

НАСТАВНИЧКИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ  
РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

књига 24.

Едиција је основана 2007. године са циљем да објављује докторске и магистарске тезе наставника и сарадника Учитељског факултета из Београда.

Ова студија је настала из докторске дисертације *Савремени модели и стратегије усвојављања и одржавања разредне дисциплине* која је одбрањена 10. 06. 2014. године пред Комисијом у саставу: проф. др Радован Антонијевић (председник комисије), проф. др Наташа Вујисић Живковић, проф. др Наташа Матовић и доц. др Биљана Бодрошки Спариосу (ментор).

Александар Тадић

НАСТАВНИЧКИ МОДЕЛИ  
И СТРАТЕГИЈЕ РАЗРЕДНЕ  
ДИСЦИПЛИНЕ



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
Београд, 2015.

*Уредник*

проф. др Петар Пијановић

*Рецензенти*

проф. др Ивица Радовановић

доц. др Биљана Бодрошки Спариосу

# Садржај

Предговор .....	9
Увод.....	11
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....	15
1. Разредна дисциплина – од спољашњег механизма контроле ка подршци аутономном поступању у разреду.....	17
2. Модели разредне дисциплине.....	26
2.1. Концепцијска основа теоријских модела разредне дисциплине.....	29
2.1.1. Разредна дисциплина у социоцентричким концепцијама васпитања .....	30
2.1.1.1. Бихејвиорални приступ у основи теоријских модела разредне дисциплине	35
2.1.2. Разредна дисциплина у педоцентричким и критичким концепцијама васпитања.....	37
2.1.2.1. Конструктивистички/хуманистички приступ у основи теоријских модела разредне дисциплине .....	46
2.2. Класификација теоријских и наставничких модела разредне дисциплине на континууму интервенишући– неинтервенишући .....	53

2.3. Теорија самоодређења као оквир за разумевање и класификацију теоријских и наставничких модела разредне дисциплине на континууму контрола – аутономија .....	56
2.3.1. Теоријски модели разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика .....	68
2.3.2. Теоријски модели разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика .....	70
3. Стратегије разредне дисциплине .....	72
3.1. Процедурална стратегија .....	82
3.2. Интерперсонална стратегија .....	85
3.3. Дидактичка стратегија .....	87
4. Преглед релевантних истраживања .....	91
4.1. Волфанг–Гликмен–Тамаширо истраживачка традиција на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине .....	92
4.2. Истраживачка традиција Мартинове и сарадника на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине .....	101
4.3. Остале студије на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине .....	118
II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....	147
1. Предмет истраживања .....	149
2. Дефинисање основних појмова у истраживању .....	153
3. Циљ и задаци истраживања .....	156
4. Хипотезе у истраживању .....	157
5. Варијабле у истраживању .....	158
6. Методе, технике и инструменти истраживања .....	159

7. Узорак истраживања .....	163
8. Организација истраживања и статистичка обрада података.....	166

### III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

СА ИНТЕРПРЕТАЦИЈОМ.....	167
1. Наставнички васпитни концепт, модели и стратегије разредне дисциплине – израженост и повезаност .....	169
1.1. Израженост димензија наставничког васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине..	170
1.1.1. Израженост димензија васпитног концепта наставника.....	170
1.1.2. Израженост димензија наставничких модела разредне дисциплине.....	176
1.1.3. Израженост димензија наставничких стратегија разредне дисциплине.....	183
1.2. Повезаност димензија наставничког васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине..	191
1.2.1. Наставнички васпитни концепт и модели разредне дисциплине .....	191
1.2.2. Наставнички васпитни концепт и стратегије разредне дисциплине.....	193
1.2.3. Наставнички модели и стратегије разредне дисциплине.....	196
2. Повезаност димензија наставничког васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине са контролним варијаблама .....	205
2.1. Наставнички васпитни концепт, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на пол.....	206
2.2. Наставнички васпитни концепт, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на наставни предмет који предају .....	211

2.3. Наставнички васпитни концепт, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на дужину радног стажа .....	214
IV ЗАКЉУЧАК .....	221
V ЛИТЕРАТУРА .....	233
VI ПРИЛОЗИ .....	247
Прилог 1: Инструменти коришћени у истраживању .....	249
Прилог 2: Дистрибуције варијабли из истраживања .....	257



## Предговор

Ова књига представља резултат активности на докторским студијама и у оквиру истраживачког пројекта Учитељског факултета Универзитета у Београду под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитетна базичног образовања и васпитања*, чију реализацију подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Представља одбраћену докторску дисертацију на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, под називом *Савремени модели и стратегије условавања и одржавања разредне дисциплине*. Велику захвалност, још од наших разговора у погледу избора области и теме, као и у свим наредним кључним фазама рада, дугујем проф. др Недељку Трнавцу, проф. др Љубомиру Коцићу и менторки доц. др Биљани Бодрошки Спариосу. Њихова помоћ, посвећеност мом раду и превазилажењу дилема, добронамерност и поверење мотивисали су ме на напоран рад.

Аутор



## Увод

Недисциплина ученика на часовима, у школи и ван ње, деценијама уназад се процењује као значајан педагошки и социолошки проблем за који забринутост показују не само родитељи ученика и наставници, већ сви који анализирају педагошку и друштвену реалност. Тему рада сматрамо изазовном, а само истраживање важним подухватом у тренутку када се разредна дисциплина види као један од значајних проблема на свим нивоима школског образовања. „У пракси школа проблем (не)дисциплине је већ свакодневни проблем“ (Трнавац, 1996а, стр. 181). Питања везана за успостављање и одржавање дисциплине у школи заслужују посебну пажњу (Pšunder, 2012). *Разредна дисциплина* све чешће се истиче као суштинско и основно питање за сва друга у разреду. „То је нешто што изграђује или слама наставнике“ (Tauber, 2007, стр. 4). У уводном чланку врло значајног зборника радова (данас водећих аутора у области разредне дисциплине) наводи се: „Наставници почетници константно на дисциплину ученика гледају као на најозбиљнији изазов; а јавност је у више наврата рангирала дисциплину као први или други најозбиљнији проблем са којим се школе суочавају“ (Evertson & Weinstein, 2006, стр. 3).

У извештају одбора за образовање америчког удружења психолога о *рујама у лијераишури* у области наставе и учења и знањима која наставници сматрају посебно битним за своју праксу (Brabeck et al., 2010), на основу којих се истраживачима упућују смернице за одређивање истраживачких проблема,

у први план се истичу: идентификовање дисциплинских проблема и услова који их изазивају, ефекти употребе процедуралних техника разредне дисциплине (различитих типова похвале и интринзичких награда, уместо система спољашњих награда), промене у разредном окружењу за учење које умањују појаву проблематичног понашања, изградња односа између наставника и ученика којом се пружа суштинска подршка ученицима за учење<sup>1</sup>, учење нових вештина којима се обезбеђује позитивна разредна клима, као и развој одговорних и аутономних ученика (стратегиије које помажу мотивисању ученика да уче кроз обезбеђивање услова којима се подржава њихова аутономија).

Истраживања показују да наставници доста времена предвиђеног за наставу посвећују одржавању дисциплине (Јованчићевић и Рељић, 2008; Гашић-Павишић, 2005; OECD, 2009), чак и када се на разредну дисциплину гледа као на изолован педагошки феномен, корективни и процедурални процес усмерен на решавање дисциплинских проблема (као на техничко питање). Међутим, актуелност и значај бављења проблематиком разредне дисциплине првенствено видимо у могућности да се реинтеграцијом овог феномена у целину васпитног процеса (Трнавац, 1996а), како у теоријском тако и у практичном васпитном раду, унапреде услови који би разредно окружење учинили квалитетним местом за живот и учење. У наставном раду, процес разредне дисциплине везујемо за *злајно њ правило* активног учења/наставе да што више ученика, у што дужем временском периоду изводи релевантне активности (Ивић, Пешикан и Антић, 2001), односно, за укључивање ученика у активности које доживљавају као релевантне, у којима осећају самосталност у решавању проблема и из којих ће настати продукти које ученици виде као корисне. Разредна дисциплина омогућава (као што може осујећивати) настојања да се дође до конкрет-

<sup>1</sup> Мисли се на ефекте односа у разреду заснованих на задовољавању основних психолошких потреба наставника и ученика (потреба за аутономијом, блискошћу и компетентношћу – као теоријски оквир наводи се *теорија самоодређења*) на успостављање и одржавање разредне дисциплине (уместо усмерења на *ујрављање понашањем*).

них промена „организације васпитне атмосфере (климе) и комуникација у школи, а у циљу развијања аутономије, аутентичне и слободне личности“ (Ђорђевић, 1996, стр. 30). Виђење поступака успостављања и одржавања разредне дисциплине као потенцијално подржавајућих у погледу задовољавања основне потребе ученика за аутономијом (као условом самоодређења и еманципације појединца), усмерило је наша размишљања о овом педагошком феномену и формулисање истраживачког проблема.

\*\*\*

Структуру рада чини неколико целина. Теоријски оквир истраживања садржи четири поглавља. У првом је разматрана разредна дисциплина као један од основних педагошких феномена, уз представљање различитих схватања његове суштине и актуелности његовог истраживања. Друго поглавље бави се појмом модела разредне дисциплине, као и питањима утемељености савремених схватања разредне дисциплине (теоријских модела) на концепцијама васпитања и теоријама учења. Поред тога, образложена је класификација теоријских и наставничких модела разредне дисциплине у две категорије: а) засновани на контроли понашања ученика од стране наставника и б) засновани на подршци аутономном поступању у разреду. У трећем поглављу разматране су три основне оријентације наставника када бирају на који начин ће поступати како би успоставили и одржавали разредну дисциплину, тј. стратегије разредне дисциплине: процедурална, интерперсонална и дидактичка стратегија. У четвртном поглављу приказани су методолошки оквири и резултати истраживања у области разредне дисциплине релевантни за наш истраживачки проблем, посебно у погледу уверења наставника о разредној дисциплини и дисциплинским поступцима које примењују на часовима. Приказани су и резултати истраживања у којима је испитивана повезаност ових варијабли са васпитним концептом наставника.

Методолошки оквир истраживања представљен је описом предмета истраживања и дефинисањем основних појмова, циља, задатака, опште хипотезе и варијабли истраживања. Уз то описана је структура узорка, методе, технике и коришћени инструменти у истраживању, организација истраживања и начин на који је вршена статистичка обрада података. Резултати истраживања са дискусијом саопштени су на нивоу изражености димензија варијабли издвојених након извршене факторске анализе, а потом и на нивоу њихове међусобне повезаности. Након тога наведена су закључна разматрања.

# I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА





# *1. Разредна дисциплина – од спољашње механизме контроле ка подршци аутономном постојању у разреду*

У теоријским расправама о дисциплини ученика дискутује се са различитих позиција, што је довело до изражених подела и супротстављања мишљења међу стручњацима око бројних отворених питања у овој области педагогије. Као кључна питања Недељко Трнавац (1996б) наводи: да ли је дисциплина ученика спољашњи оквир и предуслов или интегрални део васпитног процеса (питање организације наставе), да ли је она средство управљања (вођења) или помоћ у еманципацији, да ли су школски прописи ти који ученика штите и ослобађају или поробљавају, да ли је дисциплина само услов и средство или и циљ васпитног процеса, да ли је школско васпитање могуће без васпитно-дисциплинских мера и средстава.

Низ аутора савремених концепција васпитања заснива своје становиште на хуманим принципима као што су схватање детета као целовите личности, поштовање индивидуалности сваког појединца, поштовање права на слободу и право избора. Ове концепције као основну вредност истичу слободу појединца, а образовање се види као „средство које доводи до развоја индивидуалности и хуманитета“ (Радовановић, 1997, стр. 74). Развија се читав низ педагошких теорија које бољу

будућност човечанства и појединаца виде у давању слободе деци у васпитном процесу, залажући се за *укидање дисциплиновања, надзора и контроле*<sup>2</sup>. Представници тзв. *експерименталног педагошког централизма* (Ђорђевић, 1996) инсистирањем на слободи, на рушењу *појармљујућих поредака*, који би се формирали *шаблонима и схемама*, захтевају одустајање од контроле у васпитању (Малешевић и Тадић, 2012а; Малешевић и Тадић, 2012б). Таквим (наивним) приступом проблему разредне дисциплине пренебрегава се да апсолутна искључивост из ширег идеолошког стицаја није могућа, да се процес конституисања личности не може остварити мимо репресивних васпитних мера које нам је систем наменио, како би се одржао.

Упоредо, у савременим разматрањима у области педагошке теорије истиче се потреба развијања интерпретативног оквира за разматрање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине који је заснован на претпоставкама критичке педагогије и конструктивистичке теорије учења. Такав теоријски оквир почива на схватањима да је стварност друштвено и језички конструисана и да је дисциплина нераскидиво повезана са деловањем институција. Дисциплина се не јавља као потреба, него као нужност. Дакле, као неспоран може се прихватити став да у друштву и друштвеним институцијама (нарочито васпитно-образовним) није могуће *иодећи* од дисциплине, надзора и контроле. Оно што јесте могуће јесу промене у уверењима и поступцима у погледу одржавања дисциплине (засноване на: интернализацији правила понашања, вербалној награди за залагање и напредак у раду, увиђању значаја и корисности одређене врсте понашања које се очекује у школи, партиципацији у одлучивању, активном учењу интересантних или корисних садржаја). И даље говоримо о процесу дисциплиновања, али је резултат тог процеса дисциплина заснована на подршци аутономије ученика, наспрам круте, на-

<sup>2</sup> Као неспоран резултат добили смо готово потпуно избацавање из употребе у педагошкој литератури израза *дисциплина*, а процес дисциплиновања наставио је да се одвија у школама под другим именима (нпр. *ујрављање разредом*).

метнуте, чврсте дисциплине. Овде је заправо **реч о замени дисциплине једног типа** (контролишућег) **дисциплином другог типа** (аутономног)<sup>3</sup>.

Васпитно-образовне установе *и*рају *главну улогу* у припреми ученика за укључивање у друштво (Тадић и сар., 2013). Анализи ове проблематике значајан допринос дало је више аутора филозофских, социолошких и културолошких (критичких) теорија васпитања (Altiser, 2009; Apple, 2012; Bernstein, 2012; Bruner, 2000; Burdije i Paseron, 2012; Rancière, 2010; Жиру, 2013; Фуко, 1997). Они превазилажењем дуализма *друштво vs. појединца*, усмеравају либерално оријентисане педагоге ка еманципаторској теорији васпитања, у чијој је основи сумња и отпор „према друштвеним условима који онемогућавају или ограничавају да се еманципација локализује у свести појединца“ (Трнавац, 1996б, стр. 72). У концепцијама васпитања претходно наведених аутора видимо основу за целовитије сагледавање проблематике школске/разредне дисциплине уз расветљавање, разумевање зависности овог процеса од основних механизма друштвене (идеолошке, културне, економске, политичке) репродукције.

Неоправданим сматрамо избегавање бављењем процесом дисциплиновања (као превазиђеном темом) у савременој педагогији. „Васпитање појединца без ограничавања, односно васпитање `без присиле` је, дакле, немогуће; напротив: присила и ограничавање су неопходан, конститутиван елемент васпитања који није могуће избећи. /.../ На тој основи је и у педагошком дискурсу неопходно истрајати на појмовима при-

<sup>3</sup> Анри Жиру наводи да се наставнички ауторитет не може одбацити, већ се мора сагледати дијалектички и *примениии сираиешки*. Остварива идеја критичке педагогије „инсистира на моделима ауторитета који упућује, а не заповеда, и који повезује знање и моћ у сврху самоостварења, а ученике подстиче да иду корак даље од онога што већ знају да би проширили распон својих могућности“ (Жиру, 2013, стр. 122). Дакле, супротставља две врсте ауторитета: онај који има функцију потчињавања и онај који ученицима пружа прилике да критички преиспитају здраворазумске претпоставке, сопствени живот и шире друштвене односе.

силе, ограничавања, контроле, /.../“ (Kovač Šebart i Krek, 2012, стр. 16). Наведене појмове, као и наш централни појам (*разредна дисциплина*) потребно је вредновати уважавајући идеолошку условљеност људског развоја и постојања, што подразумева чињеницу да је аутономија (слобода, одговорност, способност аутономног деловања) резултат *интернализоване* (поунутрне) *присиле*. Васпитање (као и дисциплина) представља присилу у мери у којој ученик осећа присилу вредности, правила и норми које *важни групи* преносе на њега у том процесу. У том смислу Славој Жижек наводи да је од пресудне важности „на који начин појединац интериоризује такве норме“ (према: Kovač Šebart i Krek, 2012, стр. 146). Степен интернализације одређује доживљај аутономног понашања појединца и у контексту *теорије самоодређења*, што је теоријски оквир који ћемо настојати да прилагодимо области разредне дисциплине у наставку рада.

\*\*\*

Навели смо да је последњих деценија у домаћој педагошкој литератури избежавана употреба термина дисциплина, најчешће због *нејативног значења* те речи (присиљавање, кажњавање и инсистирање на послушности). Иако се у педагошким речницима ове одреднице не наводе као садржај појма дисциплина, може се уочити да законодавно-нормативни третман школске дисциплине у Србији изједначава дисциплину са кажњавањем (Трнавац, 1996б; Спасић, 2008)<sup>4</sup>. Дисциплина се одређује

<sup>4</sup> Проблем дисциплине ученика у школама у Србији у претходна два века може се савладати и кроз приказ изрицаних *дисциплинских мера*. „Појам дисциплине ученика у школама Србије у време Првог српског устанка имао је значење кажњавања и по учесталости примене и по врстама дисциплинских мера: опомена, грдња, поруга, стајање, клечање – просто и са зрневљем под коленима, вучење за уво и шамар, вучење за уво и два шамара, ударање прутем по длановима, затвор понекад по цео дан без хлеба и воде“ (Спасић, 2008, стр. 174). На почетку XX века, у школама на територији Србије, изрицане су бројне дисциплинске мере, а најчешће тзв. *мајарећа клуџа*, шамар, чупање за косу или прут по длановима (Чунковић, 1970; према: Спасић, 2008, стр. 178).

као „ред, поредак, чије одржавање подразумева испуњавање одређених захтеva, извршавање обавеза и дужности; понашање у складу са нормама и усвојеним правилима које поставља нека заједница, друштвена група, колектив“ (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 122). Разредна дисциплина се и у литератури на енглеском језику схвата различито, од наглашавања превентивне улоге, све до заустављања, поправљања, кажњавања учениковог лошег понашања (Гашић-Павишић, 2005). И у домаћој литератури, као и у литератури аутора са енглеског говорног подручја у којој се разматра проблем разредне дисциплине, уочили смо терминолошку неуједначеност и отворене дилеме. У домаћој литератури синонимно се користе термини *разредна дисциплина* (Гашић-Павишић, 2005; Трнавац, 2006), *ујрављање разредом* (Ђигић и Стојиљковић, 2011; Крњајић, 2007) и *педагошко вођење* (Костова, 2009; Кораћ, 2010). Ландау констатује да неки стручњаци користе термин *разредна дисциплина*, док други радије о овој теми говоре као о *ујрављању разредом* (енг. *classroom management*). Наводи да термин разредна дисциплина подразумева да једна особа контролише остале, због чега је целесходнија употреба израза *ујрављање разредом* који описује свеобухватне напоре за стварање разреда у служби подршке најбољим интересима наставника и ученика (Landau, 2009). Према мишљењу Воткинса и Вагнера концепт *ујрављања разредом* обухвата широк опсег активности: „аранжирање физичког простора у учионици, дефинисање и практиковање разредних процедура, посматрање понашања ученика, бављење недисциплинованим понашањем, подстицање одговорности ученика за учење, предавање лекције на начин који подстиче ученикову усмереност на задатак“ (Watkins & Wagner, 2000; према: Крњајић,

---

После Другог светског рата физичко кажњавање је формално укинато, а уводи се *пракса укора* (разредног старешине, директора школе, наставничког већа), а за најтеже прекршаје изрицана је мера *избацивање из школе* (односно, премештање ученика у другу школу), као најтежа казна. За дисциплину је резервисано репресивно и негативно значење. Појам дисциплина се у школским правилницима односи на поступке који следе када ученик крши законске прописе и прописе школе о понашању ученика, тј. на *дисциплинске мере*.

2007, стр. 11). Ненси Мартин (Nancy Martin) и сарадници, од раних радова у овој области (Martin & Baldwin, 1993), па до најновијих (Martin & Sass, 2010), за разлику од Чарлса Волфганга, Карла Гликмена и Роја Тамашира (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980) на чијим теоријским претпоставкама су темељили конструкцију инструмената коришћених у бројним студијама<sup>5</sup>, пишу о *стилловима ујрављања разредом*. Они сматрају да је терминолошки исправније у овој области говорити о *ујрављању разредом* него користити термин *дисциплина*. Наводе: „Иако се често користе као синоними, термини управљање разредом и дисциплина нису синоними. Дисциплина се обично односи на структуре и правила понашања ученика, као и на пратеће поступке у настојању да се обезбеди да се ученици придржавају тих правила. Управљање разредом, с друге стране, је шири термин који описује напоре наставника да надгледају мноштво активности у учионици, укључујући учење, социјалне интеракције и понашање ученика. Дакле, управљање разредом укључује, али није ограничено на, проблеме дисциплине“ (Martin & Yin, 1999, стр. 102).

Неоправданим сматрамо сужавање одређења разредне дисциплине на успостављање разредних правила, награђивање и кажњавање понашања ученика (на основу нашег одређења стратегија разредне дисциплине овај опис се подудара са *процедуралном сирајтеијом* разредне дисциплине), при чему се из одређења искључују веома битни фактори успостављања и одржавања разредне дисциплине везани за квалитет интерперсоналних односа и процеса наставе/учења. Сматрамо да се реченица којом Мартинова и сарадници дефинишу израз *ујрављање разредом* као „напоре да се надгледају активности у учионици, укључујући учење, социјалне интеракције и понашање учени-

<sup>5</sup> Чарлс Волфганг (Charles Wolfgang), један од аутора теоријског оквира за класификацију модела/стратегија разредне дисциплине и инструмената који су подстакли низ студија у овој области (какве су и студије Мартинове и сарадника), доследно је наставио са употребом термина *дисциплина* (Кауа, Lundeen & Wolfgang, 2010), тј. оријентације наставника у погледу дисциплине (енг. *discipline orientation*).

ка“ (Martin, Yin, & Baldwin, 1998b, стр. 6) заправо односи на *процес уједначавања и одржавања разредне дисциплине* и била би његова потенцијална дефиниција (као три основне стратегије разредне дисциплине управо ћемо издвојити: дидактичку, интерперсоналну и процедуралну).

Поред наведеног, неоправданим сматрамо и повезивање термина *разредна дисциплина* искључиво са ригидношћу и доминацијом наставника. Може бити схваћена и као процес који омогућава стварање климе за успешну наставу у којој ће се развијати индивидуалне способности ученика, кроз креирање адекватне атмосфере за учење. Поред *академског учења*, циљ предузимања дисциплинских поступака од стране наставника је и стварање окружења које подржава и олакшава *социо-емоционално учење*, подстицање друштвеног и моралног развоја (Evertson & Weinstein, 2006, стр. 4). Често цитирано одређење *уједначавања разредом* као активности које наставници предузимају како би успоставили и одржавали атмосферу за учење која доприноси успешности наставе (погодује остваривању циљева наставе) – просторно уређење учионице, утврђивање правила и процедура, одржавање пажње на часовима и ангажовање у наставним активностима (Brophy, 1988, стр. 2; Brophy, 2006, стр. 17) може се, сматрамо, користити и као дефиниција *разредне дисциплине*. Дакле, уколико разредну дисциплину посматрамо као процес или резултат превентивних активности којима се утиче на понашање ученика и спречава појава дисциплинских проблема, реч је о синонимима. Другачија употреба ових термина подразумева схватање разредне дисциплине као корективног, спољашњег механизма успостављања реда у учионици (процес одвојен од наставе).

Поред тога, значајан разлог да се у педагошкој литератури избегава употреба термина *уједначавање разредом* јесте и чињеница да је појам *уједначавање* преузет из предузетничке терминологије и да не одговара педагошкој терминологији и теорији (Kohn, 1999; Трнавац, 2006). Термин *уједначавање (management)* је *јиржишни термин*, а опасност његове употре-

бе у личним односима (и у педагошком контексту) види се у томе што се на тај начин „поспешује деперсонализација личних односа подстицањем уплитања економских вредности у такве односе“ (Deutsch, према: Kohn, 1999)<sup>6</sup>.

Да бисмо избегли термилошку конфузију ове врсте, у наставку ћемо користити израз *разредна дисциплина* кад год је реч о утицању<sup>7</sup> на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу (Brophy, 1988; Гашић-Павишић, 2005; Good & Brophy, 2007). Ради се о процесу утицања на понашање ученика са циљем да се настава и учење на часу несметано одвијају. Разредна дисциплина подразумева процес који унапређује одговорност ученика како би се заштитила права на учење и сигурност у разреду (Lewis, 2001).

Дакле, тенденцију потискивања термина *дисциплина* из литературе која се бави фундаменталним педагошким проблемима, као и честу праксу замене термина *дисциплина* другим терминима (често без јасног значења) видимо као резултат општег тренда демократизације и хуманизације друштва и васпитних односа, при чему се таквом одлуком прави отклон од експли-

<sup>6</sup> Овај термин има призивок контролисања запослених, подразумева *шефованье*, тј. однос подређени–надређени. Анри Жиру, позивајући се на истакнуте педагоге попут Фреиреа и Дјуиа наводи да се не сме дозволити обликовање образовања по угледу на пословни свет и наводи да ће у случају наставка пракси руковођења школама као компанијама, њихове комерцијализације, увођења тржишних вредности и кажњавајућих дисциплинских мера школе бити лишене чак и *призвука демократској руковођења*. „Онда ће образовање пасти као још једна жртва у низу све мањег броја институција које су способне да негују критичко мишљење, правичност, јавну дебату и заједничко одлучивање“ (Жиру, 2013, стр. 23). Наглашава да је васпитање суштински морално, а не комерцијално. Само у образовној клими учествовања у самоуправљању и *демократској вођства* ученици могу да науче „како да делају као индивидуе и друштвени субјекти, а не као незаинтересовани посматрачи /.../“ (Жиру, 2013, стр. 26).

<sup>7</sup> Поједини аутори користе термине: *усмеравање, вођење, руковођење, ујрављање, контрола, координирање*, што је условљено концептуалним приступом проблему разредне дисциплине.



цитно репресивних механизма дисциплиновања који су у прошлости доминантно везивани за значење термина дисциплина. Међутим, сам процес, како год га звали, и даље се врши и значајно утиче на друге педагошке процесе. Препознајемо га у организацији простора и времена, правилима понашања, начину комуникације, организацији наставе, рангирању и селекцији (већ смо навели да је реч о различитим типовима дисциплине, а сама дисциплина је нераскидиво повезана са деловањем институција). Ови механизми можда јесу значајно измењени у односу на претходно време, али и даље је реч о механизмима дисциплиновања (стратегијама и техникама школске и разредне дисциплине). Сматрамо да у институционалним оквирима дисциплина има важну улогу, а различита становишта појединаца у погледу тога како би тај процес требало да се реализује рефлектују се на пољу избора модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине.

## 2. Модели разредне дисциплине

Израз *модел разредне дисциплине* у раду везујемо за **уверења теоретичара** (концепције, теоријске оријентације) који су научно анализирали феномен разредне дисциплине, нудећи на бази таквих уверења препоруке наставницима како да приступе проблему успостављања и одржавања дисциплине на часовима. Недељко Трнавац (2006) такву врсту уверења (модела) назива теоријским концепцијама о дисциплини у школи. Ми смо се определили за израз **теоријски модели разредне дисциплине**. *Теоријски модели разредне дисциплине* као систематизовани, релативно целовити педагошки програми утицања на понашање ученика на наставном часу почињу да се развијају почетком 70-их година XX века у САД, као одговор научника на све веће проблеме са дисциплином ученика у школама. У развијенијим образовним системима наставници се припремају за успостављање и одржавање разредне дисциплине кроз курсеве за обуку и семинаре за примену појединих модела на часовима, а неки од модела уврштени су у програме редовног професионалног образовања наставника. На располагању имају бројне приручнике из области разредне дисциплине, дискове за самосталну обуку, а електронским путем могу се упознати и са примерима документације за вођење евиденције о понашању ученика, постерима за излагање правила у учионици, другим материјалима и саветима. У домаћој педагошкој литератури, књига Слободанке Гашић Павишић *Модели разредне дисциплине* (2005) изузетно је значајна за наставнике који желе

да се упознају са неким од најуспешнијих и у пракси најчешће примењиваних теоријских модела разредне дисциплине.

