

Dr. Mateja Pšunder

Načela disciplinskega pristopa (Izhodišča in stališča nekaterih avtorjev)

Povzetek: Raziskave kažejo, da je disciplina v šolah še vedno precej tradicionalna in kot takšna problematična, saj pri učencih ne podpira razvoja samodiscipline in odgovornosti. Če želimo aktualizirati disciplino v šolah, je treba disciplino najprej ustrezno razumeti, jo pojmovati. Danes je prevladalo prepričanje, da o tem, kateri disciplinski pristop je dober ali učinkovit, ne morejo soditi zunanji strokovnjaki, temveč lahko o tem presojaajo učitelji sami. Namen prispevka je stališča nekaterih sodobnih avtorjev o disciplini ob upoštevanju izsledkov raziskav o navedeni tematiki v tujini in pri nas združiti v načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa. Izhodišča za oblikovanje načel so nam pomenile skupne točke med posameznimi avtorji. Načela, ki so usmerjena v doseganje obeh temeljnih ciljev discipline, bi po našem mnenju lahko bila aktualna tudi pri nas.

Ključne besede: disciplina, disciplinski pristop, pravice in dolžnosti učencev/dijakov, razredni menedžment.

UDK: 371.5

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Mateja Pšunder, docentka, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Pedagoška fakulteta v Mariboru

1 Uvod

Disciplina je vselej aktualna tema tako za vzgojne teoretike kot tudi za vse tiste, ki se z vzgojo poklicno ali nepoklicno soočajo v praksi. Kljub obsežni literaturi so sodobni prispevki in knjige z navedeno tematiko vedno znova dobrodošli. Raziskave (Bruce, Murray 1993; Merrett, Wheldall 1993) so pokazale, da želijo učitelji pridobiti več znanja, ki bi jim pomagalo pri obvladovanju disciplinskih problemov v vsakdanji praksi. Pogosto si želijo konkretnih napotkov in smernic za premagovanje povsem določenih disciplinskih problemov. Ob tem pa ne smemo spregledati dejstva, da je za uspešno obvladovanje disciplinskih problemov v razredu treba disciplino razumeti širše, in ne le kot ukrepanje tedaj, ko se disciplinski problemi že pojavijo.

Namen prispevka je bil stališča nekaterih sodobnih avtorjev o disciplini (na primer Burden 1995; Charles 1996; Edvards 1997; Jones, Jones 1998; Lewis 1997; Nakamura 2000; Rogers 1998, 2003, 2004), ob upoštevanju izsledkov raziskav o navedeni tematiki v tujini in pri nas, združiti v načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa. Kljub nekaterim različnim stališčem o disciplini je namreč med njimi najti skupne točke, ki so nam pomenile izhodišča za oblikovanje načel. Ta načela so po našem mnenju zanimiva in aktualna tudi pri nas. Temeljno merilo pri oblikovanju posameznega načela je bilo, da smo enotno stališče o vzpostavljanju in vzdrževanju discipline v razredu oziroma šoli zasledili pri večini obravnavanih avtorjev. S prispevkom smo želeli prispevati k usrežnejšemu razumevanju oziroma pojmovanju discipline, upamo pa, da je prispevek lahko tudi korak k aktualiziranju discipline v šolski praksi.

2 Temeljna cilja discipline

Pri opredeljevanju načel, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa, se je najprej gotovo treba vprašati, kaj želimo z disciplino

doseči. Ta prispevek se nanaša na disciplino v pomenu ukrepanja, kaznovanja (Verbinc 1997). Bagley (1914) je že na začetku prejšnjega stoletja opredelil dva pglavitna cilja discipline, ki sta aktualna tudi danes. Prvi cilj se po njegovem nanaša na vzpostavljjanje in vzdrževanje pogojev, temeljnih za napredovanje šolskega dela, drugi pa na pripravo učencev¹ za učinkovito sodelovanje v organizirani družbi odraslih, ki postopno podpira svobodo posameznikov, skladno z ustrezno odgovornostjo.

V sodobni literaturi o disciplini so pogosto bolj kot kratkoročni cilji discipline izpostavljeni dolgoročni. Na primer Rogers (1998, str. 11) pri opredeljevanju temeljnih ciljev discipline izpostavi razvoj samodiscipline in samokontrole, dobrega mnenja o sebi, spodbujanje odgovornosti za vedenje, spodbujanje učencev k prepoznavanju in spoštovanju pravic drugih, podpiranje vrednot, kot so poštenost, pravičnost, spoštovanje drugih, in usposabljanje za razumno reševanje konfliktov. Avtor je odločen, da se je treba pri presoji, kaj je dobra disciplina, vprašati, kako naše besede in dejanja omogočajo učencem doseganje družbeno odgovornih ciljev.

Nasprotno, kot je navedeno v literaturi, pa učitelji o disciplini še vedno pogosto razmišljajo precej tradicionalno, v ospredje postavljajo kratkoročne cilje discipline in navedeno prenašajo tudi v prakso. V raziskavi, ki sta jo izpeljali Haroun in O'Hanlon (1997), so učitelji v zvezi s cilji discipline izpostavili zlasti poslušnost učencev, primerno učno okolje in preprečevanje neprimerne vedenja. Navedena raziskava je bila sicer izpeljana v Jordaniji, kjer imajo učitelji po avtorjevih besedah precej tradicionalne poglede na disciplino, vendar pa po navedbah Lewisa (1997, 2001) podobno sliko kažejo tudi zahodne demokratične države. Tudi tam naj bi učitelji še vedno v veliki meri prevzemali precejšen nadzor nad vedenjem učencev, to pa ne prispeva k doseganju dolgoročnih ciljev discipline. Podobno je pokazal raziskava, izpeljana v Sloveniji (Pšunder 2005), in sicer da šolska disciplina ni posebno naklonjena razvoju odgovornosti pri učencih.

