



Razvoj samodiscipline

Mag. Maruša Grošelj
Osnovna šola Ivana
Kavčiča Izlake

Povzetek: V prispevku se dotikamo enega pomembnih rezultatov šolanja, samodiscipline. Zanimalo nas je, ali učitelji s smiselno rabo tehnik discipliniranja spodbujajo moralni razvoj učencev. Za ta namen smo izvedli raziskavo na razredni stopnji osnovne šole. Ugotavljali smo, kateri pristop discipliniranja prevladuje. Primerjali smo stališča do discipliniranja v teoriji in jih skušali povezati z našimi ugotovitvami. S presenečenjem smo ugotovili, da se v prvem razredu ne pojavijo večkrat tehnike discipliniranja, ki kažejo na nadzorovalni pristop, kot v četrtem, kar je v nasprotju s Kohlbergovo teorijo o moralnem razvoju. Prav tako smo ugotovili, da učitelji ne disciplinirajo največkrat s tehnikami, ki so značilne za nadzorovalni pristop. Z različnih zornih kotov smo iskali razloge dobljenih rezultatov. **Ključne besede:** kontinuum učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev, tehnike discipliniranja, nadzorovalni, vzgojno-svetovalni, terapevtski pristop, samodisciplina, moralni razvoj. **Abstract:** The article deals with the topic of self-discipline, which is an important result of schooling. We were interested whether the teachers' use of discipline techniques encourages the pupils' moral development, and a survey was carried out at the first cycle level to gather data about the prevailing disciplinary approach. We compared theories on discipline techniques and attempted to link them to our findings. We were surprised to discover that no more discipline techniques that reflect a control approach are used in the first grade than there are in the fourth grade, which goes against Kohlberg's theory of moral development. It has also been inferred that discipline techniques typical for a control approach are not the most frequently used by teachers. Various view-points have been emphasized in the causal interpretation of results. **Keywords:** teacher's continuum of responses to pupils' inappropriate behaviour, discipline techniques, control approach, educational-counselling approach, therapeutic approach, self-discipline, moral development.

Uvod

Samodisciplina ima v življenju posameznika pozitiven predznak. S prispevkom želimo pritegniti k pozornosti učitelje, da razmislijo o vlogi, ki jo lahko imajo pri vodenju učencev do te kakovosti tudi v procesu discipliniranja. Samodisciplina se ne razvije sama od sebe, treba jo je vaditi. »Pot do samodiscipline je dolga, težka, tvegana in zapletena. Razvoja te človeške vrline ne moremo doseči mimo procesov moralnega razvoja in moralne vzgoje.« (Pedagoška enciklopedija 1, 1989, str. 320) Ker do disciplinskih problemov prihaja pogosto,¹ lahko učitelj te situacije izkoristi tako, da učence disciplinira na način, ki spodbudi njihov moralni razvoj. V prispevku bomo opredelili značilnosti posameznih faz moralnega razvoja posameznika, prikazali možnost discipliniranja učencev s

pomočjo kontinuuma učiteljevih tehnik odzivanja na neprimerno vedenje učencev. Predstavili bomo del rezultatov raziskave o tehnikah discipliniranja učencev na razredni stopnji osnovne šole v luči (ne)upoštevanja značilnosti učencev, takrat ko jih učitelji disciplinirajo. Skušali bomo iskati odgovore na vprašanje, zakaj smo pridobili podatke o rabljenih tehnikah discipliniranja, ki kažejo na nekonstruktiven pristop učiteljev z vidika otrokovega razvoja, in sicer ne glede na to, katero pojmovanje samodiscipline imamo v mislih.