За потребе дефинисања и образложења појмовно-теоријског оквира реализованог истраживања и методолошког приступа определили смо се за анализу шест утицајних, теоријски разрађених и емпиријски потврђених савремених програма обуке за одржавање разредне дисциплине – теоријских модела разредне дисциплине: модел *Чврста дисциплина* Ли Кантера (Lee Canter), модел *Позитивна дисциплина* Фредерика Џонса (Frederick Jones), модел *Дисциплина без суза* Рудолфа Драјкурса (Rudolf Dreikurs), модел *Дисциплина без њрисиле* Вилијема Гласера (William Glasser), модел *Обучавање наставника усешносно* Томаса Гордона (Thomas Gordon) и модел *Изван дисциплине* Алфија Кона (Alfie Kohn).

Сваки од наведених теоријских модела има своје присталице, без обзира на концепцијске разлике (адултоцентрички или договорни; бихејвиорални или конструктивистички; засновани на социјалном притиску или узајамном поверењу и уважавању; базирани на дисциплинским правилима и процедурама или суочавању и слушању међу учесницима наставног процеса), али се наставници у стварности ретко ослањају само на један од теоријских модела разредне дисциплине. Већина наставника развија некакву личну мешавину ових приступа, на коју утичу: лична уверења, наставна филозофија, технике стечене на припремним програмима, ментори, колеге, литература из ове области коју читају.

Поред наведеног значења, израз *модел разредне дисциплине* користићемо и када будемо говорили о **уверењима наставника** о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, њиховим схватањима о томе на који начин треба утицати на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу. Ова врста често имплицитних, скривених, неосвешћених уверења

наставника биће истраживана у наставку рада и интерпретирана као **наставнички модели разредне дисциплине**<sup>8</sup>.

Сматра се да васпитни концепт наставника има значајну улогу приликом избора наставника да изучава и примењује одређени теоријски модел разредне дисциплине (Evertson, 2002; Glickman & Tamashiro, 1980; Leroy et al., 2007; Onwuegbuzie et al., 2003; Rimm-Kaufman et al., 2006). Како наводи Роберт Таубер (Robert T. Tauber), основу за избор модела разредне дисциплине од стране наставника представља концепција васпитања<sup>9</sup> коју је наставник претходно прихватио. Наставници „бирају модел или моделе који су у сагласности са њиховим базичним уверењима“ (Tauber, 2007, стр. 5). Такође, сматра да постоји чврст однос између модела разредне дисциплине и конкретних дисциплинских поступака (стратегија разредне дисциплине) које се примењују у учионици (Схема 1).

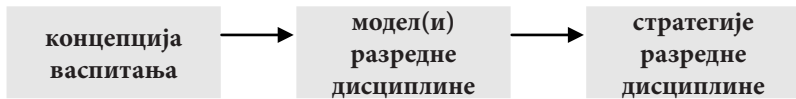


Схема 1: Концепција, модел, стратегије – редослед  
(адаптирано према: Tauber, 2007, стр. 5)

Различите концепцијске основе бројних, у педагошкој теорији и пракси актуелних модела разредне дисциплине, условиле су развој разноврсних стратегија и техника за реализацију ових модела. Да би наставници током професионалног образовања направили добар избор (од теоријских модела до специфичних техника разредне дисциплине), да би их разумели

<sup>8</sup> Дефинисање израза *теоријски модели разредне дисциплине* и *наставнички модели разредне дисциплине* и њиховог међусобног односа конзистентно је уобичајеном дефинисању уверења теоретичара о основним педагошким дилемама као њихове *концепције васпитања*, односно општих уверења наставника о основним питањима васпитања као *васпитни концепт*, *имплицитна идеологија*, *фолк идеологија* и сл. (видети: Bruner, 2000; Carr, 2006; Вујисић-Живковић, 2005).

<sup>9</sup> Таубер користи изразе *филозофија дисциплиновања* и *филозофија васпитања* (Tauber, 2007).

и адекватно применили у раду, неопходно је да познају и разумеју особености концепција васпитања на којима су теоријски модели које изучавају засновани (Tauber, 2007; Тадић и Радовановић, 2012). Мада је важно да се наставници током професионалног образовања обучавају за успостављање и одржавање разредне дисциплине, нагласили бисмо да је достизање суштинских промена које је у области разредне дисциплине неопходно извршити првенствено повезано са питањем ког је типа то образовање (Радуловић, 2011; Тадић и Радовановић, 2012). Када говоримо о неопходности изучавања теоријских сазнања о успостављању и одржавању разредне дисциплине, на наставника не гледамо као на *конзумента знања других*, већ као на *рефлексивної йрактичара* који критички размишља о теоријским сазнањима, личном васпитном концепту и систему вредности, личним искуствима и деловању.

## ***2.1. Концепцијска основа теоријских модела разредне дисциплине***

Анализирајући схватања аутора теоријских модела разредне дисциплине о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, о томе на који начин треба утицати на понашање ученика на наставном часу, учили смо да се њима, мање или више експлицитно, промовишу одређене **концепције васпитања** и, експлицитније изражено, **теорије учења**. Утицај је препознатљив у одређењима основних структуралних елемената теоријских модела (образложење циљева модела и избор стратегија и техника за остваривање постављених циљева). У наставку ћемо приказати основне закључке анализе односа према проблему разредне дисциплине теоретичара процеса васпитања и учења који су утицали на водеће западне ауторе теоријских модела разредне дисциплине, као и теоретичара чије концепције наставници изучавају (или би требало) током свог професионалног образовања.

### 2.1.1. Разредна дисциплина у социоцентричким концепцијама васпитања

Интелектуалистичка оријентација педагошких концепција у области одређивања садржаја образовања и изражен нормативизам на плану регулисања унутрашњих односа у просветној делатности у периоду индустријског друштва (омасовљавања образовања) одразили су се на унутрашње цепање васпитања као целовитог и јединственог процеса, на образовање и тзв. *васпитање у ужем смислу*, под којим је подразумеван и процес дисциплиновања (Трнавац, 1996а). **Дисциплина је третирана као релативно изолована педагошка појава**, као спољашњи услов и средство којим се у школи и на наставном часу обезбеђује ред и поредак кроз поштовање норми понашања. Јован Ђорђевић у том смислу наводи да се у *традиционалној школи* васпитни рад у оквиру наставе сводио на два питања: „*издвајање* васпитних елемената из садржаја појединих предмета и *одржавање реда и дисциплине*, обезбеђивања `мирне` атмосфере на часу“ (Ђорђевић, 1996, стр. 22). Школа постаје училиште, *образовно је све јунија, а васпитно све јразнија*, при чему се дисциплина ученика издваја „*као сјаоља формулисан и намећући начин контроле васпитног процеса*, као нешто што није у надлежности и обавези субјеката тог процеса“ (Трнавац, 1996а, стр. 185). Схватање дисциплине као *јуђеи закона* претворило је ово питање из педагошког и методичког у чисто нормативно и административно питање спољашње регулације поштовања утврђених правила понашања. Почетак XX века обиловао је погодним условима за развој социоцентричких концепција васпитања – развој машинске производње, тржишне економије, јачање државе, централизација државне управе, диктатуре, оформљење и хомогенизација нација, милитаризам, ратови (Поткоњак, 2003). Међу најутицајније ауторе социоцентричких концепција васпитања убрајају се Паул Наторп (Paul Natorp), Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner) и Емил Диркем (Émile Durkheim). Најзначајнија педагошка дела објавили су на прелазу из XIX у XX век. Поменути аутори има-

ли су аутентичне погледе на основна педагошка питања, али су им свима заједнички васпитни идеали развоја заједничког духа, смисла за грађанску и отаџбинску заједницу, социјалне свести о дужности, припрема појединца у школи за професионални позив.

Наторп посебну пажњу у раду школе придаје образовању воље, које се према његовом мишљењу заснива на вежбању (васпитном раду који је био основна карактеристика домаћег васпитања) и васпитној (моралној) поуци. Морална идеја се најпре ученику предаје опажајно и практично, док се на вишем степену, у школи, то утврђује теоријски, „правом етичком дедукцијом“ (Наторп, 1922, стр. 68). У образовању воље значајну улогу има школска организација. Наторп сматра да су строги мисаони рад, дисциплиновање и све активности којима се дете бави у школи усмерени у истом правцу. Свом запажању да би дечак „радо био човек“ додаје уверење да је смисао за правило и за ред природан нормалном детету школског узраста, „као и смисао за другарску заједницу, који је припрема смисла за грађанску“ (Наторп, 1922, стр. 69). Овај смисао се природно развија у јакој организацији школског живота коју види као смањени отисак грађанске заједнице. Школска организација је та која нас учи да оно што хоћемо за себе на исти начин хоћемо за све. У добро организованој школи појединац учи да се прилагоди општој организацији и да верно врши своју дужност. Основном школском образовању придавао је ненадокнадиву вредност за развој заједничког духа и социјалне свести о дужности.

Кершенштајнерова залагања за активну (радну) школу и школу као радну заједницу (са елементима самоуправе) у функцији су постизања веће *продуктивности* и усмерена су на развој пожртвовања, покорности интересима заједнице, *стављању личној развоја у службу ближњих, заједнице или велике идеје*. Дисциплински карактер радне школе јасно је изражен у следећем Кершенштајнеровом приказу: „Овде се пробуде и они, који су у школским клупама важали као лењи, глупи и алкави...

Шта више овде се често дешава, да таква бедна деца престижу своје другове, који су обдарени бољим памћењем од њих, и да их овај лепо успех и добивене похвале, којих раније није никад било за њих, истргне из њиног дремежа и полусна, тако да сад она и умни рад пригрле са више жара“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 260). Такође, дисциплински карактер огледа се и у основном задатку јавне школе, да појединца спреми за каснији позив. Они тај позив треба да врше (свесно) према интересима државне заједнице. На тај начин, сваки појединац даје свој допринос да развој државе иде у правцу идеала моралне заједнице. Он сматра, да ће се оваквим васпитањем за службу држави извршити морални преображај и појединца и државе.

Диркем се дисциплином ученика бавио као основним елементом моралног васпитања. Сматрао је да је морал у тесној вези са природом друштва. Друштво нас извлачи из нашег егоизма и обавезује да водимо рачуна и о интересима других. „Оно нас учи да обуздавамо своје страсти, нагоне, да трпимо, да се лишавамо, да жртвујемо, да потчињавамо личне циљеве вишим циљевима“ (Диркем, према: Ивковић, 1985, стр. 92). Друштво је у нашој свести створило дужности, правила и дисциплину према самима себи и према другима. Свако друштво, према Диркему, намеће појединцима регулаторни тип васпитања. Узалудно је, сматра, веровати да се томе појединац може одупрети или да можемо васпитавати децу како ми желимо. Писао је: „има обичаја којима се морамо повиновати; ако од њих знатније одступамо, они се свете нашој деци“ (Диркем, 1981, стр. 36). Сви су принуђени да се понашају према правилима која владају у нашој друштвеној средини. „Јавно мњење их намеће нама, а јавно мњење је морална снага чија принудна моћ није ништа мања од принудне моћи физичких снага“ (Диркем, 1981, стр. 61). И морал је, према Диркемовом схватању, у тесној вези са природом друштва. У уводном поглављу Диркемовог дела *Васпитање и социологија*, Пол Фоконе (Pol Fokone) пише о редигованом рукопису течаја о *Моралном васпитању у основној школи*. Наводи да у лекцијама у којима се проблему моралности присту-



па из педагошког аспекта, већ „наслови лекција су довољни да покажу ток мисли: *дисциплина и психологија дејетиа*, најпре, *школска дисциплина, кажњавање и наирађивање у школи*;...“ (видети: Диркем, 1981, стр. 20). *Дух дисциплине* Диркем сматра основним елементом моралности и истовремено представља смисао и склоност ка регуларности, ограничавању жеља и поштовање правила. Регулише понашање, а његова суштина је у способности самосавлађивања. Школа има посебну улогу за формирање духа дисциплине и прихватање апстрактних идеја дужности. Школска дисциплина није питање привидног реда у учионици који омогућава извођење наставе. Према Диркемовом мишљењу, школска дисциплина је морал учионице, као што се дисциплина у општем значењу везује за морал друштвених група. *Оданості друштвеним іруїама* је суштинска страна моралности, јер без везивања за циљеве друштвених група и превазилажења егоизма, човек нужно постаје неморалан или морално неутралан. „Деловати морално, значи деловати у светлости колективних интереса“ (према: Радовић, 2004, стр. 303).

У претходном делу рада приказане су идеје због којих су најчешће њихови аутори сврставани међу представнике социоцентричних концепција васпитања. У објашњењима класификација у други план се стављају, или се и не помињу, ставови ових аутора који приказани *екстремни социоцентризам* доводе у питање<sup>10</sup>. Наторпов став о интересантности наста-

<sup>10</sup> Наторп је писао да школа мора тежити томе да постане „друштво чланова с истом вољом, а не просто пуки завод за приморавање и за дресуру“ (Наторп, 1922, стр. 69). Из таквог природног другарства ученика развиће се, сам од себе, смисао за грађанску и отаџбинску заједницу. Тај циљ не може се постићи простим поукама и придикама. У својој *социјалнопедагошкој идеји државе* залаже се за аутономију социјално-образовне делатности од економских и политичких фактора, као и равноправно учешће у овој делатности свих чланова заједнице (Наторп, 1922, стр. 35–36). Кершенштајнер је захтевао омогућавање ученицима да у школи посматрају, запажају, експериментишу и повезују мисаоне и практичне активности. Писао је: „Школа мора бити училиште, где се учи не само речима и из књига него много више практичним искуством“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 164). Као основне моралне вредности које треба неговати код деце, Кершенштајнер наводи: тачност,

ве ученицима и самоактивности на часовима, као и Диркемово одређење аутономије воље ученика као свесног деловања према објашњеним, схваћеним и прихваћеним моралним правилима и данас су у моделима разредне дисциплине актуелни (и то у моделима сврстаним у прогресивне, хуманистичке, демократске, засноване на подржавању аутономије ученика).

Аутори социоцентричних концепција васпитања схватили су васпитање као важан чинилац мењања друштва. Сматрали су да ће до промена на боље у самој заједници нужно доћи уколико је **сваки појединац васпитаван за заједницу, према потребама и интересима заједнице**. Такво васпитање биће корисно и за заједницу и за појединца. У хармоничној, хомогеној и складној заједници сваки појединац је обезбеђен, заштићен и сигуран. На васпитање су гледали као на суштински услов егзистенције друштва, односно државе. Скренули су пажњу на значај сагледавања васпитања у друштвеном контексту, уважавајући његову друштвено-историјску условљеност и указали на значај социјалне средине у развоју појединца (Радовић, 2004).

Недељко Трнавац (2006) као основно уверење аутора социоцентричних концепција васпитања (задржавајући се на поменутом екстремном социоцентризму) наводи **уверење да ће људи бити добри само ако их научимо како треба да се понашају**. Три омиљене речи сваке социоцентричке педагогије су: *рад, ред и дисциплина*. Процес дисциплиновања био је заснован на друштвено уговореном и унапред прописаном понашању, а ученик је био у извршној улози. Актуелност ове врсте идеја аутора социоцентричних концепција васпитања и

---

савесност, брижљивост, стрпљење, истрајност, ред, рад, чистоту, правилност и самосавлађивање (Кершенштајнер, 1923), али сматра да будућа школа треба да развија и храброст за самосталношћу, храброст за одбрану свог мишљења, предузимљивост, вољу за посматрање и испитивање, солидарност и свест о личној одговорности. Диркем *аутономију воље* везује за *свесћ о разлозима* за морално понашање. Сматрао је да је појединац аутономан само када свесно, познавајући разлоге и разумевајући морал и нужност усваја морална правила и поступа према њима. Одатле произилази и метод моралног васпитања. То није *уливање у главу*, приповедање морала, већ његово *објашњавање* (Диркем, 1981).

данас је велика. Данас су у образовању наставника и у наставној пракси врло популарни теоријски модели разредне дисциплине аутора чија уверења о основним педагошким питањима (дечјој природи, односу појединца и заједнице, циљу васпитања, адекватним васпитним методама) одражавају континуитет са наведеним уверењима аутора социоцентричних концепција васпитања (видети: Canter, 2010; Jones, 2007). Нисмо учили експлицитне показатеље значаја и утицаја наведених идеја теоретичара васпитања социоцентричке оријентације на ауторе савремених теоријских модела успостављања и одржавања разредне дисциплине (не позивају се на њих у литератури), али их је могуће препознати када је реч о: *мрачном њојледу* на дечју природу, истицању значаја школске организације и дисциплине за друштвени напредак, инсистирању на ауторитету и чврстости наставника, третирању дисциплине као процеса одвојеног од наставе који *сиоља* регулише њену реализацију, одржавању дисциплине бихејвиоралним техникама (нормирању граница којима сваки ученик треба да се повинује и примени различитих врста казни и награда за њихово не/поштовање), стриктно задатим упутствима и временским роковима ученицима за обављање радних задатака чији избор не зависи од ученика. Циљ ових техника разредне дисциплине је спољашња контрола понашања ученика.

#### 2.1.1.1. Бихејвиорални приступ у основи теоријских модела разредне дисциплине

На почетку поглавља о концепцијској основи теоријских модела разредне дисциплине навели смо да је у овим моделима, у односу на утицај савремених концепција васпитања, још експлицитније изражено промовисање одређене *теорије учења*. **Бихејвиорални приступ** у основи је свакодневног поступања већине наставника при одржавању дисциплине на часу, као и у основи најраспрострањенијих теоријских модела разредне дисциплине о којима наставници уче током свог професионалног образовања, у земљама где такви програми постоје (Гашић-

Павишић, 2005, стр. 57). Карактеришу га контролишући дисциплински механизми који су се у прошлости препознавали у страху од бола и срамоте (телесне казне и понижења) и мењали се ка више демократским (или *йсеудо-демократйским*) формама. Заснован је на уверењу да се употребом спољашњих чинилаца најефикасније може обезбедити прихватљиво и пожељно понашање у разреду (Гашић-Павишић, 2005; Carey, 1998; Wolfgang, 2001). Добро и лоше **понашање је научено**, као резултат награђивања или кажњавања таквог понашања. На темељима Скинеровог бихејвиоризма развијени су бројни *неоскинеријански* теоријски модели разредне дисциплине које карактерише *бихејвиорална модификација*. Свима је заједнички полазни став да је понашање ученика условљено последицама (оним што се деси након одређеног чина). Уколико одмах након одређеног понашања уследи позитивно поткрепљење то понашање ће бити ојачано. Позитивно поткрепљење се схвата као стимулус који треба да омогући понављање тог понашања. Понашање ће бити ослабљено, инхибирано или заустављено уколико одмах након њега не уследи поткрепљење, или уследи кажњавање. Бихејвиорална модификација делује на два начина: а) наставник примећује да се ученик *йожељно* понаша – наставник награђује ученика – ученик тежи да понови награђено понашање; б) наставник примећује да ученик испољава *нейожељно* понашање – наставник игнорише или кажњава ученика, а затим похваљује ученика који се понаша пожељно – умањује се жеља проблематичног ученика да понови понашање (Wolfgang, 2001).

Бихејвиорални приступ је усмерен на наставника. Наставник је *шеф* у учионици, даје инструкције и контролише понашање ученика. Основна улога наставника је да створи *йодржавајуће окружење* које у највећој могућој мери омогућава *стимулисање* исправног или дозвољеног понашања. Недисциплиновано понашање третира се као последица погрешног учења. Сматра се да „*тйреба најйре йроменийи йонашање ученика*, а онда ће се мењати и његови ставови према самом себи“

(Гашић-Павишић, 2005, стр. 84). Не спекулише се о природи мишљења, дечјим унутрашњим конфликтима, већ је фокус увек на видљивом понашању које се објашњава кроз *концепцијски стимулус-реакција* (Meinz, 2004). Модификација понашања се спроводи без улажења у разлоге недисциплинованог понашања, без узимања у обзир онога *што је у њима* ученика, а **одговорност за недисциплиновано понашање увек је само на појединцу који га испољава** (Glasser, 1994; Kohn, 1999). Бихејвиористички приступ заснован је на механизму условљавања („Ако урадиш то, добићеш ово.“), којим се постиже контрола понашања ученика. Овакав приступ се често критикује због краткотрајног ефекта, тј. због неефикасности у случајевима када се престане са награђивањем пожељног понашања (Kohn, 1999). Конструктивисти наводе да такви подстицаји имају само привремено деловање на понашање ученика, јер не мењају њихове ставове и вредносне оријентације које леже у основи понашања. Овакав вид контроле понашања ученика критичари бихејвиоралног приступа виде као одузимање аутономије ученицима и наглашавање дисциплине послушности, наспрам самосталног одлучивања и самоконтроле.

### 2.1.2. Разредна дисциплина у педоцентричним и кријичким концепцијама васпитања

Отпор социоцентричним концепцијама васпитања се манифестовао кроз појаву друге крајности, у форми педоцентричних концепција васпитања. *Дајући слободу појединцима*, представници педоцентричне педагогије су се одређивали и према феномену дисциплине. Реч је, заправо, о покрету у који су сврстане све концепције васпитања које у центар интересовања у педагошкој теорији и пракси стављају дете, које су се одлучно залагале за индивидуално право и слободу сваког појединца на развој у складу са својом природом, личним интересовањима и могућностима (видети: Бодрошки Спарису, 2000; Поткоњак, 2003; Radovanović & Tadić, 2012). Овај покрет одликује снажно

присуство захтева за поштовањем детета и његовог права на слободу у васпитном процесу, слободу у односу на друштво, његове институције и целокупни свет одраслих, која се схвата као предуслов формирања слободних људи. Аутори ових концепција боре се за *слободно васпитање*, за васпитање у коме појединац и његова природа (донета на свет рођењем) треба да чини полазиште васпитања (Поткоњак, 2003). Покрет је био снажан и популаран у првим деценијама XX века, а у различитим варијантама и неједнаким интензитетом трајао је већим делом XX века. Јавља се као критика и отпор доминантној хербартијанској педагогији, етатизацији школе, утврђивању заједничких и општих циљева и задатака васпитања, прописивању истоветних наставних планова и програма за школе и све ученике, неприкосновеном ауторитету наставника и свим облицима гушења, спречавања развоја и жртвовања личности детета.

Присталице педоцентричке педагогије сматрају да је свако дете по својој природи, по рођењу особена индивидуа. С обзиром на то да се индивидуе разликују по својој природи, по биолошким особеностима, могућностима и темпу развоја, по диспозицијама, способностима, интересовањима, мотивима и аспирацијама, апсолутно је немогуће организовати васпитање, школу и наставу по истим критеријумима за све. Таквим ставовима потпуно се укида могућност формулисања истих циљева и задатака васпитања за све васпитанике, утврђивање исте организације, истих садржаја, метода и средстава васпитања. Аутори педоцентричких концепција васпитања истичу да треба напустити ауторитарне приступе васпитању и његовој практичној организацији, **напустити свако прописивање, нормирање, стандардизацију, фронталне облике рада, све шаблоне и калупе**. Треба поћи од индивидуе, њених природних моћи, разлика, сваком треба обезбедити складан индивидуални развој (Поткоњак, 2003). Слободно васпитање не полази од унапред утврђених циљева, нити предвиђених садржаја, већ од конкретног детета и његових интересовања. У васпитању треба да доминирају интересовања и жеље појединца, његов тем-

по развоја, индивидуалне могућности. Интересовања детета одређују циљ и садржај учења. Школа треба да обезбеди услове и да допусти да се дете само, вођено спонтаном активношћу и личним интересовањима, природно развија. Дете постаје центар интересовања у педагошкој теорији и пракси (*педоцентризам*). Као методе васпитања предлажу се спонтана активност, самоактивност, саморадња, изражавање и самоизражавање.

Без обзира на велику сличност, када су у питању основна полазишта, не може се говорити о хомогеном педагошком правцу или покрету (Поткоњак, 2003; Radovanović & Tadić, 2012). У педоцентричке концепције васпитања сврставају се персоналистичка педагогија, педологија, прогресивистичка педагогија, педоцентризам, теорија слободног васпитања и друге. Када је о личностима реч, родоначелником педоцентричких концепција васпитања сматра се Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau), а међу најзначајније представнике ових концепција убрајају се: Елен Кеј (Ellen Key), Лав Николајевич Толстој (Лев Николаевич Толстой) и Александар Нил (Alexander S. Neill).

За представнике индивидуалне педагогије у првом плану је дечја природа, а полазиште је синтетизовано у Русоовом захтеву *враћимо се њи природи*. Русо је сматрао је да је савремена култура негација природе и зато је говорио да људи треба да се врате природи – слободи и једнакости. Природа детета је увек добра и треба јој само омогућити пуну слободу да се испољи (*слобода је услов васпитања*). Русо је сматрао да у таквој слободи нема опасности „јер, свако дете (индивидуа) је по природи својој добро (природа не греши у томе). **Сва вештина васпитања (у ствари невоспитавања) јесте да се створе услови да се свака индивидуа развија максимално у складу са својом природом**“ (према: Поткоњак, 2003, стр. 58). Русо је захтевао да се дете у свом природном развоју не ограничава и не спутава. Његов главни васпитни циљ је *васпитање слободног човека* који цени слободу изнад свега због чега и васпитање мора бити слободно по својим методама и организацији. Оштро је критиковао схватање да је детињство прави животни период

за поправљање *рђавих човекових склоности* и сматрао да дете не смео везивати социјалним законима, „него ланцима нужности“ (Русо, 1950, стр. 236). Сматрао је да васпитач „не треба да даје ученику правила, него треба да их привикне да их сâм налази“ (Русо, 1950, стр. 30). У складу са теоријом природног васпитања препоручује дисциплину природних казни, тј. *казне њриродних њоследица*. Казна увек треба да дође „као природна последица њиховог рђавог чина“ (Русо, 1950, стр. 103). У основи овакве дисциплинске мере је развијање одговорности код детета за сопствене поступке.

Елен Кеј је писала: „Да би дошли до једног вишег друштвеног стања, потребно је, да душа сваког појединца тежи за тим, да се развије до највеће индивидуалне могућности“ (Кеј, 1914, стр. 41). Људска природа не може се развити у будућности уколико се из часа у час све више притиска. Промени друштва мора да претходи нов начин васпитавања младих нараштаја. Критиковала је друштвени идеал конзервативизма: потпуну потчињеност појединца под државном идејом где се развија послушност и самосавлађивање на рачун *иницијативе самоодређења*. Циљ је „ослободити, а не везивати и ломити индивидуалну снагу“ (Кеј, 1914, стр. 28). За тадашњи васпитни систем је сматрала да ломи индивидуалну снагу детета. Била је врло незадовољна односом школе (називала је школу *убицом гечје душе*) према ученицима, почев од дресирања и укалупљивања које се у школи врши, преко кажњавања, до непоштовања личности ученика (према: Поткоњак, 2003). Писала је да одрасли немају права да прописују „нове законе за то ново биће“ (Кеј, 2000, стр. 121), па и када би се стотине малих правила којима се одржавају ред и дисциплина у школи смањила на четвртину, сматрала је да би се и даље радило о притиску који захтева униформност. Изнела је уверење, које је Толстој детаљније разматрао<sup>11</sup>, да се зло не укида злом, већ да се „зло савладава само добротом“ (Кеј, 2000, стр. 143) и одлучно се противила физичком кажњавању деце, присили и командовању деци.

<sup>11</sup> Уп. Малешевић и Тадић, 20126.



Централну позицију у Толстојевој концепцији слободног васпитања заузима његов *принцип слободе* који је утемељен на идеалу живота без насиља. Сматрао је да је нужно природном дисциплином заменити измишљену и вештачку и да дете не треба да се боји нас, већ *последица својих постојања*. Сматрао је: „Сломити вољу детету, то је исто што и преломити му леђа“ (према: Кросби, 1911, стр. 87). Вештачка казна појачава плашљивост и буди звер у човеку, уместо тога, треба будити божанство у њему. Толстојева визија слободног васпитања потенцира религијско-морално васпитање (васпитање се мора спроводити у духу религије). Поред наведеног принципа слободе, Толстој наглашава и *принцип љубави* према деци, мислећи на емоционални однос васпитача према свом позиву и љубав коју васпитач гаји према детету (на чему Толстој нарочито инсистира), а такође и *принцип уважавања индивидуалних својстава личности*, пошто индивидуална својства, потребе, интересовања детета треба да одређују пут њиховог васпитања. Романтичарски је тврдио да је добра, чврста љубав, у суштини, природна делатност човечје душе и да је она најјачи ослонац у васпитању. Сматрао је да осећање љубави треба да прожима моралне и међуљудске односе. У складу с тим, противио се и кажњавању деце сматрајући да казна не поправља дете, већ га чини горим и уместо тога залагао се за хуман, љубављу испуњен однос према деци.