3 Načela disciplinskega pristopa

Avtorji (na primer Charles 1996; Edvards 1997; Wolfgang 1999; Lewis 1997) se strinjajo, da o tem, kateri disciplinski pristop je danes dober ali učinkovit, ne morejo soditi zunanji strokovnjaki. Pojasnjujejo, da učitelji najbolj poznajo sebe, svoje predstave o disciplini, razred kot celoto in značilnosti posameznikov v njem, zato lahko najracionalneje presojajo disciplinski pristop. Med posameznimi avtorji je mogoče najti nekatere skupne točke v stališčih o disciplini, ki smo jih združili v načela disciplinskega pristopa. Gre za načela, ki so usmerjena v doseganje obeh temeljnih ciljev discipline in ki bi po našem mnenju lahko bila aktualna tudi pri nas.

Oblikovali smo naslednja načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju dis-

¹ V prispevku bomo zaradi poenostavitve za učence in dijake uporabljali samostalni učenci.

ciplinskega pristopa: načelo spoštovanja učencev oziroma vzajemnega spoštovanja, načelo omogočanja aktivnega sodelovanja učencev, načelo združevanja pravic, odgovornosti in pravil, načelo skladnosti pristopa s pričakovanji širše družbene skupnosti in s šolsko politiko, načelo sodelovanja s starši, načelo načrtovanja preventivne discipline, ki zajema tri temeljna področja: odnose, pripravo na pouk in izvajanje pouka in razredni menedžment, in načrtovanje korektivne discipline, ki temelji na principu najmanjše stopnje posredovanja. V nadaljevanju bomo podrobneje razložili navedena načela.

3.1 Načelo spoštovanja učencev ali vzajemnega spoštovanja

Učitelji so se discipline v različnih družbenih obdobjih lotevali na različne načine, ki so bili odvisni od aktualnih pogledov na vzgojo in otroka. Cilj vzgojiti poslušne posameznike, ki bodo upoštevali navodila in ukaze drugih, je narekoval uporabo represivnih pristopov, pri čemer so bile otrokove potrebe potisnjene v ozadje. Tako so učitelji izsilili spoštovanje učencev. Vsestranski napredek družbe in demokratizacija sta privedla do sodobnejših pogledov na vzgojo in otroka. Pomembno prelomnico na področju pravnega položaja otroka je začrtala pri nas leta 1989 sprejeta Konvencija o otrokovih pravicah (1997), ki je opredelila otroka kot subjekt lastnih pravic, obdobje otroštva pa označila kot varovano in privilegirano življenjsko obdobje. Prizadevanja za drugačen položaj otroka in njegovih pravic pa so se seveda začela že mnogo prej. Konvencija je določila minimalne standarde za skrb in varovanje otrokovih pravic, ki med drugim zajemajo tudi standarde v zvezi s spoštovanjem otrokovega človeškega dostojanstva.

V zvezi z uveljavljanjem discipline v šoli Konvencija o otrokovih pravicah v drugem odstavku 28. člena določa, da se mora disciplina v šolah uveljavljati na način, ki je v skladu z otrokovim človeških dostojanstvom. Navedeno določbo je treba razumeti v povezavi s prvim odstavkom 19. člena konvencije. Ta zavezuje države podpisnice k takemu delovanju, ki bo otroka med drugim zavarovalo pred vsemi oblikami telesnega in duševnega nasilja, poškodb ali zlorab, medtem ko je pod skrbništvom staršev, zakonitih skrbnikov ali katere koli druge osebe, ki skrbi zanj. Med slednje gotovo sodijo tudi učitelji. Navedeni določbi tako ne pomenita le prepovedi ponižujočega in krutega telesnega kaznovanja, temveč zahtevo, da je pri vzpostavljanju discipline treba spoštovati otrokovo človeško dostojanstvo.

Učitelji se danes pogosto pritožujejo, da se učenci do njih vedejo nespoštljivo, ob tem pa (včasih) prezrejo ali celo napačno razumejo temeljno naravo človekovih pravic. Navedeno je potrdila raziskava (Haroun, O'Hanlon 1997), v kateri so učitelji na vprašanje, kaj je šolska disciplina, izpostavili, da morajo učenci spoštovati in ubogati učitelje. Taki odgovori kažejo na precej avtoritarne poglede učiteljev na svoje delo in na njihovo napačno razumevanje narave človekovih pravic. Medtem ko tudi mlajši učenci v veliki meri disciplino razumejo kot spoštovanje in uboganje učiteljev, pa so starejši učenci v navedeni raziskavi poudarili, da je spoštovanje in uboganje učiteljev sicer pomembno, da pa morajo tudi učitelji spoštovati učence in jih obravnavati pozitivno. Iz navedene

raziskave vidimo, da so pogledi učiteljev in učencev na disciplino še vedno precej različni, kar je gotovo problem pri disciplini v praksi. V Oslerjevi raziskavi (2000) pa so učenci menili, da bi bilo mogoče disciplino v šolah izboljšati med drugim tudi tako, da bi učitelji spoštovali učence.

Vse pravice, tudi pravica do spoštovanja, temeljijo na principu vzajemnosti, to pomeni, da je potrebno, da z danimi pravicami spoštujemo in priznavamo pravice drugih. Učitelji, ki si želijo, da jih bodo učenci spoštovali, spoštovanja od učencev ne morejo preprosto zahtevati, temveč morajo izhajati iz dejstva, da je temeljna narava pravic povezana tudi z odgovornostmi, ne pa zgolj z osebnimi zahtevami. Deliti odgovornosti pomeni, navaja Rogers (2004, str. 30), da skrbimo zase in za druge. Odgovornosti in spoštovanje se tesno prepletajo, saj druge spoštujemo, ko mislimo na to, kako naše vedenje vpliva nanje.

Moder učitelj tako ne bo zahteval spoštovanja zgolj zato, ker tako določajo pravila, temveč si bo spoštovanje učencev poskušal pridobiti s svojo osebnostjo, vedenjem in delom, pri katerem bo upošteval tudi pravico učencev do spoštovanja. Spoštovanje po besedah Rogersa (1997, str. 19) pomeni uporabo takšnega besednega repertoarja, s katerim učencem kažemo, kaj pri njih želimo oziroma od njih pričakujemo. Raziskave so pokazale (Emmer, Evertson, Clements, Worsham 1994; Lewis 2001), da učiteljevo vedenje vpliva na vedenje učencev. Gotovo pa ne moremo spregledati tudi dejstva, da učiteljevo vedenje pomembno vpliva na to, kako bodo učenci dojemali pravice in odgovornosti.