Samodisciplino razumemo na dveh ravneh. Na prvi je vpeta v »družbeno« in zato se nam zastavlja vprašanje, ali je **samo**disciplina sploh upravičen termin, saj jo tesno vpne v duh časa (Pedagoška enciklopedija 1, 1989, str. 324). Morda bi si za razumevanje te dileme pomagali z razmerjem med vzgajanjem in discipliniranjem, saj



ima vzgajanje širši pomen ter tudi omogoča, da se ohranjajo določeni in trenutno družbeno zaželeni vzorci vedenja in vrednote. »Pojem vzgoja (edukacija) uporabljamo tako, da vključuje izobraževanje (prenos znanja, vednosti) in vzgojo v ožjem pomenu besede (discipliniranje ...). Izobraževanje v tem smislu konotira vzgojo, vendar ne meri na totalizirajočo vzgojo značaja ljudi, omogoča pa kultiviranje individualne omike.« (Gaber, 2001, str. 299) Pojem samodiscipline na tej ravni razumevanja je v razmerju do družbenega, do družbenih norm. Razumevanje samodiscipline pa lahko poteka na drugi ravni, ki se nanaša na moralni razvoj posameznika. Samodiscipliniran je tisti, ki doseže postkonvencionalno raven moralnega razvoja po Kohlbergu, in to neodvisno od družbeno sprejemljivega.

Stopnje moralnega razvoja po Kohlbergu

Šest stopenj moralnega razsojanja je razdeljenih na tri ravni, to so predkonvencionalna, konvencionalna in postkonvencionalna raven. Predkonvencionalna moralnost je moralnost večine otrok, mlajših od devet let, nekaterih adolescentov, večine prestopniških adolescentov in kriminalcev. Konvencionalna moralnost, ki jo dosežejo otroci med desetim in trinajstim letom, je značilna za večino adolescentov in odraslih. Le manjšina pa doseže zadnjo, postkonvencionalno moralnost, in sicer po dvajsetem ali petindvajsetem letu starosti. Kohlberg predlaga, da si posamezne ravni razlagamo kot različne vrste odnosov med seboj (jazom), družbenimi moralnimi pravili in pričakovanji. Na prvi ravni so pravila in družbena pričakovanja ločena od »jaza«, ki so zunaj posameznika. Na drugi jaz ponotranji pravila in pričakovanja drugih, še posebno če so to avtoritete. Na tretji pa posameznik oblikuje moralne sodbe, stališča na podlagi lastnih principov. (Colby, A.; Kohlberg, L., 1987; Kohlberg, L., 1988)

Na predkonvencionalni ravni je motivacija za vedenje otroka zunanja, temelji na kazni oz. strahu pred kaznijo in na nagradah ter koristih. Zato na tej stopnji zavzema pomembno mesto kazen, ki jo izvaja učitelj, ki predstavlja otrokom avtoriteto. Standardi o vedenju, ki jih postavljajo avtoritete, so za otroke absolutni. Učenci potemtakem dajejo

prednost tistim pravilom, ki jih oblikuje učitelj samostojno, pred pravili, ki jih oblikuje ves razred. Učenci naj bi se nahajali na tej (prvi) ravni od prvega do vključno tretjega razreda.

Prva stopnja moralnega razsojanja je stopnja usmerjenosti h kaznovanju in k ubogljivosti, Kohlberg ji pravi stopnja heteronomne morale (1988, str. 491). Zanj je značilen moralni realizem: moralnost dejanja se enači z nespremenljivo, pripadajočo značilnostjo dejanja (kot npr. barva, ki je pripadajoča lastnost predmeta. Kazen je pomembna zato, ker z njo identificiramo neprimerno vedenje. Če neprimernemu vedenju ne sledi kazen, se otrok sploh ne bo zavedal kršitve, in verjetnost, da bo ponovil neprimerno vedenje, je večja. Če je kaznovan za prekršek, je res, da ga ne bo ponovil »samo« zaradi strahu pred kaznijo, torej zunanje motivacije, kljub temu pa je za njegov razvoj pomembnejše, da ne ponovi napake.