Оно по чему се Александар Нил не разликује од осталих представника индивидуалне педагогије је став да „није могуће имати добро човечанство ако се према људима поступа с мржњом, кажњавањем и свесним потискивањем“ (Нил, 2003, стр. 132), који допуњава констатацијом да је *исти љубави* једини пут. Сматрао је да ниједно дете не би требало да буде присиљено да чини нешто што само не жели, а наспрам овог идеала, на два краја, види дисциплиновано дете (без икаквих права) и распуштено дете (има сва права). Истицао је да само школу у којој је спроведена самоуправа и у којој влада компромис можемо сматрати прогресивном, и да се слобода не може остварити док

деца не осете да су потпуно неспутана у управљању сопственим друштвеним животом. Од појединца не треба тражити да се придржава правила једноставно зато што она то јесу, већ да децу треба научити како да праве разлику између арбитрарних и разумних правила. Сматрао је да су права породица и школа оне у којима деца и одрасли имају једнака права, да су све спољашње забране погрешне и истицао значај унутрашњих ограничења.

Савремени теоретичари васпитања прихватају одређене тековине педоцентричке педагогије уграђујући их у своје шире и целовитије засноване педагошке концепције. Из бројних педоцентричких концепција васпитања које су се јавиле у XIX и XX веку, са већим или мањим теоријским и практичним утицајем, издвојио се захтев за активизацијом ученика у школи, уз поштовање његових интересовања и могућности. У данашњој педагошкој теорији, углавном и у пракси, потпуно се уважава став да слобода ученика не може бити апсолутна, већ да је она увек ограничена слободом других. Не постоје експлицитни показатељи значаја и утицаја класика педоцентричких концепција васпитања на ауторе теоријских модела разредне дисциплине које смо анализирали (не позивају се на њих у литератури), али их можемо препознати када је реч о: оптимистичном погледу на дечју природу, критикама школске организације због ригидног, ауторитарног духа и употребе кажњавања (нарочито телесног), увођењу тзв. *казне њриродних њоследица*, захтевима за поштовањем личности ученика, указивању на значај слободног избора наставних активности у којима ће ученици учествовати, организовању школских (разредних) састанака на којима се одлучује о свему што се тиче заједничког живота у школи (разреду).

\*\*\*

Овде бисмо нагласили да у класификацијама педагошких концепција неоправданим сматрамо сврставање Џона Дјуија (John Dewey) и Марије Монтесори (Maria Montessori), односно њихових концепција васпитања, у педоцентричне концепције русоистичког типа (*екстремни њедоценџризам*). Реч је о ауторима који интересе, потребе, могућности и личност детета јесу ставили у средиште својих концепција, али су успешно избегли илузију да се у васпитању и васпитним установама може побећи од дисциплине и контроле. У том погледу, видимо их као значајне претече савремених критичких концепција васпитања заснованих на еманципацији појединаца у конкретном друштвеном контексту. Већ деценијама уназад говори се о неопходности оспособљавања наставника за планирање и реализовање васпитно-образовног рада као интеракцијског процеса, за заједнички рад са ученицима, неговање сарадничких односа и демократске климе у разреду. Педагошке идеје Џона Дјуија и Марије Монтесори, мање или више директно, утицале су на значајне савремене ауторе теоријских модела разредне дисциплине – посебно на њихова уверења о потреби уважавања индивидуалности васпитаника (њихових потреба и интересовања која испољавају), о активном развоју појединца, о разумевању догађаја и активности који омогућавају да се успешно учествује у заједничким активностима. Потенцирање узајамног разумевања значајно је утицало на бројне ауторе теоријских модела разредне дисциплине *конструктивистичке оријентације*. Они полазе од Дјуијевог става да „васпитање није ствар `казивања` и примања онога што се казује, већ активан и конструктиван процес“ (Дјуи, 1971, стр. 31).

Заступници еманципаторско-критичког приступа (посебно теоретичари из САД) који се залажу за *наставу оријентисану на ученика*, на његове потребе и интересовања, наслонили су се на теоријски оквир прогресивистичке оријентације Џона Дјуија. Наводи се да је у настави потребно развијати социјалне вештине, критичко мишљење, способности решавања проблема, са-

мостално доношење одлука, као и уважавање мишљења других. Основни захтев критичке педагогије је да се у целокупном наставном процесу поступа хумано, холистички и демократски. Личност ученика истиче се као темељна педагошка вредност. У теорији и пракси критичка педагогија препознаје се по залагању за формирање ученика као аутономне личности. Ова врста васпитних концепција у своју основу ставља „јасну пројекцију човека – јединке, индивидуе, као аутономне људске личности“ (Поткоњак, 1996, стр. 83) што се тумачи као подизање педагошке мисли на виши стваралачки, критички и филозофско-теоријски ниво. У настави, **пажња се усмерава на избор, корисност и смисленост наставних садржаја и егалитаристичке односе у разреду.** „Настава треба да има критички однос према стварности, да буде интерактивна, кооперативна, организована као рад у малим групама, да не инструментализује ученика него да му помаже да постане самоодређујућа и аутономна личност која ће прогресивно мењати реалност“ (Вилотијевић, 2012, стр. 476). Захтева се промена положаја ученика у настави. Он треба сам да истражује, открива, проверава и да до знања долази својим мисаоним напорима. Еманципаторска улога ученика се изражава у сарадничкој улози са наставницима у свим етапама наставног процеса. И у погледу разредне дисциплине, оваква учесничка улога ученика у наставном процесу и разговор о значајним питањима школског живота (усмерен ка сусрету разноврсних интереса) постају значајан фактор превенције појаве недисциплинованог понашања и јачања еманципаторног потенцијала појединаца. *Дојоворна дисциплина* настоји да изведе питање регулације међуодноса унутар васпитног процеса из *сусрета интереса* и потреба учесника васпитања (Трнавац и Ђорђевић, 2010). Само у том случају може се избећи управљање спољашњим средствима, тј. проглашавање учесника који имају превласт, доминацију, привилегију. Школска и разредна дисциплина се реинтегрише у целину васпитног процеса и повезује се са настојањима остваривања суштинских промена међуљудских односа (комуникације) у школи и процесу васпитања.

У ширем одређењу еманципације садржана је битна одредница за нашу тему – *стицање равноправности*. Развијање демократских односа у разреду темељи се на равноправности у интеракцији између свих субјеката наставе. Неговати равноправност у настави између ученика и наставника значи отворити пут њиховој еманципацији. Еманципација ученика подразумева неауторитарну позицију наставника, одсуство примене механизма спољашње контроле. Учесници у разредној интеракцији се договарају о исправности својих уверења и поступака и уважавају аргументе других.

Концепција еманципаторског васпитања уграђена је у већи број алтернативних школа и педагошких покрета (међу које се могу сврстати и поједини теоријски модели разредне дисциплине), који граде целовиту концепцију о успостављању демократских односа у настави између ученика и наставника. Модели одржавања разредне дисциплине овог типа (попут модела Вилијама Гласера и Алфија Кона) су проактивни, укључују све учеснике као креаторе властитог понашања у наставном процесу. Реч је о *аутономној, учесниковој, персонализованој дисциплини* заснованој на разумевању заједничких интереса и циљева свих учесника наставног процеса који сами производе „своја средства социјалног споразумевања и односа, тј. комуникације“ (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 174). Она подразумева равноправност, право на избор, одлуку, властито мишљење, предлог и неслагање ученика, у мери у којој се тиме не угрожавају други. Стваралачка комуникација подразумева одсуство намећања свог става, у оквиру ње предочавају се различите могућности и уважава се слобода избора (Radovanović & Tadić, 2012). Истиче се неопходност освешћивања личних уверења практичара о васпитању и процесу разредне дисциплине и њиховог утицаја на начин на који одржавају дисциплину на часовима. Поред тога, доминира захтев да се пређе на разраду и примену теоријских модела којима се мења друштвена и интелектуална структура школе на начин који ће је учинити одговорнијом и отворенијом за потребе ученика. То се може учинити само ако се здраворазумска значења, праксе

и одлуке у школама доводе у везу са идеолошким и институционалним апаратом који школе окружује.

### 2.1.2.1. Конструктивистички/хуманистички приступ у основи теоријских модела разредне дисциплине

Речено је да теоријски модели разредне дисциплине конролишућег типа (конзистентни уверењима аутора социоцентричних концепција васпитања), промовишу бихејвиорални приступ у погледу схватања начина на који људи уче. С друге стране, теоријски модели разредне дисциплине базирани на поставкама концепција *екстремној њедоценџризма*, а нарочито, на поставкама критичке педагогије, доминантно заступају конструктивистичку теорију учења. Последњих деценија конструктивистички приступ привлачи значајну пажњу аутора који се баве разним питањима школског васпитања, па и оних који се баве разредном дисциплином (Eller, 2008; Kohn, 1999; Koki et al., 2000; Landau, 2009; Vellom, 1998). Конструктивизам се у области образовања одређује и као савремена варијација прогресивистичког образовања (Милутиновић, 2009). Полази се од става да је наше разумевање света у коме живимо добрим делом наша лична творевина, која се развија у процесу конструисања знања, уз реструктурирање претходних знања. Појединци конструишу знање кроз интеракцију онога што већ знају (у шта верују) са идејама, догађајима и активностима са којима се сусрећу (Пешикан, 2010). Учење углавном настаје „као резултат реструктурисања начина опажања индивидуе (увиђања)“ (Inglis & Inglis, 1972, стр. 228).

Заступљено је схватање да ученици конструишу властита знања и веровања кроз интеракцију са околином. За конструктивисте учење је „засновано на личном откривању“ (Соопер, 1993, стр. 17). Знање није копија реалности, ученици га не примају пасивно од окружења, већ га активно конструишу на основу властитог искуства, кроз активно ангажовање, истраживање, решавање проблема и сарадњу са другима. Конструисање знања је процес прилагођавања заснован на сталном мењању учени-

ковог доживљаја света. У разреду као друштвеној средини, у одређеној мери се разликују индивидуалне перцепције учесника педагошке ситуације. Њихова виђења често нису усаглашена, а социјална интеракција, дискусија и аргументовање их доводи у нове позиције, што води изградњи заједничких значења (Jaworski, 1993). **То укључује и настојање да се чују и разумеју туђе перспективе.** *Конструктивистички разред* препознатљив је по стимулативној педагошкој атмосфери у којој сви ученици знања конструишу кроз различите облике индивидуалног и интерактивног рада.

Конструктивистички приступ успостављању и одржавању разредне дисциплине базиран је на техникама којима се омогућава увид у перспективе учесника наставног процеса и њихова трансформација, као вид еманципаторне праксе у учионици, односно демократизације васпитања. Еманципација и демократизација васпитања треба да се заснива на духу толеранције израженом у стрпљивом дијалошком усклађивању различитих перспектива учесника образовног процеса. Ученицима се у конструктивистичком разреду помаже да *размисле* о свом понашању, да утврде који фактори утичу да се понашају на одређени начин, да *увиде* потенцијалне последице свог понашања, да *схватиле* намере и поступке других и развију самоопажање. Претходна знања, искуства, схватања ученика утичу на даље учење и понашање. Наставници их морају узети у обзир како би помогли ученицима да реконструишу своје разумевање преиспитивањем својих уверења и понашања.

Теоријски модели разредне дисциплине конструктивистичке оријентације посебно су усмерени на наставне стратегије којима се може предупредити појава дисциплинских проблема. У том смислу, **важност се придаје настави коју ученици доживљавају као лично значајну и смислену, разредној дискусији и раду у малим групама усмереним на увиђање и дељење значења** (перспектива). На *проблеме у понашању* не гледа се као на препреке у остварењу конструисаних идеала *исправног* понашања или учења. Конструисане проблеме треба

реконструисати у прилике и могућности. Из њих, кроз дијалог, треба да проишају нова схватања и увиди.

У наставном процесу, напушта се модел наставника као одлучног, чврстог и просветљеног појединца, а ученици се суштински ангажују у одлучивању о битним питањима везаним за наставу и понашање на часу. Анализирајући разлику између бихејвиоралног и конструктивистичког приступа успостављању и одржавању разредне дисциплине, Ландау (Landau, 2009, стр. 740) наводи да је за први карактеристично да наставници верују да су ученици посуде које треба напунити одређеном количином знања и њихов основни циљ су мирни и послушни ученици који слушају предавања и извршавају задатке према упутствима. Наставници из друге категорије сматрају да је настава заједнички процес откривања и њихов приступ одликује егалитаристичко поступање, а крајњи циљ је коришћење решавања проблема и рефлексивног мишљења као процеса који подржавају добро уређен разред. **Конструктивизам у разредној дисциплини подразумева промену начина на који се дефинише и размишља о недисциплинованом понашању.** Гордон је оштро критиковао мењање понашања ученика путем кажњавања и награђивања сматрајући да такве „репресивне методе доводе до тога да деца остану незрела са мало шансе да преузму одговорност за своје понашање – једноставно, она никада неће одрасти“ (Гордон, 1998, стр. 7). Учење је активан и индивидуалан процес и мора бити користан за ученика. Као што конструишу властито разумевање (значење) академских знања, ученици морају имати могућности и да конструишу властито разумевање дисциплинованог понашања. Такво понашање резултат је активне конструкције, односно, реструктурирања претходних знања, како је још Дјуи приметιο. Планирање, као предуслов превенције, обухвата укључивање ученика у дискусије о разредној дисциплини (Vellom, 1998). Развијање друштвено одговорног понашања ученика заснива се на настави током које **ученици уче како да направе добар избор прављењем избора уместо обуком и праћењем упутстава** (Kohn, 2006).



На успостављање и одржавање разредне дисциплине, као и на наставу, гледа се као на *процес усмерен на ученика*. Конструктивистички модели разредне дисциплине у средиште стављају „разумевање онога што се дешава из перспективе ученика – онога што се дешава у односима између ученика, између ученика и наставника и свих фактора укључених у одређени чин“ (Vellom, 1998, стр. 7). Суштинска разлика у односу на бихејвиорални приступ је у томе што мере за промену недисциплинованог понашања нису усмерене на промену спољашњих околности (последица понашања), већ на мењање ученикових опажања, мишљења, очекивања, уверења, на учење саморегулације понашања и учење поступака за решавање сукоба. Настоји се да се понашање ученика промени кроз разговор и дискусију са ученицима, а не кроз примену казни и награда. За разлику од бихејвиориста који се не баве ставовима и вредносним оријентацијама ученика који леже у основи њиховог понашања, конструктивисти велики значај придају *историји понашања ученика* у одређеним околностима, откривању значења и интерпретацији нових ситуација. Понашање ученика у новим ситуацијама треба разумети кроз упоређивање са том историјом.

Сагледавање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине као конструктивистички или критички оријентисаног, подразумева и одредницу **хуманистички приступ**. Идеја хуманистичке психологије о *људском пошеницијалу* имала је велики утицај на теоретичаре васпитања и одјек у педагошкој пракси. Нагласак је на обезбеђивању климе максималне подршке и минималног усмеравања ученика на наставном часу, с циљем развоја личности и реалне и позитивне представе о себи и другима у разреду. „Хуманистичка оријентација у васпитању настоји да понашање, односно развој личности, као динамичне целине, објасни `мотивационим механизмима`“ (Гајић и Грандић, 1996, стр. 121). Недисциплиновано понашање није мотивисано унутрашњим деструктивним нагонима, на њега се не гледа као на проблем који треба исправити (*лечити*),

већ се програми обуке за одржавање разредне дисциплине усмеравају на позитивне способности и потенцијале ученика и наставничку подршку задовољавању основних потреба ученика на наставном часу.

Усмерење на вештине успостављања хуманизованих односа у разреду види се као најбољи начин за повећање осећаја задовољства ученика школским животом. Кључ разредне дисциплине је у перцепцији ученика да је школа место у коме се њихове потребе задовољавају (Jenkins, 1996, стр. 111). Најпре треба да се запитамо шта деца желе и дамо одговор како да изађемо у сусрет тим потребама (Kohn, 2006). Њихове потребе и лични циљеви стварају мотивацију (унутрашња мотивација) која обезбеђује лични развој и предупредује појаву недисциплинованог понашања. У настави, овај концепт подразумева стварање педагошког окружења које подстиче саморазвој, сарадњу, позитивну комуникацију и индивидуализацију (у смислу разумевања и уважавања потреба и индивидуалних разлика међу ученицима). Полази се од уверења да се многи дисциплински проблеми могу предупредити или ублажити разговором и сарадничким решавањем проблема. У области мотивације, последњих деценија је најизраженији утицај Абрахама Маслова (Abraham Maslow)<sup>12</sup>, Карла Роџерса (Carl Rogers)<sup>13</sup> и родоначелника теорије самоодређења<sup>14</sup> Едварда Дисија (Edward Deci) и Ричарда Рајана (Richard Ryan).

Значајан помак ка целовитом и емпиријски заснованом сагледавању процеса разредне дисциплине дешава се последњих деценија под утицајем основних идеја и сазнања у области мотивације (основних људских потреба) твораца **теорије**

<sup>12</sup> Изражен утицај на Вилијема Гласера, посебно у његовом виђењу хијерархије мотива.

<sup>13</sup> Изражен утицај на Томаса Гордона, посебно у образложењу значаја *техника самопомоћи* у одржавању дисциплине на часу.

<sup>14</sup> Изражен утицај на Алфија Кона, посебно у критици поступака екстерне регулације понашања.

**самоодређења**<sup>15</sup> и оних који су прихватили овај теоријски оквир. Хуманистички карактер теорије видљив је у речима њених родоначелника: „Једна од дефинишућих одлика теорије самоодређења је нагласак на активној, на развој оријентисаној природи људског организма. Теорија самоодређења подразумева да је природа обдарила људски организам склоностима ка здрављу и оптималном функционисању, исто као и склоностима да траже потребну храну“ (Ryan & Deci, 2000с, стр. 323). Особе се, дакле, схватају као активне, оријентисане на развој и актуализацију личних потенцијала, жељне аутономног деловања, али, такође, као потенцијално рањиве контролишућим утицајима интерперсоналне или интрапсихичке присиле (Deci, 1992). Уз то, као заступници критичке, друштвено ангазоване теорије полазе од уверења да остварење људске природе може бити у мањој или већој мери подржано у различитим културним и институционалним контекстима, тј. да свет у коме живимо (односно, економски, политички и културни контекст) неизбежно, али у различитој мери, омета или омогућава задовољавање основних људских потреба (аутономију, блискост, компетентност). „Особе могу бити проактивне и одговорно ангазоване или пасивне и отуђене, што зависи од утицаја социокултурних услова у којима се развијају и делују“ (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009, стр. 350). Поред питања развоја, благостања (оптималног функционисања) и среће појединаца, представници теорије самоодређења бавили су се и осујећујућим, отуђујућим и патогеним ефектима контекста који ометају задовољавање основних психолошких потреба (Ryan & Deci, 2000с; Ryan & Niemiec, 2009). Када се баве тамнијом страном понашања људи, усмеравају се на животне бриге појединаца, укључујући страхове, љутње, тугу, депресију, фрустрације и друге негативне емоције и соматске симптоме повезане са неиспуњавањем основних људских потреба. Дакле,

<sup>15</sup> Енг. *Self-Determination Theory* (SDT). У домаћој литератури користи се и превод *теорија самодејтерминације* (Бодрожа и Мирков, 2011; Гајић и Грандић, 1996; Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012; Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009).

проблематично понашање се третира као одговор појединца на околности које се тумаче као претеће или такве да умањењују могућност задовољавања основних потреба.

Теорија самоодређења нашла је примену у многобројним животним доменима и различитим професијама. У области образовања полази се од уверења да „природне тенденције ученика да уче представљају вероватно највеће богатство које наставници треба да измаме“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 134). Због тога је значајно разумевање мотивације ученика у настави, како за учење тако и за њихово понашање на наставном часу. Путем интеракција у школском окружењу, ученици схватају које идеале, вредности, циљеве, захтеве и правила понашања школска култура промовише и истиче у први план. Нека од очекиваних понашања ученици доживљавају као вредна и корисна и, самим тим, усвајају као сопствена (Reeve, 2006b). Таква понашања смарају се аутономним, насупрот понашању регулисаном спољашњим или унутрашњим механизмима притиска. Посебан значај за подржавање ученичке аутономије у школском контексту има наставник и његов стил понашања. „Уважавање ученичке аутономије подстицајно делује на школско постигнуће, појмовно разумевање, развијање креативности, јачање самопоуздања, ученици се боље прилагођавају школском систему, показују већи степен интернализације школских правила и интринзичне мотивације“ (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009, стр. 349). **Школска култура може да подржи аутономију и наставника и ученика, да пружи снажну подршку активној природи ученика и одговорном ангажовању на наставном часу и да обезбеди оптималне услове који ће предупредити појаву пасивног и недисциплинованог понашања ученика и њихову отуђеност.** О теорији самоодређења више ће речи бити у посебном поглављу, када будемо класификовали савремене теоријске моделе разредне дисциплине.

## 2.2. Класификација теоријских и наставничких модела разредне дисциплине на континууму интјервенишући – неинтјервенишући

Пре више од три деценије, као теоријски оквир за конструисање инструмента којим би се испитивала **уверења наставника о разредној дисциплини**<sup>16</sup>, разрађена је класификација наставничких модела разредне дисциплине (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang and Glickman, 1980) која разликује три категорије (*школе мишљења*) осмишљене на основу различитих теоријских становишта у погледу ове проблематике (да ли би наставници требало да се усредсреде првенствено на успостављање реда путем модификације понашања ученика, на развијање социјалних вештина и/или на подстицање одређених облика интеракције између ученика и наставника). Као основни критеријум класификације узет је степен и локус контроле понашања ученика. Аутори сматрају да се *континуум контроле* у односима наставник–ученик (*Схема 2*) може разложити у три дела, и да сваки од њих представља **показатељ доминантног модела разредне дисциплине наставника**<sup>17</sup>:

<sup>16</sup> Користимо израз *уверења наставника* за означавање врсте субјективног односа наставника према основним дилемама у области разредне дисциплине (видети: Рот, 1995). Како се наводи у *Педагошкој енциклопедији* (1996, стр. 476. и 509) синонимно се могу се користити и термини *увереност*, *мишљење*, *став*.

<sup>17</sup> У претходне три деценије, ова класификација најчешће је била основа и за теоријске и за емпиријске анализе у овој области. Класификацијом је наглашена разлика између три **стила** (енг. *classroom management style*: Martin, Yin, & Baldwin, 1998; Martin & Shoho, 1999), **приступа** (енг. *classroom management approach*: Martin & Sass, 2010; Savran & Çakıroğlu, 2003; Ünal & Ünal, 2012), **оријентације** (енг. *classroom discipline orientation*: Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; енг. *orientation to management*: Witcher et al., 2008), **школе мишљења** (*school of thought*: Glickman & Tamashiro, 1980), **модела** (енг. *discipline model*: Polat, Kaya & Akdağ, 2013) у погледу успостављања и одржавања разредне дисциплине. У раду ћемо, занемарујући ову врсту терминолошке неусаглашености, користити израз **наставнички модел разредне дисциплине**, јер га сматрамо најадекватнијим из више разлога, које смо описали у уводним поглављима.

1) *неинтервенишући модел* подразумева висок степен самоконтроле понашања ученика и низак степен контроле понашања од стране наставника – уверења педоцентричког типа (тзв. екстремног педоцентризма) да контрола понашања ученика од стране наставника треба да буде сведена на минимум, на ученика треба утицати на начин да преузме одговорност за контролу сопственог понашања, 2) *интервенишући модел* подразумева висок степен контроле понашања ученика од стране наставника и низак степен самоконтроле понашања ученика – уверења адултоцентричко-бихевиоралног типа да је наставник дужан да усмерава развој ученика и контролише његово понашање и 3) *интерактиван модел* који се везује за уверења еклектичког типа у чијој основи је неопходност дељења одговорности између наставника и ученика. Дакле, **описи наставничких модела разредне дисциплине засновани су на теоријским интерпретацијама водећих представника савремених теорија учења и аутора теоријских модела разредне дисциплине.**



*Схема 2: Три модела разредне дисциплине на континууму контроле понашања ученика с обзиром на локус контроле (адаптирано према: Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 460)*

**Неинтервенишући наставник** сматра да је потребно да ученици који својим понашањем ометају наставу/учење у разреду буду саслушани од стране емпатичног наставника и да свако дете поседује унутрашње потребе које треба да пронађу свој израз у реалном окружењу (Martin & Sass, 2010). Недисциплиновано понашање је последица нерешених унутрашњих конфликата, па је важно ученицима дати прилике и одговарајућу подршку како би освестили личне тешкоће и постали способни за самоконтролу понашања. Дакле, уверења овог типа заснована су на претпоставкама да су „ученици господари сопствене судбине и да поседују унутрашње способности да реше властите проблеме“ (Glickman & Tamashiro, 1980: 460). Одатле и уверење да није потребно да наставник одређује правила понашања у разреду, већ да треба дозволити ученицима да разговарају и расуђују о њима. Уверења наставника из ове категорије карактерише схватање неопходности наставничке подршке напорима ученика да самостално решавају проблеме. Поступање наставника није засновано на испољеном понашању ученика, већ на покушајима да разуме потребе, осећања и мисли ученика који се налазе у позадини испољеног понашања ученог као проблематично. Развој детета треба подржавати омогућавањем испољавања наведених унутрашњих процеса (Wolfgang & Glickman, 1980).

У погледу уверења о разредној дисциплини **наставник интерактивног типа** препознатљив је по истицању вредности континуиране интеракције са недисциплинованим ученицима. Наставници из ове категорије сматрају да ученици треба да науче „да се прилагоде другима, као што се други прилагођавају њима“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 460). Недисциплиноване ученике треба суочити са реалношћу живљења са другима и неопходности повиновања правилима понашања која задовољавају све чланове разредне заједнице. Уверења наставника овог типа препознатљива су по истицању значаја покушавања наставника и ученика да усагласе заједничка решења дисциплинских проблема.

**Интервенишући наставник** изражава уверење да је понашање ученика научно и да представља резултат спољашњег условљавања. Сматра да ће ученик научити како треба да се понаша ако га наставник систематски учи стандардима понашања и ако понашања ученика доследно поткрепљује наградама и казнама. Недисциплиновано понашање схвата као последицу личних пропуста и пропуста окружења у том погледу (Glickman & Tamashiro, 1980). Уверења наставника овог типа препознатљива су по истицању неопходности чврсте контроле активности у разреду од стране наставника (од уређења простора и временске организације до међусобних интеракција у разреду).

Аутори класификације наглашавају да овакву поделу треба схватити као произвољну и поједностављену. Претпостављају (и на тој основи и конструишу инструмент за испитивање уверења наставника о дисциплини о коме ће бити речи) да „наставници заступају ставове и користе технике разредне дисциплине из све три *школе мишљења*, али да је обично једна доминантна“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 461). Сматрају да је потребно да наставници освесте уверења која доминантно заступају, након чега би бирали адекватан програм обуке за примену појединих техника разредне дисциплине у свакодневним наставним активностима.

### ***2.3. Теорија самоогређења као оквир за разумевање и класификацију теоријских и наставничких модела разредне дисциплине на континууму контрола – аутономија***

Мада је претходно наведена класификација општеприхваћена као основа емпиријских истраживања у области разредне дисциплине (о чему ћемо писати у приказу резултата релевантних истраживања), сматрамо да је за потребе класификовања модела разредне дисциплине (било теоријских, било наставничких)



значајно узети у обзир и теоријске поставке теорије самоодређења. *Теорија самоодређења* се заснива на емпиријски потврђеним поставкама у области људског развоја, посебно мотивације и учења. Суштински, представници теорије самоодређења критични су према облицима хегемоније који одређене друштвене, економске или културолошке околности подржавају, уверени да је могуће „утицати на систем и промовисати промене у правцу хуманијих и еманципаторских пракси“ (Ryan & Niemiec, 2009, стр. 265). У том смислу, теоријске поставке које ћемо навести представљају значајан оквир и за критичко сагледавање темељних процеса у школском контексту, посебно процеса разредне дисциплине.