Odnos med učiteljem in učenci pomembno vpliva na razvoj samopodobe učencev. Ker preživijo učenci v šoli precej časa, šolsko okolje močno oblikuje njihovo samopodobo. Raziskave so pokazale, da so učenci, ki se ne počutijo sprejete, kompetentne in vredne, bolj nagnjeni k nasilnemu, destruktivnemu vedenju, prav tako pa težje pozitivno oziroma konstruktivno premagujejo težave in izzive v šoli in zunaj nje. Samopodoba učencev tako vpliva tudi na disciplino v razredu. Če se učenci v razredu počutijo sprejete in spoštovane, bo z disciplino gotovo manj težav kot tedaj, ko v odnosih med učitelji in učenci vladajo nespoštovanje, zamere in odpor. Raziskave so pokazale tudi, da so šole, ki namenjajo posebno pozornost razvoju pozitivne samopodobe, uspešnejše tudi na učnem področju.

3.2 Načelo omogočanja aktivnega sodelovanja učencev

Odgovornosti pri učencih ni mogoče doseči na temelju poučevanja, temveč na temelju aktivnega sodelovanja. Če posameznik ve, da lahko aktivno sodeluje, se mu poveča zavest o lastni moči vplivanja, zvišata se stopnja moralne odgovornosti in motiviranost. Takšno razmišljanje podpira tudi Konvencija o otrokovih pravicah (1997), ki v 12. členu določa, da države podpisnice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastno mnenje, pravico do prostega izražanja mnenj o vsem, kar je v zvezi z otrokom; tehtnost izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo.

Navedeno pravico vključuje tudi naša šolska zakonodaja. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (2001) določa, da se učenci osnovne šole organizira-

jo v oddelčne skupnosti, šolski parlament in skupnost učencev šole z namenom, da bi obravnavali posamezna vprašanja iz življenja in dela svoje skupnosti in šole ter oblikovali predloge in pobude za boljše delo in reševanje problemov oziroma za uveljavljanje svojih interesov. Podobno določa tudi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Uradni list Republike Slovenije, št. 17/97 in 15/98), da se dijaki združujejo v skupnost dijakov. Ob zapisanem pa je treba poudariti, da možnost aktivnega sodelovanja učencev na papirju ni dovolj, saj si je potrebno prizadevati, da določila zaživijo tudi v praksi.

Prenesena v kontekst discipline v vzgojno-izobraževalnih institucijah pravica učencev do aktivnega sodelovanja pomeni, če parafraziramo Lewisa (1997), da so, ker odraščajo v demokratičnih razmerah, izpostavljeni takšnemu disciplinskemu pristopu, ki jih pripravlja, da bodo postali državljani prihodnosti. Ali povedano drugače, pravica učencev do aktivnega sodelovanja v kontekstu discipline v šoli pomeni, da učencem skladno z razvojno stopnjo omogočimo, da aktivno sodelujejo pri sprejemanju demokratičnih odločitev v zvezi z vprašanji vzgojno-disciplinske problematike. Učenci naj bi imeli možnosti aktivnega sodelovanja pri odločitvah o preprečevanju disciplinskih problemov v šoli, prav tako pa naj bi se njihovo neprimerno vedenje obravnavalo na način, ki jim omogoča sodelovanje. Takšen disciplinski pristop ni usmerjen le k doseganju kratkoročnega cilja discipline, temveč podpira tudi prizadevanja, da bi učenci nekoč postali samostojni in odgovorni državljani.

Skupno dogovarjanje o pravilih v okviru Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev in Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah je ena izmed priložnosti za aktivno vlogo učencev oziroma dijakov. Po besedah Krofliča (2000) lahko skupno dogovarjanje in demokratično sprejemanje pravil odigra pomembno vlogo pri vzpostavitvi vzgojnega koncepta javne šole. Oblikovanje šolskih pravil s sodelovanjem učencev je tako neposreden vzgojni dejavnik, saj učencem omogoča soočanje z načeli demokratične družbe in pridobivanje praktičnih izkušenj o njih, hkrati pa z zavestnim sprejemanjem pravil učencem omogoča simbolno identifikacijo z moralnimi normami in načeli, kar je nujen pogoj razvoja avtonomne morale.

Vendar pa je kljub navedenim prednostim aktivnega sodelovanja mladih veliko ovir, ki preprečujejo uresničevanje njihove pravice do aktivnega sodelovanja v praksi. V šolah je pogosto napačno razumevanje narave otrokovih pravic, navaja Osler (2000, str. 55), hkrati pa med učitelji velikokrat vlada strah, da bodo otrokove pravice v nasprotju z njihovimi pravicami. Razpravlja se tudi o tem, da bodo mladi, če bodo seznanjeni s svojimi pravicami, začeli zahtevati pravice brez pripadajočih dolžnosti. Avtorica pojasnjuje, da to ni le temeljno napačno razumevanje narave otrokovih pravic, ki temeljijo na principu vzajemnosti, kar pomeni tudi spoštovati in podpirati pravice drugih, ampak prav tako nemara podcenjevanje sposobnosti mladih in naša nepripravljenost, da jim priznavamo odgovornosti. V nasprotju z navedenim pa je raziskava avtorici pokazala, da se mladi skupaj z učitelji počutijo odgovorne za šolsko življenje in so pripravljeni prispevati k dobremu počutju vseh, k temu, da bo imel v šoli vsakdo možnost učiti se, razvijati spretnosti in sposobnosti za reševanje konfliktov in hkrati dejavno sodelovati v procesih odločanja.

3.3 Načelo združevanja pravic, odgovornosti in pravil

Mnogi avtorji (Chaplain 2003; Doyle 1986; Jones, Jones 1998; Rogers 2003, 2004 in drugi), ki proučujejo razredni menedžment, poudarjajo, da se dober oziroma učinkovit učitelj zaveda pomena prvih šolskih dni pri postavljanju pravil, katerih izhodišče so pravice in dolžnosti. Učitelj naj bi učence na prvih srečanjih povabil k razpravi in se z njimi dogovoril o vedenju v razredu, ki spodbuja pozitivne oziroma dobre odnose, dobro delo, učenje. Takšen dogovor je nujen, da lahko razred deluje kot skupina.

