ometaju nastavu.



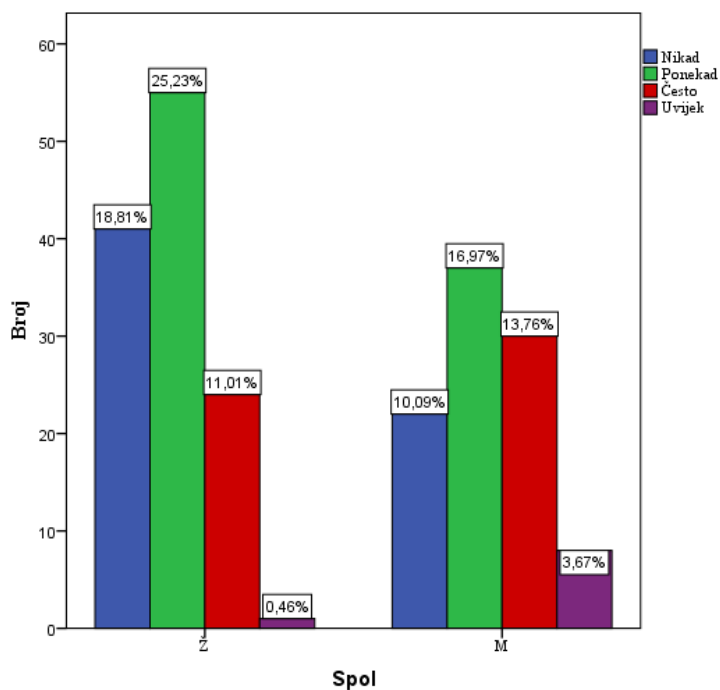
Grafikon 7 – Dogodi se da me nastavnica povrijedi riječima kada ometam nastavu

Uvidom u Grafikon 8 razvidno je da se više od polovine ispitanih učenica izjasnilo da im nastavnica nikada ne daje pismenu opomenu zbog ometanja nastave, koju njihovi roditelji moraju potpisati, dok svega 1,9% učenica se izjasnilo da se to ponekad dogodi. Slično kao i kod učenica, najviši udio učenika (33,3%) izjasnilo se da nikada ne dobiva pismenu opomenu koju njihovi roditelji moraju potpisati, 8,9% odgovorilo je da se to ponekad događa, dok su neznatni udjeli ispitanih učenika odgovorili da često i uvijek dobivaju pismenu opomenu koju moraju potpisati njihovi roditelji.



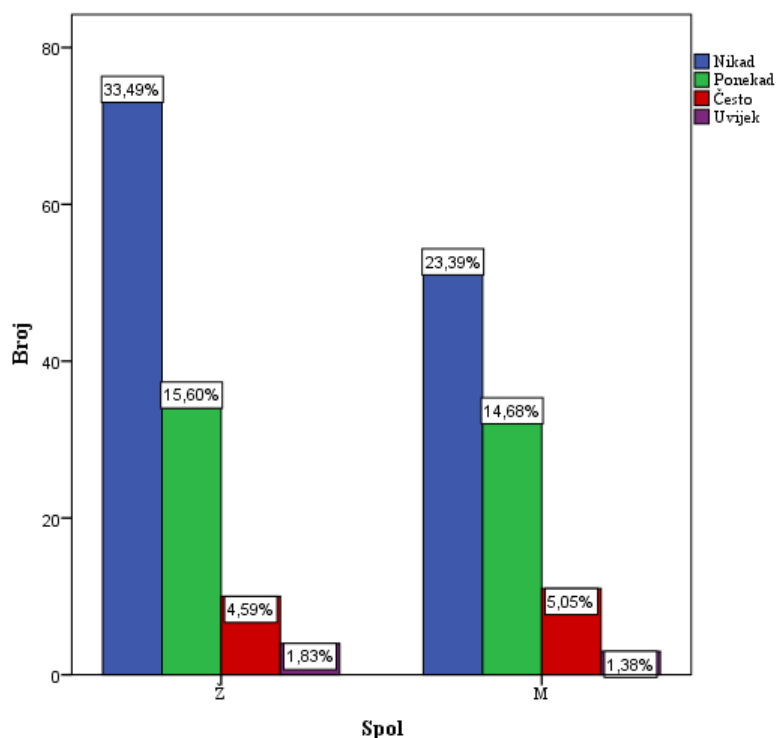
Grafikon 8 – Kada ometam druge u radu i ne sudjelujem u nastavi, nastavnica mi daje pismenu opomenu koju moraju potpisati moji roditelji

Iz priloženog Grafikona 9 može se uočiti da najviši udio ispitanih smatra da ih nastavnica ponekad smireno opomene da prestanu ometati nastavu, od čega 25,2% učenica i 17% učenika. 18,8% učenica smatra da ih nastavnica nikada ne opomene smireno, dok je istog mišljenja 10,1% učenika. Da ih nastavnica često smireno opomene da ne ometaju nastavu smatra 11% učenica i 13,8% učenika, dok svega 3,8% učenika i 0,5% učenica smatra da ih nastavnica uvijek smireno opomene da prestanu ometati nastavu.



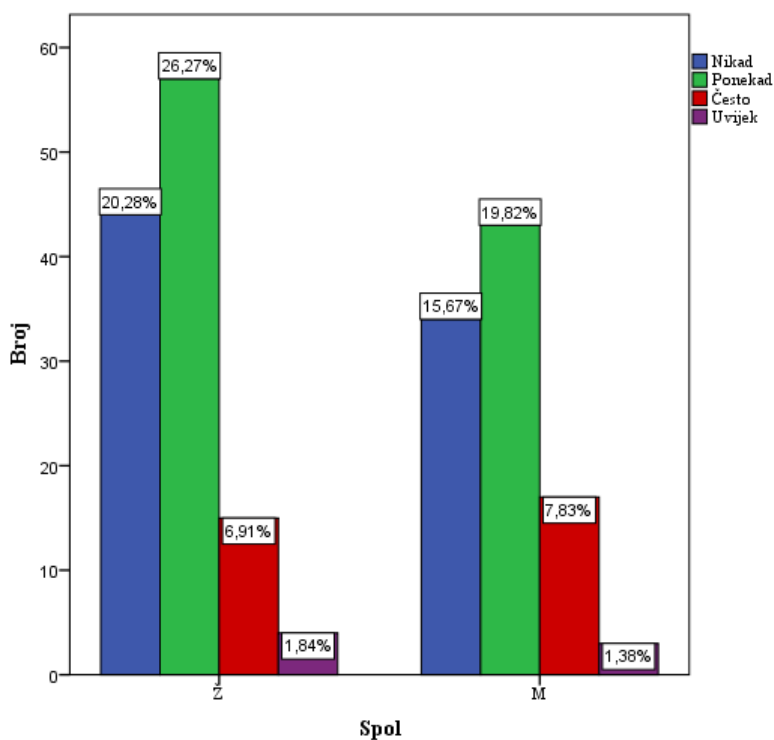
Grafikon 9 – Nastavnica me smireno opomene da prestanem ometati nastavu

Razvidno je iz Grafikona 10 da najviši udio ispitanih s obzirom na spol procjenjuje da ih nastavnica nikada ne pohvali pismeno (33,5% učenica i 23,4% učenika). Potom slijedi skupina ispitanih koja smatra da ih nastavnica ponekad pohvali pismeno, od čega je istog mišljenja 15,6% učenica i 14,5% učenika. Mali broj ispitanih procjenjuje da ih nastavnica često i uvijek pismeno pohvali kada sudjeluju na nastavi i ne ometaju druge.



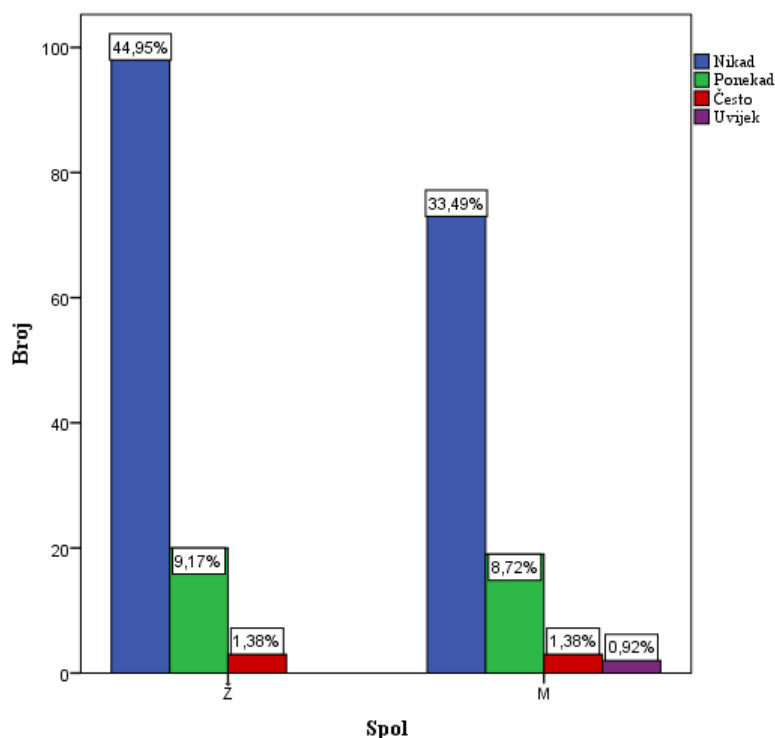
Grafikon 10 – Kada sudjelujem na nastavi i ne ometam druge, nastavnica me pismeno pohvali

Iz prikazanog Grafikona 11 razaznaje se da 26,3% učenica smatra da se ponekad dogodi da su više puta pohvaljene na nastavi, dok je 19,8% učenika istog mišljenja. 20,3% učenica smatra da se nikada ne dogodi da su više puta pohvaljene na nastavi, dok 15,7% učenika također smatra da nikada nisu više puta pohvaljeni na nastavi. Veći udio ispitanih učenika (7,8%) procjenjuje da je često više puta pohvaljen na nastavi, nego što isto smatraju učenice (6,9%). Svega 1,8% učenica smatra da su uvijek više puta pohvaljene na nastavi, dok 1,4% učenika dijeli isto mišljenje.



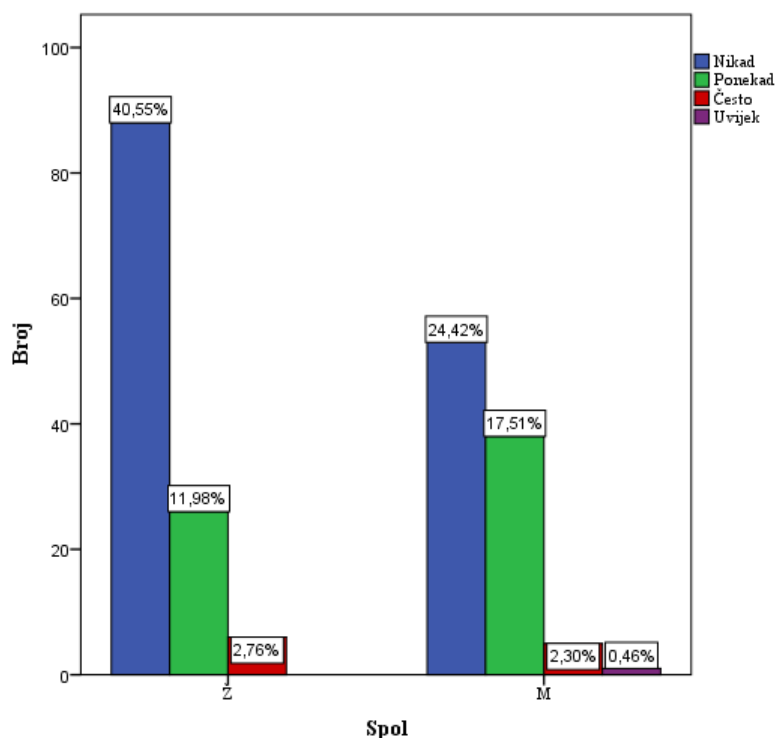
Grafikon 11 – Dogodi se da sam više puta pohvaljen u jednom satu

Uvidom u Grafikon 12 može se zaključiti da približno polovica ispitanih učenica (45%) smatra da se nikada ne dogodi da kada ih nastavnica opomene zbog njihovog ponašanja, da ih uvijek i radi nečega pohvali. 33,5% učenika također smatra da se nikada ne dogodi da kada ih nastavnica opomene da ih uvijek i radi nečega pohvali. 9,2% učenica smatra da se ista situacija ponekad dogodi, dok 8,7% učenika dijeli isto mišljenje. Neznatni udio ispitanih smatra da ih nastavnica često, uz opomenu, uvijek i radi nečega pohvali.



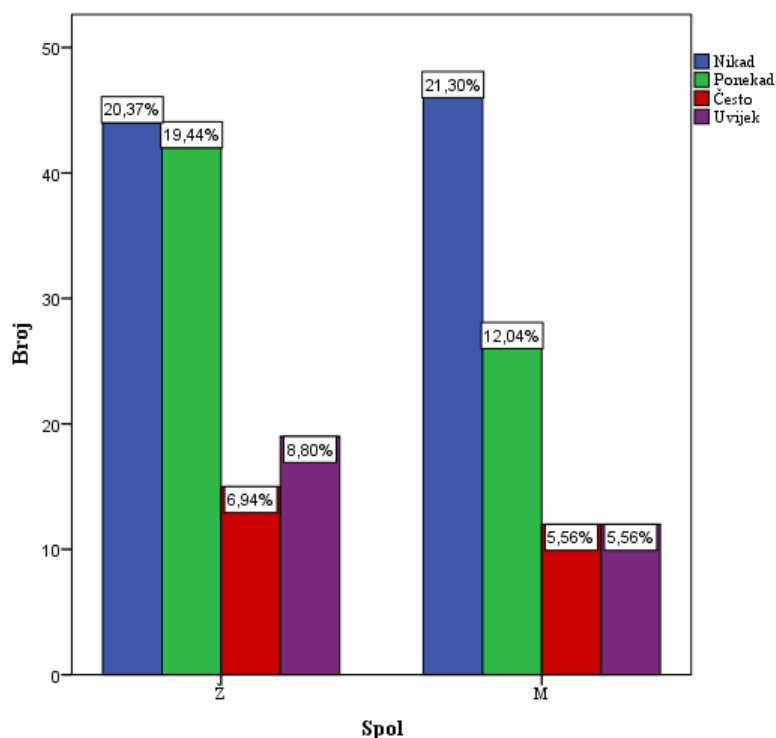
Grafikon 12 – Kada me nastavnica opomene zbog mojeg ponašanja, uvijek me i radi nečega pohvali

Grafikon 13 prikazuje mišljenje ispitanika o pozivanju nastavnice da se razmisli o vlastitom ponašanju. Razvidno je da 40,6% učenica smatra da ih nastavnica nikada ne poziva da razmisle o tome što mogu učiniti da poprave vlastito ponašanje, dok 12% smatra da ih nastavnica ponekad poziva da razmisle o načinima popravljavanja vlastitog ponašanja. Slično kao kod učenica, najviši udio ispitanih učenika (24,4%) procjenjuje da ih nastavnica nikada ne poziva da razmisle o načinima na koje bi mogli popraviti vlastito neprimjereno ponašanje, dok 17,5% procjenjuje da ih nastavnica ponekad poziva na isto. Mali broj ispitanih slučajeva izjasnio se da ih profesorica često i uvijek poziva da razmisle o tome što mogu učiniti drugačije da poprave vlastito ponašanje.



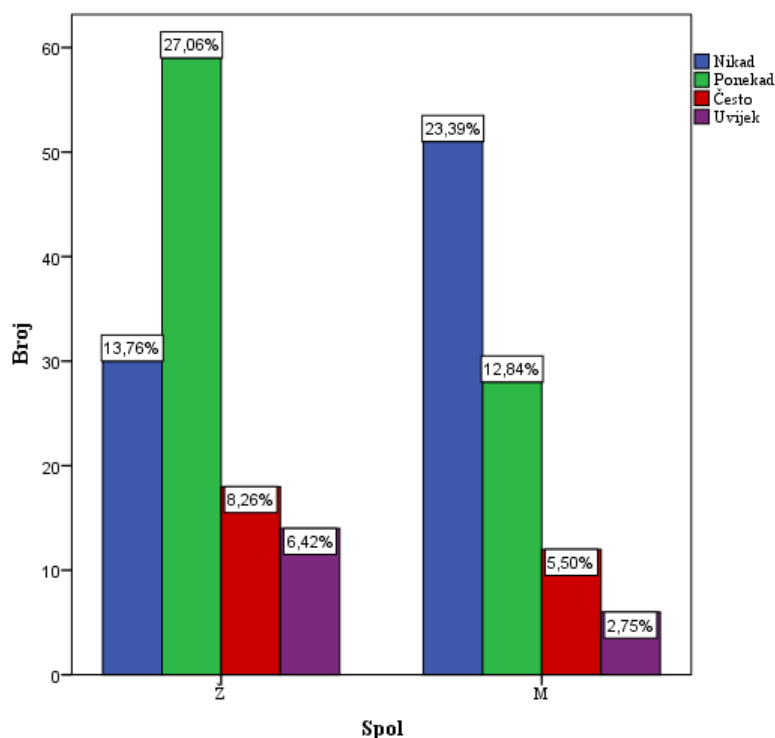
Grafikon 13 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje, nego me poziva da razmislim što mogu učiniti drugačije

Iz Grafikona 14 razaznaje se da skoro isti približan udio ispitanih s obzirom na spol smatra da nikada ne osjeća ljutnju prema nastavnici onda kada ih povrijedi riječima, od čega 20,4% učenica i 21,3% učenika. 19,4% učenica smatra da ponekad osjeća ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima, dok 12% učenika dijeli isto mišljenje. 6,9% učenica smatra da često osjeća ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima, dok 8,8% smatra da uvijek osjeća ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima. S druge strane, kada je riječ o učenicima, isti udio ispitanih (5,7%) procjenjuje da često i uvijek osjećaju ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima.



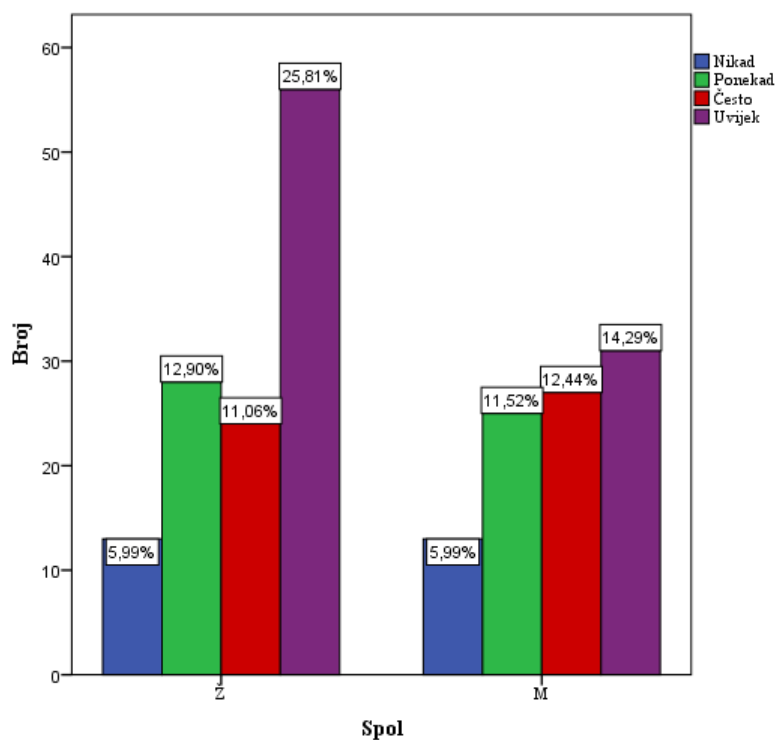
Grafikon 14 – Osjećam ljutnju prema nastavnici kada me povrijedi riječima

Uvidom u Grafikon 15 može se zaključiti da postoje razlike u mišljenjima ispitanih s obzirom na spol o osjećanju srama kada ih se opomene pred cijelim razredom. Iz Grafikona je razvidno da najveći udio učenica (27%) smatra da ponekad osjećaju sram, dok se najviši udio (23,4%) učenika izjasnio da nikada ne osjeća sram kada ih nastavnica opomene pred cijelim razredom. 13,8% učenica smatra da nikada ne osjeća sram kada ih se opomene pred cijelim razredom, dok 12,8% učenika smatra da ponekad osjeća sram kada ih se opomene pred cijelim razredom. 8,3% učenica i 5,5% učenika smatra da često osjećaju sram kada ih se opomene pred cijelim razredom, dok 6,4% učenica i 2,8% učenika smatra da u slučaju istih okolnosti uvijek osjećaju sram.