Drugo stopnjo opredeljuje individualistična, instrumentalna moralnost (Kohlberg, 1988, str. 492). Vsak posameznik sledi lastnim interesom, med katerimi lahko pride do konflikta. Otrok že loči med lastnimi in tujimi interesi. Poštenost dejanja se spreminja glede na situacijo in na posameznikovo stališče v njej. Cilj vsakega je slediti lastnim interesom, doseči maksimalno zadovoljstvo in najmanjše mogoče negativne posledice. Korektivno ravnanje skozi oči otroka upošteva individualne potrebe ali namere kot temelj pravičnosti. Za lažje razumevanje navedimo, primer, ki se nanaša na prvošolce: vedo, da lahko izbere vsak učenec za igro med odmorom le eno igračo, vendar se učencu zdi prav, da vzame več igrač, ker jih potrebuje za določeno, njemu ljubo igro. Konvencionalna raven moralnega razvoja, ko otrokove presoje temeljijo na normah in pričakovanjih skupine, kateri pripada, sestavljata tudi dve stopnji. (Kohlberg, 1988, str. 493–495) Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, poučujejo učence, ki okvirno pridejo do te stopnje – četrtošolce. Začne se s tretjo stopnjo interpersonalne normativne moralnosti. Individualno perspektivo posameznika zamenja perspektiva, ki se oblikuje na podlagi družbenih moralnih norm. Pomembno je, da posameznik zavzema vlogo dobrega, altruističnega v družbi, v kateri išče socialno odobravanje, merilo moralnosti njegovega ravnanja so tudi njegovi nameni. Pravilo te stopnje se imenuje zlato pravilo: »Ne stori drugim tistega, česar nočeš,

da drugi storijo tebi.« Četrto stopnjo zaznamuje usmerjenost k zakonitostim in redu. Socialni sistem obvladujejo pravila in postopki, ki pravično in nepristransko usmerjajo vse svoje pripadnike. Individualni interesi so legitimni le v primeru, ko so v skladu s družbenomoralnim sistemom kot celoto.

Na zadnji, postkonvencionalni ravni (Kohlberg, 1988, str. 495–498), ki jo doseže le peščica posameznikov, je presojanje mogoče le na višji ravni razvitosti kognitivnih sposobnosti, poleg tega so potrebne tudi socialne izkušnje. Moralna načela so neodvisna od avtoritet in zakonov; temeljijo na splošnih načelih. Tisti, ki to raven dosežejo, kritično moralno razsojajo in se zavedajo relativnosti pravil in zakonov.

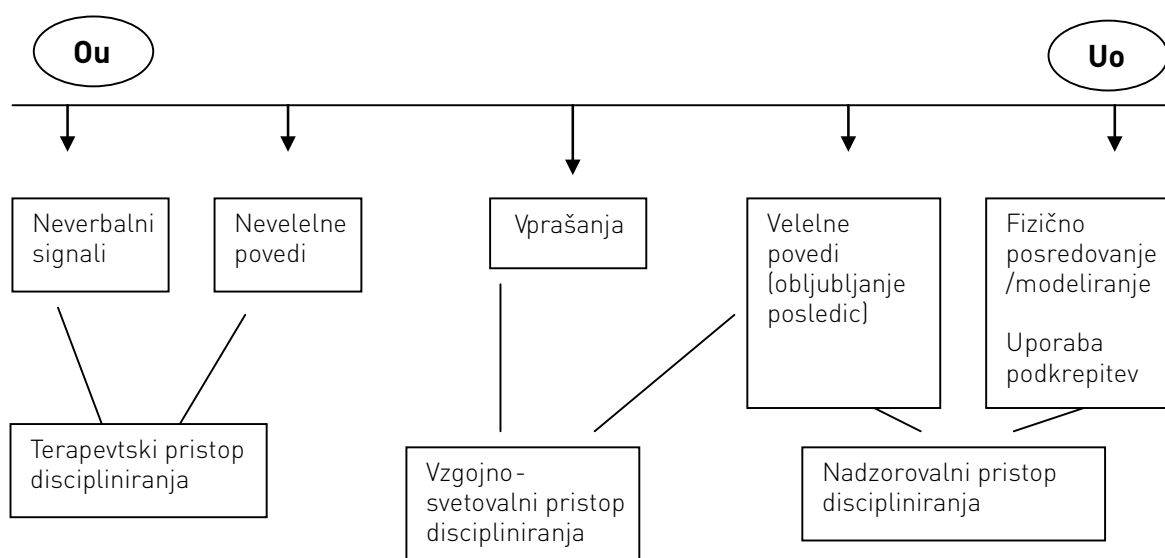
Zakaj je pomembno, da se učitelj zaveda otrokove trenutne stopnje razsojanja, kako naj učence disciplinira, da spodbudi razvoj njihovega moralnega razsojanja ter jih usmerja k samodisciplini? Menimo, da je poznavanje dejstev o otrokovem trenutnem stanju pomembno, saj omogoča učitelju razumevanje otrokovega razmišljanja o tem, kaj je prav in pravično, kako ravnajo otroci v družbi vrstnikov, v kateri prihaja do konfliktov, in kako te rešujejo.