Izhodišče dogovora o učenju in vedenju v razredu naj bi bile temeljne, neprenosljive pravice, ki naj bi jih bil v šoli deležen vsakdo (Rogers 1998, 2003, 2004):

- najprej je to pravica do spoštovanja in pravične obravnave, ki se nanaša na vse člane skupnosti in na njihove medosebne odnose. Učitelj in učenci naj bi se dogovorili o osebnem prostoru, ravnanju s šolsko in zasebno lastnino in o vedenju v povezavi z navedenim (na primer o tem, da je treba vprašati, preden si kaj izposodimo, ne pa le vzeti);
- pravica do učenja, ne da bi ga drugi motili. V zvezi s to pravico naj bi učitelj in učenci razpravljali na primer o dvigovanju rok, čakanju na vrstni red, o pravični delitvi učiteljevega časa;
- pravica do občutka varnosti in biti varen. Ta pravica zajema tako čustveno kot fizično varnost, z njo pa se povezuje tudi nasilje in trpinčenje.

Avtor izpostavi le navedene pravice, hkrati pa poudari, da so vse druge pravice, kot so na primer pravica do igre, pravica do enakopravnosti, pravica do besede, pravica do individualnosti, pravica do poučevanja, zajete v teh pravicah. Naštete pravice temeljijo na vzajemnem spoštovanju, brez katerega nobena skupina ali skupnost ne more učinkovito (so)obstojati in delovati za vzajemno korist.

Ker pa nihče ni deležen pravic samodejno, se je treba z učenci dogovoriti tudi o odgovornostih, ki jih morajo posamezniki prevzeti za vedenje, ki vpliva na pravice drugih.

Ko govorimo o pravicah, namreč ne moremo mimo korelativnih dolžnosti. Ali, povedano drugače, »pravica na eni strani daje upravičenje, a hkrati na drugi strani postavlja odgovornost« (Šelih 1992, str. 16). »Kar je za določeno osebo ali grupacijo pravica, je za druge individualne in socialne subjekte oziroma dejavnike dolžnost – v tem pomenu, da naj bi dopuščali in omogočali uveljavljanje pravic.« (Sruk 1986, str. 360) Z navedenega stališča torej pravica pomeni svobodo, odgovornost pa pomeni pričakovanje za vedenje posameznikov (Vitto 2003, str. 45).

Otroci se v povezavi s pravicami pojavljajo v posebnem položaju. V najzgodnejšem življenju, ko so povsem odvisni od drugih, potrebujejo oskrbo, nego in zaščito, zato so jim priznane pravice varnosti in oskrbe, hkrati pa so zaradi svojega posebnega položaja od nekaterih pravic (na primer pravice avtonomije in odločanja) izzeti. Ker zaradi svoje nedoraslosti in nezrelosti še niso sposobni prevzeti vseh odgovornosti skladno z upravičenjem, so nekatere dolžnosti

postavljene odraslim, največkrat pripadajo njihovim staršem oziroma zakonitim skrbnikom. Otroci imajo na primer pravico do življenja, posledica izvajanja te pravice pa je odgovornost, ki leži na ramenih staršev. Če ti niso sposobni ponuditi otrokom dovolj varnosti, pade ta odgovornost na državo.

Zlasti zaradi dodeljevanja pravic otrokom brez sorazmernih odgovornosti so nekateri do otrokovih pravic skeptični. Pri tem pa spregledajo, da si je pomembno prizadevati, da bodo otroci nekoč sposobni postopno skladno s pravicami sprejeti tudi dolžnosti. Zato je pomembno, da jih že zdaj obravnavamo kot osebe, ki lahko in morejo v skladu s starostno stopnjo pretehtati svoja dejanja in predvideti njihove posledice, saj le-te zadevajo pravice drugih. Tako bodo spoznali, da to, da imamo pravice, še ne pomeni, da jih tudi uživamo, če nam tega ne omogočajo drugi člani skupine. S tega vidika pravica nekoga pomeni dolžnost drugega, ali povedano drugače z mislijo, ki jo je izrekel John F. Kennedy: »S tem ko damo drugim pravice, ki jim pripadajo, damo pravice sebi!«

Rogers (2004, str. 29) navedeno pojasnjuje z naslednjim primerom. Pravica do varnosti ne pomeni hkrati, da smo tudi varni – nanaša se tudi na občutek varnosti. S poniževanjem, cenjenimi pripombami, namenskimi neupoštevanjem drugih, trpinčenjem, preklinjanjem in podobnim vedenjem drugim odvzemamo pravico, da bi se počutili varne. To torej pomeni, da pravica učencev do varnosti zajema tudi njihovo in učiteljevo odgovornost, da se izogibajo dejanjem, s katerimi bi drugim kratili to pravico.

Pravica pomeni pričakovanje, kako bi moralo biti, ni pa zagotovilo, da tako tudi bo, zato so potrebna pravila in tudi posledice, ki sledijo neizpolnjevanju pravil. Temeljni namen pravil je, pojasnjuje Rogers (prav tam), dati formalno, prepoznavno in javno zaščito posameznikovih pravic, pravična pravila pa prav tako poudarjajo in spodbujajo razvoj odgovornosti posameznikov. Pravila so nujno potrebna za učinkovito delo, saj, kot poudarja Vitto (2003), morajo učenci vedeti, katero vedenje je sprejemljivo in katero nesprejemljivo, prav tako pa poznati posledice, ki bodo sledile nesprejemljivemu vedenju.

Ob nastajanju pravil bi učenci morali spoznati tudi, zakaj so v neki skupini pravila sploh potrebna. Razprava z učenci naj bi vodila do spoznanja, da dogovorjena pravila v razredu oziroma v šoli pripomorejo k oblikovanju varnega in spodbudnega okolja, ki sploh omogoča učinkovito učenje. Gathercoal (1993, po Jones, Jones 1998) je prepričan, da je treba učencem pomagati, da bodo spoznali temeljni namen pravil, in sicer zagotoviti vsakomur, da ne bi bil prikrajšan za svoje pravice. Poudari pa, da posameznikove pravice ne vključujejo tudi pravice do kršitev pravic drugih. Učenci morajo spoznati, da se lahko svobodno izražajo vse do tedaj, dokler s svojim vedenjem ne prelomijo pravic oziroma resno ogrožajo blaginje drugih.