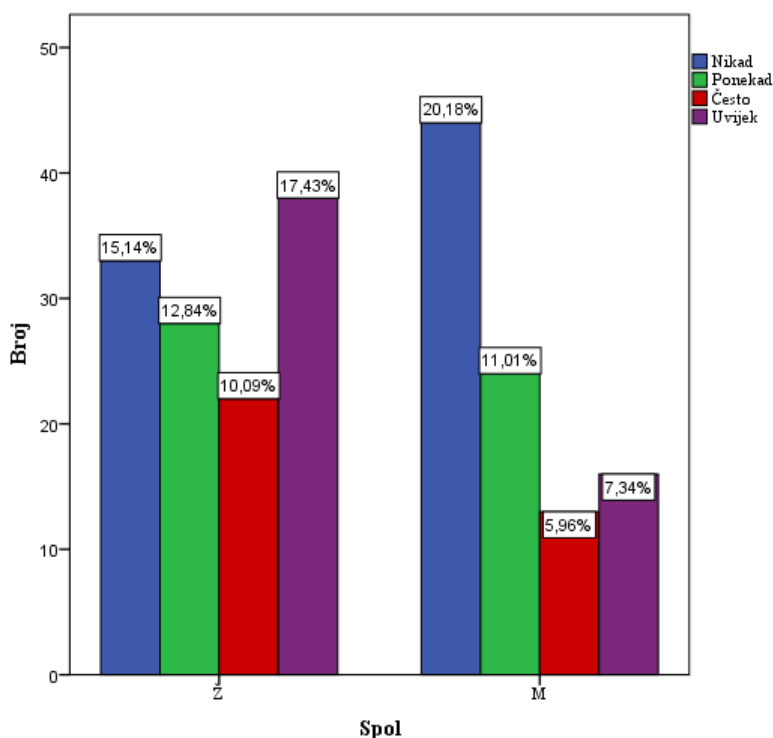
Grafikon 15 – Kada me nastavnica opomene pred cijelim razredom, osjećam sram

Iz priloženog Grafikona 16 razaznaju se razlike u mišljenjima ispitanih s obzirom na spol o osjećaju ponosa u slučaju pohvale pred cijelim razredom. Može se uočiti da kada je riječ o učenicama, najveći udio (25,8%) smatra da uvijek osjećaju ponos kada ih se pohvali pred cijelim razredom. Potom slijedi skupina djevojčica koje smatraju da ponekad osjećaju ponos (12,9%), a 11,6% smatra da se često osjećaju ponosima kada ih nastavnica pohvali pred cijelim razredom. Najmanji udio učenica (6%) smatra da nikada ne osjećaju ponos kada ih se pohvali pred ostalim suučenicima. Kada je riječ o učenicima, slično kao i kod djevojčica, najviši udio ispitanih (14,3%) smatra da se uvijek osjećaju ponosima, dok potom slijedi skupina onih koji često osjećaju ponos u istim okolnostima (12,4%). 11,5% učenika smatra da ponekad osjeća ponos kada ih nastavnica pohvali pred cijelim razredom, dok isti udio kao i kod učenica (6%), smatra da se nikada ne osjećaju ponosima.



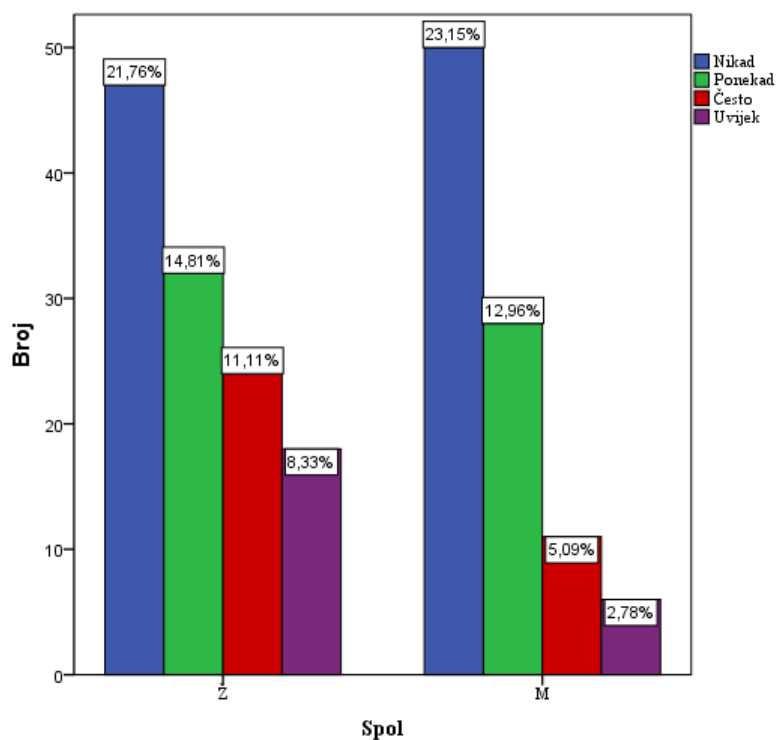
Grafikon 16 – Osjećam ponos kada me nastavnica pohvali pred razredom

Uvidom u Grafikon 17 može se zaključiti da najviši udio ispitanih učenica je uvijek zahvalan nastavnici na opomeni koja se dogodila nasamo, dok najviši udio učenika nikada nije zahvalan nastavnici kada ih opomene nasamo. 15,1% učenica se izjasnilo da nikada nije zahvalno nastavnici ukoliko ih nasamo opomene, a ne pred razredom, dok 11% učenika smatra da je ponekad zahvalan nastavnici što ih je nasamo opomenula. 12,8% učenica je ponekad zahvalno, dok je 10,1% često zahvalno. 7,3% učenika je uvijek zahvalno dok se najmanji udio učenika (6%) izjasnio kao često zahvalan.



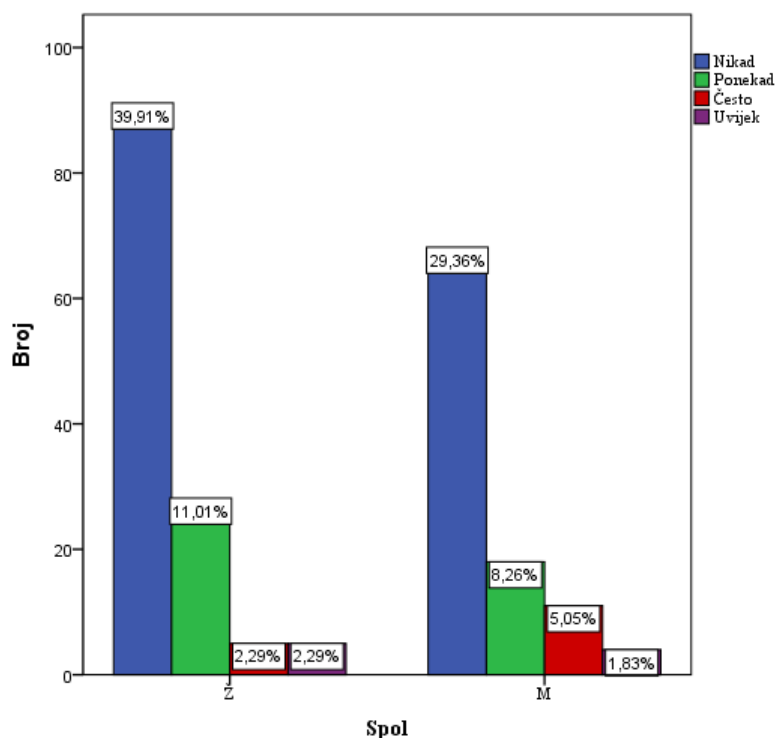
Grafikon 17 – Zahvalan sam nastavnici što me nasamo opomenula, a ne pred razredom

Iz prikazanog Grafikona 18 može se razlučiti da najviši udio ispitanih i jednog i drugog spola smatraju da nikada ne osjećaju strah onda kada ih se opomene jako visokim tonom, od čega 21,8% djevojčica i 23,2% dječaka. 14,8% učenica smatra da ponekad osjećaju strah, dok 13% učenika dijeli isto mišljenje. Veći udio učenica (11,1%) često osjeća strah u slučaju opomene jako povišenim tonom, nego što to osjećaju učenici (5,1%). Slična je situacija i kod konstantnog osjećanja straha u slučaju opomene jako povišenim tonom. Tako 8,3% učenica uvijek osjeća strah, dok u istim okolnostima 2,8% učenika također uvijek osjeća strah. Manji je udio učenika od učenica.



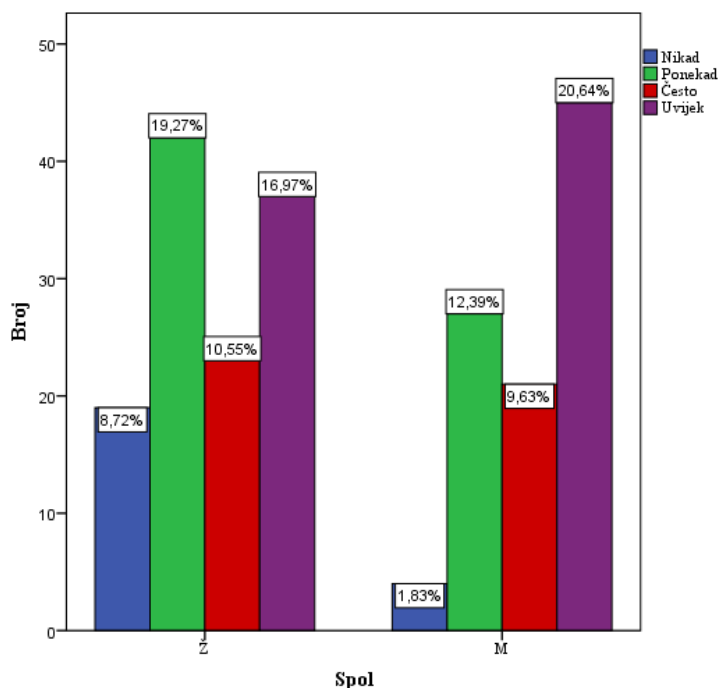
Grafikon 18 – Osjećam strah kada me nastavnica jako povišenim tonom opomene

Iz prikazanog Grafikona 19 razaznaje se da se 39,9% učenica nikada ne trudi sudjelovati u nastavi budući da će i za najmanji trud biti pohvaljene, dok 29,4% učenika dijeli isto mišljenje. 11% učenica smatra da se ponekad ne trudi sudjelovati u nastavi jer će ionako za imalo truda biti pohvaljena, a 8,3% učenika razmišlja jednako. Neznatni udjeli procjenjuju da često i uvijek se ne trude sudjelovati u nastavi jer će za minimalan trud biti pohvaljeni.



Grafikon 19 – Ne trudim se sudjelovati u nastavi jer ću i za minimalan trud biti pohvaljen

Iz Grafikona 20 razvidno je da najviši udio ispitanih učenica (19,3%) smatra da ponekad ne treba nastavnikovu pohvalu niti kritiku jer zna što je dobro, a što loše za njih, dok 12,4% učenika smatra isto tako. Najviši udio učenika (20,6%) smatra da uvijek ne treba nastavnikovu pohvalu niti kritiku jer zna što je dobro, a što loše za njega, dok 17% učenica dijeli isto mišljenje. 10,6% učenica smatra da često ne treba evaluaciju od strane profesora budući da sama zna razlučiti što je dobro, a što loše za nju, dok 9,6% učenika se također slaže s tim. Najmanji udjeli ispitanih s obzirom na spol smatraju da nikada ne trebaju nastavnikovu evaluaciju budući da sami znaju procijeniti što je dobro, a što loše za njih, od čega 8,7% učenica i 1,8% učenika.

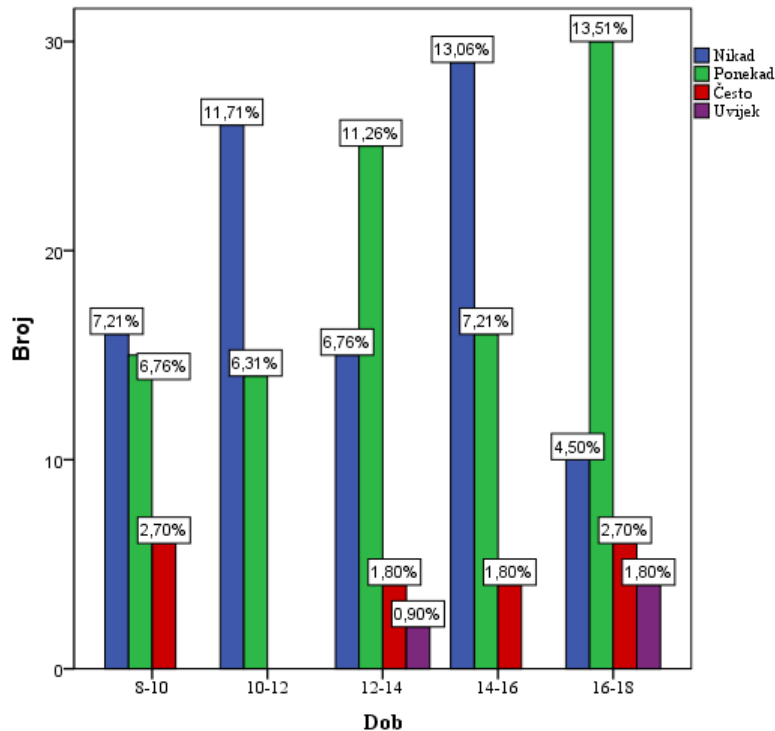


Grafikon 20 – Ne treba mi nastavnikova pohvala niti kritika; znam što je dobro, a što loše za mene

5.8.2. Mišljenje učenika o primjeni kritike i pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnika s obzirom na dob

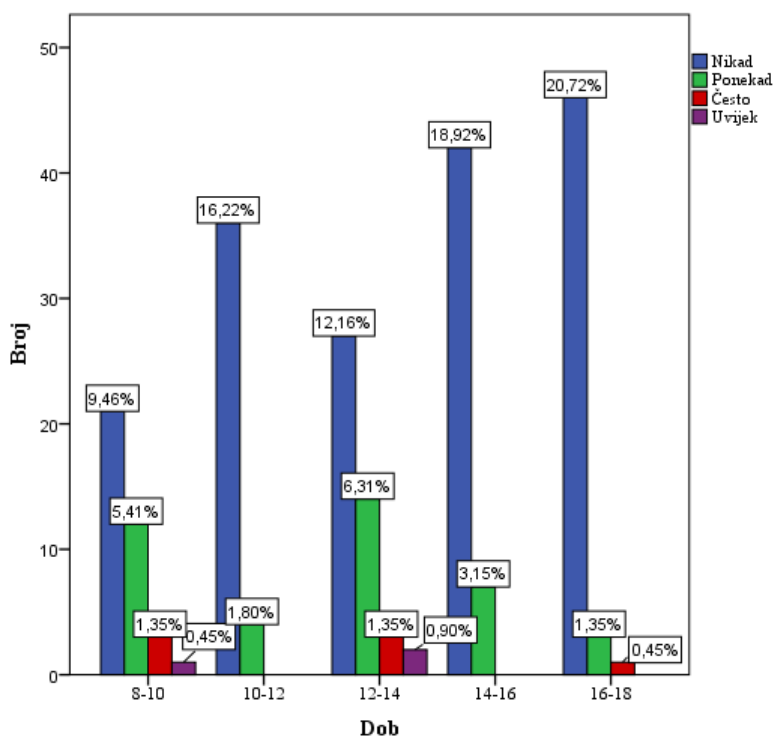
Iz priloženog Grafikona 21 mogu se razaznati kategorije i mišljenja o opomeni jako visokim tonom s obzirom na dob ispitanih učenika. Najviši udio ispitanika u dobi od 8 do 10 godina (7,2%) smatra da ih nastavnica nikada nije opomenula jako povišenim tonom, zatim slijedi skupina koja smatra da ih nastavnica ponekad opomene jako visokim tonom (6,8%), dok 2,7% smatra da ih nastavnica često opomene jako visokim tonom. Učenici u dobi od 10 do 12 godina, u najvećem dijelu, smatraju da ih nastavnica nikada ne opomene jako visokim tonom (11,7%), 6,3% iste dobne skupine smatra da ih se ponekad opomene jako visokim tonom. Skupina ispitanih učenika od 12 do 14 godina u najvišem postotku smatra da ih nastavnica ponekad opomene jako visokim tonom, zatim slijedi ista dobna skupina koja smatra da ih nastavnica nikad ne opomene jako visokim tonom, dok je neznatan udio ispitanih odgovorio da ih nastavnica često i uvijek opomene jako visokim tonom. Najviši udio ispitanih u dobi od 14 do 16 godina smatra da ih nastavnica nikada ne opomene jako visokim tonom, dok 7,2% učenika iste dobi smatra da ih profesorica ponekad opomene jako visokim tonom.

Svega, 1,8% učenika u dobi od 14 do 16 godina smatra da ih nastavnica često opomene jako visokim tonom. Kategorija ispitanika u dobi od 16 do 18 godina u najvećem broju slučajeva (13,5%) smatra da ih nastavnica ponekad opomene jako visokim tonom, potom slijedi skupina iste dobi koja smatra da ih nastavnica nikada ne opomene jako visokim tonom (4,5%), dok neznatan udio smatra da ih se često ili uvijek opomene jako visokim tonom.