Теорија самоодређења усмерена је на факторе који или олакшавају или спречавају асимилативне и развојно оријентисане процесе код људи (Deci & Ryan, 2008; Niemiec & Ryan, 2009). Особе се схватају као „активне и делатне, оријентисане на раст и развој, које трагају за оптималним изазовима у свом окружењу, покушавајући да актуализују своје потенцијале и способности“ (Ryan & Deci, 2002, према: Ђорђић и Тубић, 2010, стр. 130). **Самоодређење**, као доминантан конструкт у овој теорији одређује се као **субјективни осећај особе да се понаша својевољно, да доноси и извршава одлуке аутономно, да су личне активности покренуте изнутра**, тј. као „тенденција да се одређују сопствена понашања и акције“ (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009, стр. 351). Као суштинска вредност образовања истиче се унапређивање слободе и капацитета појединаца, при чему се слобода одређује као моћ појединца да оствари властите циљеве, да изрази мишљење и интересовања у атмосфери уважавања и поверења (Ryan & Niemiec, 2009).

Наглашава се значај задовољености основних људских потреба за деловање и здрав развој личности. Универзалним и есенцијалним људским потребама сматрају се: **аутономија, компетентност и блискост** са другим особама (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Задовољавање ових међусобно комплементарних потреба у школском контексту подстиче осећање животног задовољства, добробити и

среће, како код наставника, тако и код ученика (Deci, Ryan & Williams, 1996; Gagné & Deci, 2005; Ђорђевић и Тубић, 2010). На аутономију у школском контексту гледа се као на потребу да особа (и наставник и ученик) делује у складу са својом вољом, хтећем, избором и интегритетом, да њена понашања и крајњи резултати тих понашања (уместо под утицајем или контролом спољашњег притиска) буду самоодређена и слободно одабрана (Deci & Ryan, 2000; Johnston & Finney, 2010). Под аутономијом се, на бихејвиоралном плану, подразумева учешће ученика у доношењу одлука у школи, односно разреду, а организациона подршка аутономији подразумева и могућност да ученици доносе одлуке у вези са проблемима разредне дисциплине. Што је код ученика израженији осећај да њихова понашања одговарају сопственим жељама и ономе што они јесу, постигнута је већа аутономија понашања (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Потреба за *компетиентношћу* дефинише се као снажна унутрашња потреба особе да буде делотворна, успешна, способна у обављању задатака различитих нивоа сложености, што доприноси јачању њеног самопоуздања, док се потреба за *блискошћу* са другима односи на природну склоност особа да ступају у интеракцију, да осећају подршку, брижност и прихваћеност од стране других и повезаност са другим особама (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009; Deci & Ryan, 2008; Johnston & Finney, 2010; Ђорђевић и Тубић, 2010). Ученици природно теже доживљају да су делотворни и успешни, да остварују блискост са другима у разреду, и да је оно што раде на часовима резултат сопственог избора.

Задржаћемо се у наставку на потреби за аутономијом, односно образложењу класификовања наставничких модела разредне дисциплине на оне који су усмерени на подржавање аутономије ученика у разреду, односно на контролу понашања ученика од стране наставника. Као основни **критеријум за разврставање наставничких модела и стратегија разредне дисциплине на континууму аутономија–контрола узећемо тип регулације понашања ученика**. Рајан и Диси сматрају да екстремни на том континууму (аутономна *versus* контролишућа

регулација понашања појединца) изражавају квалитативну, суштинску разлику (Ryan & Deci, 2000b). Разликују типове мотивације и регулације понашања према степену аутономије, тј. самоодређености (Схема 3). У зависности од степена аутономије (на континууму контрола–аутономија), представљени су континуум типова мотивације (амотивација – екстринзичка мотивација – интринзичка мотивација) и континуум типова регулације (одсуство намерне регулације – екстерна регулација – интројектована регулација – идентификована регулација – интегрисана регулација – интринзичка регулација).

понашање ученика на наставном часу	контролисано (није самоодређено)			аутономно (самоодређено)		
тип мотивације	амотивација	екстринзичка мотивација			интринзичка мотивација	
тип регулације	одсуство намерне регулације	екстерна регулација	интројектована регулација	идентификована регулација	интегрисана регулација	интринзичка регулација
степен само-регулације понашања	–	веома низак	умерено низак	умерено висок	висок	прототип само-регулације
опажени локус каузалности	није личан, равнодушност	спољашњи	делимично спољашњи	делимично унутрашњи	унутрашњи	

*Схема 3: Типови мотивације и регулације понашања и опажени локус каузалности на континууму самоодређености понашања ученика*

(Извор: Deci & Ryan, 2000, стр. 237, уз адаптације према: Deci, Ryan & Williams, 1996, стр. 169; Gagné & Deci, 2005, стр. 336; Niemiec & Ryan, 2009, стр. 137; Ryan & Deci, 2000a, стр. 61; Ђорђевић и Тубић, 2010, стр. 134)

У приказаној схеми, на левом екстрему континуума мотивације налази се **амотивација** која подразумева потпуно одсуство осећаја аутономног понашања ученика. Ученици којима се у недовољно изазовној наставној атмосфери равнодушно нуде ирелевантне активности нису мотивисани за укључивање у такве активности (Ryan & Niemiec, 2009). Амотивација може бити и резултат осећаја ученика да нису компетентни за обављање одређене активности или уверења да њихове активности неће довести до очекиваних исхода (Ryan & Deci, 2000a). У таквим ситуацијама, ученици „или не делују или делују пасивно без стварне намере да обављају дато понашање“ (Ђорђевић и Тубић, 2010, стр. 134).

Преостала два типа мотивације на континууму (и пет типова регулације понашања у њиховом домену) карактерише различит степен подржавања аутономног понашања ученика.

У диференцијацији и тумачењу типова регулације у домену **екстринзичке мотивације** (што сматрамо најзначајнијим доприносом ове теорије у погледу проблематике којом се бавимо) аргументација је заснована на *концепцији интернализације* (Deci et al., 1991). Прати се степен интернализације (поунутрења) вредности и циљева реализације наставних активности и правила понашања у разреду. Како се истиче, екстринзички мотивисани ученици осећају да се понашају аутономно у случајевима интернализације и интеграције вредности таквог понашања (Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000a). Интернализација се овде схвата као активан, природан процес којим појединци усвајају друштвене норме (разредна правила) и наставне захтеве као властите вредности и регулаторе сопственог понашања. Особа асимилује и реконституише претходно екстерне прописе и захтеве. Преносећи их на унутрашњи план, осећа се аутономно док их спроводи (Deci & Ryan, 2000, стр. 234–235). Поступци наставника усмерени на контролу понашања ученика повезани су са ситуацијама где циљеви одређених наставних активности (као и правила понашања у разреду) које наставник и/или други у ширем социјалном контексту високо вреднују, нису интерна-

лизовани (екстерна регулација), или су само делимично интернализирани (интројектована регулација). С друге стране, виши степен интернализације подразумева да ће се ученик идентификовати са важношћу циљева наставних активности и процедуралних правила која прате њихову реализацију (идентификована регулација), потпуно их прихватити и усвајати као сопствена и интегрисати у систем акција (интегрисана регулација). Дакле, у наведеним околностима, и поткрепљивање понашања може резултирати ученичким осећајем аутономног поступања у разреду.

*Екстерна регулација* представља „класичан пример спољашње мотивације којом се понашање особе контролише одређеним спољашњим поткрепљењима“ (Deci & Ryan, 2000, стр. 236). Ученици се понашају на одређен начин како би добили жељену награду или избегли казну. Екстерно регулисана понашања одговарају *скинеријанском* схватању екстринзичке мотивације. Наставник користи механизам *шћаја и шарћарейе*: „Ако урадиш то, добићеш ово.“ (Kohn, 1999; Reeve et al., 2002). Оваква поткрепљења у потпуности покрећу и регулишу понашање ученика према процедурама које је *групи* одредио (на које ученик не може да утиче). Понашања ученика „зависе од спољашњих поткрепљења и њима су контролисана“ (Deci, Ryan & Williams, 1996, стр. 167). Локус каузалности је спољашњи, па особа доживљава своје акције и понашања као споља наметнуте и контролисане. Жељено понашање престаје или изостаје ако нема поткрепљења (тј. ако ученик не очекује да ће га бити), тако да је оваква регулација изразито неефикасна на дужи рок (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Не долази до интернализације правила понашања у разреду, нити вредности наставних активности. Дакле, реч је о поступцима изразито контролишућег типа.

*Интројектована регулација* по својој суштини је врло слична екстерној регулацији. Разлика је у томе што контрола понашања не почива директно на систему последица које одређују други (наставник), већ на унутрашњем притиску

(интројектовани доживљај принуде), на личном настојању ученика да избегне осећање кривице и стида (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000; Ђорђевић и Тубић, 2010). Ученик се понаша на одређен начин и због осећања дужности, да би испунио очекивања наставника или родитеља (интројектовани доживљај обавезе) или како би ојачао осећај личне вредности, поноса и самопоштовања<sup>18</sup>. У сваком од наведених случајева понашање ученика не зависи од личних вредности. Ученик се понаша онако како мисли да би требало да се понаша у таквим ситуацијама (Reeve et al., 2002). Поштује (делимично интернализује) правила понашања и захтеве које други одређују, али их не осећа као своје и не прихвата их у потпуности (Deci et al., 1991). Као резултат, понашање ученика карактерише врло низак степен самоодређености (нешто виши у односу на екстерно регулисана понашања).

Преостала три типа регулације понашања на континууму, идентификована, интегрисана (као типови екстринзичке мотивације) и интринзичка регулација, убрајају се у самоодређене типове регулације.

*Идентификована регулација* се односи на „већи степен интернализације, при чему се особа идентификује са корисношћу понашања и прихвата његову регулацију као своју“ (Black & Deci, 2000, стр. 742). Ученик се понаша на одређен начин, не зато што то осећа као обавезу, већ зато што увиђа да му такво понашање може бити корисно и омогућити остваривање циљева које је сам изабрао, који су му важни (Deci et al., 1991; Reeve et al., 2002)<sup>19</sup>. Идентификација представља значајан аспект процеса трансформације контролисане у

<sup>18</sup> У случају екстерне регулације ученик се понаша према правилима које је наставник одредио да би добио награду или избегао казну, док интројектована регулација подразумева да се ученик на тај начин понаша да би задовољио очекивања других или да би избегао осећај кривице због *недисциплинованог* понашања.

<sup>19</sup> Нпр. ученик се укључује у одређене активности (учење правописних правила) зато што сматра да му то може бити од значаја за каријеру (писац) коју је одабрао као животни циљ (Ryan & Deci, 2000a).

аутономну регулацију понашања. То је процес кроз који ученици препознају и прихватају основне вредности и значај наставних активности што им омогућује потпунију интеграцију (интернализацију) правила понашања као сопствених, као и захтева које поставља наставник у вези са тим активностима. Ученик прихвата утврђене процедуре и своје обавезе, јер препознаје њихов значај. Спреман је да уложи напор и ангажује се на реализацији наставних активности, чак и када садржаје не доживљава као интересантне. Овај тип регулације понашања везује се за подржавање личне одговорности ученика у обављању наставних активности и усвајање таквог односа према раду и обавезама на ширем плану. Такво понашање ученика у већој мери је прихваћено као сопствено и слободно изабрано (аутономно) и дугорочно одрживо. Ипак, особа се не понаша на одређени начин само због уживања и задовољства (Deci & Ryan, 2000). Одређен степен контроле понашања присутан је у виду екстринзичке мотивације<sup>20</sup>.

*Интегрисана регулација* има доста сличности са интринзичком регулацијом (Deci, Ryan & Williams, 1996). Оба типа регулације усмерена су на подршку аутономном понашању ученика. Интеграција подразумева „најпотпунији вид интернализације екстринзичке мотивације“ (Deci & Ryan, 2000, стр. 236). Ученик вредност одређеног понашања, разредних правила и наставних активности прихвата због усклађености са личним „вредностима, потребама и идентитетом“ (Deci et al., 1991, стр. 330). Своје понашање у складу са таквим правилима доживљава као аутономно. Опажени локус каузалности је у пуној мери унутрашњи. Ученик осећа да се понаша потпуно у складу са својом вољом. Иако и интегрисану и интринзичку регулацију понашања ученика карактерише осећај аутономног поступања и унутрашњи опажени локус каузалности, Рајан и

<sup>20</sup> Узећемо за пример ситуацију у којој особа схвата важност редовног вежбања за своје здравље и почиње својевољно да вежба (Deci & Ryan, 2000). У овој ситуацији основни мотиватор је побољшање здравља, а не уживање у вежбању.

Диси сматрају да их је неопходно раздвојити (како је приказано у *Схеми 3*). Они су квалитативно различити, па се „потпунијом интернализацијом екстринзичких регулација оне не трансформишу у интринзичку мотивацију“ (Ryan & Deci, 2000a, стр. 62). За понашање које је инструментализовано различитим последицама (практикује се са неким циљем, има инструменталну вредност) сматрамо да је екстринзички мотивисано, чак и када је реч о интегрисаној регулацији, тј. ситуацијима када ученик има могућност избора и „сасвим својевољно се инструментализовано понаша“ (Deci, Ryan & Williams, 1996, стр. 167). Суштински, активности се доживљавају као лично значајне због корисних исхода. Иако је реч о домену екстринзичке мотивације, нагласили бисмо да се као битне карактеристике поступака интегрисане регулације наводе висок степен саморегулације понашања од стране ученика и унутрашњи опажени локус каузалности. И из перспективе процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине, реч је о поступцима који у значајној мери подржавају аутономију ученика на наставном часу.

**Интринзичка мотивација** (*интринзичка регулација*) повезује се са активним ангажовањем ученика у активностима које сматрају интересантним, у којима уживају. Интринзички мотивисана понашања „представљају прототип самоодређених активности и као таква представљају стандард на основу кога се карактеристике неког екстринзички мотивисаног понашања могу упоређивати како би се утврдио његов степен самоодређености“ (Deci & Ryan, 2000, стр. 237). То су активности које људи обављају природно и спонтано, слободно следећи своја интересовања. Тако мотивисано понашање је само себи циљ (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Учешће у активностима је својевољно, праћено и подржано пријатним осећањима (Black & Deci, 2000). Ученици се „ангажују у одређеној активности искључиво ради задовољства, изазова и уживања иманентних самој активности“ (Ђорђевић и Тубић, 2010, стр. 132). На наставном часу, интринзички мотивисани ученици се „играју, истражују, укључују у активности које су



по себи изазовне, забавне и узбудљиве“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 134). Желе да сазнају више о таквим наставним темама, да истражују и истрајно увежбавају вештине и развијају способности. Учешће у таквим активностима прати осећај радозналости и заинтересованости. Ученику пријају такве активности и ужива обављајући их.

Ипак, многе школске активности ученици доживљавају као неинтересантне и бескорисне (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve, 2006b), а уочено је и да се са сваким следећим разредом у школама интринзичка мотивација све ређе сусреће (Ryan & Deci, 2000a). Од ученика се често очекује укључивање у активности које у том тренутку не доживљавају као значајне, корисне, применљиве у свакодневном животу, нарочито не као занимљиве и забавне, подстицајне по себи. У таквим ситуацијама, наставници обично мотивишу ученике на укључивање у активности и поштовање правила и упутстава применом спољашњих поткрепљења понашања, поступцима контролишућег типа (Reeve et al., 2002). Уколико, пак, наставник тежи да и у таквим ситуацијама подржи аутономију ученика, потребно је да акценат на подручју разредне дисциплине (посебно њен дидактички аспект) стави на поступке екстринзичке мотивације вишег нивоа саморегулације понашања (идентификовану и интегрисану регулацију). „Интернализација екстринзичке мотивације је кључна за самостално укључивање ученика и истрајавање у активностима које саме по себи нису занимљиве и пријатне“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 138). На наставном часу одређена структура<sup>21</sup> је неопходна за учење (посебно у процедурално-дидактичком смислу, кроз структурирање активности и давање смерница за рад од стране наставника), али је потребно усмерити се на поступке који не подривају аутономију ученика, не ограничавају унутрашњу мотивацију, заинтересованост за учење, сарадњу и креативно ангажовање ученика на часу. Не-

---

<sup>21</sup> Разред као окружење које подстиче аутономију ученика карактерише постојање разредних правила и дидактичких процедура (структуре), а њихово одсуство везује се за попустљиву или *laissez-faire* атмосферу (Reeve, 2006b).

опходно је да наставник, на начин који подржава аутономију ученика, пружи ученицима образложење значаја, циљева и сврхе таквих активности, тј. „вербално објашњење зашто им улагање труда у такве активности може бити корисно“ (Reeve et al., 2002, стр. 185). И у погледу поштовања разредних правила и наставних упутстава таква објашњења имају важну улогу и подржавају одговорно понашање на часу.

Да резимирамо речено. Теорија самоодређења пружа оквир за бављење поступцима екстринзичке мотивације на начин који је другачији од уобичајеног (у прошлости су третирани искључиво као контролишући механизми). Екстринзички мотивисано понашање може бити доживљено као потпуно аутономно (Ryan & Deci, 2000a). Диференцирањем типова регулације понашања (у оквиру екстринзичке мотивације) уочено је да поједини поступци из тог домена могу подржавати аутономију ученика (у мањој или већој мери). Овакво виђење односа различитих типова регулације понашања и аутономије ученика на наставном часу видимо као значајан помак у односу на ранија тумачења наставничких модела и стратегија разредне дисциплине као интервенишућих (контролишућих) или неинтервенишућих (аутономних). Значајним сматрамо закључак да активно утицање наставника на понашање ученика, одређеном врстом екстринзичких мотиватора, може подстаћи код ученика осећај аутономије, самоконтролисаног и одговорног понашања и у ситуацијама када ученици наставне садржаје и активности не доживљавају као интересантне и забавне.

\*\*\*

Речено је да смо за предмет анализе изабрали шест теоријских модела разредне дисциплине (Ли Кантера, Фредерика Џонса, Рудолфа Драјкурса, Вилијема Гласера, Томаса Гордона и Алфија Кона). Полазећи од претходно описаних претпоставки

теорије самоодређења наведене теоријске моделе класификовали смо у две категорије<sup>22</sup> (Табела 1).

Модели разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика			Модели разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика		
<i>Чврста дисциплина</i>	<i>Позитивна дисциплина</i>	<i>Дисциплина без суза</i>	<i>Дисциплина без њрисиле</i>	<i>Обучавање наставника усјешносћи</i>	<i>Изван дисциплине</i>
(Кантер)	(Џонс)	(Драјкурс)	(Гласер)	(Гордон)	(Кон)

Табела 1: Класификације теоријских модела разредне дисциплине (као програма обуке) према димензији контрола/аутономија

У једну категорију уврстили смо теоријске моделе засноване на спољашњој контроли понашања ученика (**дисциплина контролишућег типа** – наметнута, често нормативна), а у другу моделе усмерене на подржавање ученичке аутономије у разреду (**дисциплина аутономног типа** – договорна дисциплина). Описе теоријских модела у наставку рада ћемо користити при

<sup>22</sup> Термини *тврђи* и *врђи* разредне дисциплине у литератури се често неоправдано употребљавају синонимно са термином модел разредне дисциплине. О типовима разредне дисциплине говоримо приликом деобе модела, стратегија и техника разредне дисциплине према одређеном критеријуму. У зависности од критеријума класификације може се говорити о различитим типовима разредне дисциплине. Недељко Трнавац (2006) разврстава моделе, стратегије и технике дисциплине у 4 категорије: 1) дисциплина телесног кажњавања и застрашивања; 2) дисциплина понижавања личности или апеловања на достојанство; 3) прописана (уговорна) дисциплина и 4) дисциплина заснована на *сусрету интереса* свих учесника васпитног процеса (договорна дисциплина). Слободанка Гашић Павишић (2005) наводи више критеријума поделе. У зависности од понашања наставника којим он остварује ред у разреду разликује строгу и благу дисциплину, ауторитарну и демократску дисциплину, превентивну и репресивну дисциплину и др. У сваки од наведених типова дисциплине могли бисмо сврстати велики број конкретних модела разредне дисциплине.

класификовању наставничких модела разредне дисциплине, нарочито приликом конструкције инструмента за испитивање карактеристика уверења наставника о разредној дисциплини.

### 2.3.1. Теоријски модели разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика

Педагогија је од доба просветитељства често одређивана као интелектуалистичка и нормативистичка. У педагогији индустријског доба уместо дисциплине телесног кажњавања и застрашивања и дисциплине понижавања личности засноване на страху од срамоте, на сцену ступа „јасна и отворена“ најчешће *писана дисциплина*, „са писаним законима, подзаконским актима, школским нормативима и дисциплинским правилима“ (Трнавац, 2006, стр. 12). Ову врсту дисциплине карактерише централна позиција норми, правила, прописа, педагошких директива, упутстава, при чему ученик нема утицаја на та правила понашања, већ се уклапа у унапред осмишљене оквире (проблем се посматра из угла шире заједнице, школе, наставника, а не из угла ученика). Реч је о дисциплини која подразумева пристанак ученика на нешто што је пре и ван васпитног чина и његовог учешћа донето (Landau, 2009). Однос наставника и ученика заправо је однос надређеног и подређеног. Ученик је у извршној улози.

У уводним поглављима указали смо на савремене тенденције у разматрањима разредне дисциплине које је Недељко Трнавац прецизно изразио: васпитање не треба да има манир обраде, већ заједничког рада, а дисциплина мора изгубити „своју посебну нормативност, императивност и манипулативност“ (Трнавац, 1996б, стр. 69). Ипак, нормирање понашања остао је снажан механизам за успостављање и одржавање разредне дисциплине и у савременим школама. Уклопљено је у теоријске моделе разредне дисциплине *аутоцентричкој* *типи* (усмерене на по-

требе наставника у разреду) којима је основни циљ<sup>23</sup> контрола понашања ученика од стране наставника на наставном часу.

Од шест анализираних теоријских модела разредне дисциплине, према нашем мишљењу, три су усмерена на наставничку контролу понашања ученика<sup>24</sup>. Такви теоријски модели засновани су на пружању помоћи наставницима да *ујрављају* разредом, понашањем ученика, како би наставник могао без ометања да држи наставу. Кантер сматра да ученици не могу да уче ако наставник не успостави контролу над разредом (Canter, 2010). Џонсов модел разредне дисциплине заснован је на претпоставци да наставник треба да обезбеди контролу над разредом од првог минута школске године (Jones, 2007). Најефикаснији начин за остварење тог циља аутори ових теоријских модела разредне дисциплине виде у чврстости и ауторитету наставника. Сматрају да ученици не могу да уче ако наставник не успостави контролу над разредом, да је најјефикаснији начин за остварење

<sup>23</sup> Пшундер (Pšunder, 2012) наводи потенцијалну контрадикторност између *крајкорочној* и *дугорочној* циља разредне дисциплине. Краткорочни се односи на успостављање реда у разреду. Дугорочно гледано дисциплина треба да припреми ученика за успешно учествовање у организованом друштву која подржава аутономију и одговорност појединца. Дакле, дугорочни циљ је самоконтрола понашања. Поставља се питање да ли се поступцима којима наставници могу брзо *усјосјавити ред на часу* (краткорочни циљ) могу реализовати и дугорочни циљеви разредне дисциплине, тј. у којој мери подржавају развој самодисциплине и одговорности код ученика, односно, да ли је могуће и на који начин *рејресивним средствима* васпитавати позитивне црте личности (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 173) и изградити позитивну педагошку и психосоцијалну климу у којој ће ученици задовољавати своје потребе и интересе.

<sup>24</sup> Наглашавамо да ни један од овде анализираних теоријских модела не искључује у потпуности ученика и његово учешће у процесу одржавања разредне дисциплине. Кантер, приликом објашњавања како и каква правила наставник треба да одреди у свом дисциплинском плану, наводи да и ученицима треба понудити да сами изаберу нека од правила (Canter, 2010). Џонс сматра да је најбољи начин да се ученици у разреду *вежбају одговорности* и сарадњи кроз систем подстицаја који наглашава *договорну димензију* модела (Jones, 2004). У опису Драјкурсовог модела употребљавају се термини: једнакост, поштовање, сарадња, самодисциплина, толеранција, равноправност, безбедност и охрабрење (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004).

тог циља чврсто и самопоуздано понашање наставника, да ће се појава дисциплинских проблема спречити уколико наставник одреди и саопшти ученицима разредна правила и уколико доследно примењује казне за кршење и награде за покоровање (придржавање правила). Овакав приступ разредној дисциплини карактерише и одсуство потребе разматрања разлога недисциплинованог понашања ученика или њихово везивање за недисциплинованог ученика (његову личност, потребе, породичну ситуацију).

### 2.3.2. Теоријски модели разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика

Савремене *проактивне, учесивујуће, договорне, демократске* теоријске моделе разредне дисциплине објединили смо категоришући их у врсту дисциплине засновану на пружању подршке аутономији ученика у наставном процесу. Дисциплина се не схвата као услов којим се обезбеђује поредак у школи, као спољашњи инструмент управљања понашањем ученика, као посебна сила која се јавља паралелно са васпитањем, као резултат васпитања, већ се овај педагошки феномен постепено реинтегрише у целину васпитног процеса (Трнавац, 1996а). Проблематика дисциплине ученика није тема за себе, већ је уклопљена у теоријска разматрања о курикулуму или општој организацији васпитног (наставног) процеса. Овај тип теоријских модела разредне дисциплине претпоставља скуп наставникових понашања и активности чији је *примарни циљ да унајреде сарадњу и укљученост ученика у процес наставе и учења*. Дакле, на разредну дисциплину се не гледа одвојено од **квалитета наставе**. Сматра се да дисциплина у учионици првенствено зависи од мотивације и интересовања деце за оно што се учи, на шта утичу врста и квалитет наставних садржаја и активности, организација рада, начин обраде градива, захтеви који се постављају пред ученике, начин праћења њиховог рада, критеријуми успеха и остало. Полази се од уверења да ће се до-

бро припремљеним наставним активностима, које одржавају пажњу ученика, које ученици доживљавају као занимљиве, изазовне и/или корисне и које пружају реалистичне изгледе за успех, успоставити потребан ред у разреду. Програми за усавршавање наставника су усмерени на питања изграђивања атмосфере у разреду у којој и наставник и ученици реализују своје намере и очекивања кроз сарадничке односе (Гордон, 1998; Glasser; 1994; Kohn, 2006). У приступу који одликује егалитаристичко поступање и схватање наставе као процеса откривања знања, користе се решавање проблема и рефлексивно мишљење као процеси који подржавају добро уређен разред.

Сматра се да је за одржавање разредне дисциплине од велике важности однос наставника са ученицима који подразумева равноправност свих у погледу права и обавеза, учешће ученика у одлучивању, узајамно поштовање и толеранцију. Положај ученика се огледа у могућности да покажу иницијативу на часу и да изразе властити суд о наставним активностима, као и у могућности учешћа ученика у решавању важних проблема у школском животу како би се побољшала мотивација ученика за учење и смањили дисциплински проблеми. Истиче се значај разредних дискусија о темама значајним за ученике и решавању проблема до којих долази на часовима. Темељно је уверење да се разредна дисциплина заснива на *сусрећу интереса* свих учесника васпитног процеса. Теоријске моделе разредне дисциплине аутономног типа, поред наглашавања значаја активности наставника чији је примарни циљ да унапреде сарадњу и укљученост ученика на наставном часу, одликује и истицање контрапродуктивних последица употребе награда и казни, неопходности бављења разлозима недисциплинованог понашања ученика (преиспитивањем поступака наставника и повезаних контекстуалних фактора, мотива и вредности ученика) и важности достизања дугорочних циљева васпитања као што су развој самодисциплине и одговорности код ученика.

### 3. *Сѣраѣеїје* *разредне дисциѣлине*

У теоријским моделима (концептима) разредне дисциплине детаљно су разрађене процедуре, кораци, етапе које се наставницима препоручују, као и знања, вештине, способности, организациони механизми дисциплиновања и стилови рада којима би, према мишљењу аутора модела, сваки наставник требало да овлада како би успешно успоставио и одржавао разредну дисциплину, тј. повољну средину за учење на наставном часу. На основу њих може се закључивати о основним *сѣраѣеїјама разредне дисциѣлине*, које изражавају основни начин на који би визију (теоријски модел) разредне дисциплине требало остварити у пракси.

Класификација описана у поглављу о моделима разредне дисциплине (*неинѣервенишуѣи*, *инѣервенишуѣи* и *инѣеракѣивни*), која је у основи пружала опис различитих уверења о дисциплини, преузета је од стране више аутора и када су разматрани *ѣосѣуѣици* наставника у разреду којима настоје да успоставе и одрже разредну дисциплину (*сѣраѣеїје разредне дисциѣлине*).