Pri oblikovanju pravil je pomembno upoštevati nekatera temelja izhodišča (Burden 1995; Jones, Jones 1998; Rogers 2004, 2003; Vitto 2003 in drugi), ki jih kratko predstavljamo v nadaljevanju. Izhajala naj bi iz temeljnih pravic – pravice do varnosti, pravice do spoštovanja in pravice do učenja. Pravil naj ne bi bilo preveč, bila naj bi jasna, preprosta in izvedljiva. Po Rogersu (2004, str. 31) naj bi pravila zajela od štiri do šest področij, med njimi naj bi bila obravnavan-

je, komunikacija, učenje, premikanje in reševanje problemov. Avtorji nadalje soglašajo, da naj bi bila pravila postavljena pozitivno, to pomeni, da povedo, kakšno je želeno vedenje, ne pa izpostavljajo, česa učenci ne smejo. S pravili naj bi bili seznanjeni tudi starši vsakega učenca. Zato je dobro, da se zgodaj, na začetku šolskega leta, pravila natisnejo, lahko pa se izobesijo tudi v razredu na vidno mesto. Če bodo učenci vedeli, da so tudi starši seznanjeni z dogovorom o vedenju, se bodo verjetneje vedli skladno z njim. Pomembno je, da je dogovor o pravilih v razredu skladen tudi z vrednotami in s cilji širše šolske politike ter šolskimi pravili.

Prednost dogovorov o pravilih, ki izhajajo iz pravic in dolžnostih v posameznih razredih, je, pojasnjuje Rogers (2004, str. 29), da vsak razred glede na starostno in razvojno stopnjo pripomore delček k zvišanju zavesti o vedenju, učenju in odnosih na šoli, to pa omogoča uresničevanje skupnih, pomembnih ciljev šolske politike na področju vedenja. Kako bodo učenci vključeni v razpravo o pravicah, odgovornostih in pravilih, pa ni odvisno le od situacije in starostne stopnje učencev, temveč tudi od tega, koliko sodelovanja omogoča učitelj učencem in kako jim je sposoben približati to temo.

Koncept pravic in odgovornosti pri oblikovanju razrednih pravil pripomore, pojasnjuje Vitto (2003, str. 45), k razvoju samokontrole in odgovornosti. Pravice kot izhodišča pri oblikovanju pravil po besedah Rogersa (1998, str. 149) učence spodbujajo k sodelovalni demokraciji. Usmerjenost k navedenemu pristopu tako pomeni pravično in razumno podlago za članstvo, sodelovanje in uživanje prednosti v socialni skupini. Tako zasnovana disciplina pripomore k pozitivnim in pravičnim temeljem vsake korektivne discipline, jasno razumevanje in izpolnjevanje pravic, pravil in odgovornosti pa je tudi podlaga preventivne discipline.

Pri predstavitvi načela združevanja pravic, odgovornosti in pravil smo sledili stališčem Rogersa (1997), ob tem pa je treba poudariti, da je prenos tega načela v slovenski prostor potreben kritičnega pogleda. Pri tem se opiramo na znanstveno-strokovne analize pri nas (na primer Cerar 1996; Kroflič 2003), ki opozarjajo na nezdržljivost pravic in dolžnosti v pravno-administrativnem diskurzu. V zvezi z navedenim želimo izpostaviti zlasti dejstvo, da »/h/kratno doživljanje pravice kot dolžnosti (do sočloveka) /.../ nikakor ni samoumevno, še posebej takrat, ko sezname pravic in dolžnosti 'beremo' v območju 'pravno-birokratskih' postopkov« (Kroflič prav tam, str. 12). Procesne norme nujno težijo k razdvajanju pravic in dolžnosti, zato je »problematično«, če uporabniki pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (dijakov) sprejmejo kot »birokratsko«-pravni dokument, ne da bi ga poskušali interpretirati v okviru etičnega ter nadgraditi v vzgojni koncept šole. Avtor pojasnjuje, da so zaradi navedenega uporabniki »tisti del pravilnika, ki določa postopek izrekanja pedagoškega ukrepa /.../, mnogokrat doživeli kot 'pravniški' napad ter kot napad na njihovo strokovno avtoriteto. Sezname pravic in dolžnosti, ki jih navajata in klasificirata pravilnika, pa prav tako niso pretvorili v polje etičnega dogovarjanja in razčiščevanja, čeprav se ta pravila največkrat nanašajo na reševanje takih odnosnih vprašanj, ki /.../ težijo k večji povezanosti logike pravic in dolžnosti« (prav tam). Navedeno kaže, da je neupravičeno nadomeščati etiko in filozofsko antropologijo z logiko prava.

3.4 *Načelo skladnosti pristopa s pričakovanji širše družbene skupnosti in šolsko politiko*

Raziskave (na primer Rudy, Grusec, Wolfe 1999) so pokazale, da imajo različne družbe različne predstave o učinkovitih strategijah, ki vodijo do pozitivne socializacije. Te so odvisne od ciljev, ki si jih posamezne kulture postavljajo. Raziskava je avtorice privedla do spoznanja, da zahodne individualistične kulture bolj cenijo posameznikovo avtonomijo, zato so bolj naklonjene pristopom, ki podpirajo posameznikov avtonomni razvoj. Na moči temelječe pristope označujejo negativno. Nasprotno so kolektivistične kulture bolj usmerjene k skupinam, zato dajejo prednost medsebojni odvisnosti in povezanosti. Za doseg teh ciljev so bolj naklonjeni avtoritarnim prijemom kot v individualističnih kulturah. Takšne ali drugačne družbene predstave o disciplini nedvomno vplivajo na šolsko politiko posamezne države, ki, kot navaja na podlagi sodobnih raziskav Osler (2000), poleg socialne politike opredeljuje, kaj je dober razredni menedžment.

Pri nas eno najboljčutljivejših področij v šoli – področje discipline – na državni ravni urejata Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev in Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, ki sta okvir za učiteljevo pedagoško ravnanje. Kot pa smo že navedli, doživljajo učitelji pravilnika kot napad na strokovno avtoriteto, hkrati pa se jim zdita neživljenjska, saj po njihovem mnenju premalo upoštevata realne situacije oziroma konkretne razmere v razredu, šoli.