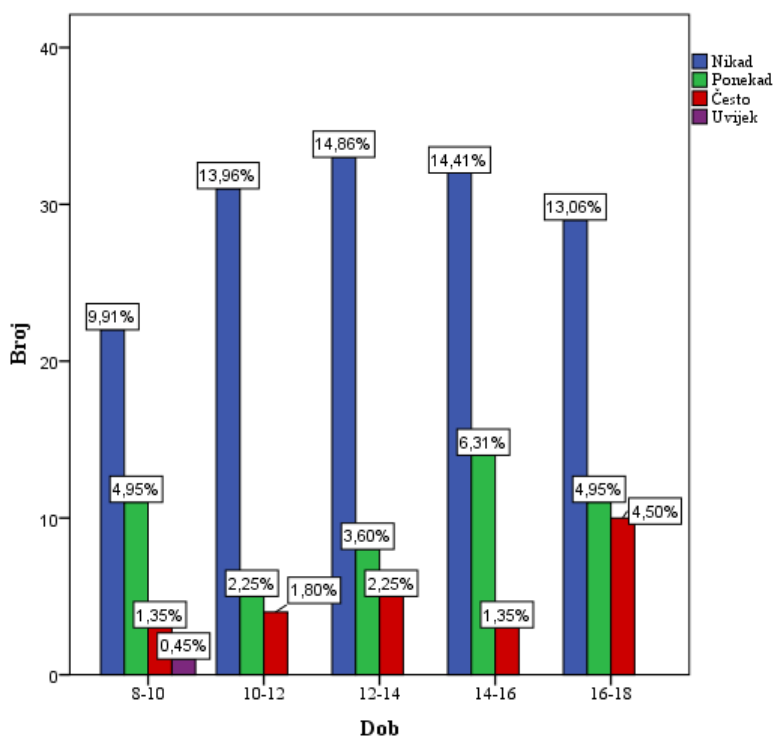
Grafikon 21 – Nastavnica me opomene jako povišenim tonom

Uvidom u Grafikon 22 može se razaznati da sve ispitane dobne skupine učenika u najvišem udjelu smatraju da ih nastavnica nikada ne opomene nasamo nakon sata ukoliko su prethodno bili nemirni na satu: u dobi od 8 do 10 godina 9,5%, u dobi od 10 do 12 godina 16,2%, u dobi od 12 do 14 godina 12,2%, u dobi od 14 do 16 godina 18,9% te u odbi od 16 do 18 godina 20,7%. Zatim slijede skupine koje smatraju da ih nastavnica ponekad opomene nasamo nakon sata, pri čemu je razvidno da se između promatranih dobnih skupina, u najvećem postotku, takvih učenika izjasnilo u dobi od 12 do 14 godina (6,3%).



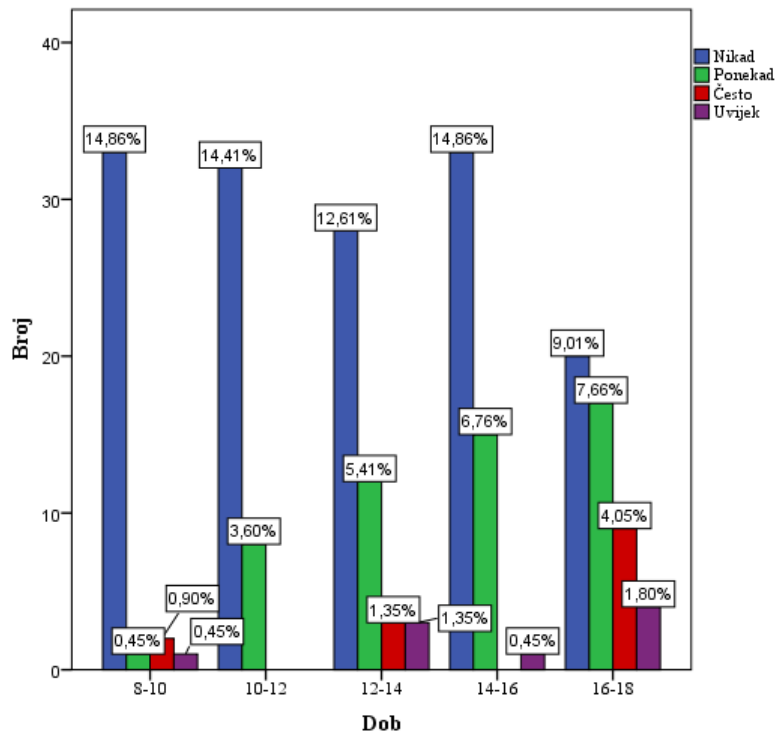
Grafikon 22 – Kada sam nemiran na nastavi, nastavnica me opomene nasamo nakon sata

Iz prikazanog Grafikona 23 može se uočiti da sve promatrane dobne skupine, u najvećem broju slučajeva smatraju da ih nastavnica nikada ne poziva na dogovoreno pravilo koje su prekršili, a da ih prethodno ne opomene, pri čemu to najviše smatraju učenici u dobi od 12 do 14 godina (14,9%). Potom slijede učenici u dobi od 14 do 16 godina (14,4%), učenici u dobi od 10 do 12 godina (14%), učenici u dobi od 16 do 18 godina (13%) te učenici u dobi od 8 do 10 godina (9,9%). Da ih nastavnica ponekad poziva na dogovoreno pravilo koje su prekršili, u najvećoj mjeri smatraju učenici u dobi od 14 do 16 godina (6,3%), a najmanje učenici u dobi od 10 do 12 godina (2,3%). S obzirom na dob, učenici u dobi od 16 do 18 godina u najvećem dijelu smatraju da ih nastavnica često poziva na dogovoreno pravilo koje su prekršili (4,5%).



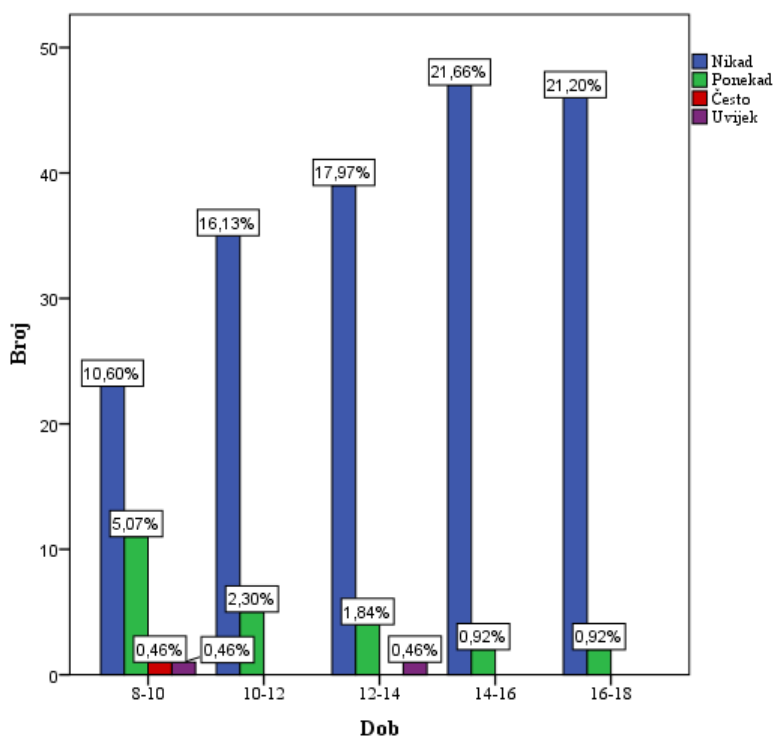
Grafikon 23 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva na dogovoreno pravilo koje sam prekršio

Iz Grafikona 24 razvidno je da isti udio učenika u dobi od 8 do 10 godina te od 14 do 16 godina smatra da ih nastavnica nikada ne povrijedi riječima kada ometaju nastavu (14,9%). Potom slijedi skupina učenika u dobi od 10 do 12 godina koja dijeli isto mišljenje (14,4%), zatim od 12 do 14 godina (12,6%) te najstariji uzrast od 16 do 18 godina (9%). Važno je uočiti da učenici od 16 do 18 godina, s obzirom na ostale promatrane dobne skupine, u najvećem djelu smatraju da ih nastavnica ponekad povrijedi riječima kada ometaju nastavu (7,7%). S obzirom na prikazane podatke može se zaključiti da što su učenici stariji više smatraju da ih nastavnica ponekad povrijedi riječima kada ometaju nastavu. Neznatni udjeli ispitanih učenika s obzirom na dob smatraju da ih nastavnica često i uvijek povrijedi riječima kada ometaju nastavu.



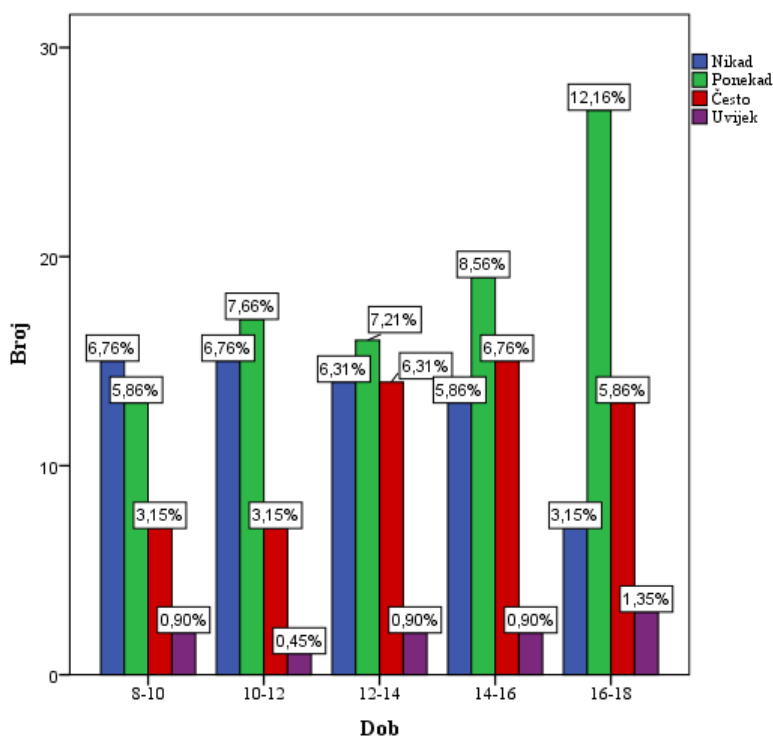
Grafikon 24 – Dogodi se da me nastavnica povrijedi riječima kada ometam nastavu

Uvidom u Grafikon 25 razaznaje se da najviši udjeli ispitanih učenika, uključujući promatrane dobne kategorije, smatraju da im nastavnica nikada ne daje pismenu opomenu koju moraju potpisati njihovi roditelji, pri čemu je, kao što je očito iz Grafikona najveći udio učenika u dobi od 14 do 16 godina (21,7%). Ipak, važno je uočiti da se, u dobi od 8 do 10 godina, najviše učenika (5,1%) od svih promatranih dobni skupina, izjasnilo da im nastavnica ponekad daje pismenu opomenu koju moraju potpisati njihovi roditelji što potvrđuje činjenicu da je pismena opomena svojstvena praksi u nižim razredima osnovne škole. Mali broj ispitanih učenika izjasnio se da često i uvijek dobiva pismenu opomenu koju roditelji moraju potpisati.



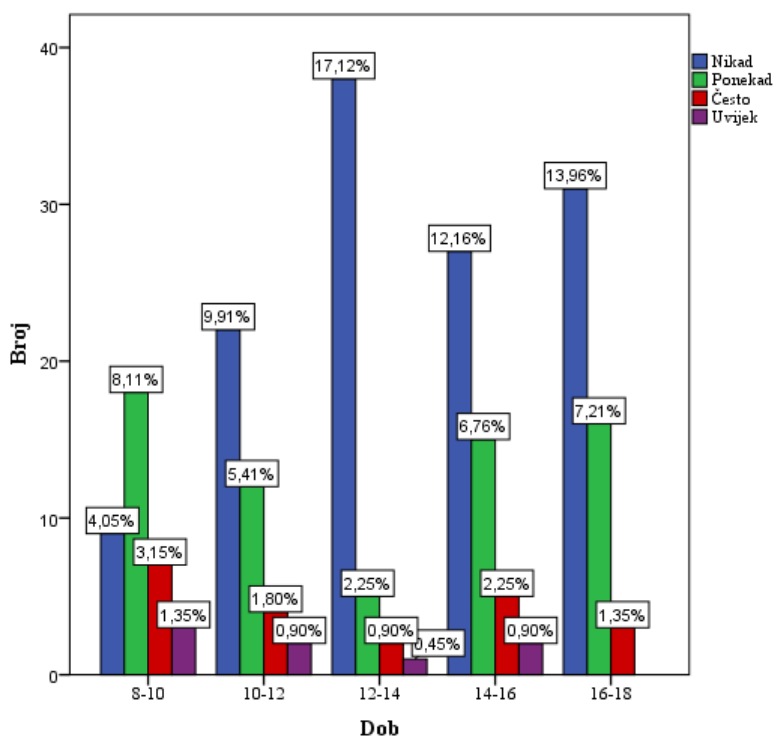
Grafikon 25 – Kada ometam druge u radu i ne sudjelujem na nastavi, nastavnica mi daje pismenu opomenu koju moraju potpisati moji roditelji

Iz prikazanog Grafikona 26 uočljivo je da najviši udio ispitanih učenika koji smatraju da ih nastavnica smireno opomene da prestanu ometati nastavu, jesu učenici u dobi od 8 do 12 godina (6,8%). Najviši udio ispitanih učenika, koji smatra da ih nastavnica ponekad smireno opomene jesu učenici u dobi od 16 do 18 godina (12,2%), potom slijede učenici u dobi od 14 do 16 godina (8,6%), učenici od 10 do 12 godina (7,7%), zatim učenici od 12 do 14 godina (7,2%), te učenici od 8 do 10 godina (5,9%). Učenici u dobi od 14 do 16 godina, u najvišem udjelu s obzirom na ostale promatrane ispitane dobne skupine, smatraju da ih se često smireno opomene da prestanu ometati nastavu (6,8%), dok 1,4% učenika u dobi od 16 do 18 godina smatraju da ih se uvijek smireno opomene da prestanu ometati nastavu.



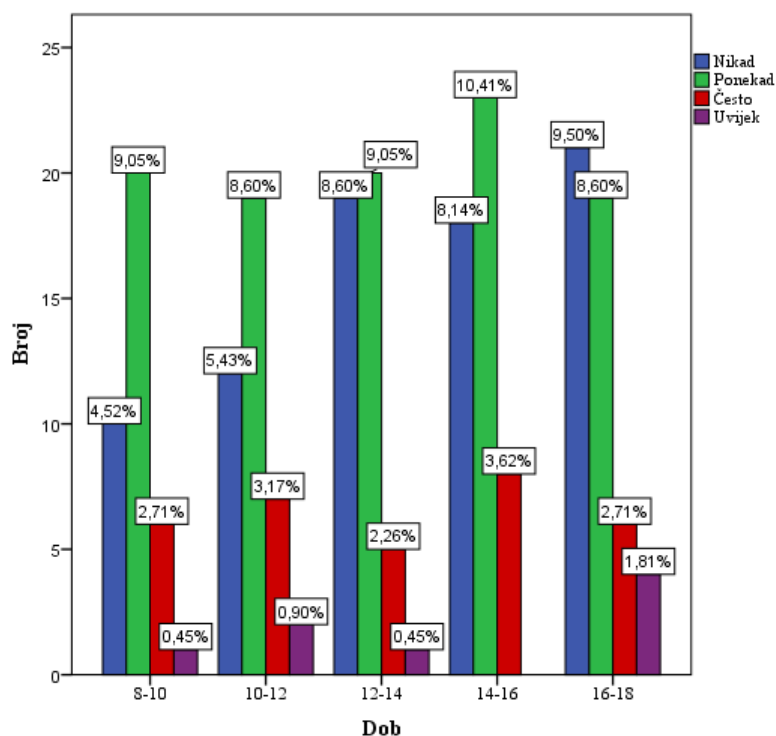
Grafikon 26 – Nastavnica me smireno opomene da prestanem ometati nastavu

Grafikon 27 prikazuje mišljenja ispitanih učenika o učestalosti primjene pismene pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnice s obzirom na dob. S obzirom na dobivene podatke razvidno je da sve promatrane dobne skupine, osim učenika u dobi od 8 do 10 godina smatraju da ih nastavnica nikada ne pohvali pismeno zbog sudjelovanja u nastavi, od čega je najviši udio učenika u dobi od 12 do 14 godina (17,1%). Za razliku od ostalih promatranih skupina, učenici u dobi od 8 do 10 godina u najvećem udjelu izjasnili su se da ih nastavnica ponekad pismeno pohvali nakon što sudjeluju u nastavi (8,1%). 7,2% učenika u dobi od 16 do 18 godina smatra da ih nastavnica ponekad pismeno pohvali kada sudjeluju u nastavi, 6,8% učenika u dobi od 14 do 16 godina dijeli isto mišljenje, dok je najmanji udio učenika zastupljen u dobi od 12 do 14 godina (2,3%). Važno je uočiti, da kada se promatra kategorija odgovora često i uvijek, najviši udio ispitanih učenika koji se opredijelio za te odgovore jesu učenici u dobi od 8 do 10 godina.



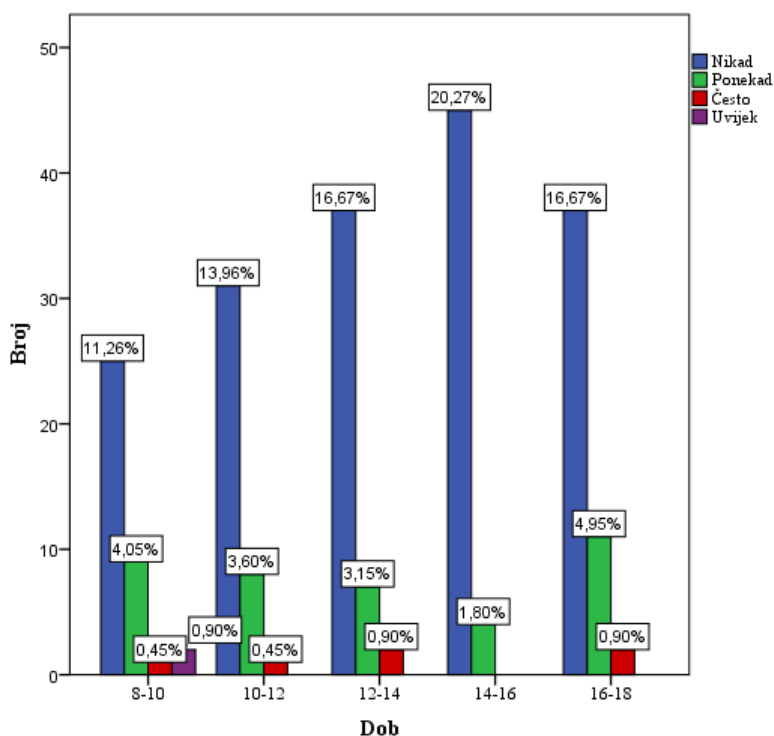
Grafikon 27 – Kada sudjelujem na nastavi i ne ometam druge, nastavnica me pismeno pohvali

Iz podataka u prikazanom Grafikonu 28 razvidno je da sve promatrane dobne skupine učenika, osim onih u dobi od 16 do 18 godina, u najvećem broju smatraju da se ponekad dogodi da su više puta pohvaljeni u jednom satu, od čega je najveći udio onih u dobi od 14 do 16 godina (10,4%). Najviši udio ispitanih učenika u dobi od 16 do 18 godina (9,5%) smatra da nikada nisu više puta pohvaljeni u jednom satu, što čini i najviši udio zabilježenih odgovora s obzirom na ostale promatrane dobne skupine učenika. Učenici u dobi od 14 do 16 godina, za razliku od ostalih promatranih dobnih skupina, najvećim dijelom (3,6%) smatraju da bivaju često pohvaljeni više puta u jednom satu od strane nastavnice.