Kontinuum učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev

Eden od pripomočkov, kako lahko razvrstimo učiteljeve pristope discipliniranja, ki se kažejo z rabo tehnik discipliniranja, je kontinuum učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev. Kontinuum je instrument oz. ideja, na podlagi katere lahko učence vodimo k samodisciplini. Disciplinske pristope lahko razvrstimo od tistega, ki pušča otroku največ avtonomije – možnosti za prevzemanje največ nadzora nad lastnim vedenjem –, vse do njegovega nasprotja, ko je otrokova avtonomija nizka zaradi visokega učiteljevega nadzora. Tako lahko razvrstimo tudi tehnike discipliniranja. Wolfgang (1999) je tehnike razvrstil glede na moč in nadzor, ki ju uporabljajo učitelji, ter jih prikazal v preglednici.

Wolfgang (1999, str. 8) kontinuum opredeli kot postopno spreminjanje učiteljevega vedenja med dvema točkama, ki predstavljata učiteljevo odzivanje, ko posreduje maksimalno in na drugi strani minimalno. S tem učitelj prevzema maksimalen oz. minimalen nadzor nad vedenjem učencev.

Preglednica 1: Kontinuum učiteljevih tehnik odzivanja (Wolfgang 1999, str. 8, 12; 2005, str. 2)



Legenda:

Ou – tehnike odzivanja na neprimerno vedenje, ki omogočajo otroku, da v največji meri nadzira svoje vedenje; učiteljev nadzor nad njegovim vedenjem je minimalen.

Uo – tehnike odzivanja na neprimerno vedenje, s katerimi učitelj prevzema moč in odgovornost.



Tehnike učiteljevega posredovanja so odvisne od dejanske odgovornosti, ki jo učenec prevzema za svoje neprimerno vedenje, in velja »pravilo«, da večja ko je kršitev učenca, manj avtonomije se mu priznava. To pomeni, da je ob neprimernem vedenju učenca učiteljevo prvo odzivanje blago, npr. očesni stik z učencem. Če učenčevo neprimerno vedenje ne preneha, ga učitelj naslednjič »zmoti« z nevelelnimi tehnikami (učencu razloži, zakaj je njegovo vedenje neprimerno, npr. da moti potek učenja ostalih otrok v razredu). Sledi tehnika posredovanja, ko učitelj uporablja vprašanja, ki jih usmeri le na določenega učenca. Še vedno je prisotna odgovornost, ki jo pripisuje učencu, sprašuje ga: »Kaj boš naredil (ti), da bomo lahko nadaljevali z delom?« Naslednja tehnika je posredovanje učitelja ob rabi velelnih povedi. Učitelj lahko učencu obljubi tudi določene posledice. Fizično posredovanje je zadnji korak na kontinuumu učiteljevih tehnik odzivanja, ko je učiteljev nadzor maksimalen in je opravičljivo, kadar učenec škoduje sebi ali uničuje lastnino.

Zanimalo nas je, kakšna je raba tehnik discipliniranja pri razrednih učiteljih v slovenskih šolah. Pričakovali smo, da v skladu z zakonitostmi moralnega razvoja otroka učitelji v prvih razredih uporabljajo nadzorovalne tehnike discipliniranja in tudi v prvem razredu večji delež nadzorovalnih tehnik discipliniranja kot v četrtem. Tako bi učitelji učence postopoma vodili k samodisciplini.