Pričakovanja v zvezi z disciplino postavljajo tudi šole same. Ta pričakovanja seveda ne bi smela biti v nasprotju s predstavami širše družbene skupnosti in šolske politike. Usmeritev posameznih šol na področju discipline naj bi se oblikovala na temelju demokratičnega dogovarjanja zaposlenih, hkrati pa naj bi bila oblikovana tako, da v nekaterih okvirih dopušča izbiro tudi vsakemu posameznemu učitelju. To je nujno zato, da odločitve o disciplinskem pristopu ne bi bile povsem v nasprotju z učiteljevimi osebnimi predstavami o disciplini. Učinkovitost uporabe pristopov, ki so učiteljem vsiljeni od zunaj in so v nasprotju z njegovimi predstavami o disciplini, je namreč vprašljiva.

3.5 *Načelo sodelovanja s starši*

Ker nosijo starši pomemben delež odgovornosti za otroka, je treba pri sprejemanju odločitev v zvezi z disciplino sodelovati tudi s starši. Sodelovanje učiteljev s starši je izrednega pomena za dosežke učencev pri učenju in vedenju (Burden 1995; Jones, Jones 1998; Nakamura 2000 in drugi). Sodelovanje podpira vzajemno razumevanje in spoštovanje med domom in šolo. S pomočjo dobrega sodelovanja vse šolsko leto je mogoče starše pritegniti k sodelovanju tudi takrat, ko se pri učencih pojavijo kakršne koli težave.

Bolj ali manj ustaljene oblike sodelovanja učitelja s starši so priložnosti za medsebojno izmenjavo informacij in izkušenj, prav tako pa tudi za reševanje različnih problemov pri učencih. V Oslerjevi raziskavi (2000) so učenci na primer navedli, da bi bilo za disciplino v šoli med drugim dobro prisostvovanje staršev

pri pouku; to bi jim pomagalo razumeti šolsko dogajanje. Za izboljšanje discipline v šoli pa je lahko še posebno dobrodošlo aktivno sodelovanje staršev v šoli. V zvezi z navedenim se v literaturi pogosto izpostavlja pomen skupnega oblikovanja pravil vedenja učiteljev in učencev, kjer je mogoče in smiselno, pa naj bi k temu pritegnili tudi starše.

3.6 Načelo načrtovanja preventivne discipline, ki zajema tri temeljna področja: odnose, pripravo na pouk in izvajanje pouka ter razredni menedžment

Raziskave (Brophy, Evertson 1976; Kounin 1970) potrjujejo, da disciplinskih problemov ni mogoče obvladovati le z ukrepanjem tedaj, ko se ti že pojavijo. Zelo pomembno vlogo pri obvladovanju disciplinskih problemov danes avtorji pripisujejo preventivni disciplini, ki jo nekateri (na primer Kounin 1970) obravnavajo celo kot ključni kazalnik učinkovitih učiteljev. Po navedbah omenjenega avtorja so med učinkovitimi in neučinkovitimi učitelji majhne razlike v tem, kako rešujejo nastale disciplinske probleme, bistvena razlika med njimi pa je po njegovem mnenju v tem, kaj učitelji naredijo, da bi jih preprečili.

Avtorji niso povsem enotnega mnenja o tem, kaj vse vključuje preventivna disciplina, njihova mnenja pa je kljub temu mogoče združiti v tri temeljna področja preventivnega delovanja (podrobneje o tem Pšunder 2004).

Prvo se nanaša na vzpostavljjanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med učenci in učitelji, med vrstniki ter med starši in šolo. Doživljanje pozitivnih medosebnih odnosov mnogi avtorji (na primer Dreikurs, Cassel 1972; Glasser 1990) pojmujejo kot eno temeljnih človekovih potreb, ki se lahko v primeru, če ni zadovoljena, negativno kaže v vedenju in učenju učencev. Nekateri avtorji pa ne govorijo le o pomenu vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, temveč o pomenu učiteljeve skrbi, ki jim pomeni več kot vzpostavljjanje dobrih medosebnih odnosov. Učiteljeva skrb za učence po Rogersu in Webbu (1991) v praksi med drugim pomeni spodbujanje dialoga z učenci, dovzetnost za učenčeve potrebe in interese ter vključevanje in uporabo raznovrstnih aktivnosti in materiala.

V raziskavi o razrednem menedžmentu (Cothran, Hodges Kulinna, Garrahy 2003) so učenci navedli, da učitelja kot dobrega menedžerja v razredu označujejo dobri odnosi z učenci, pri čemer so izpostavili pomen učiteljeve skrbi za učence in spoštovanje učencev. Tudi Oslerjeva raziskava (2000) je pokazala, da učenci vidijo šolsko disciplino tesno povezano z odnosi med učitelji in učenci. Na vprašanje, kako lahko učitelji pripomorejo k izboljšanju discipline v šoli, so med drugim navedli, da z njihovo večjo skrbjo za učence, tako da bi učence spoštovali in prisluhnili njihovim pogledom. Iz mnogih konkretnih predlogov učencev je zaznati, da je spremembe v zvezi z disciplino po njihovem mnenju mogoče doseči s spremembo odnosov med učitelji in učenci. Navedena raziskava je pokazala tudi, da učenci čutijo primanjkljaj nekaterih socialnih spretnosti, ki so nujno potrebne za vzpostavljjanje dobrih medosebnih odnosov. Predlagali so, da naj bi jim šola omogočila učenje nenasilnega reševanja konfliktov.

Drugo področje preventivnega delovanja je povezano z učiteljevimi pripravami na učni proces in izvajanjem tega procesa. Raziskave (Brophy, Evertson 1976; Kounin 1970) so potrdile, da je neprimerno vedenje mogoče pogosto povezati s slabim načrtovanjem učnega procesa, uporabo neučinkovitih učnih metod in onemogočanjem učenca, da bi doživljali uspehe. Nasprotno pa je dobra motivacija učencev za učenje tesno povezana z učiteljevo preudarno in premišljeno pripravo na učni proces, ki predvideva in tudi v praksi temelji na uporabi takšnih učnih metod, ki upoštevajo razvojne sposobnosti učencev, jih omogočajo aktivno sodelovanje in tako preprečujejo, da bi bili vključeni v manj ustvarjalne aktivnosti.