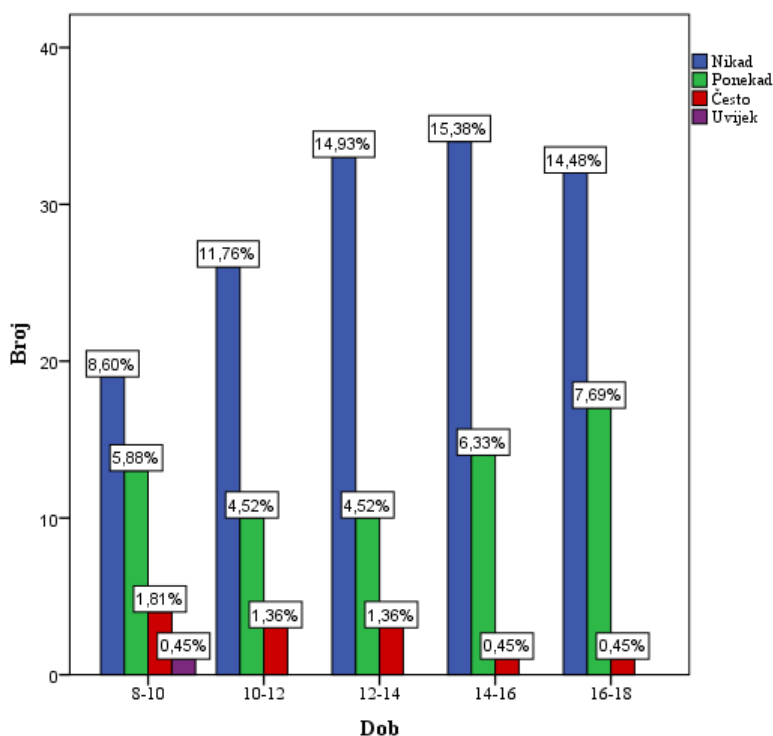
Grafikon 28 – Dogodi se da sam više puta pohvaljen u jednom satu

Uvidom u Grafikon 29 može se zaključiti da se najviši udio svih promatranih dobnih skupina učenika izjasnio ih nastavnica nikada ne pohvali radi nečega ukoliko ih prethodno opomene, pri čemu je zabilježen najviši udio učenika u dobi od 14 do 16 godina (20,3%). Ukoliko se promatra udio učenika s obzirom na dob koji smatraju da ih nastavnica ponekad i pohvali radi nečega nakon što ih prethodno opomene, najviši udio učenika koji dijeli to mišljenje jesu učenici u dobi od 16 do 18 godina (5%). Neznatni udjeli učenika s obzirom na dob smatraju da ih nastavnica često i uvijek pohvali radi nečega, kata ih prethodno opomene.



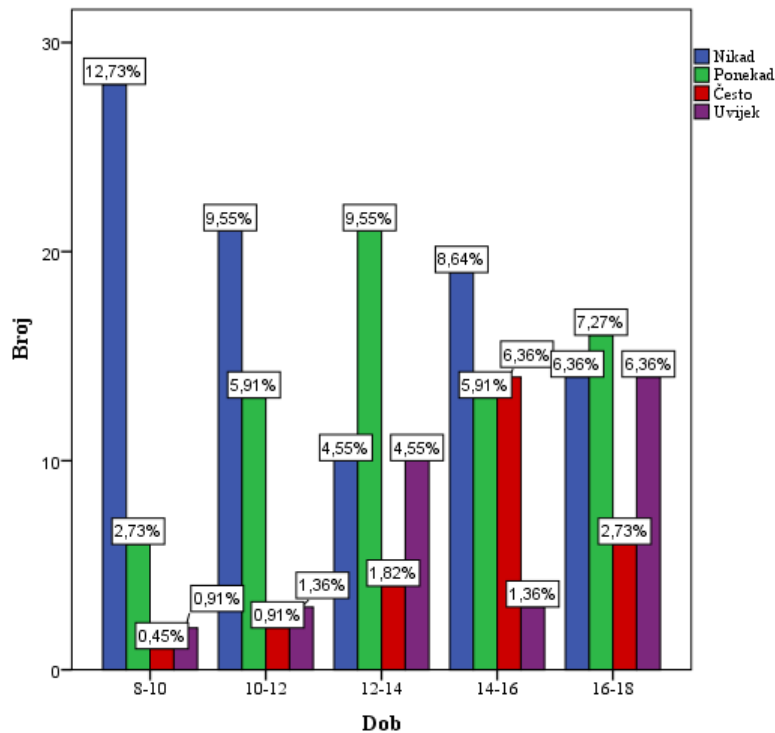
Grafikon 29 – Kada me nastavnica opomene zbog mojeg ponašanja, uvijek me i radi nečega pohvali

Iz prikazanog Grafikona 30 može se zaključiti da sve promatrane dobne skupine učenika smatraju da nastavnica nikada ne poziva da razmisle što mogu učiniti da poprave vlastito ponašanje, od čega je najviši udio odgovora učenika u dobi od 14 do 16 godina (15,4%). Najviši udio učenika koji smatra da ih ponekad nastavnica pozove da poprave vlastito ponašanje je onih u dobi od 16 do 18 godina (7,7%). Mali broj ispitanih učenika smatra da ih nastavnica često i uvijek ne opomene, nego pozove da poprave vlastito ponašanje.



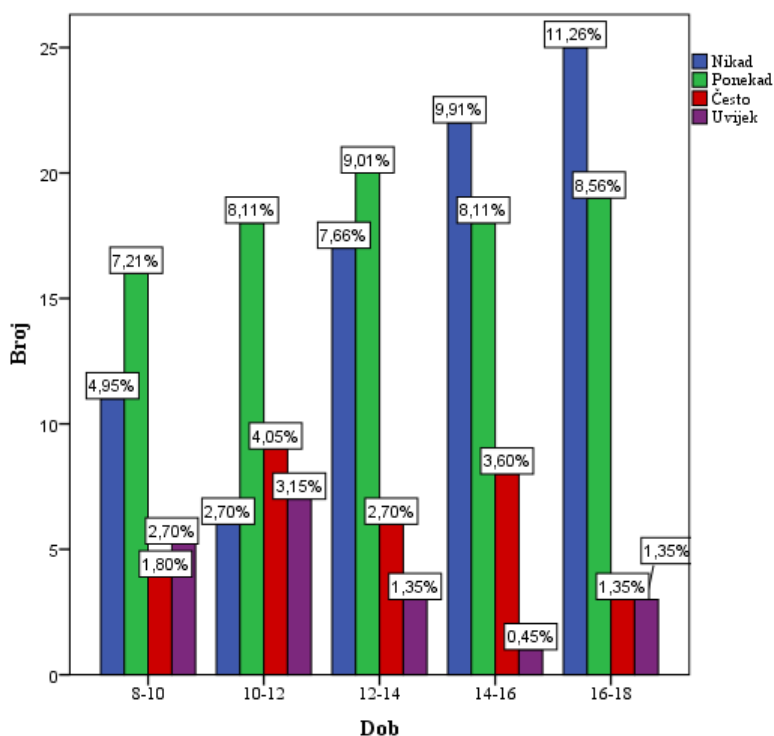
Grafikon 30 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva da razmislim što mogu učiniti drugačije

Uvidom u Grafikon 31 razvidno je da najviši udio učenika u dobi od 8 do 12, te u dobi od 16 do 16 godina smatra da nikada ne osjeća ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima, pri čemu je najviše zabilježen udio učenika od 8 do 10 godina (12,7%). Za razliku o tih dobnih skupina, najviši udio učenika u dobi od 12 do 14 godina te u dobi od 16 do 18 godina smatra da ponekad osjeća ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima, pri čemu je veći udio onih u dobi od 12 do 14 godina (9,6%). Najviši udio učenika u dobi od 14 do 16 godina smatra da često osjeća ljutnju ukoliko ih se povrijedi riječima (6,4%), dok je najviše učenika u dobi od 16 do 18 godina, s obzirom na ostale promatrane dobne skupine, koji smatraju da uvijek osjećaju ljutnju prema nastavnici kada ih povrijedi riječima (6,4%).



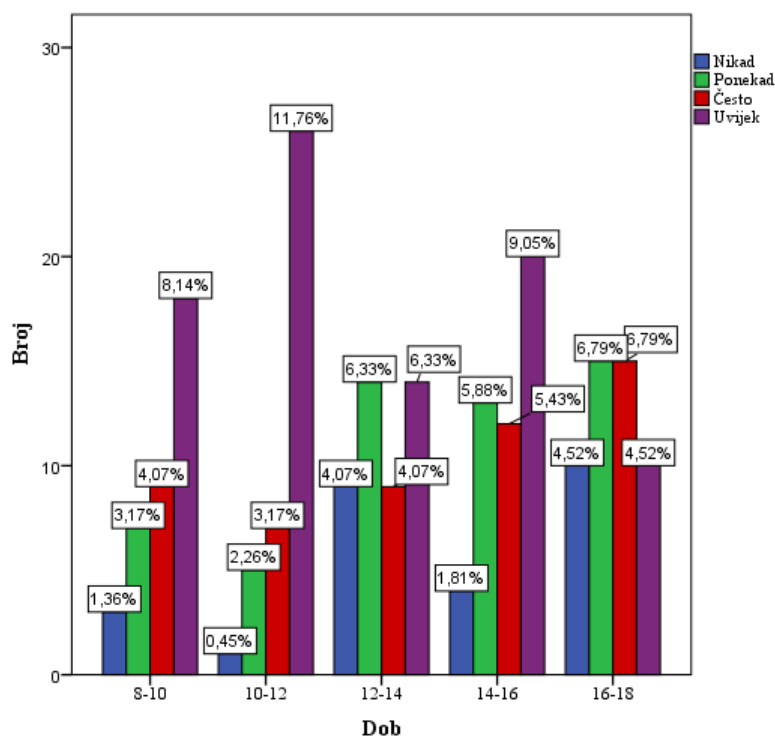
Grafikon 31 – Osjećam ljutnju prema nastavnici kada me povrijedi riječima

Iz Grafikona 32 je uočljivo da najviši udio učenika od 8 do 14 godina smatra da ponekad osjeća sram kada su opomenuti pred cijelim razredom, od čega je najviše učenika u dobi od 12 do 14 godina (9%), a najmanje od 8 do 10 godina (7,2%). Učenici u dobi od 14 do 18 godina u najvećem broju smatraju da nikada ne osjećaju sram kada ih nastavnica opomene pred cijelim razredom, pri čemu je veći udio onih u dobi od 16 do 18 godina (11,3%). Najmanji udio ispitanih učenika koji nikada ne osjećaju sram kada ih se opomene pred cijelim razredom jesu učenici od 10 do 12 godina (2,7%). Ista dobna skupina, u odnosu na ostale promatrane dobne skupine smatra da najčešće i uvijek osjećaju sram ako su opomenuti pred cijelim razredom (često=4,1%; uvijek=3,2%).



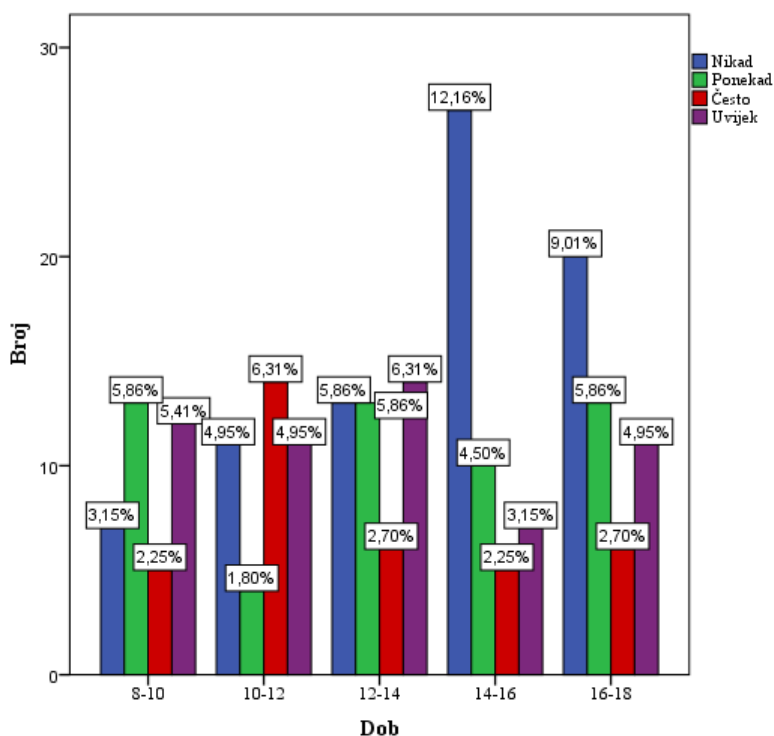
Grafikon 32 – Kada me nastavnica opomene pred cijelim razredom, osjećam sram

Grafikon 33 prikazuje mišljenja ispitanih učenika o osjećaju ponosa ukoliko ih se pohvali pred razredom od strane nastavnice s obzirom na dob. Iz prikazanih podataka može se zaključiti da sve promatrane dobne skupine učenika, osim onih u dobi od 16 do 18 godina osjećaju ponos kada ih se pohvali pred razredom, pri čemu je najviši udio onih u dobi od 10 do 12 godina (11,8%). Najviši udio ispitanih učenika od 16 do 18 godina smatra da se ponekad i često osjećaju ponosima ako ih se pohvali pred razredom (6,8%).



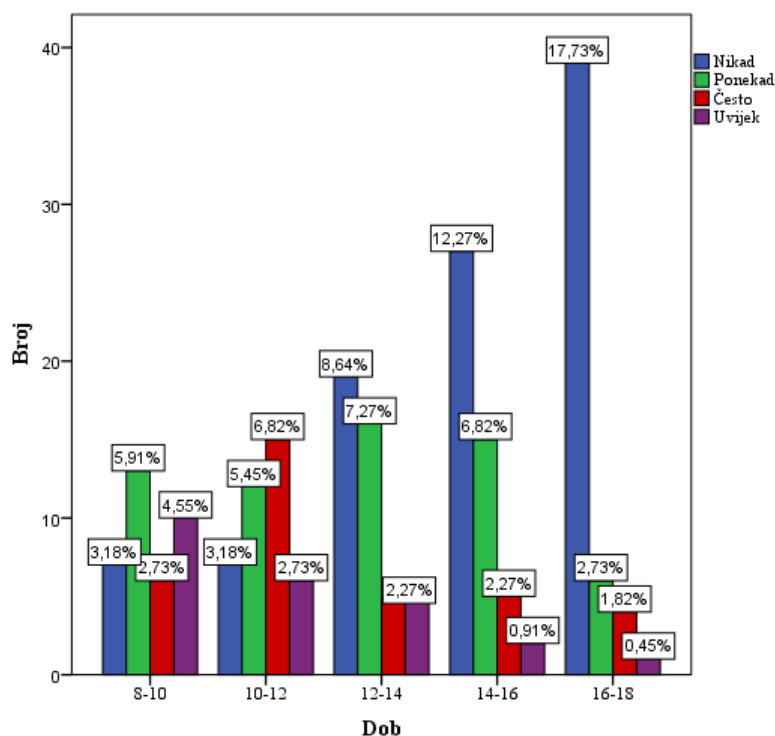
Grafikon 33 – Osjećam ponos kada me nastavnica pohvali pred razredom

Uvidom u Grafikon 34 razvidno je da učenici u dobi od 8 do 10 godina u najvećem broju jesu zahvalni nastavnici što ih opomene nasamo, a ne pred cijelim razredom (5,9%). Potom slijedi ista dobna skupina koja smatra da je uvijek zahvalna na opomeni nasamo, dok je najmanji udio onih koji su često zahvalni kada ih se opomene nasamo 2,3%. Najviši udio ispitanih učenika u dobi od 10 do 12 učenika (6,3%) često je zahvalan na opomeni nasamo, dok je isti udio učenika u dobi od 12 do 14 godina koji su uvijek zahvalni nastavnici kada ih opomene nasamo. Za razliku, od spomenutih dobnih skupina, najviši udjeli učenika u dobi od 14 do 16 (12,2%) i od 16 do 18 godina (9%) nikada nisu zahvalni nastavnici kada ih opomene nasamo.



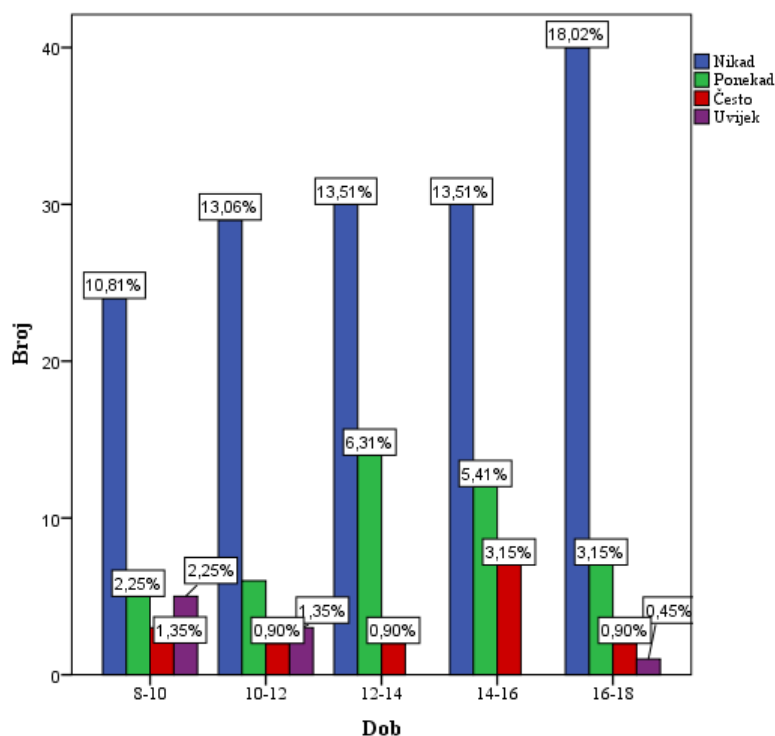
Grafikon 34 – Zahvalan sam nastavnici što me nasamo opomenula, a ne pred razredom

Iz prikazanog Grafikona 35 uočljivo je da učenici u dobi od 8 do 10 godina u najvećem postotku (5,9%) ponekad osjećaju strah kada ih nastavnica opomene, a najmanji je udio onih koji često osjećaju strah kada ih nastavnica opomene (2,7%). Istraživanjem se utvrdilo da najviši udio učenika u dobi od 10 do 12 godina smatra da često osjeća strah kada ih nastavnica opomene, dok najviši udio učenika u dobi od 12 do 14 godina (8,6%) nikada ne osjećaju strah kada ih se opomene jako povišenim tonom. Ista je situacija kod učenika u dobi od 14 do 16 godina (12,3%), i u dobi od 16 do 18 godina (17,7%).



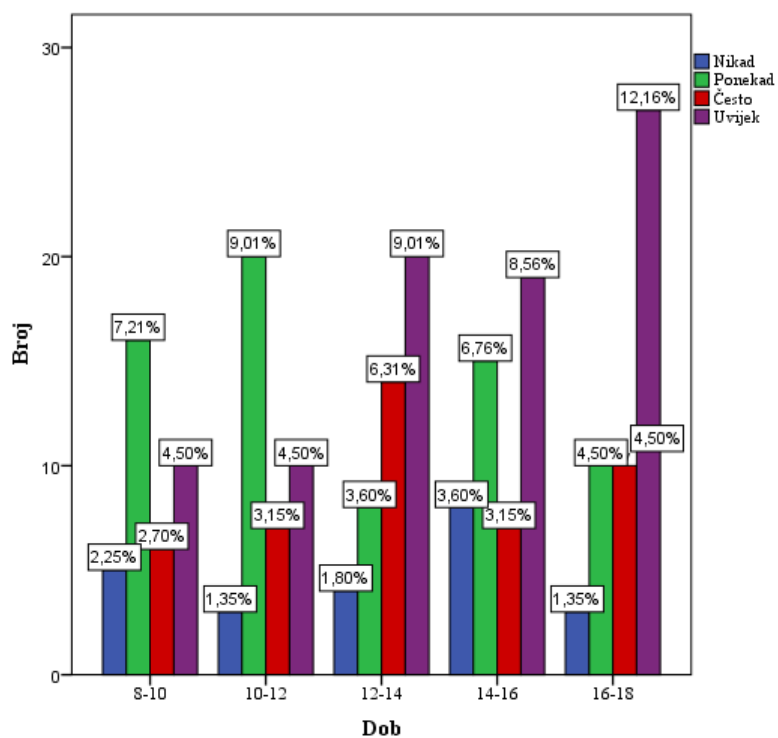
Grafikon 35 – Osjećam strah kada me nastavnica jako povišenim tonom opomene

Iz prilaženog Grafikona 36 razaznaje se da sve promatrane dobne skupine u najvećem dijelu smatraju da se nikada ne trude sudjelovati u nastavi budući da će i za najmanji trud biti pohvaljene. Ukoliko se promatra kategorija odgovora ponekad, postoje razlike u udjelima. U skladu s prikazanim podacima učenici u dobi od 12 do 14 godina u najvećem broju (6,3%) smatraju da se ponekad ne trude sudjelovati u nastavi jer će i za minimalan trud biti pohvaljeni. Najviši udio onih koji smatraju da često čine isto su učenici u dobi od 14 do 16 godina (3,2%), dok najviši je udio učenika u dobi od 8 do 10 godina koji se uvijek ne trude sudjelovati u nastavi jer će i za minimalan trud biti pohvaljeni.