Како се из *Схеме 4* може уочити, на супротним крајевима континуума позиционирани су наставници који користе технике разредне дисциплине које имају одлике *неинѣервенишуѣеї*, односно *инѣервенишуѣеї* приступа. „Неинтервенишуѣи је у најмањој мери директиван и контролишуѣи, док интервенишуѣи



подразумева највиши степен спољашње контроле понашања“ (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 11). У еклектички *интерактивни* приступ сврстане су технике разредне дисциплине са једног и другог краја континуума.

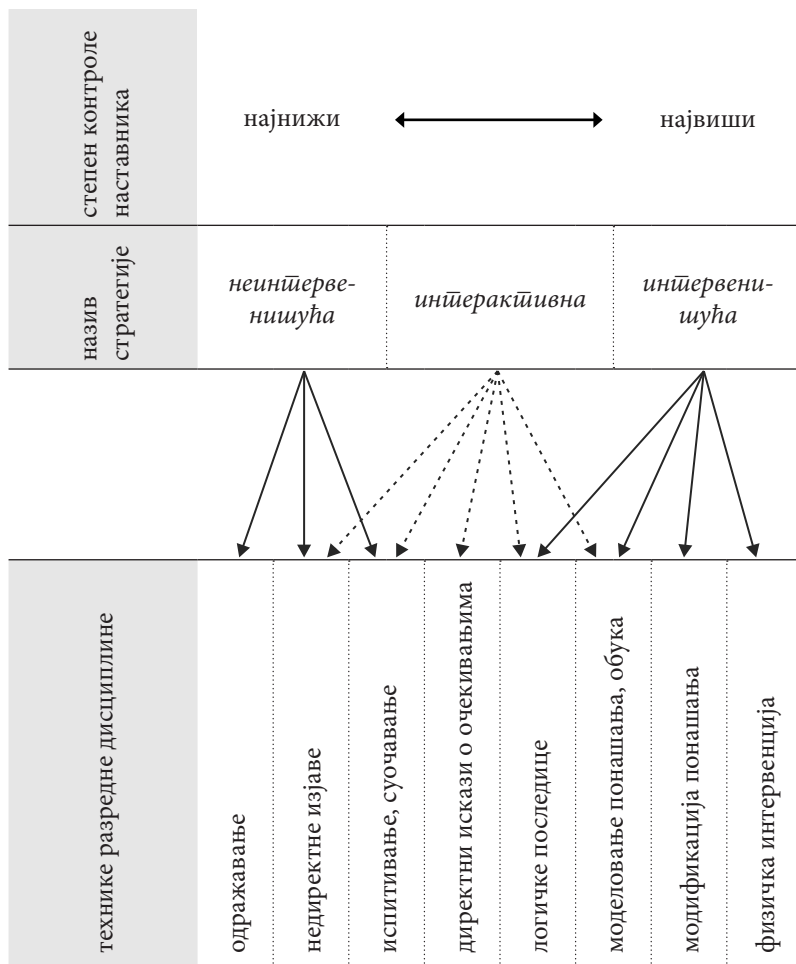


Схема 4: Стратегије разредне дисциплине наставника према степеноу контроле (моћи) наставника над ученицима (адаптирано према: Martin & Baldwin, 1993, стр. 28)

На левој страни континуума је стратегија која се сматра педоцентричком, усмереном на ученика, што подразумева да наставник у минималној мери интервенише како би кориговао понашање ученика ослањајући се на механизме самоконтроле понашања (Martin & Baldwin, 1993; Witcher et al., 2002). Дакле, у разреду наставника који доминантно користи **неинтервенишућу стратегију** разредне дисциплине, односи са ученицима имају одлике недирективног приступа. Они примењују технике разредне дисциплине попут оних чију употребу препоручују Томас Гордон и Алфи Кон (Martin & Sass, 2010; Ünal & Ünal, 2012). Такви наставници претпостављају да ученици имају унутрашње потребе које морају пронаћи свој израз у реалном окружењу, у учионици (Martin, Yin & Baldwin, 1998b) и сматрају да централну улогу у наставном процесу треба да има ученик. Примењују поступке који подразумевају минималну контролу од стране наставника (Witcher et al., 2002). Ова стратегија разредне дисциплине наглашава да је ученик тај који треба да контролише властито понашање, уместо да то чини наставник. Није задатак наставника да говори ученику како треба или не треба да се понаша, или шта треба да уради у вези са проблемском ситуацијом. Уместо тога, неинтервенишући наставник подразумева да је ученик способан да успешно овлада начинима да контролише сопствено понашање. Потребно је да наставник буде саосећајан, да уважава мисли и осећања ученика, да буде искрен, природан у интеракцији са ученицима (Martin & Sass, 2010). Када се недисциплиновано понашање јави на часу, неинтервенишући наставник своју улогу види у помоћи недисциплинованом ученику да освести своје поступке, у придобијању ученика да разговара о емоционалним проблемима и да се бави разлозима одређеног понашања. Када се одређују разредна правила, неинтервенишући наставник „усмерава дискусију и помаже ученицима да препознају исправно понашање и изаберу повезане последице“ (Pšunder, 2005, стр. 274). Сматра се да наставник треба да успоставља топле, позитивне односе са ученицима, да усмери своје активности на заједничку изградњу позитивне атмосфере у разре-

ду, осмишљавање компромисних решења како би се ученицима омогућило да аутономно владају својим понашањем. Такав наставник користи технику одражавања и активног слушања (рефлексивна форма разговора). Основно начело у примени неинтервенишуће стратегије разредне дисциплине је да ученицима треба давати прилике да праве изборе, омогућити им да разговарају и утичу на то шта ће и на који начин учити, као и на то на који начин ће се одржавати дисциплина у разреду. Аутори теоријских модела разредне дисциплине који препоручују примену таквих поступака сматрају да се њима обезбеђује подржавајуће наставно окружење које охрабрује ученике да сами коригују контрапродуктивна понашања (Witcher et al., 2002).

**Интерактивна стратегија** разредне дисциплине препознатљива је по примени техника суочавања ученика са својим понашањем и писању уговора о понашању. Наставник се труди да ублажи сукобе у разреду укључивањем ученика који ометају наставу у процесе доношења одлука. Такав наставник „у истој мери је усмерен на оно што појединац чини како би променио спољашње окружење, као и на оно што окружење чини како би обликовало појединца“ (Martin & Yin, 1999, стр. 102). Интерактивно поступање одликује *сарадничко одлучивање* о томе на који начин би ученици требало да се понашају и о непријатним последицама за недисциплиновано понашање. Када се недисциплиновано понашање јави на часу, улога наставника је да суочи ученика са сопственим поступцима и њиховим последицама, као и да охрабрује ученика да донесе одлуку о промени понашања која треба да буде прихватљива свима. Као најзначајнији заговорници примене ове врсте техника разредне дисциплине у литератури се наводе Рудолф Драјкурс и Вилијем Гласер (Martin & Baldwin, 1993; Ūnal & Ūnal, 2012). Као што се из наведене схеме може приметити, на континууму контрола/ аутономија, поједине технике (недиректне изјаве о понашању и суочавање) у већој мери су оријентисане на подржавање аутономије ученика, док су преостале (директне оптужбе, ло-

гичке последице и обука за узорно понашање) оријентисане на контролу понашања ученика од стране наставника. У зависности од тога које од наведених техника доминирају у поступцима наставника, они би се могли (у класификацији са два екстрема) сврстати у групу оних који у највећој мери користе интервенишућу, односно неинтервенишућу стратегију разредне дисциплине<sup>25</sup>.

На десном крају континуума је стратегија која се сматра адултоцентричком, усмереном на наставника, што подразумева да наставник у случајевима појаве недисциплинованог понашања одмах примењује технике спољашње контроле понашања (Witcher et al., 2002). Доминантна употреба **стратегиије** (разредне дисциплине) **интервенишућег типа** подразумева оријентацију наставника на процедуралне активности (одређивање правила понашања и примену казни и награда). У процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине, наставници из ове категорије своју улогу виде у одређивању исправног понашања, подстицању ове врсте понашања и сузбијању неисправног понашања. Када се недисциплиновано понашање јави на часу, интервенишући наставник „прекида ометајуће понашање и преусмерава ученика на позитивније понашање“ (Pšunder, 2005, стр. 274). У односима са ученицима врло су изражене одлике директивног приступа, такозваног *ујрављања понашањем* ученика спољашњим механизмима контроле. Интервенишућа стратегија разредне дисциплине препознатљива је по примени техника разредне дисциплине којима се понашање ученика обликује у одређеном правцу (Martin & Sass, 2010). Реч је о техникама бихејвиоралне модификације осмишљеним за обликовање понашања ученика, попут изолације, задржавања после часа, обуке за узорно понашање и разних механизма челичења, очвршћивања (Witcher et al., 2002). Реч је о примени техника разредне дисциплине попут оних које сусрећемо у литератури о разредној дисциплини пред-

<sup>25</sup> То је био критеријум кога смо се држали приликом сврставања Драјкурсовог модела разредне дисциплине у моделе контролишућег типа, а Гласеровог модела разредне дисциплине у моделе аутономног типа (Табела 1).

ставника бихејвиоралне оријентације, попут Ли Кантера и Фредерика Џонса (Martin & Sass, 2010; Ūnal & Ūnal, 2012).

\*\*\*

Вратићемо се, због потреба даље анализе и теоријског за-  
сновања истраживања, на теоријски оквир који су образложи-  
ли представници *теорије самоодређења* који стил понашања  
наставника сматрају једним од најважнијих фактора који утиче  
на квалитет социоемоционалне климе и мотивације ученика у  
разреду (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Ова теорија  
омогућава другачије разумевање и класификацију стратегија  
разредне дисциплине. Наиме, стратегије ћемо разликовати **на  
основу циља примене кључних техника** (Табела 3) чија се упо-  
треба сугерише наставницима<sup>26</sup>. У поглављу о моделима раз-  
редне дисциплине навели смо критеријум и описали два јасно  
супротстављена стила интерперсоналног понашања наставни-  
ка: стил понашања којим се пружа **подршка аутономији** уче-  
ника и стил понашања којим се остварује **контрола понашања  
ученика**. Понашање ученика „сматра се контролисаним када је  
регулисано или спољним поткрепљењима или интројектованим  
обавезама, а аутономним када је интринзички мотивисано или  
регулисано идентификацијом“ (Black & Deci, 2000, стр. 742). У  
процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине по-  
ступци аутономног типа усмеравају ученика на активан, кон-  
структиван процес давања личног значења и вредности (Deci &  
Ryan, 2000) правилима којима се регулише понашање ученика  
на наставном часу и наставним активностима на часу.

<sup>26</sup> За практичну реализацију теоријских модела разредне дисциплине њихови аутори наставницима препоручују низ техника (поступака) како би успешно успоставили и одржавали дисциплину на наставном часу и створили повољну атмосферу за учење. У анализираној литератури уочили смо да се најчешће препоручује употреба неких од следећих: постављање граница, техника вежбања одговорности, различите врсте казни и награда, промене у структури разреда, невербална комуникација, разредне дискусије, разговор, писање уговора, апел одговорности, слање ја–порука, активно слушање, вршњачко саветовање, охрабривање, описи понашања и друге.

Облици понашања наставника засновани на контроли понашања ученика:	Облици понашања наставника усмерени на подржавање аутономије ученика:
– претежно наставник прича на часу, поставља питања која контролишу понашање, која звуче директивно, излаже готова решења/одговоре	– наставник одваја време да разговара са ученицима на часу, подстиче их на разговор, на постављање питања, на самосталност у раду и изражавање мишљења, пажљиво слуша ученике
– наставник обезбеђује и организује материјале за учење, које ученици углавном само пасивно посматрају	– просторна доступност материјала за учење ученицима
– примена наредби и усмеравања понашања речима које имплицирају „морање“ или „требање“	– пружање ученицима објашњења значаја одређеног понашања, ограничења и разлога за реализацију активности, могућност избора
– примена вербалне поруке (похвале, охрабрења) као награде за понашање које наставник очекује и одобрава	– примена вербалне поруке (похвале, охрабрења) као повратне информације о ученичком напредовању или вештинама
– изражавање критике ученика за неусклађивање понашања са наставниковим усмеравањем	– наставникове изјаве пружају подршку и охрабрење ученицима који показују труд и истрајност
– одређивање рокова, тј. примена изјава које сугеришу да ученици имају мало времена да обаве неки задатак, наставник се не бави личним искуствима и перспективом ученика	– саветовање у погледу могућности унапређивања учења, емпатичност наставника у односу на ученичко искуство и њихов начин посматрања различитих проблема

Табела 2: Последице наставника аутономној и контролишућеј школи (извор: Лалић-Вучетић, Ђерић, и Ђевић, 2009; уз адаптације према: Assor et al., 2005; Kaplan & Assor, 2012; Reeve, 2006b)

Како се може видети из *Табеле 2*, основна разлика између поступака наставника аутономног и контролишућег типа је у томе што се наставник који подржава ученичку аутономију ослања на типове регулације понашања које карактерише висок степен саморегулације од стране ученика.

За поступке контролишућег типа карактеристична је „условљеност понашања спољашњим притисцима у виду поткрепљења (очекивања награде или казне) и/или интројектованог доживљаја обавезе и принуде“ (Бодрожа и Мирков, 2011, стр. 224). **Наставник контролише понашања ученика** тако што одређује шта, како и када ће се радити на часу и инсистира да ученици свој рад ускладе са његовим планом. Ученици у таквим ситуацијама осећају притисак да се понашају на одређен начин који се остварује учесталом применом техника награђивања и кажњавања, директног заповедања и давања стриктних упутстава, у којима контрола може бити мање или више експлицитно изражена (Black & Deci, 2000). Таква понашања наставника карактерише ауторитарни приступ који поткопава код ученика осећај утицаја на активности на наставном часу и њихову заинтересованост за учење (Pelletier & Sharp, 2009). На тај начин отвара се пут ка појави недисциплинованог понашања. Контролишући стил наставника краткотрајно може да спречи појаву таквог понашања, али, дугорочно гледано, са штетним последицама и по понашање и по образовна постигнућа ученика (Kohn, 2006; Reeve, 2006b).

С друге стране, стил понашања наставника којим се пружа **подршка аутономији ученика** подразумева примену поступака који утичу на опажање ученика да су њихове активности слободно одабране, тј. омогућавају да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствена понашања. Они подржавају самоодређено понашање ученика мотивисано њиховим интересовањима и интегрисаним вредностима. Наставничка понашања којима се подржава аутономија ученика везују се за бављење релевантним активностима (за које су ученици заинтересовани или схватају важност одређеног понашања за остваривање личних циљева и

интереса), дозвољавање критике (охрабривање изражавања властитог мишљења), омогућавање избора (Assor, Kaplan & Roth, 2002, стр. 262–264) и подстицање учешћа ученика у доношењу одлука користећи дискусију и друге технике којима се подржава аутономија ученика (Niemić & Ryan, 2009). Овај стил промовише климу у којој се задовољавају потребе, афинитети, интереси, преференције и вредности свих учесника у наставном процесу. Када се од ученика очекује понашање и учешће у активностима које лично не доживљавају као потребне и важне, наставник који настоји да подржава осећај аутономног деловања код својих ученика уложиће напор да им објасни вредности таквог понашања или потенцијалну личну корист коју им оно може донети (Reeve, 2006b). На тај начин наставник код ученика развија мотивацију аутономног типа за поштовање разредних правила и укључивање у наставне активности, што видимо као кључни елемент стратегија разредне дисциплине аутономног типа. Дакле, наставник који подржава ученичку аутономију даје прилику ученицима да самостално и групно иницирају активности и обављају одређене задатке, настоји да уважава и разуме осећања ученика и угао гледања и упућује похвале за квалитетно обављен рад, пружа јасна, правовремена и одговарајућа образложења у погледу захтева за променом понашања, не преузима на себе решавање проблема које деца могу самостално да савладају и избегава да користи контролишуће технике као што су неумерена и неконструктивна критика, наредба и прекор (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012).

\*\*\*

Анализом савремене литературе о разредној дисциплини уочили смо три кључне стратегије разредне дисциплине којима се (појединачно или комбиновано) могу реализовати различити теоријски модели разредне дисциплине (Табела 3). Именовали смо их: **процедурална** (развија различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних поткрепљења), **интерперсонална** (наглашавање квалитета интерперсонал-



них односа чије развијање у разреду позитивно делује на успостављање и одржавање разредне дисциплине) и **дидактичка стратегија** (карактеристична за схватање да је процес успостављања и одржавања разредне дисциплине директно зависан од карактеристика наставних садржаја и активности, као и организације наставног рада<sup>27</sup>).

модел и њихови аутори	Чврста дисциплина	Позитивна дисциплина	Дисциплина без суза	Реалитетна терапија	Обучавање наставника успешности	Изван дисциплине
	Ли Кантер	Фредерик Цонс	Рудолф Драјкурс	Вилијем Гласер	Томас Гордон	Алфи Кон
стратегије разредне дисциплине	процедурална стратегија		интерперсонална стратегија		дидактичка стратегија	
најзначајније технике које модел наглашава	постављање правила; награђивање; кажњавање; убеђивање; обука; прављење уговора; логичке последице		активно слушање; одражавање; разредне дискусије; заједничко доношење одлука		не разрађују се посебне дисциплинске технике, већ се истичу дидактички захтеви усмерени на предупређивање појаве дисциплинских проблема	

Табела 3: Класификације теоријских модела разредне дисциплине према основној стратегији реализације

Свака од наведених стратегија присутна је, у одређеној мери, у теоријским моделима разредне дисциплине које смо анализирали, међутим, постоје значајне разлике у схватањима сваке појединачне стратегије у зависности од тога да ли се њеном применом жели постићи контрола понашања ученика или им је сврха подржавање осећаја аутономије ученика у разреду. Дакле, **свака од три уочене стратегије може бити посма-**

<sup>27</sup> Реинтегрисање феномена разредне дисциплине у наставни процес.

**трана на континууму аутономија–контрола**, при чему основни критеријум за сврставање поступака у оне аутономног типа, односно, оне контролишућег типа, јесте разлог због кога тај поступак примењујемо (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2006a).

### **3.1. Процедурална стиранетија**

У анализираној литератури синонимно се користе изрази *разредна процедура* и *разредна структура*. У одређење *структуре* укључују се планови, циљеви, стандарди, очекивања, распореди, правила, упутства, примери, савети, предлози, награде, повратне информације и други извори усмеравања и вођења понашања ученика (Reeve, 2006b). Њиховом разрадом и применом ученицима се разјашњава **какво понашање се од њих очекује на наставном часу** и шта треба предузети како би се правила поштовала (Coetzee et al., 2008, стр. 217–218; Evertson, 2002). Неретко се разредна дисциплина као комплексан педагошки феномен своди управо на процедурална питања, као што су „структурирање средине, контрола кретања, стабилни прелази са једне активности на другу, правила и процедуре који обезбеђују неометан рад, дијапазон метода праћења и контроле рада и понашања ученика и спровођење дисциплинских мера“ (Јованчићевић и Рељић, 2008, стр. 354). Планирање и конкретизација дисциплинских процедура и правила понашања је веома значајно за неометану реализацију наставе и сам процес учења, али се дилеме јављају у погледу начина њиховог одређивања и примене, тј. да ли на тај начин наставник настоји да контролише понашање ученика или да подржи аутономију ученика и унапреди процесе мотивације и учења.

Одређивање *јасних правила и процедура* од стране наставника је основна стратегија за успостављање и одржавање повољне средине за учење на наставном часу у бихевиоралном и бихевиорално-когнитивном приступу дисциплини. Ова стратегија првенствено се односи на одређивање **правила**

**понашања**<sup>28</sup> у учионици и процедура интервенције да би се подржало прихватљиво понашање и променило непожељно понашање ученика. Типичне **процедуре** односе се на примену корективних мера, последица понашања ученика у случају: а) поштовања правила (систем позитивних последица – награђивање), односно, б) непоштовања правила (систем негативних последица – кажњавање)<sup>29</sup>. У педагошкој теорији и пракси целокупан проблем разредне дисциплине често је у прошлости ограничаван на „методички оквир који се односи **на спречавање**, а у новије време и награђивање“ (Трнавац, 2006, стр. 14). Уобичајено се попис наставникових формулација правила и предвиђених казни и награда за њихово не/поштовање назива **дисциплински план наставника** (Кантеров централни термин<sup>30</sup>). Битан део процедуралне стратегије односи се и на упознавање ученика са свим елементима дисциплинског плана, упућивање ученика у то шта се сматра прихватљивим или неприхватљивим понашањем на часу и шта су последице не/поштовања постављених правила (код теоријских модела које карактерише когнитивни приступ важно је да ученици знају и разумеју разлоге за постојање и придржавање правила).

<sup>28</sup> Поред термина *правила понашања* као синоними се користе и термини: *правила, норме, стандарди*.

<sup>29</sup> Користе се и изрази *позитивно* и *негативно појакрепљење*.

<sup>30</sup> Кантер је засновао свој теоријски модел разредне дисциплине на уверењу да наставник има право и обавезу да контролише понашање ученика. Он то чини формулисањем *дисциплинског плана* и његовом доследном применом. Постојање дисциплинског плана олакшава контролу понашања ученика у разреду и омогућава наставнику да буде доследан, штити ученичка права (пре свих право на квалитетно учење) и обезбеђује наставнику подршку од стране управе школе и родитеља. Кантер наводи да успешност реализације модела *Чврста дисциплина* у великој мери зависи од доследности последица понашања, доследне примене негативних и позитивних поткрепљења од стране наставника за понашање ученика које је/није у складу са прописаним правилима понашања. Доследност последица понашања односи се на то да ученицима мора бити јасно да су последице неизбежне „као смрт и плаћање пореза“ (према: Tauber, 2007, стр. 110). И негативне и позитивне последице се морају доследно примењивати. Понашање контролишу последице које ученици *дирају*. Уп. Canter, 2010.

Процедурална стратегија у теоријским моделима разредне дисциплине **усмереним на контролу понашања ученика** од стране наставника препознатљива је по следећим елементима: наставник поставља правила понашања у разреду којима сваки ученик треба да се повинује и ученике обавештава о њима (записују их, уче их или су истакнути у учионици); наставник користи награде (систем позитивних поткрепљења) за подстицање поштовања правила и примењује казне (систем негативних поткрепљења или логичке последице) за спречавање непоштовања правила. Препознатљива је и по прављењу уговора о понашању и обуци, инструктажи ученика како треба конструктивно решавати конфликте, што је праћено суочавањем ученика са својим понашањем (у којој мери оно одступа од научног *исправној* понашања). Таква (прописана, уговорна, нормативна, научена) дисциплина и у модернизованим варијантама „даје привид добровољности свих који пристају на нешто што је неко други негде на другом месту прописао и одредио“ (Трнвац и Ђорђевић, 2010, стр. 173). Кључне теме су: модификација понашања, контрола, послушност, ефикасност, управљање, организација, ред. Основна идеја на којој аутори ових модела разредне дисциплине заснивају захтев за употребом наведених процедура гласи: целокупан друштвени живот заснован је на механизмима награђивања и кажњавања, па њихова употреба у школи, на срећен и успешан начин, треба да има за циљ промену лошег понашања ученика на добробит самих ученика.

У теоријским моделима разредне дисциплине усмереним на **подржавање аутономије ученика** у разреду, процедурална стратегија није основна стратегија, али се њен значај наглашава<sup>31</sup>. Као основни критеријум одређивања разредне дисциплине као подстицајне у погледу аутономног понашања ученика наводи се „објашњавање разлога због којих се одређени

<sup>31</sup> Обично се везује уз интерперсоналну стратегију и о њој се говори у опсима односа које у разреду треба изградити између ученика и наставника. Процедурални елементи се наводе као пример демократских односа, односа равноправности, поверења и поштовања.

начин размишљања или понашања сматра исправним, а други третира као преступ“ (Reeve, 2006b, стр. 233). Сматра се да споља наметнута разредна структура и дневна рутина умањују доживљај аутономије и слободе избора код ученика (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Правила понашања не одређује наставник, већ су она резултат разговора и договора. Приступ је заснован на заједничком одлучивању, дељењу одговорности у разреду. Наглашава се допринос ученика у осмишљавању и мењању разредних правила, што подразумева укључивање ученика у разматрање и разумевање оправданости разредних правила. Таква разредна правила „треба код ученика да подстичу и развијају поверење у сопствене снаге и могућности, да подржавају и негују стваралачку иницијативу и оперативност“ (Ђорђевић, 1996, стр. 11). Схваћене на тај начин, процедуралне технике усмерене су на подстицање ученика на размишљање, независност, деловање и заузимање ставова при доношењу одлука битних за самог ученика и функционисање разредне заједнице. Као основно, поставља се питање чиме је мотивисано дисциплиновано понашање у разреду. Инсистира се на унутрашњој мотивацији која подразумева разумевање и учешће у одлучивању о значајним питањима школског живота.

### ***3.2. Интерперсонална стиранетија***

Аспекти разредне дисциплине везани за интерперсоналне односе у разреду већ дужи низ деценија препознају се као значајни (Brophy, 2006). Ова стратегија разредне дисциплине се у различитим теоријским моделима разрађује на више начина. Поједини аутори наглашавају квалитете интерперсоналних односа чије развијање у разреду повољно делује на разредну дисциплину (разумевање, уважавање, поштовање, љубав, брижност, саосећање); други детаљно описују стилове понашања наставника који повољно (подржавајуће, подстицајно) делују на разредну дисциплину (демократски *vs.* ауторитарни и равно-

душни, чврст *vs.* непријатељски и попустљив, наставник шеф *vs.* наставник вођа); трећи као кључни елемент изградње повољних интерперсоналних односа у разреду истичу укључивање ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине (тзв. договорна дисциплина, заснована на јачању осећаја заједништва и уважавању других, уз нагласак на важности дискусија о понашању на разредним састанцима); а већина аутора, уз наведено, даје наставницима конкретна упутства за учење комуникационих вештина и техника за успостављање и одржавање разредне дисциплине (невербална комуникација, упућивање вербалних порука, активно слушање и друге).

У теоријским моделима разредне дисциплине **усмереним на контролу понашања ученика** од стране наставника, интерперсонална стратегија се препознаје по усмерености на задовољавање потреба наставника (омогућава му услове да реализује наставне активности) и истицању чврстине, самоуверености, самопоуздања и смирености у односима са ученицима. Наставник је у доминантној позицији у односу на ученике, он одлучује о значајним питањима школског рада (од процедуралних до дидактичких). Такав наставник, у литератури која се критички односи према оваквом приступу, означава се као: шеф (а не вођа), надређени (а не равноправан), онај који увек, све, најбоље зна (а не онај који користи знања ученика у процесу учења и одлучивања), ауторитаран наставник (а не демократски). Наставник захтева одређено понашање и одговарајућим дисциплинским техникама га обезбеђује у разреду (уз дисциплински план, то су и комуникационе технике: тзв. „*Дојага ми се*“ *йоруке* и *йрамофонска йлоча*).

Интерперсонална стратегија је у основи теоријских модела разредне дисциплине **усмерених на задовољавање осећаја аутономије ученика у разреду**. Кључне теме су: утицање, суочавање, дељење одговорности, разговор, сарадња, разумевање туђе перспективе, емпатично реаговање. Гордон је у потпуности усмерио свој модел разредне дисциплине на питање

односа у разреду, Гласер интерперсоналну стратегију повезује најчешће са процедуралним питањима, а Кон са организацијом наставног рада. Нагласак је на *активної йартийцији ученика* као фактору превенције појаве недисциплинованог понашања. Она „игра важну улогу не само у развоју аутономије и одговорности ученика, већ им истовремено даје практична искуства за живот у демократском друштву“ (Pšunder, 2012, стр. 13). Захтева се изградња демократских односа у разреду заснованих на поштовању потреба, равноправности, разговору, разумевању туђих мишљења, вредности и осећања, заједничком одлучивању, са циљем да се у атмосфери *брижне, добре и фер* заједнице код ученика подстакне целовит развој: самоодређење, самодисциплина, одговорност, брижност, саосећајност, поверење и слично. Сва наведена обележја промовишу начела еманципаторског васпитања и подразумевају равноправност у позицијама свих учесника у разредним интеракцијама.

### 3.3. Дидактичка стратегија

Навели смо да велики број савремених теоријских модела разредне дисциплине за основну стратегију бира контролу понашања ученика и бављење разредним правилима и процедурама. Такви модели дисциплину „одвајају од наставе, тј. васпитног процеса“ (Трнавац, 2006, стр. 15). Ипак, поједини аутори разматрајући питања разредне дисциплине у први план истичу карактеристике и квалитет наставе (посебно организације наставног рада) чиме указују да се проблем дисциплине не може посматрати одвојено од наставе.