Tehnike discipliniranja v prvem in četrtem razredu

Splošni problem in namen raziskave je bil ugotoviti učiteljevo rabo tehnik discipliniranja v osnovni šoli od prvega do četrtega razreda in ali te učence postopoma vodijo k samodisciplini. Na podlagi zbranih podatkov nas je zanimalo, ali so uporabljene tehnike odraz terapevtskega, vzgojnega in svetovalnega ali nadzorovalnega disciplinskega pristopa.

Na podlagi študija strokovne literature in svojih razmišljanj smo postavili hipotezi:

- H1: učitelji najpogosteje disciplinirajo s tehnikami, ki kažejo na nadzorovalni pristop;
- H2: v prvem razredu se večkrat kot v četrtem pojavijo tehnike discipliniranja, ki kažejo na nadzorovalni pristop.

- V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalo-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Instrumentarij v raziskavi je predstavljal sklop ocenjevalnih lestvic za učitelje s postavkami ocenjevalnih lestvic Likertovega tipa. Postavke so se vsebinsko nanašale na tehnike discipliniranja, ki izhajajo iz treh pristopov discipliniranja: terapevtskega, vzgojno-svetovalnega ter nadzorovalnega. Trditve smo združili v tri sklope, tako da vsak sklop tvorijo trditve, ki so značilne za en pristop discipliniranja. Zanimalo nas je, kateri od pristopov k discipliniranju je prevladujoč oz. kateri izstopa. Izračunali smo povprečne vrednosti (M in SD). Učitelji so ocenjevali trditve na petstopenjski lestvici. Instrument smo za namen magistrske naloge sestavili sami, izhodišče pa nam je bil Wolfgangov (2005) kontinuum učiteljevih tehnik odzivanja. Rezultate raziskave smo statistično analizirali z računalniškim programom SPSS. Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05.

Najpogostejši pristop k discipliniranju

Največje povprečje ima vzgojno-svetovalni pristop k discipliniranju (M = 52,31), najmanjše pa nadzorovalni (M = 29,30). Srednje visoko vrednost (M = 46,37), ki je sicer blizu srednje vrednosti vzgojno-svetovalnega pristopa, ima terapevtski pristop k discipliniranju. To pomeni, da učitelji največkrat disciplinirajo s tehnikami, značilnimi za vzgojno-svetovalni pristop, sledijo tehnike terapevtskega pristopa, najmanjkrat pa s tehnikami, značilnimi za nadzorovalni pristop. Pri nadzorovalnem pristopu je tudi največje odstopanje od teoretične povprečne vrednosti. Dejstva kažejo na to, da se učitelji v večji meri strinjajo z rabo disciplinskih tehnik, ki so značilne za vzgojno-svetovalni pristop.

Da **hipoteze 1** (učitelji najpogosteje disciplinirajo s tehnikami, ki kažejo na nadzorovalni pristop) **ni bilo mogoče potrditi**, smo slutili že pri frekvenčni analizi tehnik discipliniranja na podlagi vrednosti pri trditvah 53–71, značilnih za nadzorovalni pristop. Na podlagi temeljite nadaljnje analize, ko smo imeli pred očmi tri pristope k discipliniranju,

ki smo jih oblikovali iz trditev, pa smo hipotezo ovrgli. Nadzorovalni pristop se pomembno razlikuje od drugih dveh pristopov, saj se uporablja manj. Ugotavljamo, da se trije pristopi ne pojavljajo enako pogosto, da se ločijo med seboj in da izstopa nadzorovalni pristop k discipliniranju. Rezultati govorijo v prid učiteljevi izbiri tehnik discipliniranja v smislu, da učence spodbuja k samodisciplini oz. tako kot se morda bralcem teoretičnih izhodišč na prvi nekritični pogled zdi, da je sprejemljivo.

Razlike pri discipliniranju v prvem in četrtem razredu

Ugotoviti smo želeli, ali učitelji uporabljajo različne disciplinske pristope glede na razred, ki ga poučujejo, in ali se v prvih razredih večkrat kot v četrtyh pojavijo tehnike discipliniranja, ki kažejo na nadzorovalni pristop. Primerjali smo rezultate, ki smo jih pridobili od učiteljev prvih in četrtyh razredov.