Grafikon 36 – Ne trudim se sudjelovati u nastavi jer ću i za minimalan trud biti pohvaljen

S obzirom na prikazane podatke u Grafikonu 37, može se zaključiti da učenici u dobi od 8 do 10 (7,2%) i od 10 do 12 godina (9%) najvećim udjelom ponekad ne trebaju nastavnikovu evaluaciju budući da znaju što je dobro, a što loše za njih. Ostale promatrane dobne skupine u najvećem dijelu smatraju da uvijek znaju procijeniti što je dobro, a što loše za njih te da im nije potrebna nastavnikova kritika niti pohvala. Najviši udio učenika u dobi od 12 do 14 godina (6,3%), s obzirom na ostale promatrane dobne skupine, procjenjuje da često zna što je dobro, a što loše za njih, dok učenici u dobi od 14 do 16 godina, u najvećem dijelu (3,6%), s obzirom na ostale promatrane dobne skupine, nikada ne trebaju nastavnikovu evaluaciju jer znaju što je dobro, a što loše za njih.



Grafikon 37 – Ne treba mi nastavnikova pohvala niti kritika; znam što je dobro, a što loše za mene

6. METODOLOGIJA KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA

6.1. Problem istraživanja

Područje u kojem se istraživanje provodi je školska pedagogija, a predmet istraživanja su mišljenja učenika o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale radi postizanja razredne discipline. S obzirom da se rad usmjerava na učenika kao subjekta nastavnog procesa, istraživanjem su se ispitivali samo učenici i njihova mišljenja o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale koje primjenjuju njihovi nastavnici u svrhu postizanja razredne discipline.

Problem istraživanja od kojeg se krenulo u istraživanju jest uloga primjene kritike i pohvale u ostvarivanju razredne discipline. Nastojalo se istražiti mišljenja učenika o vrstama i načinima primjene kritike i pohvale od strane nastavnika u svrhu uspostavljanja razredne discipline te emocionalne doživljaje učenika.

6.2. Svrha istraživanja

Znanstvena svrha istraživanja je produbljivanje spoznaje o vrstama i načinima primjenjivanja kritike i pohvale u razrednoj disciplini u pedagoškom i didaktičkom smislu dok se **praktična svrha** istraživanja očituje u što uspješnijem primjenjivanju određenih vrsta kritika i pohvala u razrednoj disciplini od strane nastavnika.

6.3. Cilj istraživanja

Glavni cilj u istraživanju bio je istražiti mišljenje učenika o primjeni pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

Specificirani ciljevi

S obzirom na generalni cilj istraživanja posebni ciljevi u istraživanju su:

1. Utvrditi mišljenje učenika o vrstama i načinima primjene kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.
2. Utvrditi mišljenje učenika o vrstama i načinima primjene pohvale u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

3. Utvrditi emocionalne reakcije učenika na primjenu pohvale i kritike u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline.

6.4. Uzorak

U kvalitativnom istraživanju, od ukupno 222 učenika koja su obuhvaćena kvantitativnim istraživanjem, sudjelovalo je 20 učenika, od čega je bilo 10 učenica i 10 učenika. Kriterij odabira ispitanika svodio se na mišljenje nastavnika koji su učenici najčešće pohvaljeni te koji najčešće opomenuti. S obzirom na isti kriterij, u intervjuu se ispitalo po 2 učenika iz 10 razrednih odjela (od 3. razreda osnovne škole do 4. razreda srednje škole), znači u dobi od 9 do 18 godina.

6.5. Metode i instrumenti

U istraživanju je korištena metoda intervju, a instrument je polu-strukturirani intervju. Intervju se provodio individualno i trajao je maksimalno 20 minuta. Sastojao se od 17 pitanja te potpitanja (vidi PRILOG 3.) čiji su odgovori kategorizirani, a kategorije su određene prema sličnosti učenikovih odgovora. Prikupljeni podaci obrađeni su ručno.

6.6. Rezultati

1. Što je disciplina u razredu?

- a. Disciplina u razredu je održavanje reda i kontrole na nastavi od strane nastavnika te ona uključuje pravila o ponašanju.**

- Svih 20 učenika odgovorilo je ovaj način.

„Disciplina u razredu je kada svi slušaju onog tko je nadležan i kada... kada se zna red.“ (učenik D., 10 god.)

„Pa znači da je red i mir, da se svi drže pravila... da ne ometaju nastavu.“ (učenica I., 16 god.)

„Pa, znači, poštovanje autoriteta i održavanje mira u razredu kako bi se mogla održat nastava.“ (učenica B., 17 god.)

2. Tko je zaslužan za postizanje discipline u razredu – nastavnik, učenici ili oboje?

a. Oboje – nastavnik određuje pravila koja učenici odlučuju poštovati.

- 17 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 8 učenica i 9 učenika u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa zato što učiteljica nam ta pravila postavlja, a mi se moramo pridržavati tih pravila.“ (učenica A., 9 god.)

„Pa, oboje bi bili; znači, učitelj bi trebao zadat neka pravila ponašanja... da kaže učenicima kako se moraju ponašati u njegovom razredu... a učenici trebaju shvatit to ozbiljno i trebaju se držat tih pravila.“ (učenik K., 13 god.)

„Zato jer profesor može odredit nekakva pravila discipline, kako bi se mi trebali ponašat, ali ak mi ta pravila ne pratimo, onda nema nikakve discipline u razredu.“ (učenica P., 18 god)

b. Nastavnik jer je on glavni i postavlja pravila.

- Troje učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih su 2 učenice i 1 učenik. Dvoje učenika je u dobi od 9 i 11 godina, dok jedna učenica ima 18 godina.

„Pa, profesorica najviše zato što profesorica upozorava na sve...“ (učenica G., 11 god.)

3. Smatraš li da je potrebno da nastavnik koristi kritiku i pohvalu da ostvari disciplinu u razredu?

a. Da – kritiku da upozori učenika što krivo radi, a pohvalu da ga pohvali za ono što dobro radi.

- Svih 20 učenika odgovorilo je na ovaj način.

„A kritiku da vidimo gdje smo mi pogriješili ako to sami ne uočimo, a pohvalu, ako smo dobro napravili zadatak, da nastavimo na tom putu.“ (učenik H., 11 god.)

„Pa da bi učenik znao što radi dobro, a što loše.“ (učenik S., 15 god.)

„Pa, uvijek mi je draže ako sam dobra, kad me se pohvali, da imam poticaj, da i dalje budem takva, a ako, ako nešto radim loše, da mi kažu za to loše što radim.“ (učenica B., 17 god.)

4. Doživljavaš li kritiku kao kaznu, a pohvalu kao nagradu?

a. Ne – oboje su samo poticaji da učenik nešto promijeni ili da nastavi tako raditi.

- 15 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih su 8 učenica i 7 učenika. S obzirom na dob, učenici su u dobi od 9 do 18 godina.

„Zato što kritika je samo opomena da đak vidi kako... šta bi trebao popraviti, a pohvala je samo da učiteljica da do znanja da je to dobro.“ (učenik D., 10 god.)

„Pa ne bi se složila s tim jer kritika i pohvala daju nekakav... upućuju učenika na nešto što je krivo napravio i na nešto što je dobro napravio.“ (učenica J., 12 god.)

b. Da – zbog pohvale se isto osjećaš dobro kao i zbog nagrade, a zbog kritike loše kao i zbog kazne.

- Petero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih su 2 učenice i 3 učenika. Dvoje učenika je u dobi od 11 godina, jedan učenik u dobi od 14 godina, a dvoje učenika je u dobi od 16 i 17 godina.

„Mislim da da, jer ako te, znači, tebi je drago kad te netko pohvali, to ti dođe kao nagrada, a kad dobiješ kritiku... nije ti ugodno kad dobiješ nekakvu kritiku.“ (učenik P, 14 god.)

„Pa kada, kada vas netko kritizira, onda vas u neku ruku kazni... kod kazne je cilj da se poboljšate, da to promijenite pa onda kritikom se zapravo nastoji to promijeniti... isto tako kod pohvale, kako se nagradom nastoji to što više poticati, tako se onda i pohvalom nastoji poticati dobro ponašanje.“ (učenica S., 16 god.)

5. Treba li kritika biti izrečena nasamo ili pred razredom?

a. Ovisi – ako je kritika osobna i privatna, onda treba biti nasamo; ako se tiče ponašanja učenika ili cijelog razreda, onda treba biti pred razredom.

- Osmero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 3 učenica i 5 učenika u dobi od 11 do 18 godina.

„Pa, možda ovisi. Ako je nešto jako loše, to može biti i sa psihologom ili nasamo, a ako je ajmo reć' nevažno pa te profesorica opomene, to može bit pred razredom.“ (učenik H., 11 god.)

„Pa, ukoliko se odnosi na nas i nije nešto pozitivno, mogla bi biti nasamo, ali ukoliko se kritika tiče cijelog razreda, a nije nešto važno... onda se može i pred cijelim razredom.“ (učenica J., 12 god.)

„...a nekad ovisi kakva je opomena, znači, ako je nešto što bi razred trebao čuti, nešto što bi njegove kolege trebale znati, to pred svima, a ako je nešto što se tiče privatnih stvari, obitelji, prijatelja... onda bi trebalo nasamo, znači, pozvati učenika.“ (učenik P., 14 god.)

b. Nasamo da opomenutom učeniku nije neugodno.

- 10 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 7 učenica i 3 učenika u dobi od 9 do 18 godina.

„Zato što bi se pred razredom osramotio, a nasamo ne bi.“ (učenik B., 9 god.)

„Nasamo, možda, da se ne bi mi osjećali ugroženima... da ne budemo povrijeđeni.“ (učenica I., 16 god.)

c. Pred razredom zato što bi se onda opomenuti učenik isti tren smirio.

- Jedan učenik odgovorio je na ovaj način, u dobi od 13 godina.

„...on ga opomene pred razredom, to bi više djelovalo na njega zato jer ako ga opomene nasamo, onda učenik shvati da ostali ne znaju za to i, znači, oстане zločest.“ (učenik K., 13 god.)

d. Ovisi o učeniku kojeg se opomene.

- Jedan učenik odgovorio je na ovaj način, u dobi od 14 godina.

„Mislim da bi se sve trebalo...ovisi što bi neku osobu promijenilo, nekoj osobi je, ne znam, više ju pogađa kada mu netko sam kaže, u četiri oka, znači da se baš suoči s tom osobom, a nekoga više pogađa kad to puno osoba čuje...“ (učenik M., 14 god.)

6. Treba li kritika biti izrečena blagim ili povišenim tonom?

a. Blagim tonom – opomena sama po sebi umiri učenika pa nije potrebno povisivati ton.

- Devet učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 7 učenica i 2 učenika u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa ja se uvijek smirim kad mi kaže blago...“ (učenica A., 9 god.)

„Ja ću, na primjer, odmah poslušati šta mi se kaže...“ (učenica M., 15 god.)

„Blagim, povišenim ne slušam uopće. Zato što mislim da se sve može riješiti razgovorom i da, ako netko ima potrebu vikati na mene, da znači da ta osoba nije... znači da nije pedagog...“ (učenica B., 17 god.)

b. Povišenim tonom – više će utjecati na učenika nego blaga opomena.

- 11 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 3 učenica i 8 učenika u dobi od 9 do 17 godina.

„Povišenim, sigurno... smirenim ću isto mislit ajde, nije sad to toliko strašno... mogu valjda još nešto malo... a ako me odmah visokim tonom opomene, znači nema više.“ (učenik P., 14 god.)

„Pa oboje, ali možda više povišenim jer ću se smiriti i prestat ću s tim, dok ako mi kaže smiri se, svejedno ću prestat, ali neću shvatit toliko ozbiljno vjerojatno.“ (učenica I., 16 god.)

6.1. Treba li nastavnik prvo blago opomenuti učenika, a zatim postepeno povisivati ton dok ne smiri učenika?

a. Smatram da je najbolje ako nastavnik prvo opomene blagim tonom, a zatim postepeno povisuje ton ako učenici ne reagiraju na blagu opomenu.

- Svih 20 učenika odgovorilo je na ovaj način.

„Neki će blagu iskoristit kao... zanemarit će to i onda će dalje nastavit pričat, a onda će trebat povisit ipak ton da prestane.“ (učenik I., 12 god.)

„Pa ako taj učenik, jednostavno se ne želi promijeniti, ne želi shvatit da nešto ne radi dobro, mislim da bi onda trebalo povisiti ton.“ (učenica L., 13 god.)

„Blagim, ali može postepeno povisivat. Zato što, po meni, trebalo bi pokušati što blaže reći, ali ako nastavnik vidi da to ne funkcionira, nek proba nešto drugo, pa onda i povisivat ton.“ (učenica S., 16 god.)

7. Smatraš li da je pismena opomena korisna?

a. Da – tako da roditelj vidi kako se njegovo dijete ponaša u školi pa na taj način može utjecati na njega da se popravi.

- 15 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 7 učenica i 8 učenika u dobi od 9 do 18 godina.

„Zato da roditelji vide što učenik radi u školi. To bi bilo dobro zato što bi se onda popravila.“ (učenica F., 10 god.)

„Pa zato što roditelji često... nama profesori pričaju da roditelji često brane svoju djecu i da oni ne znaju kako se njihova djeca ponašaju na satu tako da kada vide da... ne donosi pribor,

priča ili radi nered... možda ih i oni više potaknu da se trude i da budu bolji pod satom.“
(učenica L., 13 god.)

„Pa za roditelja i za učenika jer će roditelji znat šta, šta je bilo i znat će kako da riješe taj problem, tako da će i za učenika bit bolje.“ (učenik S., 15 god.)

b. Ne – učenici možda neće pokazati opomenu roditeljima pa će ju zanemariti.

- Petero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 3 učenica i 2 učenika u dobi od 11 do 17 godina.

„Zato što, moguće je da djeca to ne pokažu...“ (učenica G., 11 god.)

„Pa, zato jer dijete to može samo potpisat u ime roditelja, a roditelj ne zna.“ (učenik H., 11 god.)

8. Kakve osjećaje opomena budi kod tebe?

a. Osjećam sram, pogotovo ako je opomena izrečena pred razredom.

- 17 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 9 učenica i 8 učenika u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa, ako je pred razredom, onda neko poniženje, jednostavno, ili nekad sram...“ (učenica L., 13 god.)

„Pa jer će se, znači, na mene će se izderat profesor pa će svi čut i možda će biti nekakvih dobacivanja u vezi toga i onda ću se ja osjećat posramljeno...“ (učenica I., 16 god.)

b. Osjećam tugu.

- Troje učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 1 učenica i 2 učenika. Dvoje učenika ima 9 godina i jedan učenik ima 12 godina.

„Zato što sam se loše ponašao, valjda, pa sam tužan.“ (učenik B., 9 god.)

„Pa, ja se osjećam tužno kad dobijem opomenu.“ (učenica A., 9 god.)

c. Osjećam strah.

- Petero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 3 učenica i 2 učenika u dobi od 11 do 16 godina.

„...osjetila bih strah jer ne znam kako će, hoće to učiteljici ostati na pameti i kako bi ona dalje reagirala prema meni.“ (učenica G., 11 god.)

d. Osjećam ljutnju.

- 9 učenika složilo se s ovom tvrdnjom, od kojih je 5 učenica i 4 učenika u dobi od 11 do 18 godina.

„Da, da, baš sam ono razljućen jer onako, gle, ona mene opominje i dere se na mene, kako neću bit ljut malo.“ (učenik P., 14 god.)

„Ako je blagim tonom, naravno i slijedeći tjedan malo si ljut i to, ali ako je povišenim tonom, osjećaš gnjev i osjećaš, ono, da trebaš uzvratiti...“ (učenik V., 17 god.)

„Kad je povišenim tonom i kad ja imam osjećaj da sam ja više u pravu nego profesor.“ (učenica P., 18 god.)

e. Ne budi nikakve osjećaje.

- Jedan učenik odgovorio je na ovaj način, u dobi od 15 godina.

„Pa, najnormalnije se osjećam.“ (učenik S., 15 god.)

9. Potiče li opomena učenike da se više trude i bolje ponašaju na nastavi?

a. Ovisi – neke učenike potiče, dok je drugima svejedno ili ih tjera na inat.

- Troje učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 1 učenica u dobi od 12 godina te 2 učenika u dobi od 14 i 17 godina.

„Pa neke potiču da se bolje ponašaju i da se više trude, dok nekima je tako svejedno je li ona njih opomenula, nagradila...“ (učenica J., 12 god.)

„Ponekad me čak tjera na inat jer ono stvarno... kad me stalno opominje...“ (učenik P., 14 god.)

b. Da – opomena ih potiče da se poprave kako ne bi opet bili opomenuti.

- 15 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 7 učenica i 8 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Zato što onda bih htjela ispraviti ono što sam pogriješila.“ (učenica G., 11 god.)

„Potrudila bi se da to ispravim.“ (učenica I., 16 god.)

c. Ovisi o nastavniku.

- Dvije učenice su odgovorile na ovaj način, u dobi od 16 i 18 godina.

„Zapravo, ovisi što mislim o profesoru, da li mislim da je on dobar nastavnik, onda ću se nastojati više truditi, a ako mislim da nije, onda ću se možda i inatit, ali uglavnom se nastojim više truditi.“ (učenica S., 16 god.)

10. Treba li pohvala biti izrečena nasamo ili pred razredom?

a. Ovisi – može biti izrečena pred razredom tako da se istakne učenikov napredak, ali može biti i nasamo tako da se ostali učenici ne osjećaju manje vrijednima.

- Petero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 4 učenica i 1 učenik, u dobi od 11 do 18 godina.

„Ispočetka, trebala bi biti nasamo, ali onda to dijete postane sve bolje i bolje... trebala bi biti pred razredom da i to dijete osjeti kako se izdiglo iznad ostalih.“ (učenica G., 11 god.)

„Pa, tu bi možda čak trebala bit nasamo zato da se drugi učenici ne bi osjećaji, ne znam, manje vrijednim ili nešto, ali može biti i pred cijelim razredom jer je onda isto tako poticaj drugim učenicima da se i oni više potrude.“ (učenica P., 18 god.)

b. Pred razredom – tako da razred vidi kako je pohvaljeni učenik dobar.

- 10 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 4 učenica i 6 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Pred razredom, da svi vide da tako treba ići tim putem.“ (učenik H., 11 god.)