Извођење речи *дисциплина* сугерише значење потпуно другачије од уобичајеног схватања (кажњавање). Основа ове речи (енг. *disciple*) заједничка је као и за друге речи латинског порекла чије значење се везује за учење и разумевање<sup>32</sup>. Потпуно је смис-

<sup>32</sup> Лат. *discipulus* (ученик, следбеник наставника, вође, филозофије, Христа), од *discere* (учити).

лено бавити се процесом успостављања и одржавања разредне дисциплине као дидактичком темом, питањем организације наставе и наставних метода (Skiba & Peterson, 2003). У том смислу, процес успостављања и одржавања разредне дисциплине првенствено се сагледава из угла мотивисања ученика за учествовање, како у планирању и избору наставних садржаја и активности, тако и у њиховој реализацији (Englehart, 2009). На дисциплину се не гледа као на замену за механизме унутрашње мотивације ученика за учешће у активностима и поштовање разредних правила, тј. као на спољашње средство контроле ученика, већ као на механизам подржавања унутрашње мотивације ученика са позитивном конотацијом (Трнавац, 1996а).

Џон Дјуи и Марија Монтесори сматрали су да је **дисциплина последица организације наставе**. Разредну дисциплину ни данас не треба посматрати одвојено од других аспеката организације наставе, а као њен циљ се наводи одржавање ниског нивоа недисциплинованог понашања ученика и омогућавање високог нивоа радне укључености. Јакоб Кунин (Jacob Kounin) указује на значајну повезаност између разредне дисциплине и успешне наставе, наводећи да је најбољи начин одржавања дисциплине да се „ученици активно ангажују у разредним активностима, док им се посвећује индивидуална пажња“ (према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 147). Наводи да заинтересованост и укљученост ученика у наставни рад на часу предупређује појаву недисциплинованог понашања. Уколико им је настава досадна или су *засићени* наставом, тако да губе интересовање за њу, они ће се на часу бавити нечим што им је занимљиво, као што је ометајуће разговарање, задиркивање, узимање туђих ствари и слично. Енди Милер и сарадници дошли су до закључка да је наставникова способност да поучава значајан фактор у успостављању и одржавању разредне дисциплине и да „академска подршка, односно могућност ученика да доживи успех у школи, превенира развој недисциплинованог понашања“ (Miller, Ferguson & Moore, 2002; према: Крњајић, 2007, стр. 28).



Дидактичка стратегија односи се на процедуре, кораке, етапе које се наставницима препоручују у теоријским моделима разредне дисциплине засноване на унапређивању наставног рада на часу, чиме се предупређује појава дисциплинских проблема. Разредна дисциплина зависи од степена у коме дидактичка упутства, задаци и рокови омогућавају ученику да се истакне, колико га мотивишу на учење и о којој врсти мотивације се ради (унутрашња или спољашња). Основне теме које се у оквиру ове стратегије обрађују су: организација наставе; настава усмерена на ученика; учење у контексту, са разумевањем и циљем; учешће ученика у наставним активностима и слично. Дидактичка стратегија, као и конкретни поступци и технике путем којих се она реализује, акценат ставља на наставне активности. Полази се од уверења да је разредна дисциплина последица квалитетне наставе, па су модели разредне дисциплине засновани на **изградњи средине погодне за учење и поучавање**. Како Џере Брофи (Jere Edward Brophy) наводи: „истраживања показују да наставници који приступају вођењу разреда као процесу успостављања делотворне средине за учење обично постижу више успеха од наставника који истичу своју улогу одржавања дисциплине“ (Брофи, 2004, стр. 13). Ученици више науче када систем вођења разреда подстиче њихово учешће у активностима у вези са наставним програмом.

У теоријским моделима разредне дисциплине **усмереним на контролу понашања ученика** од стране наставника дидактичка стратегија своди се на бављење организационим питањима наставе усмереним на *продуктивну* радну ангажованост и висока постигнућа ученика. Сутеришу се одређени положаји (распоред) седења ученика у учионици, детаљно планирање трајања појединачних наставних активности, придржавање плана, информисање ученика о наставној теми и циљевима наставног часа, давање јасних упутстава за рад и критеријума за процену успешности ученика у активностима које обављају.

Далеко већи значај дидактичка стратегија има у теоријским моделима разредне дисциплине **усмереним на подржавање**

**аутономије ученика** у разреду. Она је и суштински различито схваћена, мање је усмерена на организациона питања, а више на облике наставе, наставне садржаје и активности који превенирају појаву недисциплинованог понашања. Сматра се да дисциплина у учионици првенствено зависи од мотивације и интересовања деце за оно што се учи, а таква, унутрашња мотивација за учење, развија се у дидактичкој атмосфери коју одликују: усмереност наставног процеса на ученика (у смислу могућности учествовања у избору наставних тема и осмишљавању наставних активности, показивања иницијативе на часу, изражавања личног суда о наставним активностима, сопственом раду и раду наставника), индивидуализација наставе (наставни садржаји су прилагођени узрасту, могућностима и интересовањима ученика), вредновање личног напретка (очекивања у погледу рада и радних задатака су флексибилна), интердисциплинарност (повезивање садржаја из различитих наставних предмета), интерактивно учење (у брижној заједници ученици имају могућност за активну и интерактивну конструкцију значења), преиспитивање наставних садржаја (критички однос према предметним знањима и њихово сагледавање из различитих перспектива), учење у контексту и са разумевањем суштине (уважавање личних животних искустава и знања ученика, ученици разумеју циљ, лични значај и применљивост наставних садржаја и активности). Дакле, кључне теме теоријских модела који истичу значај примене дидактичке стратегије аутономног типа су: активно учење, учење у контексту, учење са разумевањем, значајни садржаји, релевантне активности, индивидуализована настава и унутрашња мотивација.

## 4. Преїлед релеванїїних исїраживања

Проблем успостављања и одржавања разредне дисциплине у више студија је испитиван са становишта опаженог локуса контроле понашања ученика. У наставку ћемо приказати и анализирати резултате таквих студија, које су за циљ имале испитивање карактеристика наставничких модела и стратегија разредне дисциплине, међусобну повезаност ових варијабли, као и повезаност са другим релевантним варијаблама, реализованих у САД, Канади, Аустралији, Великој Британији, Португалији, Турској, Словенији. Приказ смо структурирали у три дела.

У првом делу приказаћемо пионирски допринос у овој истраживачкој области аутора Чарлса Волфганга (Charles H. Wolfgang), Карла Гликмена (Carl D. Glickman) и Роја Тамашира (Roy T. Tamashiro) и резултате сродних истраживања, у погледу теоријске основе и коришћених инструмената<sup>33</sup>.

У другом делу приказаћемо резултате низа истраживачких студија ауторке Ненси Мартин (Nancy K. Martin) и њених сарадника, као и резултате сродних истраживања у погледу теоријске основе и коришћених инструмената<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> По родоначелницима ове *исїраживачке їтрадиције* цело поглавље смо назвали: Волфганг–Гликмен–Тамаширо истраживачка традиција на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине.

<sup>34</sup> Реч је о *исїраживачкој їтрадицији* која је изграђена на претходно наведеној, а поглавље смо назвали: „Истраживачка традиција Мартинове и сарадника на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине“.

У трећем делу приказаћемо резултате истраживачких студија које донекле јесу полазиле од теоријских основа претходно наведених истраживачких традиција, али су у методолошком погледу значајно различите. Приказаћемо резултате релевантне у погледу испитивања карактеристика и корелата васпитног концепта наставника, њихових уверења о разредној дисциплини и претежно употребљаваних дисциплинских поступака у настави<sup>35</sup>.

#### **4.1. Волфганг–Гликмен–Тамаширо истраживачка традиција на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине**

Пре више од три деценије, Гликмен и Тамаширо (Glickman & Tamashiro, 1980) су конструисали **инструмент за испитивање уверења наставника о дисциплини** (Beliefs on Discipline Inventory – скраћено: **BODI**). Теоријска основа која је прихваћена од стране више аутора значајних у овој научној области јесте описана класификација наставничких модела разредне дисциплине (*неинтервенишући*, *интерактиван* и *интервенишући* тип модела разредне дисциплине). Аутори наведене класификације сматрају да је за разумевање начина (поступака) на који наставник одржава дисциплину у разреду посебно важно испитати каква су уверења наставника о основним дилемама у погледу разредне дисциплине (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980). Уверења наставника виде као низ претпоставки које наставници тестирају решавајући проблеме у свакодневним ситуацијама. Сматрају да наставници, у зависности од исхода таквих поступака, мењају своја уверења. „Наставници се држе својих претпоставки о дисциплини и понашају се у односима са ученицима на начин да потврде или

<sup>35</sup> Поглавље смо назвали: „Остале студије на пољу испитивања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине“.

одбаце сопствене претпоставке“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 460). На основу описаног теоријског оквира, у реализацији емпиријских истраживања у овој области најчешће је коришћен BODI инструмент или мењане и адаптиране верзије инструмента на његовој основи (ICMS, ABCC, ABCC-R, BIMS). Аутори BODI инструмента наводе да се његовом употребом омогућава наставницима да самостално „разјасне лична уверења о дисциплини“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 459). Реч је, дакле, о инструменту предвиђеном не само за употребу у истраживачке сврхе, већ и за личну употребу, како би наставници самостално могли да одреде (освесте) карактеристике личних уверења о разредној дисциплини и на основу таквих увида изаберу адекватан програм обуке из ове области професионалног деловања.

Инструмент BODI садржи три дела. У првом, наставници изражавају своје претпоставке: који од три типа модела разредне дисциплине највише одговара њиховим уверењима. Пример питања гласи: „Када се бавите разредном дисциплином, шта мислите, колико често заузимате интервенишућу позицију, пре него неинтервенишућу или интерактивну“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 462). Понуђени одговори су: готово 100% времена; око 75% времена; око 50% времена; око 25% времена; око 0% времена. Аутори инструмента одговоре на ова питања сматрају претпоставкама наставника о дисциплини, које касније пореде са њиховим исказаним уверењима о дисциплини. Подаци о уверењима добијају се у другом делу инструмента који се састоји од 12 питања с вишеструким избором (свако са две опције за одговор). У оквиру сваког питања, један избор везан је за уверења из једне, а други избор за уверења из друге *школе мишљења* (неинтервенишући, интерактивни или интервенишући). Наставници избором између две понуђене опције бирају уверења или дисциплинске технике најближе властитим. Од укупно 24 понуђене опције, сваки од три модела репрезентује 8 одговора

(три субскеале). Дакле, за сваку школу мишљења се рачуна скор – колико пута је заокружен избор који одражава ту врсту уверења (он може бити од 0 до 8) и на тај начин добија се информација о томе ком типу модела разредне дисциплине наставник даје предност (највиши скор) у односу на остала два.

Остало нам је нејасно зашто су аутори (иако читав теоријски оквир на коме је конструкција инструмента базирана, као и сам назив инструмента, указују на намеру да се инструментом испитују уверења наставника о разредној дисциплини) формулисали питања тако да свега четири од дванаест питања испитују **уверења** наставника о дисциплини<sup>36</sup>, док се у преосталих осам питања испитују **конкретни поступци** наставника – технике разредне дисциплине<sup>37</sup>. Уобичајено је да се ставке приликом конструисања инструмента за испитивање ставова (у овом случају наставника о дисциплини) води рачуна о три димензије става, тј. да се испитују „уверења, осећања и тенденције ка акцији“ (Рот, 1995, стр. 785) у односу на дисциплину ученика. Овде се, на основу формулације ставки, може закључити да инструмент више мери конативну, акциону димензију става (поступке наставника, тј. *сврхастеије* разредне дисциплине), него когнитивну димензију (уверења наставника, тј. *моделе* разредне дисциплине), па у складу са тим треба тумачити резултате добијене у истраживањима (видети: Шушњић,

<sup>36</sup> нпр.: 1.А. Ученици нису увек способни да донесу разумне и моралне одлуке.

3.А. Чак иако ученици нису потпуно зрели, наставници би требало да пренесу на њих одговорности и дају им могућност избора.

11.А. Добар васпитач је строг, али праведан у дисциплиновању прекршилаца школских правила (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 462).

<sup>37</sup> нпр.: 2.А. Обично одређујем ученицима на ком месту у учионици ће седети.

4.Б. Када степен буке у разреду почне да ми смета, најчешће дозвољавам да се активност настави све док бука не почне да узнемирава или омета неког ученика.

8.Б. Најчешће током прве наставне недеље објављујем разредна правила и информишем ученике како ће се правила примењивати (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 462).

1995, стр. 794). Аутори наводе да су тако формулисали питања с намером (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 463), како би испитаник могао да уочи постоји ли несагласност између типа уверења о дисциплини и типа поступака којима успоставља и одржава дисциплину на часовима. Ова врста непрецизности није разјашњена ни у студијама у којима је касније BODI инструмент употребљаван (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Polat, Kaaya & Akdağ, 2013; Witcher et al., 2002). Тако се за сва питања из инструмента, по нашем мишљењу неоправдано, сматра да испитанике наводе на избор између два супротстављена „исказа филозофских вредности“ (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013, стр. 887). Дакле, инструмент испитује и моделе и стратегије разредне дисциплине које наставници заступају и примењују<sup>38</sup>. Узимајући речено у обзир навешћемо основне резултате и закључке студија у којима је BODI инструмент употребљаван, од значаја за наш истраживачки проблем.

У две наведене студије (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Polat, Kaaya & Akdağ, 2013) издвојени модели/стратегије разредне дисциплине су називани: *односи-слушање* (уместо неинтервенишући), *суочавање-ујоварање* (уместо интерактивни) и *јавила-јоследнице* (уместо интервенишући)<sup>39</sup>. Ми ћемо у наставку приказа резултата користити називе наставничких модела/стратегија из оригиналног инструмента. У све три студије израчунавани су коефицијенти поузданости за три *субске*ле. Према редоследу извора (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Polat, Kaaya & Akdağ, 2013; Witcher et al., 2002) коефицијенти поузданости износе: 0,73; 0,73; 0,74 – за неинтервенишући, 0,84; 0,76; 0,74 – за интерактивни, и 0,76; 0,86; 0,82 – за интервенишући модел/стратегију.

У свим наведеним студијама испитаници су били студенти, кандидати за наставнике. Две студије су спроведене на

<sup>38</sup> Из тог разлога, у наставку приказа, где год из формулације питања није јасно, или аутори нису експлицитно навели, да ли су мерени модели (уверења) или стратегије (поступци), користећемо израз *модели/стратегије разредне дисциплине*.

<sup>39</sup> Први је у најмањој мери ауторитаран, последњи је најауторитарнији (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013, стр. 886).

универзитетима у САД, а једна на универзитету у Турској. У истраживање је било укључено 134 испитаника (Witcher et al., 2002), 220 испитаника (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010) и 731 испитаник (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013). Аутори добијене податке анализирају: у зависности од пола студента, године студија, избора да похађају курс *Управљање разредом* (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013), у настојању да утврде постоји ли разлика у резултатима мерења пре и после практичног искуства у настави (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010) и у вези са подацима о доминантном васпитном концепту наставника (Witcher et al., 2002). Већина испитаника је женског пола – од 73% (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013) до 86,2% (Witcher et al., 2002).

Резултати варирају у погледу доминантно заступљеног модела/стратегије разредне дисциплине међу студентима наставничких факултета. Одређени налази указују да студенти у највећој мери заступају интерактивни модел разредне дисциплине (скор 5,28), а у најмањој интервенишући модел (скор 2,83), који карактерише највећи степен контроле понашања ученика од стране наставника (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013). Други показују супротно. Вичер и сарадници у извештају о резултатима наводе да су кандидати за наставнике у највећој мери оријентисани ка интервенишућим дисциплинским поступцима, потом интерактивним, а у далеко мањој мери ка неинтервенишућим поступцима. Наводе да су студенти у већој мери оријентисани ка интервенишућим и интерактивним дисциплинским поступцима у односу на неинтервенишуће (Witcher et al., 2002). Реч је о статистички значајним разликама. Ови налази потврђени су и у студијама у којима је испитивана повезаност модела разредне дисциплине са практичним искуством студента у настави (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010) и циклусом основне школе у коме је наставник ангажован (Onwuegbuzie et al., 2003).

У погледу повезаности испитиваних модела разредне дисциплине са контролним варијаблама утврђене су значајне разлике у погледу пола испитаника, тј. да студенти у већој мери заступају интервенишући модел, а у мањој мери интерактивни



модел у односу на студенткиње (Polat, Kaya & Akdağ, 2013). Каја са сарадницима извештава да будући наставници (и пре и после практичног искуства у настави) предност дају интервенишућем моделу разредне дисциплине. Студенти изражавају уверења интервенишућег и интерактивног типа у статистички значајно већој мери у односу на уверења неинтервенишућег типа (Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010). Уочено је значајно повећање скорa за интервенишући модел и значајно умањење скорa за неинтервенишући модел након што су се студенти практично опробали у реализацији наставе. У студији која је поред студената наставничких факултета обухватила и наставнике у оба циклуса основног образовања показало се да су наставници виших разреда склонији интервенишућој оријентацији у погледу разредне дисциплине у односу на наставнике који раде са ученицима млађих разреда. Овај податак аутори тумаче као последицу појаве сложенијих и озбиљнијих дисциплинских проблема у вишим разредима, што појачава уверења ових наставника да ће само одржавањем највишег нивоа ауторитета у односу са ученицима успети да контролишу разред (Onwuegbuzie et al., 2003). Добијени су и подаци да су студенти наставничких факултета склонији неинтервенишућој и мање склони интервенишућој оријентацији него запослени наставници. Старост и године радног искуства показали су се као значајан корелат, у смислу да је код старијих и искуснијих наставника уочена већа склоност и одобравање интервенишућег приступа разредној дисциплини.

Задржаћемо се у наставку и нешто детаљније описати резултате о корелацијама оријентације у погледу разредне дисциплине и **васпитног концепта**<sup>40</sup> студената наставничких факултета (Minor et al., 2002; Witcher et al., 2002). Аутори полазе од образлагања претпоставке да *уверења* наставника о основним педагошким питањима (васпитни концепт) и оријентација наставника у погледу *примене* дисциплинских техника (мо-

<sup>40</sup> Израз *васпийни концепти* овде користимо синонимно са изразом *педагошки стил* (видети: Вујисић-Живковић, 2005, стр. 33–38), у значењу које му приписују Каган (Kagan) и Пајерс (Pajares) које Вичер и сарадници често цитирају.

дел/стратегија разредне дисциплине) као повезани фактори значајно утичу на одлуке наставника у току наставних активности. У теоријском оквиру на коме су ова истраживања заснована, аутори описују разлику између два васпитна концепта (*филозофије наставе*) који се јављају у данашњим школама: *трансмисивни* (ТВК) и *пројресивни* (ПВК). Разлике међу овим концептима описују се кроз теме као што су: *улога наставника*<sup>41</sup>, *процес учења*<sup>42</sup> и *сврха и методе дисциплиновања*<sup>43</sup> (Witcher et al., 2002). Испитаници су испуњавали WTSEB инструмент<sup>44</sup> конструисан за потребе студије која је испитивала погледе будућих наставника и запослених наставника на основна педагошка питања. И приликом формулације тврдњи у инструменту аутори су пошли од претпоставке о постојању два приступа:

<sup>41</sup> ТВК – централна улога наставника у наставном процесу – наставник преноси (испоручује) ученицима одређене делове наставног градива и систем вредности – предавање као основна наставна метода (ограничавање васпитно-образовног процеса на развој интелектуалне компоненте личности).

ПВК – промовисање заједничког одлучивања и учења – улога наставника је да води ученике, првенствено да их мотивише – пружа могућности ученицима да решавају проблеме на основу личних искустава (свестрани развој личности васпитаника).

<sup>42</sup> ТВК – наставник успоставља разредну атмосферу у којој су сви ученици усмерени на решавање задатака, уз наглашавање конвергентног мишљења – свако учи независно од других – од ученика се очекује напор рад, дрил, понављање, меморисање.

ПВК – наставник открива повезаност између учења и наставних садржаја – ученици уче у директном контакту са људима, местима и објектима, у вези са оним што су о њима читали и слушали.

<sup>43</sup> ТВК – деца су незрела бића која је неопходно увести у систем правила понашања која је школа за њих одредила – одрасли одређују правила и унапред одређују листу санкција за њихово непоштовање – контролом од стране наставника ученици уче да контролишу своје поступке.

ПВК – деца су у основи добра и достојна поверења па дисциплина пре укључује интринзичку него екстринзичку контролу – споља одређена правила понашања деца треба да доживљавају као значајна – у случају да сами ученици учествују у њиховом одређивању повећало би се њихово разумевање разлога њиховог постојања и поштовања.

<sup>44</sup> *Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs*, извор: Witcher & Travers, 1999; према: Witcher et al., 2002.

*йтрансмисивној*<sup>45</sup> и *йпрогресивној*<sup>46</sup>. Испитаници су давали своје одговоре у погледу слагања са 40 тврдњи о основним педагошким дилемама, исказујући степен слагања на петостепеној скали Ликертовог типа. Половина тврдњи одражава трансмисивни, а друга половина прогресивни приступ. При формулацији тврдњи коришћене су основне идеје појединих теоретичара васпитања, за које аутори наводе да одражавају дуализам са којим се суочава педагогија у последњем веку (нпр. за прогресивни приступ идеје Џона Дјуија, Лава Виготског и Џерома Брунера). На скали је могуће остварити скор од 0 до 40. Аутори тумаче високе скорове (24–40, тј. 60–100%) као показатељ прогресивног приступа (што је скор виши наставник израженије заступа уверења овог типа), ниске скорове (0–16, тј. 0–40%) као показатељ трансмисивног приступа (што је скор нижи наставник израженије заступа уверења овог типа) и скорове између 17 и 23 као показатеље еклектичког приступа. На основу разврставања скорова наставника према овом принципу, добијени су подаци да 30,8% кандидата за наставнике изражава трансмисивни приступ, 15,4% прогресивни приступ, док већина њих, 53,8%, изражава педагошка уверења еклектичког типа<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Примери ставки које аутори (Minor et al., 2003; Witcher et al., 2002) наводе као индикатор *йтрансмисивној* приступа: а) Неопходно је да ученик темељно овлада академским садржајима како би се развио у интелектуално уравнотежену особу. б) Пошто је и сам живот пун надметања ученике би требало оцењивати помоћу стандардизованих тестова на основу којих би се поредили са другима у већини наставних предмета.

<sup>46</sup> Примери ставки које аутори (Minor et al., 2003; Witcher et al., 2002) наводе као индикатор *йпрогресивној* приступа: а) Индивидуализована настава требало би да буде основни васпитни циљ на свим нивоима школовања. б) Припрема за будући позив и изучавање општеобразовних предмета су подједнако значајни. в) Основни циљ школовања је помоћ у развоју свестране личности.

<sup>47</sup> Аутори оригиналне верзије инструмента наводе низак коефицијент поузданости: 0,63 (Witcher & Travers, 1999; према: Minor et al., 2002), док се у студијама чије резултате приказујемо тај податак не наводи, јер, по речима аутора, подаци нису скоровани за групу, већ за сваког испитаника посебно. Поред тога, уочавамо у начину формулације питања и скоровања одговора испитаника претпоставку аутора да високи скорови, односно израженост

Истраживање је пионирско у погледу испитивања повезаности васпитног концепта наставника и модела/стратегија разредне дисциплине. Аутори су добили податак да кандидати за наставнике који су оријентисани ка примени неинтервенишућих дисциплинских поступака у већој мери изражавају педагошка уверења прогресивног типа. И обрнуто, утврђена је позитивна корелација између оријентације ка примени интервенишућих дисциплинских поступака и изражености педагошких уверења трансмисивног типа. Аутори ову везу виде као природну и логичну, с обзиром на то да се васпитни концепт у коме доминирају уверења трансмисивног типа обично сматра конзервативним и традиционалним. То виде као разлог зашто атмосфера у разреду ових наставника подсећа на пословну и као разлог за употребу контролишућих техника разредне дисциплине (од поткрепљења понашања до изолације). И код трансмисивног васпитног концепта и код интервенишуће дисциплинске оријентације наставника наглашавају ослањање на ауторитет наставника и практичну примену техника бихејвиоралне модификације како би се обликовало понашање ученика (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). По истом моделу интерпретирају и везу васпитног концепта прогресивног типа и оријентацију наставника ка неинтервенишућој оријентацији у погледу одржавања разредне дисциплине.

---

уверења трансмисивног типа, аутоматски значе ниске скорове, односно слабу израженост уверења прогресивног типа. Исто смо уочили и у другим радовима ових аутора (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). За такав закључак корисно би било имати резултате факторске анализе скале из којих бисмо могли да уочимо да ли се може говорити о два екстрема једне димензије. Овде се не разматра могућност да једна особа може истовремено поседовати и трансмисивни и прогресивни васпитни концепт или ниједан од њих. Тек уз податак о негативној међусобној корелацији, тј. да високо изражен трансмисивни васпитни концепт аутоматски значи ниско изражен прогресивни васпитни концепт, могли бисмо да их узимамо за два екстрема на једној димензији.

## 4.2. Истраживачка традиција Мартинове и сарадника на пољу истраживања наставничких модела и стратегија разредне дисциплине

Описана теоријска основа и методолошки приступ (Glickman & Tamashiro, 1980) покренули су низ студија о наставничким моделима и стратегијама разредне дисциплине. Посебно бисмо издвојили допринос Ненси Мартин и сарадника<sup>48</sup>. У серији истраживања спроведених у САД, у којима су примењивали адаптиране верзије BODI инструмента (ICMS) или конструисали нове (ABCC, ABCC-R, BIMS), ови аутори су испитивали разлике у погледу модела/стратегија разредне дисциплине између: а) студената наставничких факултета и запослених наставника (Martin & Baldwin, 1992); б) наставника почетника и искусних наставника (Martin & Baldwin, 1993); в) наставника и наставница (Martin, Yin, & Baldwin, 1997); г) наставника у зависности од величине разреда и програма стручног усавшавања које су похађали (Martin, Yin, & Baldwin, 1998a); д) наставника у урбаним и руралним срединама (Martin & Yin, 1999). Резултати ових истраживања најчешће су били основа за планирање истраживања других аутора у овој области (Lopes & Santos, 2013; Savran & Çakıroğlu, 2003; Ünal & Ünal, 2012) и конструисање нових инструмената (најчешће заснованих на самопроцењивању) за прикупљање података о преовлађујућем

<sup>48</sup> Ненси Мартин и Беатрис Болдвин такође сугеришу поделу на три *стил* управљања *разредом* (неинтервенишући, интерактиван, интервенишући), на основу степена моћи, контроле понашања ученика од стране наставника у интеракцији наставник-ученик (Martin & Baldwin, 1993). Термином *стил* управљања *разредом* у радovima у којима су представљани резултати наведених истраживања, обично се одређује нека врста **мешавине уверења наставника о разредној дисциплини** (наставнички модел разредне дисциплине – концепција, теорија, оријентација, школа мишљења) и, у већој мери, **начина на које наставници поступају на часовима** како би успоставили и одржавали дисциплину на часу (наставничке стратегије разредне дисциплине – начини, поступци, активности, мере).

*сйиуу уйрављања разредом.* На тој основи и код нас је развијен протокол за процену стилова наставника у управљању разредом (Ђигић и Стојиљковић, 2011).