Tretje, širše področje preventivnega delovanja se povezuje z dejavnostmi, ki se nanašajo na organizacijo, vodenje in upravljanje razreda. V okviru tega področja je treba posebej poudariti oblikovanje pravil vedenja in posledic za kršitve, o čemer smo podrobneje v tem prispevku že pisali. Da bi spodbudili odgovornost učencev za lastno vedenje, je treba razmisliti o aktivnem sodelovanju učencev pri navedenih aktivnostih, kjer pa je mogoče in smiselno, pa je k sodelovanju treba pritegniti tudi starše.

3.7 Načelo načrtovanja korektivne discipline, ki temelji na principu najmanjše stopnje posredovanja

Na temelju raziskave sta Wolfgang in Glickman (1989) ugotovila, da je mogoče načine učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev uvrstiti v pet skupin, in sicer v: (1) nebesedne signale, (2) nevelne povedi, (3) vprašanja, (4) velne povedi (z obljubljanjem posledic) in (5) modeliranje, uporabo podkrepitev ter fizično posredovanje. Na podlagi teh odzivov sta avtorja oblikovala tri temeljne disciplinske pristope: pristop šibkega nadzora, pristop zmernega nadzora in pristop intenzivnega nadzora.

Pristop šibkega nadzora, ki vsebuje najmanjšo stopnjo učiteljeve kontrole, temelji na prepričanju, da so otroci sposobni sami nadzorovati svoje vedenje. Ob neprimernem vedenju naj bi učitelj učencu pomagal videti problem in ga spodbudil, da o problemu spregovori. Pri določanju pravil učitelj učencem svetuje in jih usmerja, da izberejo ustrezna pravila in posledice. Pristop zmernega nadzora temelji na prepričanju, da je vedenje učencev odgovornost učiteljev in učencev. Učitelji in učenci se skupno dogovorijo za pravila vedenja. Ob neprimernem vedenju je naloga učitelja, da takšno vedenje ustavi in učenca sooči z njegovo nepravilnostjo, nato pa učencu prepusti, da sam najde rešitev. Pristop intenzivnega nadzora pa zahteva največjo stopnjo učiteljeve moči in nadzora. Temelji na prepričanju, da otroci niso sami sposobni odločati o svojem vedenju. Učiteljeva naloga je zato, da izbere primerno vedenje, ga podkrepi, hkrati pa odpravlja neprimerno vedenje. Ob neprimernem vedenju učitelj ustavi vedenje in učenca preusmeri k pozitivnemu vedenju (podrobneje o tem Pšunder 2004).

Kot je razvidno iz zapisanega, je temeljna razlika med navedenimi pristopi v prepričanju, koliko nadzora naj bi učitelji prevzeli nad vedenjem učencev in koliko avtonomije naj bi skladno s tem prepustili učencem. Glede na nadzor, ki

naj bi ga prevzeli učitelji, je Wolfgang s sodelavci (Wolfgang, Wolfgang 1995; Wolfgang 1999; Wolfgang, Bennett, Irvin 1999) pristope umestil v kontinuum učiteljevih vedenj. Na enem ekstremu je umeščen pristop šibkega nadzora, katerega prevladujoče tehnike so nebesedni signali in nevelne povedi. Na drugem ekstremu kontinuuma je uvrščen pristop intenzivnega nadzora. Njegovi zagovorniki najpogosteje uporabljajo tehnike z veliko moči: velelne povedi z obljubljanjem posledic, modeliranje, uporabo podkrepitev in fizično posredovanje. Med oba pristopa pa je umeščen pristop zmerne nadzora, katerega zagovorniki najpogosteje uporabljajo vprašanja.

Zagovorniki kontinuuma so prepričani, da je poznavanje in razumevanje namena kontinuuma nujno za uspešno odzivanje na neprimerno vedenje učencev. Filozofijo najmanjše stopnje posredovanja zagovarjajo tudi drugi avtorji (na primer Burden 1995; Jones, Jones 1998; Rogers 1998). Ko se učenec vede neprimerno, naj bi učitelji najprej uporabili disciplinske tehnike z minimalno kontrolo in dovolili učencu, da sam spremeni svoje vedenje. Če so tehnike z malo nadzora neuspešne, naj bi se učitelji pomikali k uporabi tehnik z več nadzora. Prizadevali naj bi si, da z učencem na podlagi medsebojnega dogovarjanja najdejo skupno rešitev. Če tudi navedeno ne privede do zelenih rezultatov, pa naj bi učitelji uporabili tehnike, ki zahtevajo najvišjo stopnjo kontrole. Avtorji kontinuuma so prepričani, da na opisani način pri učencih spodbujamo samodisciplino in odgovornost, saj jim omogočamo ustrezno stopnjo avtonomije glede na njihove razvojne značilnosti.

4 Sklep

V preteklosti so zunanji strokovnjaki odločali o tem, kateri disciplinski pristop je dober, danes pa je privilegij in hkrati odgovornost učiteljev, da se sami odločajo o njem. Vendar je s tem, ko jim je zaupana možnost izbire, hkrati prednje postavljena zahtevna naloga, ki zahteva obsežno pedagoško, didaktično in psihološko znanje. V uvodu smo že navedli raziskave (na primer Bruce, Murray 1993), ki so pokazale, da si učitelji želijo več znanja, ki bi jim bilo v pomoč pri obvladovanju disciplinske problematike v šoli. To je bil tudi eden izmed namenov tega prispevka, v katerem smo predstavili načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa. Prikazana načela smo izpeljali iz stališč nekaterih sodobnih avtorjev o disciplini, med katerimi smo poiskali stičišča, ki so po našem mnenju aktualna tudi pri nas.

Nekateri avtorji (na primer Edvards 1997; Lewis 1997; Rogers 1998; Wolfgang 1999) menijo, da bi učitelj pri izbiri disciplinskega pristopa moral biti pozoren tudi na svojo filozofijo discipline. Vendar pa je, kot poudari Lewis (1997), ne glede na lastne predstave o disciplini mogoče uspešno vključevati tehnike različnih pristopov z vidika kontrole v različne okoliščine. Poudari, da bo učitelj le, če zazna različne pristope z vidika kontrole kot sprejemljive, pri sprejemanju odločitve o disciplinskem pristopu sposoben upoštevati še druge dejavnike, ne le svoja prepričanja o disciplini.