„Za nju bi rekla da treba bit pred svima da se pokaže da je, da se netko iskazao i da se potrudio više nego drugi...“ (učenica I., 16 god.)

„Mislim, može i nasamo, ali mislim da ako je nešto lijepo, da bi se trebalo o tome pričat, a ne uvijek o ružnim stvarima.“ (učenica B., 17 god.)

c. Nasamo – tako da se ostali učenici ne osjećaju loše.

- Petero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 2 učenice i 3 učenika, u dobi od 10 do 16 godina.

„Zato jer su neki ljubomorni kad je netko bolji od nekoga.“ (učenica F., 10 god.)

„Pa, čak i ne treba biti pred cijelim razredom, po meni, zato da ne bi, sad to zvuči čudno, ali da ne bi razred bio ljubomorani i da ne bi mislili da smo, da sam ja, ne znam, ovaj, nastavnikov miljenik.“ (učenica S., 16 god.)

11. Što misliš o stalnom pohvaljivanju učenika, čak i kada to nisu zaslužili?

a. To je loše i za pohvaljenog jer ga neće motivirati da se više trudi, a i za ostale učenike jer će se osjećati zapostavljeno.

- Svih 20 učenika odgovorilo je na ovaj način.

„Pa mislim da to nije u redu. Pa jer bi svi trebali dobivat pohvale i kritike po zasluži.“ (učenik S., 15 god.)

„Pa to nije dobro jer drugi će se možda osjećat ugroženo jer njih ne pohvaljuju, a netko tko je, na primjer, napravio nešto dobro jedanput i onda ga profesor stalno pohvaljuje jer ga je možda zavolio ili nešto, on će se osjećat vjerojatno bolje od ostalih, možda će nekom to nabijat na nos...“ (učenica I., 16 god.)

„To je pretjerano, po meni, zato što onda se i on loše osjeća, a i ostatak razreda se loše osjeća... možda ima i među tim ostatkom nekih koji isto se trude i kojima isto dobro ide, onda se oni možda osjećaju manje vrijednima...“ (učenica S., 16 god.)

12. Smatraš li da je pismena pohvala korisna?

a. Da – tako da roditelj i sam učenik vide kako je nastavnik primijetio učenikov napredak.

- 17 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 8 učenica i 9 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa, zato što onda roditelji vide jer, na primjer, neki roditelji baš i ne vjeruju svom djetetu... da nije dobio peticu i da ga učiteljica nije pohvalila pa, roditelji se uvjere kad vide potpis učiteljice...“ (učenik D., 10 god.)

„Korisna je jer roditelji će također vidjeti to i pohvalit će učenika i, ne znam, dat mu valjda neku možda nagradu.“ (učenik S., 15 god.)

„Pa isto kako je korisno da roditelji znaju kad smo pogriješili... tako mislim da je korisno da znaju kada smo u pravu ili kada smo nešto dobro napravili...“ (učenica B., 17 god.)

b. Nije – dovoljna je samo usmena pohvala.

- Troje učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih su 2 učenice i 1 učenik. Jedna učenica ima 10 godina, a dvoje učenika je u dobi od 16 i 17 godina.

„Možda nam više znači kad bi nam usmeno rek'o. Pa, zato što je to drugačije, onda ti vidiš... kako čovjek složi facu... ako ti kaže bio si super na satu i nasmije se, onda stvarno si se pokaz'o da si bio dobar, ovak u bilježnici ti je onda, mislim, bez veze...“ (učenik V., 17 god.)

„Nepotrebna je.“ (učenica S., 16 god.)

13. Kakve osjećaje pohvala budi kod tebe?

a. Osjećam sreću.

- 15 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 8 učenica i 7 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa, ja kad sam pohvaljena, budem jako sretna i odmah pomislim na mamu koja će biti jako vesela kad to čuje...“ (učenica G., 11 god.)

„Pa... kada me profesor pohvali, ja sam sretan i, znači, zadovoljan sam sa sobom...“ (učenik K., 13 god.)

„Pa, budi mi osjećaj zadovoljstva... možda osjećaj sreće jer si sretan ako te netko pohvalio za nešto što si se trudio, radio.“ (učenik V., 17 god.)

b. Osjećam ponos.

- 14 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 7 učenica i 7 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa zadovoljan sam i ponosan na sebe.“ (učenik S., 15 god.)

„Pa, ponosna sam na to što sam uspjela napraviti i da je netko to uočio.“ (učenica M., 15 god.)

„Sreću, ponos i zadovoljstvo.“ (učenica I., 16 god.)

14. Potiče li pohvala učenike da se više trude i bolje ponašaju na nastavi?

a. Da – htjet će opravdati dobivenu pohvalu tako da budu još bolji.

- 19 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 9 učenica i 10 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„To je kao da dobijete Nobelovu nagradu i onda morate nešto još bolje napraviti...“ (učenik I., 12 god.)

„Pa ako te netko pohvali da nešto dobro radiš, onda ćeš se ti i dalje truditi da tako i ostane.“ (učenica M., 15 god.)

„Zato jer se svatko dobro osjeća kad ga netko pohvali i onda će svatko zbog toga se htjet više potruditi slijedeći put.“ (učenica P., 18 god.)

b. Ovisi – neki učenici će postati bolji zbog pohvale, dok će se drugi opustiti i prestat će se truditi.

- Jedna učenica odgovorila je na ovaj način, u dobi od 11 godina.

„Ponekad, zato što oni koji su primili pohvalu, različito reagiraju na nju. Ima slučajeva u kojemu su neki iz mog razreda na tu pohvalu... počeli su se jako praviti važni... i onda znaju početi vikati... fućkat pod nastavom i to na njih negativno utječe. Dok neka djeca koja su pohvaljena, znaju i dalje se još više truditi nego što su se trudila dosad.“ (učenica G., 11 god.)

15. Što više utječe na trud učenika, pozitivna kritika ili pohvala?

a. Pozitivna kritika jer ipak upozori učenike na pogreške pa će idući put biti još bolji.

- 16 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 8 učenica i 8 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Pa zato jer tako naučiš, a pohvala... možda ti može biti krivo i onda nikad ne naučiš.“ (učenica F., 10 god.)

„Pa, možda pozitivna kritika... ako sada profesorica pohvali učenika, a on nije baš sve dobro napravio, onda, znači, učenik neće znati slijedeći put što nije dobro napravio i opet će pogriješiti.“ (učenik K., 13 god.)

„Pa čak pozitivna kritika jer onda postaješ još bolji... znači, pozitivna kritika je kada si dobro napravio, ali nije savršeno jer ništa nije savršeno pa ti onda napraviš još bolje od toga što si sad napravio.“ (učenik P., 14 god.)

b. Pohvala jer ih ne kritizira.

- Jedna učenica odgovorila je na ovaj način, u dobi od 16 godina.

„Pa zato što onda jasno se kaže... mišljenje tog profesora o tom radu učenika. Smatram da se krivo shvaća, da se ni ne primijeti... da ta kritika nije ništa loše.“ (učenica S., 16 god.)

c. Ovisi o osobi.

- Troje učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je jedna učenica u dobi od 11 godina te dvoje učenika u dobi od 14 i 17 godina.

„Opet, ovisi o osobi. Pozitivna kritika utjecala bi na neke koji se trude samo u nekim stvarima, a neke zaborave. A pohvala bi utjecala na... ona bi bila dobra za neke koji se stvarno trude i za neke koji teško dostižu cilj...“ (učenica G., 11 god.)

„Ne znam, možda bi nekom pohvala, zato što bi ga poticala da radi više, a možda bi nekom kritika pasala... možda ima tih ljudi kojima bi kritika... više značila nego samo da vam kaže bio si super.“ (učenik V., 17 god.)

16. Mogu li učenici sami zaključiti što je dobro, a što loše za njih?

a. Neki učenici mogu, ali ipak je većini potreban utjecaj nastavnika.

- 16 učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 9 učenica i 7 učenika, u dobi od 9 do 18 godina.

„Neki učenici to mogu... oni koji se malo više razumiju u to i koje su roditelji doma uputili na to što treba biti dobro, a što loše, ali uvijek tu učitelj ima važnu ulogu, u toj pohvali i kritici.“ (učenica J., 12 god.)

„...i nastavnici su nas poticali, a i sami smo nešto zaključili.“ (učenica M., 15 god.)

„Mislim da to ljudi sami kroz školovanje nauče, možda ih neki nastavnici tome pokušavaju podučiti, ali zapravo stvarno oni sami.“ (učenica S., 16 god.)

b. Da, ali samo zbog iskustva koje su stekli kroz život.

- Četvero učenika odgovorilo je na ovaj način, od kojih je 1 učenica u dobi od 10 godina te 3 učenika u dobi od 11, 14 i 17 godina.

„Pa ne uvijek, ali mislim da ima osoba koje nikad neće same razmišljati na taj način jer ne žele, a ima osoba koje su samokritične i razmišljaju o nekim svojim postupcima... mislim da uvijek ima utjecaj okolina na naš život i naše ponašanje...“ (učenik M., 14 god.)

„Pa zaključio sam kroz život, u biti... znači, ne samo kroz školovanje jer školovanje je dio života.“ (učenik V., 17 god.)

17. Smatraš li da su potrebne kritika i pohvala nastavnika kako bi učenici razvili samodisciplinu?

a. Da – one služe kao dodatni poticaj učeniku.

- Svih 20 učenika odgovorilo je na ovaj način.

„Da te motivira. Pohvala da je nešto dobro napravio, a kritika da je nešto krivo.“ (učenik I., 12 god.)

„Pa jesu, naravno, potrebne jer on ti kaže svoje mišljenje o tvom radu... koliko god ti zreo bio, opet ti treba malo neki poticaj da ti još to bolje...“ (učenik P., 14 god.)

„Mislim, ono, ti sam shvaćáš, ali ovo je još super zato što ti netko potvrdi, ajmo reć', mišljenje... učinio si dobru stvar i još te profesor pohvali, to je, ono, znači k'o da ti je netko lupio pečat...“ (učenik V., 17 god.)

„Koliko god mi mislili da smo najpametniji na svijetu, još uvijek nismo, a isto tako mi nekad znamo da to što radimo nije dobro i da to nije u redu i da je bezobrazno, ali i dalje to radimo pa nam treba kritika da se smirimo, da prestanemo s tim. A pohvala uvijek treba... zato jer jednostavno, kroz život cijeli, mislim da je svakom lijepo kad ga netko pohvali da svatko uživa u tome i da se svatko zbog toga više trudi opet.“ (učenica P., 18 god.)

7. Rasprava

Bratanić i Mužić (1987) provele su istraživanje o mišljenju učenika o pohvaljivanju. Njihov uzorak i kriterij uzrokovanja temeljio se na selekciji učenika razredne i predmetne nastave. U istraživanju pokazalo se da 4,2 puta češće učenici razredne nastave smatraju da nastavnici prečesto koriste pohvaljivanje u nastavnom procesu, dok se kod učenika predmetne nastave ustanovilo da 2,2 puta više učenici predmetne nastave smatraju da nastavnik prerijetko koristi pohvale u nastavnom procesu (Bratanić i Mužić, 1987: 85). Dobiveni rezultati istraživanja ukazali su na skretanje pozornosti na više pohvaljivanja u nastavi od strane nastavnika, te na pretjeranost korištenja kritike. Autori tvrde da prečesta upotreba kritike u nastavi dovodi do remećenja atmosfere nastavne komunikacije te da istodobno gubi svoj učinak zbog efekta „inflacije kritike“ (Bratanić i Mužić, 1987: 87). Između ostaloga, nekoliko osnovnih teza bilo je sumirano u istraživanju, među kojima su najznačajnije da nastavnikova pohvala upućena bez jasnog razloga i svrhe je „mehanička“ i da nema korisnog efekta, da pohvala koja je obrazložena te istodobno naglašena, bila ona upućena pojedincu ili cijelom razredu, djeluje motivirajuće, da opomena ili kritika izrečena na duhovit način te istovremeno objašnjena od strane nastavnika pozitivno može djelovati na učenike te da kritika koja je izrečena oštrim tonom, nije objašnjena te nije svrsishodna, može djelovati uvredljivo na učenike te negativno na atmosferu u razredu (Batinić i Mužić, 1987: 88).

Podaci dobiveni kvantitativnim istraživanjem u ovom radu pokazali su da je pretpostavka od koje se krenulo u istraživanju djelomično potvrđena. Učenici imaju različito mišljenje o primjeni pohvale i kritike u nastavi od strane nastavnika. Ipak, ukoliko se uzmu u obzir varijable spola i dobi, rezultati ukazuju na djelomičnu potvrđenost specificiranih hipoteza. Rezultati ukazuju razlike u mišljenju ispitanika s obzirom na spol kada ih se pitalo opomene li ih nastavnica jako povišenim tonom. Tako je istraživanjem utvrđeno da 31,2% učenica tvrdi da se to nikada ne događa, dok 24,3% učenika smatra da je ponekad bilo opomenuto jako povišenim tonom. Između ostaloga, razlike u mišljenjima učenika najviše su potkrijepljene u rezultatima o emocionalnom doživljaju ili reakcijama na primjenu pohvale i kritike u nastavi. Istraživanjem se pokazalo da učenici različito doživljavaju sram, ponos, zahvalu na opomeni nasamo od strane nastavnice te kada ih se pitalo o potrebi pohvale i kritike od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja samodiscipline, s obzirom na spol. Najveći udio ispitanih učenica (27,1%) izjasnilo se da ponekad osjeća sram kada ih nastavnica opomene pred cijelim razredom, dok najveći udio ispitanih učenika (23,4%) smatra da se nikada ne osjeća posramljeno kada ih se opomene pred cijelim razredom. Razlike u

mišljenjima s obzirom na spol, kada je riječ o osjećaju ponosa, očituju se u tome što 12,9% učenica smatra da se ponekad osjeća ponosno kada ih se pohvali pred razredom, dok 12,4% učenika često se osjeća ponosno ukoliko su pohvaljeni pred razredom. Dijametralne razlike u mišljenju učenika utvrđene su u slučaju ukoliko ih nastavnica opomene nasamo, a ne pred cijelim razredom. Pokazalo se da 17,4% učenica smatra da je uvijek zahvalno nastavnici ukoliko ih opomene nasamo, a ne pred cijelim razredom, dok najviši udio ispitanih učenika (20,2%) smatra da nikada nije zahvalno nastavnici ukoliko ih opomene nasamo, a ne pred cijelim razredom. Važno je uočiti i razlike u mišljenju razvoja samodiscipline i uloge nastavnika u istom procesu. Naime, najveći udio ispitanih učenica (19,3%) smatra da ponekad ne treba nastavnikovu pohvalu i kritiku, budući da zna što je dobro, a što loše za njih, dok je 20,6% učenika izjasnilo da uvijek ne treba nastavnikovu pohvalu i kritiku jer znaju što je dobro, a što loše za njih.

Razlike u mišljenjima ispitanika s obzirom na dob očituju se u situacijama kada ih nastavnica opomene jako povišenim tonom, kada ih smireno opomene, ukoliko ih se pismeno pohvali, ukoliko su više puta pohvaljeni na nastavi te u emocionalnim doživljajima ukoliko dođe do pohvale i kritike u nastavi, kao što su to osjećaj ljutnje, srama, ponosa i straha. Također, razlike u mišljenjima ispitanika s obzirom na dob, utvrđene su u slučajevima zahvale nastavnici ukoliko ih opomene nasamo, a ne pred razredom te u njihovom mišljenju o ulozi nastavnika u nastavnom procesu u svrhu razvoja samodiscipline učenika. Podaci dobiveni istraživanjem, pokazali su da učenici u dobi od 8 do 12 te od 14 do 16 godina nikada nisu bili opomenuti jako povišenim tonom, dok učenici od 12 do 14 i 16 do 18 godina ponekad su bili opomenuti jako povišenim tonom. Razlike u mišljenju razvidne su i onda ukoliko ih nastavnica opomene smirenim tonom. Pokazalo se da najviši udio ispitanih učenika u dobi od 8 do 10 godina smatra da ih nastavnica nikada ne opomene smirenim tonom, dok su ostali mišljenja da su ponekad smireno opomenuti od strane nastavnice. Pismenu pohvalu, 8,1% učenika u dobi od 8 do 10 godina ponekad prima od strane nastavnika, dok ostatak ispitanih s obzirom na dob nikada. Najviši udio učenika u dobi od 16 do 18 godina (9,5%) smatra da nikada nije pohvaljen više puta na nastavi, dok ostatak ispitanih smatra da su ponekad više puta pohvaljeni. Istraživanjem se utvrdilo da u slučaju emocionalnih reakcija na pohvalu i kritiku na nastavnom procesu od strane nastavnika učenici različito reagiraju s obzirom na dob. U slučaju osjećaja ljutnje, učenici od 12 do 14 godina te od 16 do 18 godina ponekad osjećaju ljutnju prema profesorici ukoliko ih opomene pred razredom, dok ostali tvrde da se nikada ne ljute u takvim situacijama na nastavnicu. Kada je riječ o osjećaju srama, pokazalo

se da učenici u dobi od 8 do 14 godina ponekad osjećaju posramljeni ukoliko ih se opomene na nastavi, dok se učenici u dobi od 14 do 18 godina, u najvećem dijelu, nikada ne osjećaju posramljeni. Iz prikazanih rezultata razvidno je da razlike u mišljenju učenika s obzirom na dob značajne su u slučaju njihovog mišljenja o osjećaju zahvalnosti nastavnici ukoliko ih opomene nasamo. Utvrđeno je da najviši udio učenika u dobi od 8 do 10 godina (5,9%) ponekad je zahvalan na opomeni nasamo, učenici od 10 do 12 godina (6,3%) često su zahvalni nastavnici kada ih opomene nasamo, a ne pred razredom, dok 6,3% učenika u dobi od 12 do 14 godina uvijek je zahvalno na opomeni nasamo. Učenici u dobi od 14 do 18 godina (21,2%) smatra da nikada nije zahvalno nastavnici ukoliko ih opomene nasamo, a ne pred cijelim razredom. Zanimljive razlike u mišljenju učenika s obzirom na dob, utvrđene su i u slučaju razvijanja samodiscipline. Podaci ukazuju da učenici u dobi od 8 do 12 godina (16,2%) smatraju da im ponekad ne treba pohvala i kritika od strane nastavnika jer znaju što je dobro, a što loše za njih, dok učenici u dobi od 12 do 18 godina (29,8%) smatra da im uvijek nije potrebna pohvala i kritika od strane nastavnika jer znaju što je dobro, a što loše za njih.