Све анализирани студије су базиране на квантитативној методологији, на испитивању уверења и поступака наставника у погледу разредне дисциплине применом технике самоисказа (скалирање). Теоријска основа инструмената је иста. Инструменти су конципирани тако да их попуњавају наставници (односно студенти наставничких факултета), не и ученици, родитељи ученика или чланови управе школе. Сваки од инструмената је валидиран и примењиван на више узорака<sup>49</sup>. У радо-

<sup>49</sup> **инструмент ICMS:**

1) 201 испитаник – 53% студената и 47% наставника (Martin & Baldwin, 1992);  
2) 158 испитаника – 61% наставника почетника (до 3 године радног стажа) и 39%, искусних наставника (више од 3 године радног стажа) – 91,8% женског пола – просек година живота је 31,66 (Martin & Baldwin, 1993);

3) 279 наставника првог циклуса основног образовања (од 1. до 4. разреда) државних школа у Португалији – 80% наставника из школа у урбаним насељима – 58,6% наставника који су диплому стекли на четворогодишњим студијама пре примене болошког процеса, 41,3% наставника са бечелор дипломом и 1,1% са мастер дипломом (Lopes & Santos, 2013);

**инструмент АВСС:**

4) 154 наставника запослених у три средње школе – 74% из градских средина – 60% женског пола (Martin, Yin, & Baldwin, 1997);

5) 281 наставника – *ујавном* из градских средина – *ујавном* женског пола – 14,35 година је просечна дужина радног стажа у настави (Martin, Yin, & Baldwin, 1998a);

6) 145 наставника запослених у три средње школе – 73% из две школе у градској средини, у граду живи око 1,5 милион становника, школе са око 3000 ученика налазе се у релативно богатим крајевима града (остали испитаници запослени су у школи са око 700 ученика у насељу у коме живи око 6000 становника и које је око 120 миља удаљено од великог града) – 59% женског пола (Martin & Yin, 1999);

7) 646 студената, кандидата за наставнике природних наука од којих се 234 припрема за рад у основним школама, а 412 за рад у средњим школама – 361 студенткиња и 285 студената (Savran & Carioglu, 2003);

**инструмент ВИМС:**

8) 268 наставника основних школа – 74,4% женског пола – 35,5 година је просек година живота (у распону од 22 до 49) – углавном мање искусних наставника (70,5% наставника са мање од 16 година радног стажа (Ünal & Ünal, 2012).

вима су навођени подаци о броју испитаника (од 145 до 646) и структури узорака, и то најчешће према полу (углавном женског пола) и типу насеља у коме се школе налазе (најчешће из урбаних средина), а у зависности од истраживачких задатака и према: циклусу школовања, годинама живота, годинама радног стажа, образовном нивоу и наставној области. Испитаници у свим истраживањима које су спровели Мартинова и сарадници су из основних, средњих школа или факултета из југозападнoг дела САД, док су остала истраживања спроведена у Турској (Savran & Çakiroğlu, 2003; Ünal & Ünal, 2012) и Португалији (Lopes & Santos, 2013).

У наставку ћемо дати основне информације о инструментима коришћеним у наведеним студијама. У првим истраживањима Мартинове и Болдвинове ове проблематике (Martin & Baldwin, 1992; Martin & Baldwin, 1993) коришћен је **ICMS**<sup>50</sup> инструмент, тј. **инструмент за испитивање стилова управљања разредом**. Ауторке га описују као *знајно измењену верзију* Тамашировог BODI инструмента. Састоји се од 10 ставки (Martin & Baldwin, 1992), односно 19 ставки (Martin & Baldwin, 1993) формулисаних тако да узимају у обзир три димензије *ујрављања разредом*. Исти инструмент недавно су користили и португалски истраживачи (Lopes & Santos, 2013). Адаптирана верзија коју су они користили садржи 20 ставки<sup>51</sup>. Мартинова и Болдвинова (1992, 1993) не наводе податке о метријским карактеристикама инструмента ICMS, нити примере појединачних ставки. Ни оригиналне, ни касније адаптиране верзије инструмената, коришћене у више истраживања, нису валидиране у погледу психометријских карактеристика (Martin & Sass, 2010, стр. 1125), до недавно (Savran & Çakiroğlu, 2003; Martin, Yin & Mayall, 2007; Martin & Sass, 2010, Lopes & Santos, 2013).

Мартинова и сарадници израз *ујрављање разредом* терминолошки користе као конструкт који се може сагледати из три

<sup>50</sup> Енг. *Inventory of Classroom Management Style* (Martin & Baldwin, 1993).

<sup>51</sup> Почетна верзија садржала је 24 ставке, од којих су 4 изостављене из анализа након валидације инструмента.

аспекта (компоненте, димензије). Називају их: дисциплинска, персонална и наставна. *Дисциплинска димензија* укључује **оно што чине** наставници како би поставили стандарде понашања и како би их применили (награде и казне). Мартинова у каснијим радовима ову димензију назива и *димензија њонашања* или *ујрављање њонашањем*, уз образложење да је реч о „сличном, али и различитом изразу у односу на дисциплину у чијем су фокусу унапред планирани путеви превенирања дисциплинских проблема, уместо реакције наставника када до проблема дође“ (Martin et al., 1998a, стр. 5). *Персонална димензија* укључује **уверења** наставника о ученицима као особама и **оно што чине** како би им омогућили да се развију као индивидуе. Укључује наставникове погледе на дечју природу (у смислу онога за шта су ученици способни, колико су независни, и које особине их одликују), као и на психосоцијалну климу у разреду (од пажње и посвећености појединаца до духа заједништва, топлине, пријатељства и поштовања). Поред уверења, обухвата и „оно што наставници раде да изграде односе са ученицима“ (Martin, Yin & Baldwin, 1998b, стр. 6). *Наставна димензија* укључује **оно што чине** наставници како би омогућили ученицима да уче, попут успостављања и одржавања свакодневних разредних рутина, поделе дидактичких материјала, просторне и временске организације (часа у целини и појединачних активности). Ова димензија подразумева и надгледање понашања ученика у погледу наставних активности (од усмеравања на задатак, кретања по учионици и давања повратних информација у погледу успешности, до избора наставних тема и активности и разговора о сврси домаћих задатака).

Оваква подела и наведени описи димензија и у наредним истраживањима Мартинове и сарадника су остали основа за конструкцију инструмената и интерпретацију података. У претходном поглављу навели смо образложење термиолошког становишта аутора да **управљање разредом** укључује, али да није ограничено на питања дисциплине. Аутори користе термине који нису примерени нашој педагошкој традицији



и терминологији у овој области (*ујрављање дисциплином, ујрављање особама и ујрављање наставом*)<sup>52</sup>, па ћемо говорити о њима као о димензијама мереног конструкта који ми дефинишемо као **успостављање и одржавање разредне дисциплине**. То су исте димензије о којима смо претходно писали у оквиру стратегија разредне дисциплине: *процедурална, интјерпјерсонална и дидактичка*.

Жоао Лопез и Мигуел Сантос су на основу наведеног теоријско-методолошког оквира конструисали инструмент уносећи незнатне измене у погледу структуре и назива димензија. Наиме, идентификовали су три профила уверења наставника: *усмерен на ученика, усмерен на наставника и амбивалентан/неконзистјентан* (Lopes & Santos, 2013). Смер и интензитет уверења наставника *усмерених на ученика* мерен је ставкама формулисаним тако да изражавају неопходност дељења моћи у разреду са ученицима (залагање за активно и самоконтролисано ангажовање ученика у остваривању циљева наставе и позитиван став према дечјој природи). Уверења наставника *усмерена на наставника* мерена су помоћу ставки

<sup>52</sup> Код навођења термилошких дилема у погледу употребе израза *разредна дисциплина* навели смо аргументе за одбацивање неоправдано коришћеног термина *ујрављање разредом*, којим се, наводно, ова област термилошки прецизније регулише. И на примеру оваквог дефинисања три димензије *ујрављања разредом*, при чему се две везују за наставу и односе у разреду, и углавном су превентивног и проактивног типа, а трећа се везује за одређивање правила, награда и казни и углавном је корективног типа (што се овде означава као разредна дисциплина) може се уочити неоправдано сужавање обима појма *разредна дисциплина* само на њену процедуралну компоненту што је проблематично из угла савремених тенденција укидања вештачке поделе на наставу и дисциплиновање, с једне, као и због некритичког сагледавања дисциплинских механизма као искључиво корективних и ауторитарних, с друге стране. У том смислу сматрамо да је целисходније и прецизније о свим наведеним димензијама говорити као о стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине (и искључити израз *ујрављање разредом* који у том случају беспотребно доводи до термилошких недоумица) које се могу разврставати на континууму проактивни – реактивни, превентивни – корективни, усмерени на контролу понашања ученика – усмерени на подржавање аутономије ученика и слично.

којима се изражава негативан однос наставника у погледу неопходности „дељења са ученицима моћи коју им је друштво доделило и трошења времена на расправе о моћи“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 8). Акцент је на академским постигнућима и обезбеђивању неремећења дисциплине на часу. Оваква перспектива почива на песимистичном погледу на људску природу и свођењу функције школовања на социјализацију. Наставник је тај који поседује социјалне вештине и који треба да их директно пренесе на ученике, како би постали добри грађани. Аутори напомињу да је на континууму уверења, између описаних екстрема, могуће замислити велики број прелазних модела (уверења наставника типа *амбивалентниан/неконзистентниан*).

Адаптирана верзија садржи 24 дихотомне ставке којима се процењују уверења наставника о *ујрављању разредом*<sup>53</sup>. Свака ставка садржи две различите формулације од којих једна одражава уверење *усмерено на наставника* („Захтевам од својих ученика да се са поштовањем и учтиво опходе једни према другима.“), а друга уверење *усмерено на ученика* („Охрабрујем своје ученике да се са поштовањем и учтиво опходе једни према другима.“). Резултат на скали од 0 до 24 указује на израженост уверења интервенишућег типа (од најмање интервенишућег, до интервенишућег у највећој мери). Скала је, на основу логичке процене, и у складу са описаним теоријским претпоставкама ауторки Мартин и Болдвин, подељена на три субскеале од којих свака мери: 1) димензију *дисциплине*; 2) димензију *интеракције и комуникације* и 3) димензију *наставе*. Аутори су добили податке о поузданости скале у целини 0,86, субскеале *дисциплина* 0,88, субскеале *интеракција и комуникација* 0,79 и субскеале *настава* 0,92 (Lopes & Santos, 2013, стр. 11). Студија Лопеза и Сантоса доноси значајан допринос у испитивању наставничких модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине, јер аутори праве јасну разлику у погледу испитивања уверења наставника, с једне стране, и поступака наставника

<sup>53</sup> Овај термин, поново наглашавамо, у потпуности изражава наше разумевање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине.

којима одржавају разредну дисциплину, с друге стране (Lopes & Santos, 2013). Наиме, описана верзија инструмента којом се мере уверења, за разлику од других студија у овој области, не садржи ставке формулисане тако да испитују уобичајене поступке наставника којима одржавају разредну дисциплину<sup>54</sup>.

Мартин и сарадници, након почетних истраживања применом ICMS инструмента, конструишу инструмент **АВСС**<sup>55</sup>, тј. **инструмент за испитивање ставова и уверења наставника о разредној контроли** који су користили у неколико студија (издвајамо: Martin, Yin, & Baldwin, 1997; Martin, Yin, & Baldwin, 1998a; Martin & Yin, 1999). Адаптирану верзију инструмента АВСС користили су научници у Турској, како би утврдили разлике између студената, будућих наставника, који ће у различитим циклусима школовања предавати природне науке (Savran & Çakıroğlu, 2003).

АВСС инструмент осмишљен је да мери наставничка виђења властитих уверења и њихови у погледу управљања разредом (Martin, Yin, & Baldwin, 1997; Martin, Yin, & Baldwin, 1998b). Инструмент има форму скале Ликертовог типа. Садржи 26 ставки. Издвојене субскеале и формулације ставки указују на наслеђену теоријско-методолошку основу од инструмента ICMS. Наиме, извршена је логичка подела процеса управљања разредом на три димензије – *дисциплинску* (процедуре, правила, последице, 4 ставке<sup>56</sup>), *љерсоналну* (шта наставници мисле

<sup>54</sup> Аутори за испитивање поступака (стратегија разредне дисциплине) користе посебан инструмент (енг. *Classroom Practices Inventory*), који је конструисао Сантос (Santos, 2007; према: Lopes & Santos, 2013). Реч је о инструменту сачињеном од 41 ставке које су, попут инструмента за мерење уверења, логичком анализом подељене у три субскеале са истоветним називима: субскеала *интеракције и комуникације*, субскеала *наставних активности* и субскеала *дисциплинских поступака*. Израчунат је Кронбахов алфа коефицијент 0,80 за цео инструмент (Lopes & Santos, 2013, стр. 11).

<sup>55</sup> Енг. *Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory* (Martin, Yin & Baldwin, 1998b).

<sup>56</sup> На пример: „Када се ученици исправно понашају примењујем неку врсту награде, попут сврховитих забавних активности или слободног времена.“ (Martin & Yin, 1999, стр. 103).

о ученицима као особама, 8 ставки<sup>57</sup>) и *настава*ну (надгледање активности ученика за својим клупама, структурирање свакодневних рутина и расподела дидактичких материјала, 14 ставки<sup>58</sup>). Ставке су формулисане да одражавају три стила *ујрављања разредом* на континууму контроле понашања ученика (неинтервенишући, интерактивни, интервенишући). И у овом инструменту формулације појединих ставки одражавају **уверења**<sup>59</sup>, а других **поступке**<sup>60</sup> наставника, што није утицало на структуру скале и димензија које су анализиране.

Испитаници су степен слагања са тврдњама исказивали заокруживањем једног од четири понуђена одговора (описује ме у великој мери, обично ме описује, описује ме донекле, уопште ме не описује). За ставке формулисане да одражавају уверења неинтервенишућег приступа врши се обрнуто бодовање, након

<sup>57</sup> На пример: „Ученици у мом разреду имају слободу да током процеса учења користе било који дидактички материјал који желе.“ (Martin & Yin, 1999, стр. 103).

<sup>58</sup> На пример: „Мислим да је важно стално надгледати ученикове активности током часа.“ (Martin & Yin, 1999, стр. 103).

<sup>59</sup> Од 26 ставки у инструменту 15 је формулисано да почињу речима: „Уверен сам да...“, односно, „Мислим да...“ (на енглеском: „I believe...“). Такве су, између осталих, ставке: „Мислим да би ученици требало да обликују сопствене дневне рутине, јер се тиме подстиче развој одговорности.“ / „Мислим да је важно стално надгледати ученикове активности током часа.“ / „Уверен сам да би ученици били успешни у школи да им је дозвољена слобода да следе своја властита интересовања.“ / „Сматрам да би наставници требало да захтевају од ученика да се покоравају и поштују ред и мир.“ (Martin, Yin, & Baldwin, 1998b).

<sup>60</sup> Преосталих 11 ставки у инструменту формулисано је тако да испитују оно што наставници обично чине како би успоставили и одржавали разредну дисциплину. Такве су, између осталих, ставке: „Ако би се ученици сложили да је неко правило понашања у разреду неправедно, заменила бих га са оним за које ученици мисле да је правично.“ / „Дозвољавам ученицима да сами изаберу где ће да седе.“ / „Током прве наставне недеље представићу ученицима правила понашања у учионици и упознаћу их са казнама за неуважавање правила.“ / „Када се ученици исправно понашају примењујем неку врсту награде, попут сврховитих забавних активности или слободног времена.“ / „Када неки ученик узнемирава друге ученике, одмах му кажем да буде миран и да престане са таквим понашањем.“ (Martin, Yin, & Baldwin, 1998b).

чега се рачуна коначан скор на скали. Виши скорови су тумачени као показатељ контролишућег, интервенишућег приступа, а нижи обрнуто, мање контролишућег приступа (Savran & Çakiroğlu, 2003). Аутори наводе да је валидацијом инструмента доказана његова поузданост. Израчунали су коефицијенте поузданости за три субске, они износе: за наставну 0,82, за персоналну 0,69, и за дисциплинску 0,69 (Martin, Yin & Baldwin, 1998b).

Након анализе главних компоненти, истраживачи из Турске су изменили оригиналну верзију инструмента избацујући одређене ставке. Сугеришу издвајање две компоненте, тј. *персоналну* скалу (8 ставки) и *наставну* скалу (12 ставки). Израчунали су коефицијенте поузданости за ове две субске, редом, 0,71 и 0,73 (Savran & Çakiroğlu, 2003, стр. 18). Ово је утицало на ауторе инструмента АВСС да конструишу и поново валидирају<sup>61</sup> нову, прерађену верзију: **инструмент за испитивање ставова и уверења о разредној контроли, АВСС-Р**<sup>62</sup> (Martin, Yin & Mayall, 2007). Основна разлика у односу на претходне верзије које су Мартин и сарадници користили (ICMS и АВСС) јесте у томе што је прихваћена двокомпонентна солуција. Дакле, задржане су *персонална* и *наставна* димензија, а одбачена *дисциплинска* димензија (4 ставке)<sup>63</sup>. Аутори наводе да су израчунате вредности алфа коефицијента поузданости изнад 0,70 (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 17). Задржана је форма четворостепене скале Ликертовог типа. Скоровање је збирно за све ставке из одређене димензије, а као и у претходним верзијама, високи скорови указују на израженост уверења контролишућег (интервенишућег) типа.

<sup>61</sup> Узорак: 489 наставника; 48,7% наставника са дозволом за рад у првом циклусу, 31,9%, наставника са дозволом за рад у другом циклусу и 19,4% наставника са дозволом за рад у оба циклуса основног образовања; 83% (N = 407) женског пола; 41,4 је просек година живота; 13,4 година је просечна дужина радног стажа у настави (Martin, Yin & Mayall, 2007).

<sup>62</sup> Енг. *Revised Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory*.

<sup>63</sup> Формулације аутора су: управљање односима, управљање наставом и управљање понашањем ученика.

Недавно конструисана и валидирана<sup>64</sup> (Martin & Sass, 2010) скала **VIMS**<sup>65</sup>, уз *наставну* димензију, поново укључује ставке којима се испитује *дисциплинска* димензија (*ујављање њонашањем ученика*). Инструмент је састављен од две субскеале са по 12 ставки. Има форму шестостепене скале Ликертовог типа (од „потпуно се слажем“ до „уопште се не слажем“). Израчунавање резултата је исто као и у претходним верзијама инструмената. „На основу континуума који су првобитно предложили Волфганг и Гликмен (1980, 1986), слагање са одређеном тврдњом одражава степен контроле над ученицима од стране наставника. Високи резултати на скали указују на приступ који је у већој мери контролишући, интервенишући, а нижи резултати указују на мање контролишућа уверења у тој димензији стила управљања разредом“ (Martin & Sass, 2010, стр. 1126). Да би утврдили структуру прве верзије VIMS инструмента (са 24 ставке), аутори су применили факторску анализу методом главних компоненти. Издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1. Два фактора објашњавају 31,80% и 22,84% укупне варијансе почетног скупа варијабли (Martin & Sass, 2010, стр. 1128). На основу резултата факторске анализе, састављена је краћа верзија VIMS скале у којој је за сваку димензију задржано по 6 ставки<sup>66</sup>. Израчу-

<sup>64</sup> Узорак: 550 наставника; 90,0% запослених у две урбане школске области и 10% запослених у једној руралног школској области; *ујављено* основношколских наставника из оба циклуса и 10,6% средњошколских наставника; 81,6% женског пола; 41,82 је просек година живота (у распону од 23 до 66); 13,51 година је просечна дужина радног стажа у настави (у распону од 1 до 44); 23,2 ученика је просечна величина разреда; 87,3% наставника изјавило је да је учествовало у неком програму обуке у области *ујављања разреда* у претходних пет година (Martin & Sass, 2010).

<sup>65</sup> Енг. *Behavior and Instructional Management Scale*.

<sup>66</sup> *За наставну димензију*, на пример: „Укључујем ученике у разговор о питањима повезаним са оним што је применљиво у реалном свету.“ / „Готово увек на часовима користим групни рад.“ / „Готово увек прилагођавам наставу као одговор на индивидуалне потребе ученика.“ / „Готово увек користим наставни приступ који подстиче интеракцију међу ученицима.“ *За дисциплинску димензију*, на пример: „Готово увек интервенишем када ученици разговарају

нати су коефицијенти поузданости, за субскалу *ујрављање йонашањем* 0,721, а за субскалу *ујрављање наставом* 0,748. За разлику од претходних верзија инструмената у којима су ставке формулисане у виду уверења и поступака наставника, за овај инструмент се недвосмислено може рећи да **мери поступке наставника** (из формулација је јасно да је реч о *йроцедуралној и дидактичкој* стратегији разредне дисциплине). BIMS инструмент (шира верзија са 24 ставке) коришћен је у истраживању спроведеном како би се утврдио утицај година радног искуства и пола наставника на стил управљања разредом наставника у нижим разредима основне школе (Ünal & Ünal, 2012).

У наставку ћемо представити основне резултате истраживања у којима су коришћени инструменти ICMS, ABCC и BIMS значајне за проблем којим се бавимо.

#### *Резултати о йовезаности модела и стратегија разредне дисциплине*

Навели смо да су португалски истраживачи Лопез и Сантос (Lopes & Santos, 2013) одвојеним инструментима мерили моделе разредне дисциплине (уверења наставника) и стратегије разредне дисциплине (поступке наставника), делећи и један и други конструкт на три димензије са истоветним називима: 1) *димензија дисциплине*, 2) *димензија интеракције и комуникације* и 3) *наставна димензија*. Кластер анализом идентификовали су три профила **уверења** наставника о *ујрављању разредом*: 1) *услерен на ученика* (38,0%), 2) *услерен на наставника* (38,4%) и 3) *амбивалентан/неконзистентан* (23,6%), користећи формулације које одражавају поделу на уверења интервенишућег/неинтервенишућег типа. У обзир су узети збирни резултати за цео инструмент ICMS (за све три субскеале:

---

таком часа у време када то није предвиђено.“ / „У потпуности ограничавам брљање ученика на часу.“ / „Инсистирам да ученици на мојим часовима све време поступају у складу са правилима.“ / „Стриктно примењујем разредна правила како бих контролисао понашање ученика.“ (Martin & Sass, 2010, стр. 1133).

уверења о дисциплини, уверења о интеракцији и комуникацији и уверења о настави). Показало се да наставници из прве групе показују исподпросечне резултате на све три субскеале (уверења неинтервенишућег типа). Обрнуто, код друге групе наставника (очигледно су наглашена уверења интервенишућег типа) утврђени су изнадпросечни резултати на све три субскеале. Код наставника из треће групе нису добијени конзистентни резултати. Добијени су најнижи резултати на субскалама уверења о интеракцији и комуникацији и уверења о настави, а најнижи резултати на субскали уверења о дисциплини. Могло би се закључити да наставници из ове групе сматрају и да ученици треба да изразе своје емоције, да је потребно да сарађују, али и да је веома важно контролисати понашање ученика. Висок проценат наставника са уверењима еклектичког типа аутори објашњавају традицијом предавачке наставе у њиховој држави (Португал) и указују на резултат студије TALIS (OECD, 2009) да је Португал једна од држава (од 23 обухваћене истраживањем) где већина наставника изражава и уверења о настави конструктивистичког типа (на ученика усмерена) и уверења о настави трансмисивног типа (давање тошових знања).

Групе наставника (подела је извршена на основу уверења о ујрављању разредом), анализирани су у односу на резултате добијене у погледу **поступака** које наставници наводе да примењују како би ујрављали разредом. Аутори наводе појединачне ставке из инструмента CPI (*Classroom Practices Inventory*) код којих се одговори наставника из три групе значајно разликују. Наставници код којих су израженија уверења усмерена на наставника разликују се од наставника из друге две групе код ставки које изражавају моћ наставника у разреду и примену процедуралних дисциплинских техника (нпр. „Казна и претња су неопходна средства која користим када год је неопходно.“). Ови наставници чешће примењују „поступке усмерене на контролу разреда и контролу понашања ученика“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 17). Аутори из резултата закључују да наставнике из ове групе карактерише наглашавање „реда, дисциплине и пред-



видивости у разреду“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 19). Код њих је доминантна употреба процедуралне стратегије разредне дисциплине контролишућег типа. Група наставника код којих доминирају уверења *усмерена на ученика* примењује поступке које карактерише дељење моћи између наставника и ученика (нпр. „Настојим да решавам проблеме у понашању на разредним састанцима.“). Ови наставници високо вреднују аутономију и иницијативу ученика, самоконтролу понашања и интринзичку мотивацију и чешће примењују технике заједничког решавања проблема, попут разредних дискусија.

Дакле, добијени резултати у погледу уверења о контроли понашања ученика (када је реч о наставницима из две групе на екстремима континуума: *усмерена на ученика / усмерена на наставника*) конзистентни су са резултатима о поступцима које примењују на часовима како би успоставили и одржавали разредну дисциплину.

*Резултати о повезаности димензија  
модела/става/теорија разредне дисциплине  
са стилем мотивисања ученика*

За наш истраживачки проблем значајно је навести и резултате студије у којој је испитивана повезаност *стила управљања разредом* и начина на који наставник мотивише ученике<sup>67</sup>

<sup>67</sup> За испитивање стилова мотивације коришћен је инструмент PS (Енг. *Problems in Schools Questionnaire* – објављен у Deci et al., 1981; према: Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 16). Теоријску основу овог инструмента представља *теорија самоодређења*. Како смо раније навели, аутори који ову теорију примењују у школском контексту, углавном су фокусирани на задовољавање основних потреба ученика, корисност ученог, и веру у личне способности. Инструмент је сачињен од осам вињета. Пет вињета се односи на директне интеракције између наставника и ученика, док преостала три сценарија описују интеракције са другим наставником, или са родитељима, у вези са учеником. Сваку хипотетичку ситуацију прате четири могућа одговора на сценарију (висок степен подстицања аутономије – умерен степен подстицања аутономије – умерен степен контроле понашања – висок степен контроле понашања). Испитаници на седмостепеној скали процењују у ком степену их описује свака од четири опције за сваку од осам ситуација. Резултат на инструменту рачунат

(Martin, Yin & Mayall, 2007). Раније смо детаљније писали о томе да се у оквиру теорије самоодређења стил мотивисања ученика посматра на континууму од контроле (нпр. одређивање обавезујућих циљева активности и стриктних временских рокова за реализацију) до подстицања аутономије ученика (нпр. пружање смислене повратне информације). *Стил ујрављања разредом* испитиван је у погледу две димензије које по опису одговарају начину на који смо ми дефинисали дидактичку стратегију разредне дисциплине (*ујрављање наставом*) и интерперсоналну стратегију разредне дисциплине (*ујрављање односима*). Аутори су очекивали потврђивање претпоставки да ће наставници на обе димензије *ујрављања разредом* изразити уверења и већу склоност ка употреби поступака контролишућег типа, и да је степен подршке аутономији ученика од стране наставника негативно повезан са степеном контроле израженим на димензијама управљања разредом. Тако се и десило, за израчунат резултат на инструменту PS добијена је значајна негативна корелација са димензијом *ујрављање наставом* ( $r = -0,46$ ) и димензијом *ујрављање односима* ( $r = -0,16$ ). Показало се, дакле, да што више уверења и поступци наставника везани за наставне активности и интеракције са ученицима добијају карактеристике контролишућег типа, наставници у мањој мери подржавају аутономију ученика на часовима. Аутори закључују да наведени резултати указују на то да је стил наставника у погледу мотивисања ученика „повезан са начином на који надзире наставно окружење и начином на који настоји да развије односе са ученицима“ (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 19).

*Резултати о повезаности димензија модела/стратегија разредне дисциплине са контролним варијаблама:*

У две студије у којима је испитивана повезаност пола наставника и њихових модела/стратегија разредне дисципли-

---

је према формули коју су сугерисали Рив (Reeve) и сарадници, при чему су ниски резултати тумачени као оријентација контролишућег типа, а виши као оријентација аутономног типа (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 16).

не није утврђено постојање значајних разлика. Ни на једној од три димензије *ујрављања разредом* нису добијене значајне разлике међу наставницима и наставницама средњих школа, што аутори тумаче као показатељ да неки други фактори у већој мери одређују уверења и поступке наставника у погледу *ујрављања разредом* (Martin, Yin & Baldwin, 1997). И у недавно спроведеном истраживању у коме је стил *ујрављања разредом* наставника основних школа мерен кроз две димензије (*ујрављање понашањем* и *ујрављање наставом*), резултати на обе субскеале показали су да нема значајних разлика између мушкараца и жена у погледу поступака које примењују. И једни и други предност дају примени изразито контролишућих (интервенишућих) дисциплинских техника процедуралног типа и умерено контролишућих (интерактивних) дисциплинских техника везаних за организацију наставних активности (Ünal & Ünal, 2012, стр. 52–53).

Пол је као контролна варијабла коришћен и у студији којом су испитиване карактеристике модела/стратегија разредне дисциплине студената наставничких факултета (Savran & Çakiroğlu, 2003). Аутори су пошли од претпоставке да „наставници у већој мери поступају контролишуће, ауторитарно, ригидно, нелично, чврсто и да су агресивнији од колегиница“ (Savran & Çakiroğlu, 2003, стр. 19), са жељом да утврде да ли се и на универзитетском нивоу могу уочити такве разлике. Издвојене су и испитиване две димензије: *персонална* и *наставна*. Ставке у обе субскеале којима су ове димензије испитиване формулисане су на основу теоријског описа приступа разредној дисциплини интервенишућег, интерактивног и неинтервенишућег типа. Показало се да код студената наставничких факултета модел/стратегија разредне дисциплине који се односи на интерперсоналне односе у разреду у већој мери има карактеристике интервенишућег типа (подразумевају висок степен контроле понашања ученика од стране наставника). С друге стране, модел/стратегија разредне дисциплине који се односи на наставне активности (попут надгледања ак-

тивности ученика, одређивања свакодневних рутина и поделе дидактичких материјала) у већој мери има карактеристике неинтервенишућег типа. У овој студији нису добијене значајне разлике између студената и студенткиња ни на једној од две димензије модела/стратегија разредне дисциплине.