Ugotovili smo, da učitelji, ki uporabljajo nadzorovalni pristop k discipliniranju glede na razred (prvi, četrty), pripadajo isti osnovni populaciji ($F = 0,033$, $p = 0,857$). Izračunana vrednost t-testa ($t = 1,449$, $p = 0,150 \rightarrow 0,050$) pove, da ni statistično pomembne razlike v pojavnosti nadzorovalnega pristopa k discipliniranju med prvim in četrtyim razredom. Na podlagi gornjih podatkov **hipoteze 2** (v prvem razredu se večkrat kot v četrtyem pojavijo tehnike discipliniranja, ki kažejo na nadzorovalni pristop) **ne moremo potrditi**.

Zmerne, srednje pozitivne vrednosti korelacijskega koeficienta so se pojavile med vsemi tremi pristopi, tudi med vzgojno-svetovalnim in nadzorovalnim ($r = 0,455$). Zato lahko rečemo, da učitelji ne disciplinirajo samo na en način, kar je ugotovila tudi J. Remšak (2003).

Sklep

Sprašujemo se, zakaj rezultati govorijo tako v prid rabi vzgojno-svetovalnih pristopov k discipliniranju, ali ti res prevladujejo v praksi, ali niso mogoče pridobljeni odgovori normativni. Lestvice, ki temeljijo na samoocenjevanju, lahko privedejo do tega, da se nehote ocenjujemo v lepši luči. Rezultati nam dajejo drugačno sliko o načinih di-

scipliniranja na razredni stopnji osnovne šole kot rezultati nekaterih pomembnih avtorjev, ki so se ukvarjali s to problematiko v preteklem obdobju. M. Pšunder (2003, 2005) je ugotovila, da v slovenskih osnovnih šolah (pri starejših učencih kot v naši raziskavi, pri starih enajst in štirinajst let) učitelji uporabljajo takšne tehnike discipliniranja, da sami prevzemajo nadzor, učencem pa dovoljujejo le malo avtonomije. V tujini je prišel Lewis (2001) do podobnih rezultatov.

Izpostavljamo problem, da se kljub razvojnim razlikam in s tem drugačnim potrebam otrok niso pokazale razlike v rabi tehnik discipliniranja v prvem in četrtyem razredu. Teoretično (Colby, Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1988) govorimo pri otrocih, mlajših od devet let, o predkonvencionalni moralnosti. Motivacija za vedenje otroka je zunanja, zato je utemeljena večja stopnja nadzora učitelja. Učenci v četrtyem razredu se teoretično nahajajo na konvencionalni ravni moralnega razvoja. Moralni razvoj posameznika lahko spodbudijo dejavniki okolja, zato lahko učitelj nanj pozitivno vpliva tudi z ustreznimi načini discipliniranja. Priporočljivo je, da so spodbude nad trenutno stopnjo otrokovega razvoja. Zato je prav, če učitelj disciplinira tako, da otrokom dopušča odgovornost za lastna dejanja. Rezultati niso v skladu s pričakovanji, kajti mlajši otroci, prvošolci, ki so stari šest let, potrebujejo več usmerjanj in sledijo zahtevam avtoritete. Potrebujejo tudi kazni in nagrade, saj prek njih sodijo o ustreznosti svojega vedenja. Zato naj bi učitelji v prvih razredih uporabljali za discipliniranje tudi tehnike, s katerimi prevzemajo moč in odgovornost, učencem dopuščajo manj svobode za doseganje nekega cilja in jim ne pripisujejo avtonomije. Ne moremo verjeti, da učitelji, vključeni v raziskavo, poučujejo otroke, ki so zmožni nadpovprečnega moralnega razsojanja. Učenci na poti do četrtyega razreda (stari devet ali deset let) dozorevajo, se osebno razvijajo in se učijo prevzemati nase čedalje večjo odgovornost, čemur morajo učitelji prilagoditi tudi načine discipliniranja. Raba terapevtskih tehnik discipliniranja pri prvošolcih v veliki meri ni priporočljiva, tako naj bi učitelji učence disciplinirali le z namenom, da se počasi učijo oz. se navajajo prevzemati odgovornost. Pri četrtyošolcih naj bi prevladoval vzgojno-svetovalni pristop, v primerjavi s prvim razredom naj bi bilo več tudi terapevtskega in manj nadzorovalnega pristopa.