Kvalitativno istraživanje ovog rada podudara se u problemu i ciljevima istraživanja te također produbljuje spoznaje dobivene kvantitativnim istraživanjem. Kod pitanja što je disciplina u razredu, svih 20 ispitanika odgovorilo je da predstavlja red i kontrolu na nastavi te da uključuje određena pravila. Kod pitanja tko je zaslužan za postizanje discipline, većina ih se složila da i nastavnik i učenik sudjeluju u tome na način da nastavnik donosi pravila koja učenici zatim poštuju, dok je manji dio ispitanika odgovorio da je nastavnik taj koji postiže disciplinu. Svih 20 ispitanika odgovorilo je da je u svrhu postizanja discipline na nastavi potrebno da nastavnik koristi kritiku i pohvalu. Kod pitanja doživljavaju li kritiku kao kaznu, a pohvalu kao nagradu, većina učenika odgovorila je da se ne slažu s time, dok je manji dio učenika odgovorio da se slažu. Slijedeće pitanje bavilo se problemom kritike te treba li ona biti izrečena nasamo ili pred razredom pa su tu mišljenja dosta podijeljena među učenicima, polovica ispitanika smatra da je potrebno izreći opomenu nasamo kako bi se spriječila neugodnost kod opomenutog učenika, 8 učenika odgovorilo je da ovisi o karakteristikama opomene (je li osobna ili nije) te je jedan učenik zaključio da je potrebno da je izrečena pred razredom, a jedan učenik je zaključio da ovisi o učeniku kojeg se opominje. Kod pitanja treba li kritika biti izrečena blagim ili povišenim tonom, većina je odgovorila da bi trebala biti izrečena povišenim jer smatraju da više utječe na opomenutog, a ostali su odgovorili blagim tonom. Tu dolazimo do potpitanja treba li opomenu izreći blago te postepeno povisivati ton

ako učenici ne reagiraju na blagu i ovdje je svih 20 ispitanika složilo da je u takvom slučaju potrebno povisiti ton. Za pismenu opomenu većina ih je odgovorila da je korisna jer uključuje utjecaj roditelja na učenikovo ponašanje u školi, dok manji dio ispitanika smatra da ju učenici neće pokazati pa je zbog toga nekorisna. Kod pitanja o osjećajima koje opomena budi, većina ispitanika osjeća sram, pogotovo kada je izrečena pred razredom, tugu i strah osjeća mali postotak ispitanika, kod jednog učenika ne budi nikakve osjećaje, no gotovo većina ispitanika osjeća ljutnju zbog opomene. Kada ih se pitalo potiče li opomena učenike da se više trude na nastavi, većina je odgovorilo potvrdno, dok je manji broj učenika odgovorio da ovisi o nastavniku, a i da ovisi o samom učeniku.

Na pitanje o tome treba li pohvala biti izrečena nasamo ili pred razredom, većina ispitanika odgovorila je da bi bilo najbolje pred razredom kako bi se istaknuo napredak pohvaljenog učenika, dok su ostali podijeljeni na to da bi trebalo nasamo te da može biti i na jedan i na drugi način. Kod pitanja o stalnom pohvaljivanju učenika, svih 20 ispitanika odgovorilo je da to loše utječe i na pohvaljenog učenika i na ostale učenike u razredu. Kao i za pismenu opomenu, većina je odgovorila da je pismena pohvala korisna također zbog roditelja, dok manji broj ispitanika smatra da je dovoljna samo usmena pohvala. Za osjećaje je većina odgovorila da osjeća sreću i ponos radi pohvale. Kada ih se pitalo potiče li pohvala učenike da se više trude, gotovo svi ispitanici su odgovorili da potiče tako da žele biti još bolji, dok samo jedna učenica smatra da njezin utjecaj ovisi o osobnosti učenika. Na pitanje utječe li više pozitivna kritika ili pohvala na trud učenika, većina ispitanika odgovorila je da pozitivna kritika jer ukazuje na moguće greške, troje učenika odgovorilo je da ovisi o osobi, a jedna učenica odgovorila je da više utječe pohvala upravo zbog nedostatka ikakve kritike. Ispitanike je zatim upitano smatraju li da učenici mogu sami zaključiti što je dobro, a što loše za njih, na što je većina odgovorila da mogu, ali da tu igra i ulogu utjecaj nastavnika, dok su neki odgovorili da mogu zbog iskustva stečenog tijekom života. Nadovezujući se na prethodno pitanje, intervju je završen pitanjem jesu li onda potrebne kritika i pohvala nastavnika kako bi učenici razvili samodisciplinu na što su svi ispitanici odgovorili da jesu jer služe kao dodatni poticaj učeniku.

8. Zaključak

„Disciplina je nevoljeno dijete pedagogije, ali je ona temelj cijelog odgoja. Disciplina utjelovljuje sve što je ljudima odgojno: prisilu, podčinjavanje, naredeno odricanje, podčinjavanje nagona, ograničavanje vlastite volje. Disciplina postavlja na mjesto principa užitka princip učinka: svako ograničavanje, koje služi ostvarenju postavljenog cilja je dopušteno, čak neophodno. Disciplina počinje uvijek tuđim utjecajem i trebala bi završiti samodisciplinom. Disciplina se u odgoju legitimira samo kroz ljubav prema djeci i omladini.“

(Bueb, 2009: 16)

Disciplina u razredu predstavlja jedan od stupova nastavnog procesa, u smislu da u njenom ostvarivanju leži neometano provođenje nastave u razredu. Problemi nediscipline oduvijek su mučili odgajatelje, nastavnike i pedagoge te se i danas traže novi načini njihovog humanog i kvalitetnog rješavanja. Kazna i nagrada bile su prve pedagoške mjere korištene za ostvarivanje discipline, no došlo se do zaključka da imaju više negativnih posljedica nego uspjeha pa su zamijenjene svojim blažim oblicima, kritikom i pohvalom. Iako potječu od nagrade i kazne, pohvala i kritika zahtijevaju više truda i znanja od nastavnika te se ipak koristi veći oprez i promišljanje pri njihovoj primjeni. Današnji temelj ostvarivanja discipline jest ostvarivanje samodiscipline kod učenika te se izbjegavaju vanjski utjecaji.

Cilj ovog rada jest dati uvid u razrednu disciplinu te prikazati ulogu primjene kritike i pohvale u njezinom ostvarivanju. Problematika rada počinje pregledom literature o navedenoj temi, kako bi se opisalo područje rada i pružio kontekst provedenom istraživanju. Na temelju postavljenih ciljeva, provedeno je obuhvatno istraživanje mišljenja učenika o primjeni kritike i pohvale u svrhu postizanja razredne discipline, sa glavnom hipotezom da se njihova mišljenja i emocionalne reakcije razlikuju. Ta hipoteza je djelomično potvrđena, s obzirom da se u pojedinim aspektima istraživanja mišljenja učenika i osjećaji razlikuju.

Svako mišljenje i ponašanje učenika ostvarilo se kroz tuđi utjecaj (nastavnik) i završava samodisciplinom koju su kroz svoje školovanje i svakodnevni život ostvarili. Učenici počinju svoj školski put kao *tabula rasa* koju nastavnici moraju ispuniti pravilnim primjerima onoga što je dobro, a što loše te im je za to potrebna kritika i pohvala – kritika da se upozori na ono što je loše, a pohvala da se pohvali ono što je dobro. Učenici su u istraživanju pokazali da kritika ili opomena ne mora imati negativnu konotaciju, a to ovisi o njenoj vrsti te najviše o načinu primjene. Ako je pravilno primijenjena, može zapravo biti

korisnija od pohvale. Također, pohvala može i ne mora biti uvijek motivirajuća te je potrebno voditi brigu i o njenom pravilnom primjenjivanju. Kako godine prolaze, učenici postaju zreliji i svjesniji vlastitih postupaka i njihovih posljedica pa se vodstvo nastavnika smanjuje, a razvija se učenikova samodisciplina. No, gubi li se pritom potreba za primjenom kritike i pohvale od strane nastavnika? Ovim radom zaključeno je da su pedagoške mjere kritika i pohvala potrebne kroz cjelokupno školovanje učenika jer čak i kada one više nemaju glavnu ulogu u ostvarivanju discipline, ipak služe kao poticaj i potvrda učenikove samodiscipline jer kao što je jedan pametan mladić rekao, „to je, ono, znači, k'o da ti je netko lupio pečat...“ (učenik V., 2015; prema Ježić, 2015: 76).

9. Literatura

1. Andrić, V. i Čudina-Obradović, M. (1996) **Psihologija učenja i nastave: (psihologija odgoja i obrazovanja III)**. Zagreb: Školska knjiga
2. Bratanić, M. i Mužić, V. (1987) **Prilog istraživanju pohvale i prijekora u razrednoj komunikaciji**. *Istraživanja odgoja i obrazovanja*, 7 (1987), str. 77-90
3. Bueb, B. (2009) **Pohvala disciplini: polemički spis**. Zagreb: Euroknjiga
4. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012) **Škola kao zajednica odrastanja**. *Pedagoški istraživanja*, 9 (1), str. 43-57
5. Charles, C. M. (2011) **Building classroom discipline**. Boston: Allyn & Bacon
6. Cowley, S. (2006) **Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje**. Zagreb: Školska knjiga
7. Čudina-Obradović, M. (1991) **Motivativno djelovanje nagrade i kazne**. U: Kolesarić, V., Krizmanić, M. i Petz, B., ur. *Uvod u psihologiju: suvremena znanstvena i primijenjena psihologija*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, str. 137-174
8. Desforges, C. (2001) **Uspješno učenje i poučavanje**. Zagreb: Educa
9. Drandić, B., ur. (2011) **Pravno-pedagoški priručnik: za osnovne i srednje škole**. Zagreb: Znamen
10. Glasser, W (1994) **Kvalitetna škola: škola bez prisile**. Zagreb: Educa
11. Gossen, D.C. (1994) **Restitucija: preobrazba školske discipline**. Zagreb: Alineja
12. Jensen, E. (2003) **Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje**. Zagreb: Educa
13. Jurić, V. (2004) **Metodika rada školskoga pedagoga**. Zagreb: Školska knjiga
14. Klaić, B. (1982) **Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice**. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske
15. Kyriacou, C. (2001) **Temeljna nastavna umijeća**. Zagreb: Educa
16. Lepičnik Vodopivec, J. (2011) **Authority, discipline and children's rights – problems of modern schooling**. U: Jurčević Lozančić, A. i Opić, S., ur. *School, education and learning for the future: collected papers of special focus symposium, Zagreb, Croatia, November 10th – 12th 2011 / ECNSI 2011 – 5th international conference on advanced and systematic research, 10-12 November 2011*. Zagreb: UFZG, str. 225-236
17. Mackonochie, A. (2006) **Dječji ispadi bijesa i ružno ponašanje**. Zagreb: Mozaik knjiga
18. Mattes, W. (2007) **Rutinski planirati – učinkovito poučavati: savjetnik**. Zagreb: Naklada LJEVAK

19. Mijatović, A. (2002) **Obrazovna revolucija i promjene hrvatskoga školstva**. Zagreb: Hrvatski zemljopis
20. Millei, Z. (2010) **Is It (Still) Useful to Think About Classroom Discipline as Control? An Examination of the 'Problem of Discipline'**. U: Millei, Z.; Griffiths, T.G.; Parkes, R.J., ur. *Re-theorizing discipline in education: problems, politics and possibilities*. New York: Peter Lang, str. 13-26
21. Millei, Z.; Griffiths, T.G.; Parkes, R.J. (2010) **Opening the Field: Deliberating Over „Discipline“**. U: Millei, Z.; Griffiths, T.G.; Parkes, R.J., ur. *Re-theorizing discipline in education: problems, politics and possibilities*. New York: Peter Lang, str. 1-12
22. Perišić, M. M. (1972) **Disciplina u školi**. Sarajevo: Svjetlost
23. Phelan, T.W. i Schonour, S.J. (2006) **1-2-3 uspjeh: za odgojitelje i učitelje**. Lekenik: Ostvarenje
24. Plavac, Z. i Balog, N. (2000) **Nagrade i kazne u odgoju djeteta mlađe školske dobi**. *Život i škola*, (3), str. 65-75
25. Rijavec, M. (1994) **Čuda se ipak događaju: psihologija pozitivnog mišljenja**. Zagreb: IEP
26. Rijavec, M. i Miljković, D. (2010) **Pozitivna disciplina u razredu: priručnik za preživljavanje u razredu**. Zagreb: IEP – D2
27. Smojver-Ažić, S.; Rački, Ž.; Živčić-Bećirević, I. (2005) **Problemi u ponašanju i osobine ličnosti opomenutih i pohvaljenih učenika**. *Napredak*, 146 (1), str. 5-16
28. Tauš, J. i Munjiza, E. (2006) **Represivne i permisivne mjere u odgoju djece mlađe školske dobi**. *Život i škola*, (15-16), str. 69-78
29. Trstenjak, D. (1951) **O odgoju djece, nagradama i kaznama**. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
30. UNESCO (2006) **Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom: A Guide for Teachers and Teacher Educators**. Bangkok: UNESCO. Dostupno na: <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/unesco-bangkok-publications/search-unesco-bangkok-publications/>
31. Vizek Vidović, V.; Rijavec, M.; Vlahović-Štetić, V.; Miljković, D. (2003) **Psihologija obrazovanja**. Zagreb: IEP: VERN
32. Zloković, J. (2000) **Primjena različitih modela discipline u nastavnoj praksi**. *Napredak*, 141 (3), str. 340-346

10. Prilozi

PRILOG 1

UPITNIK ZA UČENIKE

Studentica Filozofskog fakulteta u Zagrebu, apsolvantica studija pedagogije, provodi istraživanje za diplomski rad na temu „Primjena kritike i pohvale u razrednoj disciplini“. Istraživanje se provodi u obliku upitnika koji je u potpunosti anonimno. Prikupljeni podaci koristit će se isključivo za potrebe navedenog istraživanja. Molim vas za Vašu suradnju i što iskrenije odgovore kako bi rezultati istraživanja bili što točniji.

Dob: _____

Spol: M Ž

Razred: _____

Škola: _____

Značenje brojeva u upitniku:

1 - nikad

2 - ponekad

3 - često

4 - uvijek

	Tvrdnja	1	2	3	4
1.	Nastavnica me opomene jako povišenim tonom. <i>Primjer – (oštro): „DA SI PRESTAO S TIME OVOG TRENA!!“</i>				
2.	Kada sam nemiran na nastavi, nastavnica me opomene nasamo nakon sata. <i>Primjer – Nasmijavao si prijatelje i ometao nastavu pa te nastavnica nakon sata pozvala sa strane: „Znam da voliš nasmijavati svoje prijatelje, no vrijeme za to je pod odmorom, a pod satom učimo.“</i>				
3.	Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva na dogovoreno pravilo koje sam prekršio. <i>Primjer – „Nismo li se na početku godine zajedno dogovorili da trčanje pod satom nije dozvoljeno?“</i>				
4.	Dogodi se da me nastavnica povrijedi riječima kada ometam nastavu. <i>Primjer – „Ti si jedna obična lijenčina.“</i>				
5.	Kada ometam druge u radu i ne sudjelujem na nastavi, nastavnica mi daje pismenu opomenu koju moraju potpisati moji roditelji.				
6.	Nastavnica me smireno opomene da prestanem ometati nastavu. <i>Primjer – „Vidim da se zabavljaš, ali voljela bih da se sada uključiš u nastavu i da nastavimo s radom.“</i>				
7.	Kada sudjelujem na nastavi i ne ometam druge, nastavnica me pismeno pohvali.				
8.	Dogodi se da sam više puta pohvaljen u jednom satu.				
9.	Kada me nastavnica opomene zbog mog ponašanja, uvijek me i radi nečega pohvali. <i>Primjer – „Molim te, nemoj trčati po razredu, radije čuvaj snagu za tjelesni. Ipak si ti naš najbolji golman u razredu.“</i>				
10.	Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva da razmislim što mogu učiniti drugačije.				
11.	Osjećam ljutnju prema nastavnici kada me povrijedi riječima.				
12.	Kada me nastavnica opomene pred cijelim razredom, osjećam sram.				

13.	Osjećam ponos kada me nastavnica pohvali pred razredom.				
14.	Zahvalan sam nastavnici što me nasamo opomenula, a ne pred razredom.				
15.	Osjećam strah kada me nastavnica jako povišenim tonom opomene.				
16.	Ne trudim se sudjelovati u nastavi jer ću i za minimalan trud biti pohvaljen.				
17.	Ne treba mi nastavnikova pohvala niti kritika; znam što je dobro, a što loše za mene.				

HVALA NA SURADNJI!

PRILOG 2

Tablice s podacima o ispitanicima/učenicima

Tablica 2 – Udio ispitanika s obzirom na spol

		Broj ispitanika	Udio ispitanika (%)
Spol	Ž	121	54,5
	M	97	43,7
	Ukupno	218	98,2
Oni koji se nisu izjasnili		4	1,8
Ukupno		222	100,0

Tablica 3 – Udio ispitanika s obzirom na dob

Dob ispitanika	Broj ispitanika	Udio ispitanika (%)
8-10	37	16,7
10-12	40	18,0
12-14	46	20,7
14-16	49	22,1
16-18	50	22,5
Total	222	100,0

Tablica 4 – Udio ispitanika s obzirom na školu koju pohađaju

Škole	Broj ispitanika	Udio ispitanika (%)
OŠ Davorin Trstenjak	123	55,4
SŠ Gornjogradska gimnazija	99	44,6
Ukupno	222	100,0

Tablice o mišljenjima učenika o načinima primjene pohvale i kritike i njihovom emocionalnom doživljaju tih načina u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline s obzirom na spol

Tablica 5 – Nastavnica me opomene jako povišenim tonom

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 68	43	6	4	121
	%	56,2%	35,5%	5,0%	3,3%	100,0%
M	N	28	53	14	2	97
	%	28,9%	54,6%	14,4%	2,1%	100,0%
Ukupno	N	96	96	20	6	218
	%	44,0%	44,0%	9,2%	2,8%	100,0%

Tablica 6 – Kada sam nemiran na nastavi, nastavnica me opomene nasamo nakon sata

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 110 % 90,9%	8 6,6%	2 1,7%	1 ,8%	121 100,0%
	M	N 61 % 62,9%	29 29,9%	5 5,2%	2 2,1%	97 100,0%
Ukupno		N 171 % 78,4%	37 17,0%	7 3,2%	3 1,4%	218 100,0%

Tablica 7 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva na dogovoreno pravilo koje sam prekršio

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 82 % 67,8%	28 23,1%	11 9,1%	0 ,0%	121 100,0%
	M	N 63 % 64,9%	20 20,6%	13 13,4%	1 1,0%	97 100,0%
Ukupno		N 145 % 66,5%	48 22,0%	24 11,0%	1 ,5%	218 100,0%

Tablica 8 – Dogodi se da me nastavnica povrijedi riječima kada ometam nastavu

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 85 % 70,2%	25 20,7%	7 5,8%	4 3,3%	121 100,0%
	M	N 59 % 60,8%	27 27,8%	7 7,2%	4 4,1%	97 100,0%
Ukupno		N 144 % 66,1%	52 23,9%	14 6,4%	8 3,7%	218 100,0%

Tablica 9 – Kada ometam druge u radu i ne sudjelujem na nastavi, nastavnica mi daje pismenu opomenu koju moraju potpisati moji roditelji

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 116 % 96,7%	4 3,3%	0 ,0%	0 ,0%	120 100,0%
	M	N 71 % 76,3%	19 20,4%	1 1,1%	2 2,2%	93 100,0%
Ukupno		N 187 % 87,8%	23 10,8%	1 ,5%	2 ,9%	213 100,0%

Tablica 10 – Nastavnica me smireno opomene da prestanem ometati nastavu

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 41 % 33,9%	N 55 % 45,5%	N 24 % 19,8%	N 1 % ,8%	121 100,0%
	M	N 22 % 22,7%	N 37 % 38,1%	N 30 % 30,9%	N 8 % 8,2%	97 100,0%
Ukupno		N 63 % 28,9%	N 92 % 42,2%	N 54 % 24,8%	N 9 % 4,1%	218 100,0%

Tablica 11 – Kada sudjelujem na nastavi i ne ometam druge, nastavnica me pismeno pohvali

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 73 % 60,3%	N 34 % 28,1%	N 10 % 8,3%	N 4 % 3,3%	121 100,0%
	M	N 51 % 52,6%	N 32 % 33,0%	N 11 % 11,3%	N 3 % 3,1%	97 100,0%
Ukupno		N 124 % 56,9%	N 66 % 30,3%	N 21 % 9,6%	N 7 % 3,2%	218 100,0%