Kot kažejo raziskave (na primer Lewis, 1997), so disciplinski problemi med temeljnimi povzročitelji stresa pri učiteljih. Da bo učitelj lahko premagoval vsakdanje stresne situacije, je zanj pomembno, da skrbi zase, za svoje fizično in psihično zdravje (Roffey 2004). Stres se lahko še poveča, navaja Rogers (1998), ker se učitelji ob problemih pretvarjajo, kot da je vse v najlepšem redu in svojih občutkov in problemov ne delijo z drugimi. Bojijo se namreč, da bo priznanje kolegom, da se soočajo z disciplinskimi problemi v razredu, pomenilo, da so slabi učitelji. Avtor je prepričan, da če bi učitelji o problemih spregovorili z drugimi, bi spoznali, da se tudi drugi soočajo s podobnimi problemi. Zato je še posebno takrat, ko se pojavijo disciplinski problemi, lahko učiteljem v veliko pomoč, če imajo pri svojih odločitvah v zvezi z disciplino podporo tudi pri kolegih.

Literatura

- Bagley, W. C. (1914). *School discipline*. New York: Macmillan.
- Brophy, J., Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruce, J., Murray, O. (1993). Discipline in South Australian primary schools. *Education- al Studies*, 19, št. 4, str. 289–105.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Co- operation and Instruction*. New York: Longman Publishers.
- Cerar, M., ml. (1996). Večrazsežnost človekovih pravic in dolžnosti. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching Without Disruption in the Secondary School. A Model for Managing Pupil Behaviour*. London: Routledge Falmer.
- Charles, C. M. (1996). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman Publishers.
- Cothran, D. J., Hodges Kulinna, P., Garrahy, D. A. (2003). »This is kind of giving a secret away ...«: Students' perspective on Effective Class Management. *Teaching and Teacher Education*, 19, št. 4, str. 435–444.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. V: Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears: What to Do with Children who Misbehave*. New York: Hawthorn.
- Edwards, C. H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Clements, B. S., Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing Students without Coercion*. New York: Harper and Row.
- Haroun, R., O'Hanlon, C. (1997). Do Teachers and Students agree in Their Perception of what School Discipline is? *Educational Review*, 49, št. 3, str. 237–250.
- Jones V. F., Jones S. J. (1998). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: Allyn and Bacon.

- Konvencija o otrokovih pravicah (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kroflič, R. (2000). Naravne meje vzgoje v javni šoli (Kaj je in kaj ni vzgoja?). *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 28–40.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 28.
- Lewis, R. (1997). *The Discipline Dilemma*. Melbourne: ACER.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View. *Teaching and Teachers Education*, 17, št. 3, str. 307–319.
- Merrett, F., Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A Study of Teachers' Opinions about their Initial Training with Special Reference to Classroom Behavior Management. *Educational Studies*, 19, št. 1, str. 91–106.
- Nakamura, M. R. (2000). *Healthy Classroom Management: Motivation, Communication and Discipline*. Belmont: Wadsworth, Thomson Learning.
- Osler, A. (2000). Children's Rights, Responsibilities und Understanding of School Discipline. *Research Papers in Education*, 15, št. 1, str. 49–67.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (1996). V *Šolska pravila*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 5–21.
- Pravilnik o šolskem redu. Uradni list Republike Slovenije, št. 17/97 in 15/98.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (2005). How effective is School Discipline in preparing Students to become Responsible Citizens? Slovenian Teachers' and Students' Views. *Teaching and Teacher Education*, 21, št. 3, str. 273–286.
- Roffey, S. (2004). *The new teacher's survival guide to behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, B. (1998). *You Know the Fair Rule*. London: Financial Times, Prentice Hall.
- Rogers, B. (2003). *Cracking the Hard Class. Strategies for Managing the Harder than Average Class*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, B. (2004). *Classroom Behaviour. A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, D., Webb, J. (1991). The Ethic of Caring in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42, št. 3, str. 173–181.
- Rudy, D., Grusec, J. E., Wolfe, J. (1999). Implications of Cross-cultural Findings for a Theory of Family Socialisation. *Journal of Moral Education*, 23, št. 3, str. 299–310.
- Sruk, V. (1986). *Morala in etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Šelih, A. (1992). Splošni problemi otrokovih pravic. V: Šelih, A. (ur.), *Pravni vidiki otrokovih pravic*. Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Republike Slovenije, str. 12–31.
- Verbinc, F. (1997). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven Classroom Management. Strategies that Promote Student Motivation*. Thousand Oaks: Crowin press, inc.
- Wolfgang, C. H., Glickman, C. D. (1986). *Solving Discipline Problems, Strategies for Class-*

- room Teachers. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H., Wolfgang, M. E. (1995). *The Three Faces of Discipline for Early Childhood*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving Discipline Problems, Methods and Models for Today's Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H., Bennett, B. J., Irvin, J. L. (1999). *Teaching Self-Discipline in the Middle Grades*. Boston: Allyn and Bacon.

PŠUNDER Mateja, Ph.D.

THE PRINCIPLES OF DISCIPLINARY METHODS (Starting Points and Opinions of Certain Authors)

Abstract: Research shows that discipline at school is still quite traditional and, as such, problematic as it does not stimulate the development of self-discipline and responsibility in pupils. In order to make discipline in schools topical, it must first be appropriately understood. Today, the prevailing conviction is that the quality or efficiency of disciplinary methods cannot be assessed by external experts, but only by teachers themselves. The purpose of the article is to bring together the viewpoints of certain contemporary authors about discipline, taking into account the results of researches into this issue in Slovenia and abroad, into the principles which are to lead teachers in their assessment of disciplinary methods. We employed the common points of individual authors as the starting points for formulating the principles. We believe that the principles oriented to the achievement of both basic goals of discipline could also be relevant in Slovenia.

Keywords: discipline, disciplinary method, rights and duties of pupils, class management.