Dilemo vidimo tudi v zvezi z rabo kontinuuma. Wolfgang (1999, str. 15–24) omeni, da nekateri učitelji preprosto ne morejo disciplinirati »vzdolž kontinuuma«, saj so preveč ponotranjili pristope, v skladu s katerimi so jih disciplinirali v mladosti učitelji, starši in druge pomembne osebe. Četudi se ti učitelji trudijo disciplinirati na njim »tuj« način, se ob tem ne čutijo avtonomno, njihovo discipliniranje je mehanično, saj ni v skladu z njihovo osebnostjo. Ob tem tudi poudari, da mora vsak učitelj najti tak pristop discipliniranja, ki bo usklajen z učiteljevo osebnostjo. Kontinuum si lahko s tega zornega kota predstavljamo nekoliko drugače, kot smo ga prikazali prej. Lahko rečemo, da je mogoče, da si posamezni učitelj individualno ustvari lasten kontinuum. Teoretično mogoče je, da neki učitelj sploh ne uporablja tehnik neverbalnih signalov. Izhodišče kontinuuma pa kljub temu ostaja, namreč možnost potovanja po kontinuumu od tehnik, pri katerih je stopnja učiteljevega posredovanja manjša, do tehnik, pri katerih učitelj prevzema večjo stopnjo odgovornosti, saj je učenec še ni sposoben prevzeti sam.

Glede na to, da imamo opravka s populacijo, ki je delno na predkonvencionalni in delno na konvencionalni stopnji moralnega razvoja, je – teoretično gledano – ustrezno kombiniranje vseh pristopov – seveda v drugačnem razmerju – pri šestletniku kot pri devetletniku. Samo orodje kontinuum ne more pripeljati do samodiscipliniranega posameznika, ki se nahaja na postkonvencionalni ravni moralnega razvoja. Ko učitelj disciplinira na »skrajni desni kontinuuma«, je njegova kontrola

minimalna, a je še vedno prisotna. Zato tudi takrat ne moremo govoriti, da je učenec samodiscipliniran. Do tega morda pride šele čez nekaj let, gotovo pa lahko učitelji spodbujamo ali zaviramo ta proces. ■

Viri in literatura:

1. Colby, A., Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgement. Volume I. Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Gaber, S. (2001). Konteksti demokratičnega izobraževanja. V: Gutmann, A., *Demokratična vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
3. Horvat Pšunder, M. (2003). Obravnava disciplinskih kršitev v osnovni šoli z vidika kontrole. *Pedagoška obzorja*, št. 1, str. 78–95.
4. Kohlberg, L. (1988). *Consensus and Controversy*. Philadelphia, London: The Falmer Press.
5. Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 2001, let. 17, št. 3, str. 307–319.
6. *Pedagoška enciklopedija 1 in 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Remšak, J. (2003). *Strategije discipliniranja otrok na razredni stopnji osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Wolfgang, C., H. (1999). *Strategies for Teaching Self-Discipline in the Middle Grades*. Boston: Allyn and Bacon.
9. Wolfgang, C., H. (2005). *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*. Hoboken (N. J.): J. Wiley: Jossey-Bass, cop.

Opomba:

- 1 V raziskavi smo ugotovili tudi, da se največ učiteljev z nedisciplino srečuje vsak dan (34,8 %). Na podlagi Cramerjevega koeficienta kontingence ($C = +0,835$; $P = 0,000$), s katerim smo ugotavljali povezanost med pogostostjo srečevanja z nedisciplino in pogostostjo discipliniranja, lahko rečemo, da učitelji disciplinirajo tolikokrat, kolikorkrat se srečujejo z nedisciplino.