Tablica 12 – Dogodi se da sam više puta pohvaljen u jednom satu

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 44 % 36,7%	N 57 % 47,5%	N 15 % 12,5%	N 4 % 3,3%	120 100,0%
	M	N 34 % 35,1%	N 43 % 44,3%	N 17 % 17,5%	N 3 % 3,1%	97 100,0%
Ukupno		N 78 % 35,9%	N 100 % 46,1%	N 32 % 14,7%	N 7 % 3,2%	217 100,0%

Tablica 13 – Kada me nastavnica opomene zbog mojeg ponašanja, uvijek me i radi nečega pohvali

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 98 % 81,0%	N 20 % 16,5%	N 3 % 2,5%	N 0 % ,0%	121 100,0%
	M	N 73 % 75,3%	N 19 % 19,6%	N 3 % 3,1%	N 2 % 2,1%	97 100,0%
Ukupno		N 171 % 78,4%	N 39 % 17,9%	N 6 % 2,8%	N 2 % ,9%	218 100,0%

Tablica 14 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva da razmislim što mogu učiniti drugačije

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 88 % 73,3%	N 26 % 21,7%	N 6 % 5,0%	N 0 % ,0%	120 100,0%
	M	N 53 % 54,6%	N 38 % 39,2%	N 5 % 5,2%	N 1 % 1,0%	97 100,0%
Ukupno		N 141 % 65,0%	N 64 % 29,5%	N 11 % 5,1%	N 1 % ,5%	217 100,0%

Tablica 15 – Osjećam ljutnju prema nastavnici kada me povrijedi riječima

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 44 % 36,7%	N 42 % 35,0%	N 15 % 12,5%	N 19 % 15,8%	120 100,0%
	M	N 46 % 47,9%	N 26 % 27,1%	N 12 % 12,5%	N 12 % 12,5%	96 100,0%
Ukupno		N 90 % 41,7%	N 68 % 31,5%	N 27 % 12,5%	N 31 % 14,4%	216 100,0%

Tablica 16 – Kada me nastavnica opomene pred cijelim razredom, osjećam sram

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 30 % 24,8%	N 59 % 48,8%	N 18 % 14,9%	N 14 % 11,6%	121 100,0%
	M	N 51 % 52,6%	N 28 % 28,9%	N 12 % 12,4%	N 6 % 6,2%	97 100,0%
Ukupno		N 81 % 37,2%	N 87 % 39,9%	N 30 % 13,8%	N 20 % 9,2%	218 100,0%

Tablica 17 – Osjećam ponos kada me nastavnica pohvali pred razredom

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž	N 13 % 10,7%	N 28 % 23,1%	N 24 % 19,8%	N 56 % 46,3%	121 100,0%
	M	N 13 % 13,5%	N 25 % 26,0%	N 27 % 28,1%	N 31 % 32,3%	96 100,0%
Ukupno		N 26 % 12,0%	N 53 % 24,4%	N 51 % 23,5%	N 87 % 40,1%	217 100,0%

Tablica 18 – Zahvalan sam nastavnici što me nasamo opomenula, a ne pred razredom

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž N	33	28	22	38	121
	%	27,3%	23,1%	18,2%	31,4%	100,0%
M	N	44	24	13	16	97
	%	45,4%	24,7%	13,4%	16,5%	100,0%
Ukupno	N	77	52	35	54	218
	%	35,3%	23,9%	16,1%	24,8%	100,0%

Tablica 19 – Osjećam strah kada me nastavnica jako povišenim tonom opomene

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž N	47	32	24	18	121
	%	38,8%	26,4%	19,8%	14,9%	100,0%
M	N	50	28	11	6	95
	%	52,6%	29,5%	11,6%	6,3%	100,0%
Ukupno	N	97	60	35	24	216
	%	44,9%	27,8%	16,2%	11,1%	100,0%

Tablica 20 – Ne trudim se sudjelovati u nastavi jer ću i za minimalan trud biti pohvaljen

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž N	87	24	5	5	121
	%	71,9%	19,8%	4,1%	4,1%	100,0%
	M N	64	18	11	4	97
	%	66,0%	18,6%	11,3%	4,1%	100,0%
Ukupno	Count	151	42	16	9	218
	%	69,3%	19,3%	7,3%	4,1%	100,0%

Tablica 21 – Ne treba mi nastavnikova pohvala niti kritika; znam što je dobro, a što loše za mene

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Spol	Ž N	19	42	23	37	121
	%	15,7%	34,7%	19,0%	30,6%	100,0%
M	N	4	27	21	45	97
	%	4,1%	27,8%	21,6%	46,4%	100,0%
Ukupno	N	23	69	44	82	218
	%	10,6%	31,7%	20,2%	37,6%	100,0%

Tablice o mišljenjima učenika o načinima primjene pohvale i kritike i njihovom emocionalnom doživljaju tih načina u nastavnom procesu od strane nastavnika u svrhu ostvarivanja razredne discipline s obzirom na dob

Tablica 22 – Nastavnica me opomene jako povišenim tonom

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Dob	8-10	N 16 % 43,2%	15 40,5%	6 16,2%	0 ,0%	37 100,0%
	10-12	N 26 % 65,0%	14 35,0%	0 ,0%	0 ,0%	40 100,0%
	12-14	N 15 % 32,6%	25 54,3%	4 8,7%	2 4,3%	46 100,0%
	14-16	N 29 % 59,2%	16 32,7%	4 8,2%	0 ,0%	49 100,0%
	16-18	N 10 % 20,0%	30 60,0%	6 12,0%	4 8,0%	50 100,0%
Ukupno		N 96 % 43,2%	100 45,0%	20 9,0%	6 2,7%	222 100,0%

Tablica 23 – Kada sam nemiran na nastavi, nastavnica me opomene nasamo nakon sata

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Dob	8-10	N 21 % 56,8%	12 32,4%	3 8,1%	1 2,7%	37 100,0%
	10-12	N 36 % 90,0%	4 10,0%	0 ,0%	0 ,0%	40 100,0%
	12-14	N 27 % 58,7%	14 30,4%	3 6,5%	2 4,3%	46 100,0%
	14-16	N 42 % 85,7%	7 14,3%	0 ,0%	0 ,0%	49 100,0%
	16-18	N 46 % 92,0%	3 6,0%	1 2,0%	0 ,0%	50 100,0%
Ukupno		N 172 % 77,5%	40 18,0%	7 3,2%	3 1,4%	222 100,0%

Tablica 24 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva na dogovoreno pravilo koje sam prekršio

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Dob	8-10	N 22 % 59,5%	11 29,7%	3 8,1%	1 2,7%	37 100,0%
	10-12	N 31 % 77,5%	5 12,5%	4 10,0%	0 ,0%	40 100,0%
	12-14	N 33 % 71,7%	8 17,4%	5 10,9%	0 ,0%	46 100,0%

14-16	N	32	14	3	0	49
	%	65,3%	28,6%	6,1%	,0%	100,0%
16-18	N	29	11	10	0	50
	%	58,0%	22,0%	20,0%	,0%	100,0%
Ukupno	N	147	49	25	1	222
	%	66,2%	22,1%	11,3%	,5%	100,0%

Tablica 25 – Dogodi se da me nastavnica povrijedi riječima kada ometam nastavu

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	33	1	2	1	37
	%	89,2%	2,7%	5,4%	2,7%	100,0%
10-12	N	32	8	0	0	40
	%	80,0%	20,0%	,0%	,0%	100,0%
12-14	N	28	12	3	3	46
	%	60,9%	26,1%	6,5%	6,5%	100,0%
14-16	N	33	15	0	1	49
	%	67,3%	30,6%	,0%	2,0%	100,0%
16-18	N	20	17	9	4	50
	%	40,0%	34,0%	18,0%	8,0%	100,0%
Ukupno	N	146	53	14	9	222
	%	65,8%	23,9%	6,3%	4,1%	100,0%

Tablica 26 – Kada ometam druge u radu i ne sudjelujem na nastavi, nastavnica mi daje pismenu opomenu koju moraju potpisati moji roditelji

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	23	11	1	1	36
	%	63,9%	30,6%	2,8%	2,8%	100,0%
10-12	N	35	5	0	0	40
	%	87,5%	12,5%	,0%	,0%	100,0%
12-14	N	39	4	0	1	44
	%	88,6%	9,1%	,0%	2,3%	100,0%
14-16	N	47	2	0	0	49
	%	95,9%	4,1%	,0%	,0%	100,0%
16-18	N	46	2	0	0	48
	%	95,8%	4,2%	,0%	,0%	100,0%
Ukupno	N	190	24	1	2	217
	%	87,6%	11,1%	,5%	,9%	100,0%

Tablica 27 – Nastavnica me smireno opomene da prestanem ometati nastavu

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	15	13	7	2	37
	%	40,5%	35,1%	18,9%	5,4%	100,0%
10-12	N	15	17	7	1	40
	%	37,5%	42,5%	17,5%	2,5%	100,0%
12-14	N	14	16	14	2	46
	%	30,4%	34,8%	30,4%	4,3%	100,0%
14-16	N	13	19	15	2	49
	%	26,5%	38,8%	30,6%	4,1%	100,0%
16-18	N	7	27	13	3	50
	%	14,0%	54,0%	26,0%	6,0%	100,0%
Ukupno	N	64	92	56	10	222
	%	28,8%	41,4%	25,2%	4,5%	100,0%

Tablica 28 – Kada sudjelujem na nastavi i ne ometam druge, nastavnica me pismeno pohvali

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	9	18	7	3	37
	%	24,3%	48,6%	18,9%	8,1%	100,0%
10-12	N	22	12	4	2	40
	%	55,0%	30,0%	10,0%	5,0%	100,0%
12-14	N	38	5	2	1	46
	%	82,6%	10,9%	4,3%	2,2%	100,0%
14-16	N	27	15	5	2	49
	%	55,1%	30,6%	10,2%	4,1%	100,0%
16-18	N	31	16	3	0	50
	%	62,0%	32,0%	6,0%	,0%	100,0%
Ukupno	Count	127	66	21	8	222
	%	57,2%	29,7%	9,5%	3,6%	100,0%

Tablica 29 – Dogodi se da sam više puta pohvaljen u jednom satu

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	10	20	6	1	37
	%	27,0%	54,1%	16,2%	2,7%	100,0%
10-12	N	12	19	7	2	40
	%	30,0%	47,5%	17,5%	5,0%	100,0%
12-14	N	19	20	5	1	45
	%	42,2%	44,4%	11,1%	2,2%	100,0%
14-16	N	18	23	8	0	49
	%	36,7%	46,9%	16,3%	,0%	100,0%

16-18	N	21	19	6	4	50
	%	42,0%	38,0%	12,0%	8,0%	100,0%
Ukupno	N	80	101	32	8	221
	%	36,2%	45,7%	14,5%	3,6%	100,0%

Tablica 30 – Kada me nastavnica opomene zbog mojeg ponašanja, uvijek me i radi nečega pohvali

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	25	9	1	2	37
	%	67,6%	24,3%	2,7%	5,4%	100,0%
10-12	N	31	8	1	0	40
	%	77,5%	20,0%	2,5%	,0%	100,0%
12-14	N	37	7	2	0	46
	%	80,4%	15,2%	4,3%	,0%	100,0%
14-16	N	45	4	0	0	49
	%	91,8%	8,2%	,0%	,0%	100,0%
16-18	N	37	11	2	0	50
	%	74,0%	22,0%	4,0%	,0%	100,0%
Ukupno	N	175	39	6	2	222
	%	78,8%	17,6%	2,7%	,9%	100,0%

Tablica 31 – Nastavnica ne opomene moje ponašanje nego me poziva da razmislim što mogu učiniti drugačije

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	19	13	4	1	37
	%	51,4%	35,1%	10,8%	2,7%	100,0%
10-12	N	26	10	3	0	39
	%	66,7%	25,6%	7,7%	,0%	100,0%
12-14	N	33	10	3	0	46
	%	71,7%	21,7%	6,5%	,0%	100,0%
14-16	N	34	14	1	0	49
	%	69,4%	28,6%	2,0%	,0%	100,0%
16-18	N	32	17	1	0	50
	%	64,0%	34,0%	2,0%	,0%	100,0%
Ukupno	N	144	64	12	1	221
	%	65,2%	29,0%	5,4%	,5%	100,0%

Tablica 32 – Osjećam ljutnju prema nastavnici kada me povrijedi riječima

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Dob	8-10	N 28 % 75,7%	6 16,2%	1 2,7%	2 5,4%	37 100,0%
	10-12	N 21 % 53,8%	13 33,3%	2 5,1%	3 7,7%	39 100,0%
	12-14	N 10 % 22,2%	21 46,7%	4 8,9%	10 22,2%	45 100,0%
	14-16	N 19 % 38,8%	13 26,5%	14 28,6%	3 6,1%	49 100,0%
	16-18	N 14 % 28,0%	16 32,0%	6 12,0%	14 28,0%	50 100,0%
Ukupno		N 92 % 41,8%	69 31,4%	27 12,3%	32 14,5%	220 100,0%

Tablica 33 – Kada me nastavnica opomene pred cijelim razredom, osjećam sram

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Dob	8-10	N 11 % 29,7%	16 43,2%	4 10,8%	6 16,2%	37 100,0%
	10-12	N 6 % 15,0%	18 45,0%	9 22,5%	7 17,5%	40 100,0%
	12-14	N 17 % 37,0%	20 43,5%	6 13,0%	3 6,5%	46 100,0%
	14-16	N 22 % 44,9%	18 36,7%	8 16,3%	1 2,0%	49 100,0%
	16-18	N 25 % 50,0%	19 38,0%	3 6,0%	3 6,0%	50 100,0%
Ukupno		N 81 % 36,5%	91 41,0%	30 13,5%	20 9,0%	222 100,0%

Tablica 34 – Osjećam ponos kada me nastavnica pohvali pred razredom

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
Dob	8-10	N 3 % 8,1%	7 18,9%	9 24,3%	18 48,6%	37 100,0%
	10-12	N 1 % 2,6%	5 12,8%	7 17,9%	26 66,7%	39 100,0%
	12-14	N 9 % 19,6%	14 30,4%	9 19,6%	14 30,4%	46 100,0%
	14-16	N 4 % 8,2%	13 26,5%	12 24,5%	20 40,8%	49 100,0%

16-18	N	10	15	15	10	50
	%	20,0%	30,0%	30,0%	20,0%	100,0%
Total	N	27	54	52	88	221
	%	12,2%	24,4%	23,5%	39,8%	100,0%

Tablica 35 – Zahvalan sam nastavnici što me nasamo opomenula, a ne pred razredom

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	7	13	5	12	37
	%	18,9%	35,1%	13,5%	32,4%	100,0%
10-12	N	11	4	14	11	40
	%	27,5%	10,0%	35,0%	27,5%	100,0%
Dob 12-14	N	13	13	6	14	46
	%	28,3%	28,3%	13,0%	30,4%	100,0%
14-16	N	27	10	5	7	49
	%	55,1%	20,4%	10,2%	14,3%	100,0%
16-18	N	20	13	6	11	50
	%	40,0%	26,0%	12,0%	22,0%	100,0%
Ukupno	N	78	53	36	55	222
	%	35,1%	23,9%	16,2%	24,8%	100,0%

Tablica 36 – Osjećam strah kada me nastavnica jako povišenim tonom opomene

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	7	13	6	10	36
	%	19,4%	36,1%	16,7%	27,8%	100,0%
10-12	N	7	12	15	6	40
	%	17,5%	30,0%	37,5%	15,0%	100,0%
Dob 12-14	N	19	16	5	5	45
	%	42,2%	35,6%	11,1%	11,1%	100,0%
14-16	N	27	15	5	2	49
	%	55,1%	30,6%	10,2%	4,1%	100,0%
16-18	N	39	6	4	1	50
	%	78,0%	12,0%	8,0%	2,0%	100,0%
Ukupno	N	99	62	35	24	220
	%	45,0%	28,2%	15,9%	10,9%	100,0%

Tablica 37 – Ne trudim se sudjelovati u nastavi jer ću i za minimalan trud biti pohvaljen

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	24	5	3	5	37
	%	64,9%	13,5%	8,1%	13,5%	100,0%
10-12	N	29	6	2	3	40
	%	72,5%	15,0%	5,0%	7,5%	100,0%
Dob 12-14	N	30	14	2	0	46
	%	65,2%	30,4%	4,3%	,0%	100,0%
14-16	N	30	12	7	0	49
	%	61,2%	24,5%	14,3%	,0%	100,0%
16-18	N	40	7	2	1	50
	%	80,0%	14,0%	4,0%	2,0%	100,0%
Ukupno	N	153	44	16	9	222
	%	68,9%	19,8%	7,2%	4,1%	100,0%

Tablica 38 – Ne treba mi nastavnikova pohvala niti kritika; znam što je dobro, a što loše za mene

		Odgovori				Ukupno
		Nikad	Ponekad	Često	Uvijek	
8-10	N	5	16	6	10	37
	%	13,5%	43,2%	16,2%	27,0%	100,0%
10-12	N	3	20	7	10	40
	%	7,5%	50,0%	17,5%	25,0%	100,0%
Dob 12-14	N	4	8	14	20	46
	%	8,7%	17,4%	30,4%	43,5%	100,0%
14-16	N	8	15	7	19	49
	%	16,3%	30,6%	14,3%	38,8%	100,0%
16-18	N	3	10	10	27	50
	%	6,0%	20,0%	20,0%	54,0%	100,0%
Ukupno	N	23	69	44	86	222
	%	10,4%	31,1%	19,8%	38,7%	100,0%

PRILOG 3

Pitanja u polu-strukturiranom intervjuu

Pitanja:

1. Prema tvojem mišljenju, što je disciplina u razredu?
2. Tko je najviše zaslužan za postizanje discipline – nastavnik, učenik ili oboje?
 - Zašto?
3. Smatraš li da je potrebno da nastavnica koristi kritiku i pohvalu kako bi ostvarila disciplinu u razredu?
4. Doživljavaš li kritiku kao kaznu, a pohvalu kao nagradu?
 - Zašto?
5. Smatraš li da bi opomena trebala biti izrečena nasamo ili pred razredom?
6. Kako učenici doživljavaju opomenu koja je izražena blagim tonom, a kako opomenu izraženu povišenim tonom?
 - Zašto?
 - Hoće li opomena više utjecati na tebe ako je ona izražena blagim ili povišenim tonom?
 - Što misliš o nastavnikovom postepenom povišavanju tona?
7. U školi se ponekad koristi pismena opomena. Smatraš li da je ona korisna?
 - Zašto?
8. Kako se osjećaš zbog opomene, koje osjećaje ona budi kod tebe?
9. Potiče li te opomena da se više trudiš i bolje ponašaš na nastavi?
10. Smatraš li da bi pohvala trebala biti izrečena nasamo ili pred razredom?
11. Smatraš li da pohvala potiče učenike na jači trud i bolje ponašanje?
12. Što misliš o stalnom pohvaljivanju učenika, čak i kada nisu zaslužili pohvalu?
13. Kao i pismena opomena, u školi se ponekad koristi i pismena pohvala. Smatraš li da je ona korisna?
14. Kakve osjećaje pohvala budi kod tebe?
15. Postoji kritika koja se zove pozitivna kritika. Što misliš, kako pozitivna kritika djeluje na učenike?
 - Što više utječe na trud učenika, pozitivna kritika ili pohvala?
 - Zašto?

16. Smatraš li da učenik može sam, bez utjecaja nastavnika, zaključiti koje ponašanje je primjereno na satu, a koje nije?
17. Ako je tako, jesu li onda potrebne kritika i pohvala od nastavnika kako bi se ostvarila disciplinu u razredu?