У наведеној студији (Savran & Çakıroğlu, 2003) нису утврђене значајне разлике ни у зависности од врсте студијског програма (у ком циклусу образовања ће студенти бити запослени као наставници природних наука). Нисмо пронашли да ли је било сличних истраживања у овој области, где би биле анализиране разлике између наставника запослених у различитим образовним циклусима (нпр. наставника разредне и предметне наставе у основној школи, или наставника запослених у основној и средњој школи).

Када је у питању дужина радног искуства у настави, више истраживања је потврдило да је ова варијабла повезана са димензијама наставничких модела и стратегија разредне дисциплине, али у погледу смера везе резултати нису конзистентни. Резултати студије у којој је испитивање карактеристика модела/стратегија *ујрављања разредом* студената наставничких факултета и запослених наставника пратило и испитивање локуса (унутрашњи/спољашњи) контроле испитаника, показали су да се студенти са спољашњим локусом контроле значајно разликују од искусних наставника који имају спољашњи локус контроле. Такви студенти у већој мери заступају моделе/стратегије разредне дисциплине неинтервенишућег типа, за разлику од искусних наставника који предност дају онима интервенишућег типа (Martin & Baldwin, 1992). Исти аутори спровели су и истраживање у коме је обављено поређење наставника почетника (до 3 године радног искуства) и искусних наставника (раде дуже од 3 године) у погледу изражености модела/стратегија *ујрављања разредом* (Martin & Baldwin, 1993). Аутори су, полазећи од резултата истраживања у коме је утврђено да су наставници почетници у мањој мери склони примени директивних поступака (односно да су стрпљивији, склонији

дељењу одговорности и интерактивном приступу) него њихове искусније колеге који чешће „захтевају одређено понашање, користе тајм-аут технику и кажњавање ученика итд.“ (Swanson et al., 1990; према: Martin & Baldwin, 1993, стр. 6), спровели истраживање и добили другачије резултате. Ови указују да су наставници почетници у значајно већој мери оријентисани на моделе/стратегије *ујрављања разредом* интервенишућег типа, у односу на искусније наставнике.

У недавно спроведеном истраживању (Ünal & Ünal, 2012)<sup>68</sup> поново су добијени резултати који указују на високе позитивне корелације година искуства наставника и степена контроле понашања ученика на обе субскеале *ујрављања разредом* – *дисциплинској* и *наставној* (у погледу процедуралне и дидактичке стратегије разредне дисциплине). На обе субскеале, за мање искусне наставнике добијен је резултат који указује на примену дисциплинских поступака интерактивног типа, а за искусније интервенишућег типа (максималан степен контроле понашања ученика од стране наставника). Уз то, и почетници и искусни наставници већи степен контроле испољавају на субскали *ујрављање понашањем*, него на субскали *ујрављање наставом*. Дакле, показало се да искусни наставници често користе контролишуће поступке у интеракцији са ученицима и приликом доношења одлука, посебно у погледу одређивања правила понашања (Ünal & Ünal, 2012). Уочено је да ни почетници, ни искусни наставници нису склони примени поступака неинтервенишућег типа (оријентисане на ученике, њихове потребе и осећања), одакле аутори истраживања закључују да наставници не сматрају да би дозвољавање и подстицање слободног изражавања унутрашњих осећања ученика значајно утицало на изградњу позитивне разредне климе у погледу учења и понашања.

<sup>68</sup> Поређени су наставници почетници (до 7 година радног искуства) и искусни наставници (8 и више година радног искуства) у погледу изражености стратегија *ујрављања разредом*.

Већ смо нагласили да су Мартинова и сарадници, у већини својих извештаја о реализованим истраживањима, податак о структури узорка у погледу величине места у којима се налазе школе укључене у истраживање истицали као значајан. У две студије (са готово истоветним узорком) анализирана је повезаност варијабле *месџо* са карактеристикама модела/стратегија разредне дисциплине средњошколских наставника (Martin, Yin & Baldwin, 1997; Martin & Yin, 1999). У оба случаја, аутори наводе да су на субскали *ујрављање настџавом* наставници из руралних средина показали значајно виши скор (интервенишући приступ), што указује на виши степен контроле наставника. Обрнуто, на субскали *ујрављање односима* наставници из урбаних средина испољили су значајно виши степен контроле. На субскали *ујрављање ѝонашањем* нису утврђене статистички значајне разлике у погледу варијабле *месџо*. Дакле, код наставника средње школе из руралне средине добијен је статистички значајно виши резултат (у већој мери контролишућег типа) него код колега из школа у урбаним срединама у погледу уверења и поступака наставника везаних за наставне активности (дидактичка стратегија разредне дисциплине). Насупрот томе, код наставника из школа у урбаним срединама добијен је статистички значајно виши резултат (такође, у већој мери контролишућег типа), него код наставника средње школе из руралне средине, када је реч о уверењима и поступцима наставника везаним за интерперсоналне активности (интерперсонална стратегија разредне дисциплине).

### ***4.3. Остале студије на ѝољу испиџивања наставничких модела и сџрашџеџа разредне дисциплине***

У компаративној студији TALIS, спроведеној у 23 државе широм света, испитивана су уверења и ѝостџуџици наставника у погледу учења и наставе – њихова међусобна повезаност, као и

њихова повезаност са дисциплинском климом у разреду (OECD, 2009). На основу резултата вршена су поређења наставника, школа и држава. У оквиру студије испитивана су **уверења наставника о њрироди учења и насџаве**. Испитивање је засновано на теоријској подели на уверења трансмисивног типа и уверења конструктивистичког типа. *Уверења ѓрансмисивној ѓији* карактерише схватање наставе као процеса директног преношења знања. Наставници који изражавају таква уверења сматрају да је улога наставника „да саопшти знања на прегледан и структуриран начин, да објасни исправна решења, да да ученицима јасне и решиве проблеме и да обезбеди мир и концентрацију у учионици“ (OECD, 2009, стр. 92). Супротно, *уверења конџрукѓивисѓичкој ѓији* карактерише виђење ученика као активних учесника у процесу стицања знања. Наставници из ове категорије наглашавају подржавање истраживачких активности ученика, радије дају ученицима прилику да самостално долазе до решења за проблеме и омогућавају ученицима активну улогу у наставним активностима<sup>69</sup>. Аутори су очекивали негативну или нулту корелацију издвојених фактора, пошто се обично сматра да су ова два концепта „контрадикторна по својој природи“ (OECD, 2009, стр. 95). Таква претпоставка потврђена је у појединим државама (Аустралија, Аустрија, Исланд). Ипак, у државама у Азији, Централној и Јужној Америци (Кореја, Малезија, Мексико и Бразил) добијена је *ѓрилично висока* позитивна корелација између ових фактора. И у државама источне и јужне Европе (у Бугарској, Литванији, Пољској, Словачкој,

<sup>69</sup> У истраживању је коришћен инструмент у форми четворостепене скале Ликертовог типа (одговори су од потпуно се слажем до уопште се не слажем). Ставке из субскеале *дирекѓној ѓреношења знања* су формулисане на следећи начин: „Успешни (добри) наставници показују исправан начин решавања проблема.“ / „За успешно учење углавном је неопходна тишина у учионици.“ Поједине ставке из субскеале *конѓрукѓивисѓичких уверења* гласе: „Моја улога као наставника је да олакшам самостално истраживање ученика.“ / „Ученици најбоље уче када самостално проналазе решења проблема.“ И из формулација се може закључити да се исказана уверења наставника могу тумачити као део њиховог васпитног концепта усмерен на питања наставе и учења.

Словенији, Италији, Португалу, Шпанији и Турској) добијена је умерено висока позитивна корелација између њих. Резултати указују да су уверења конструктивистичког типа више изражена од оних трансмисионог типа. У већини земаља наставници сматрају да њихов задатак није само да износе чињенице и дају својим ученицима прилику да вежбају, већ да треба да помогну ученицима да активно конструишу знања (OECD, 2009, стр. 94).

Поред уверења наставника, у оквиру студије испитивани су и **поступци** наставника у учионици<sup>70</sup>. Одређене су три категорије поступака наставника: а) *структурисане активности*, б) *на ученика оријентисане активности* и в) *најредне активности*. На основу ове поделе и теоријског појашњења категорија формулисана су ставке у три субскеале<sup>71</sup>. Аутори су претпоставили да ће прва димензија бити доминантно изражена у односу на друге две. Она је истраживањем потврђена у свим државама у којима је истраживање спроведено. Прва димензија је више изражена у односу на друге две димензије. „Доминација примене структурисаних активности највише је изражена у Мађарској, Ирској и на Малти, а наставници у Данској, Норвешкој и на Исланду незнатно чешће наводе да користе структурисане активности у односу на друге две групе

<sup>70</sup> За мерење је коришћен инструмент у форми петостепене скале Ликертовог типа, са одговорима у распону од „никада или готово никада“ до „на скоро сваком часу“.

<sup>71</sup> Димензија *структурисане активности* мерена је на основу 5 ставки. Нпр. „Јасно наводим циљеве учења“. У формулацијама осталих ставки ова димензија се описује кроз резимирање лекција са претходних часова, прегледање домаћих радова, проверу вежбанки и испитивање ученика на часу ради провере разумевања ученог. Димензија *на ученика оријентисане активности* мерена је на основу 4 ставке. Нпр. „Ученици раде у малим групама како би дошли до заједничког решења за проблем или задатак“. Остале ставке ове субскеале укључују питања могућности груписања, самовредновања ученика и учешћа ученика у планирању наставних активности. Димензија *најредне активности* мерена је на основу 4 ставке. Нпр. „Ученици раде на пројектима за чији завршетак је неопходно најмање недељу дана“. Осталим ставкама ове субскеале обухваћени су израда одређених производа, писање есеја и аргументована дебата (OECD, 2009, стр. 97).



активности“ (OECD, 2009, стр. 98). Очекивано, показало се да наставници најређе примењују *најредне активности*. Показало се да у свим државама у којима је спроведено истраживање наставници, у просеку, наводе да чешће примењују *структурисане активности* него *на ученика оријентисане активности*, и да чешће примењују *на ученика оријентисане активности* него *најредне активности*.

У студији је анализирано да ли постоји повезаност између уверења и поступака о којима су се наставници изјашњавали и постоје ли разлике у погледу смера и јачина везе у државама у којима је истраживање реализовано. Очекивано је да ће се утврдити повезаност *уверења конструираног и употребе на ученика оријентисаних активности*. У 18 држава потврђена је ова претпоставка. У свим државама, изузев Бугарске, Малезије и Турске, утврђена је значајна повезаност између уверења и поступака наставника овог типа (наводи се да је контролисан утицај реметилачких променљивих). Разлике су уочене када је димензија поступака наставника *структурисане активности* узета за независну варијаблу. У свега неколико земаља потврђена је претпоставка да је примена ових поступака више повезана са наставничким *уверењима трансмисивног* него са *уверењима конструираног*. У Кореји и Пољској добијено је супротно. Аутори закључују: „Чини се, све у свему, да је примена структурисаних активности слабије повезана са уверењима наставника од других врста поступака“ (OECD, 2009, стр. 118). Аутори наглашавају да треба имати у виду да се овде ради о уверењима опште природе која нису везана за конкретну област. И поред тога, утврђене су углавном значајне (мада прилично слабе) корелације уверења и поступака наставника у већини држава обухваћених истраживањем. *Уверења конструираног* повезана су са „чешћом употребом поступака које имају за циљ стварање подстицајне, изазовне и индивидуалним потребама ученика прилагођене средине за учење која подржава ученике да конструишу знања“ (OECD, 2009, стр. 118).

Студијом је испитивана и **клима у разреду**. Полазећи од закључка да је клима у разреду један од најзначајнијих фактора постигнућа ученика, аутори студије TALIS констатују да није лако утврдити њене основне индикаторе. Студија је усмерена на *дисциплинску климу*<sup>72</sup>, јер је доказан њен снажан утицај на наставу/учење, и из разлога што у погледу њеног значаја постоји сагласност (за разлику од других одлика климе у разреду) између наставника, ученика и истраживача. Наставници су питани да ли се у свом раду суочавају са великом количином буке и прекида наставе и сматрају ли да је атмосфера за учење на часовима пријатна. Коришћени инструмент је адаптирана верзија PISA упитника за ученике (OECD, 2009, стр. 104). Утврђено је, од државе до државе, да се 70% до 90% часа обично користи за наставу/учење, 5% до 17% часа на административне послове, а **8% до 18% часа користи се за одржавање реда** (OECD, 2009, стр. 105). Поједине карактеристике разреда и наставника и аспекти интеракције конкретног наставника са конкретним разредом су основни фактори дисциплинске климе у разреду, а затим следе утицаји климе на нивоу школе (OECD, 2009, стр. 108). Аутори наводе да је неопходно довести у везу школски контекст и уверења и поступке наставника са успешношћу и квалитетом средине за учење. Полазећи од претпоставке да од поступака наставника зависи дисциплинска клима у разреду, аутори су испитивали разлике у погледу повезаности димензија поступака наставника и одржавања дисциплине ученика на часу (одржавање пажње и сарадња). Очекивана је позитивна повезаност две димензије варијабле (*структурисане активности* и *на ученика оријентисане активности*) са дисциплинском климом у разреду. С обзиром да је садржај димензије поступака наставника *најредне активности* специфичан у смислу потребне дисциплинске климе за реализацију таквих активности (тишина у учионици и одржавање реда су мање важни), „није се очекивало утврђивање повезаности ове варијабле са дисциплинским аспектима климе у разреду“ (OECD, 2009, стр. 118). Као и у

<sup>72</sup> Енг. *Disciplinary Climate* (OECD, 2009, стр. 103).

претходно поменути анализима, коришћена је техника више-струке регресије на нивоу појединачних наставника који су учествовали у истраживању. Показало се да је дисциплинска клима у разреду значајније повезана са наставничком применом поступака везаним за добро структурисање активности у разреду. У око половине држава у којима је истраживање спроведено, показало се да наставници који чешће резимирају претходну лекцију, саопштавају циљеве учења и проверавају разумевање ученика, дају исказе о позитивнијој атмосфери за учење у учионици, мањем нивоу буке и ометању наставе (OECD, 2009, стр. 118–119). Аутори закључују да јасноћа и структурираност наставних активности помажу у одржавању пажње ученика и стварању позитивне дисциплинске климе у разреду. Када се посматра крајњи резултат, узимајући у обзир и позитивне и негативне корелације, дисциплинска клима у разреду значајно је повезана и са применом *на ученика оријентисаних* поступака од стране наставника. Овакве активности чешће се користе у разредима са добром дисциплинском климом.

У погледу карактеристика наставника испитиван је утицај пола наставника, предмета који предају, радног искуства и образовног нивоа (виши или нижи ниво у односу на мастер студије). Утврђено је присуство неколико крос-културално конзистентних утицаја ових карактеристика наставника на њихова уверења и поступке.

У већини држава у којима је истраживање спроведено, уочено је да наставници, у већој мери него наставнице, изражавају *уверења трансмисивној* (на наставу гледају као на директно преношење знања), док су у мањој мери склони примени *на ученика оријентисаних*. На основу самоисказа, наставнице се „чешће укључују у сарадничке активности“ (OECD, 2009, стр. 113) на нивоу школе. Разлике међу наставницима и наставницама су мале, али значајне и релативно уједначене у свим државама.

У погледу наставног предмета који предају, наставници су подељени на: а) наставнике математике и природних наука

и б) наставнике хуманистичких наука. Утицаји<sup>73</sup> ове варијабле су, такође, значајни и крос-културално конзистентни, посебно када је реч о поступцима наставника, али и о њиховим уверењима о настави/учењу и дисциплинској клими у разреду. *Уверења конструкивистичкој ишии* су више присутна код наставника математике и природних наука него међу наставницима других предмета. С друге стране, наставници математике и природних наука у већој мери наводе да примењују *структурисане активности*, а у мањој мери примењују *на ученика оријентисане активности* у односу на наставнике других предмета. У појединим земљама добијена је повезаност наставног предмета који наставник предаје са дисциплинском климом у разреду.

Показало се и да године радног искуства имају значајан утицај на поступке наставника и дисциплинску климу у разреду. У погледу поступака наставника не постоји крос-културална конзистентност. „У око половине држава у којима је истраживање реализовано, искуснији наставници изјављују да најчешће користе *структурисане активности*“ (ОЕСД, 2009, стр. 115), али поред тога што оваква веза није утврђена у свим државама, тамо где је утврђена она је релативно ниска. Када је у питању дисциплинска клима у разреду, резултати о овој врсти повезаности утврђени су у већини држава. Аутори наводе да, у већини држава, искусни наставници климу у разреду процењују као бољу у односу на мање искусне наставнике, и наводе претпоставке за тумачење тог резултата: „или су искусни наставници развили стратегије за успешно управљање разредом, или постепено снижавају своје стандарде“ (ОЕСД, 2009, стр. 115).

\*\*\*

Приказаћемо у наставку резултате истраживања спроведеног у намери да се испитају карактеристике уверења сту-

<sup>73</sup> У анализама је посматран крајњи резултат, узет је у обзир и позитиван и негативан ефекат.

дената наставничких факултета о настави/учењу, као и то на који начин демографска обележја испитаника одређују њихова уверења о настави/учењу (Decker & Rimm-Kaufman, 2008). Посебан значај ове студије видимо у приступу проблемима наставе и разредне дисциплине који сугерише на неодвојивост ових процеса, насупрот начину који је раније био уобичајен и у теорији и у емпиријским анализама у овој области. На разредну дисциплину се не гледа као на спољашњи механизам одржавања реда у учионици који обезбеђује несметано одвијање наставе, већ као на укупност процедуралних, интерперсоналних и наставних активности којима се успоставља и одржава позитивна атмосфера за учење у учионици. Ставке из инструмента којима су испитивана уверења и приоритети у погледу *дисциплине и управљања понашањем* указују на то<sup>74</sup>.

Испитаници су давали одговоре о демографским карактеристикама (укључујући године, пол, националност, циклус образовања у коме намеравају да се запосле). Поред тога коришћен је инструмент ТВQ<sup>75</sup> намењен испитивању уверења

<sup>74</sup> Нпр.: *Уверења у погледу процедура*: „Спољашње награде за пожељно понашање (на пример, налепнице, слаткиши) подривају мотивацију ученика, боље је да се не дају такве награде уопште.“ / „Активности у разреду одвијају се без проблема када постоје јасна очекивања у погледу понашања.“ / „Разредна правила би требало да буду дискутована и истакнута.“ *Уверења у погледу интеракција*: „Вршњачке интеракције је најбоље оставити за време одмора и ужине.“ / „Ако са ученицима поступа са поштовањем, љубавно и брижно, мање долази до проблема у понашању.“ *Уверења у погледу наставе*: „Када су ученици ангажовани на интересантним проблемима и у изазовним активностима, јавља се врло мали број дисциплинских проблема.“ / „Наставни план и предвиђене наставне активности треба да имају приоритет у односу на специфична интересовања ученика.“ / „Ученици уче најбоље у разредима првенствено усмереним на наставника.“

<sup>75</sup> Енг. *Teacher Beliefs Q-sort* (објављен са подацима о валидираности у: Rimm-Kaufman et al., 2006; према: Decker & Rimm-Kaufman, 2008). По 20 ставки из инструмента односи се на: (1) уверења и приоритете у погледу дисциплине и управљања понашањем, (2) уверења и приоритете о наставним активностима и (3) уверења о деци. Испитаници из сваке категорије бирају 4 ставке које их најбоље описују. *Узорак*: 323 студената наставничких факултета (Вирџинија, САД), 288 на петогодишњем програму основних академских

испитаника. Претпоставили су, позивајући се на истраживање чије смо резултате већ приказали (Minor et al., 2002), да ће добити разноврсне одговоре у погледу уверења студената наставничких факултета о настави/учењу, али да ће испитаници у већој мери исказати *на ученике усмерена*, него *на наставнике усмерена* уверења.

Посматрајући одговоре испитаника на свих 60 ставки, аутори су уочили да су студенти наставничких факултета склони *изражено њроактивном* приступу дисциплини, да наглашавају потребу примене поступака усмерених на метакогнитивни развој ученика који одражавају вођење рачуна о социјалним искуствима ученика и да истичу важност активног учешћа деце у процесу наставе/учења. Аутори наводе да су испитаници показали да их више интересује подстицање аутономије ученика, него „одржавање контроле у учионици“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 57).

Да би утврдили структуру инструмента аутори су применили факторску анализу. Издвојене су четири главне компоненте: 1) *разредна средина оријентисана на наставника*, 2) *имплицитне њроцедуре/оријентација на њроцес*, 3) *на наставника усмерена настава* и 4) *независничко виђење мотивације ученика*<sup>76</sup>.

---

студија, 109 на двогодишњем програму основних мастер студија, 74 студента и 249 студенткиња.

<sup>76</sup> Примери индикатора који засићују факторе (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 52–53): 1) „Када су ученици ангажовани на интересантним проблемима и у изазовним активностима, јавља се врло мали број дисциплинских проблема.“ / „Вршњачке интеракције је најбоље оставити за време одмора и ужине.“ / „Наставни план и предвиђене наставне активности треба да имају приоритет у односу на специфична интересовања ученика.“ / „Ученици уче најбоље у разредима првенствено усмереним на наставника.“ / „Ученици ретко брину о опреми ако нису под надзором.“ / „Ученици најбоље уче када су активно укључени на часовима.“; 2) „Бука у учионици је дозвољена све док су сви ученици продуктивни.“ / „Активности у разреду одвијају се без проблема када постоје јасна очекивања у погледу понашања.“ / „Разредна правила би требало да буду дискутована и истакнута.“ / „Подстицање ученика и давање повратне информације која је усмерена на процес стваралаштва или размишљање ученика, а не на резултате или решења.“; 3) „Обављање актив-

Добијене су, редом, следеће вредности у погледу поузданости (Кронбахов алфа коефицијент): 0,63, 0,65, 0,66, и 0,65. Ове вредности су нешто ниже, али, према речима аутора, прихватљиве за ову врсту инструмента (испитаник је принуђен на избор, не постоји опција давања одговора „не знам“, „нисам сигуран“ и сл.). Четири фактора објашњавају око 21% укупне варијансе почетног скупа варијабли.

У погледу демографских карактеристика, добијене су статистички значајне разлике у погледу фактора *разредна средина оријентисана на наставника и имплицитне процедуре/оријентација на процес* с обзиром на пол испитаника. Први фактор засићен је, у највећој мери, индикаторима везаним за процедуралну стратегију разредне дисциплине и васпитни концепт наставника. Други обухвата првенствено уверења/поступке процедуралног типа. Добијени резултати, за оба фактора, указују да је већа вероватноћа да ће такву врсту уверења/поступака (контролишућег типа<sup>77</sup>) заступати/користити студенти, него студенткиње. Одговори девојака указују да су им „јасна очекивања у погледу понашања, постојање разредних рутина, неопходност чврстих правила понашања, мање важни од рефлексије, дељења одговорности и поштовања аутономије ученика“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 59).

Поред тога, утврђено је да се студенти који након школовања планирају запошљавање у основној, односно средњој школи разликују у погледу фактора *наставника усмерена настава и неакадемичко виђење мотивације ученика*. Први је засићен индикаторима везаним за све три стратегије разредне дисциплине, првенствено дидактичку. Студенти који преферирају

---

ности како би се градио осећај заједништва.“ / „Увежбавање и декламовање чињеница.“ / „Моделовање понашања ученика.“ / „Употреба радних листова.“; 4) „Многи ученици у мом разреду покушавају да се извуку са што је могуће мање рада.“ / „Готово сви ученици су подједнако љубазни и пријатни.“ / „Неки ученици не показују жељу да уче.“ / „Ученици су више мотивисани оценама него стицањем компетентности.“

<sup>77</sup> Скраћено од: више се баве одржавањем контроле у учионици, него подстицањем аутономије ученика (Decker & Rimm-Kaufman, 2008).

рад у средњој школи склонији су увежбавању и употреби учења напамет и чешће бирају да се баве областима са којима ученици имају проблема (него да ученицима омогуће избор активности). Други фактор првенствено се везује за уверења наставника о ученицима. Из добијеног резултата произилази да су студенти који намеравају да раде у средњим школама више опредељени за примену стратегија разредне дисциплине контролишућег типа, као и да чешће изражавају уверења о ученицима контролишућег типа.

У погледу последњег наведеног фактора утврђене су значајне разлике и када је реч о годинама испитаника. Млађи студенти наставничких факултета „чешће изражавају негативна уверења о ученицима“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 59). У овом случају није реч о уобичајеном схватању термина *уверења о ученицима*, у смислу уверења о њиховој природи, могућностима, потребама (васпитни концепт), већ пре у погледу мотивације ученика.

\*\*\*

Рамон Луис (Ramon Lewis), узимајући за пример три *сти-*ла разредне дисциплине (препозната у литератури аутора Томаса Гордона, Вилијема Гласера и Ли Кантера), описује три групе наставничких модела разредне дисциплине које, редом, именује: а) *модел уџицаја*, б) *модел заједничкој ујрављања* и в) *модел контроле*<sup>78</sup> (Lewis, 2001, стр. 308). *Модел уџицаја* наставника подразумева употребу техника као што су слушање и разјашњавање перспектива ученика, разговор са ученицима о утицају њиховог лошег понашања на друге, суочавање са нерационалним оправдањима и договарање са учеником (*очи у очи*) у погледу било ког проблема у понашању како би постигли решење које задовољава потребе како наставника, тако и

<sup>78</sup> Касније (Roache & Lewis, 2011, стр. 233) моделе назива: а) *на ученика оријентисан модел* (енг. *student-oriented model*), б) *на разред оријентисан модел* (енг. *group-oriented model*) и в) *на наставника оријентисан модел* (енг. *teacher-oriented model*).



ученика. *Модел заједничкој ујрављања* наставника и ученика подразумева употребу техника као што су разредни састанци на којима се дискутује и одређује *полиитика ујрављања разредом*. Наставник поставља питања (нпр. „Шта то радиш?“) и тако усмерава дискусију, а одговори наставника на проблематично понашање одређени су одлукама целог разреда. *Модел конијроле* понашања ученика од стране наставника описује постојање јасних правила понашања, хијерархизованог система награђивања пожељног понашања и кажњавања непожељног понашања. И према ауторима литературе коришћене за опис ових модела и по својој суштини, наведена класификација у потпуности одговара претходно детаљно анализираној (Glickman & Tamashiro, 1980) која користи називе: *неинијервенишући*, *инијерактивни* и *инијервенишући* модел.

Описану поделу наставничких модела разредне дисциплине, и у њима назначене технике разредне дисциплине, Луис узима за основу при конструисању инструмента за мерење карактеристика стратегија разредне дисциплине. Основна разлика у односу на претходно приказана истраживања је у томе што су о поступцима које наставници примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину извештавали ученици<sup>79</sup>.

<sup>79</sup> Истраживањем су испитиване карактеристике стратегија разредне дисциплине (у погледу њихове усмерености ка унапређивању одговорности ученика). Испитаници су ученици (преко 3500) из 21 средње школе и 21 основне школе (североисточна област Викторије, Аустралија): 592 ученика 6. разреда (око 12 година) – што је укупан узорак ученика основних школа, према структури школског система Аустралије; 1131 ученика 7. разреда (око 13 година); 995 ученика 9. разреда (око 15 година); 872 ученика 11. разреда (око 17 година). За цео узорак се наводи податак у погледу пола (51% ученица). Попуњавали су инструмент наводећи своје виђење степена у коме наставници примењују различите технике разредне дисциплине. За средњошколце, сугерисано је да описују поступке наставника из једне наставне области: матерњег језика, хуманистичких наука, или математике. Ученици основних школа усмерени су да описују *главној наставника* у тој школској години.

Ученици указују у којој мери су њихови наставници користили сваку од следећих шест техника разредне дисциплине (Lewis, 2001, стр. 310):

- 1) Примери и индиректни описи неприхватљивог понашања.
- 2) Разговор са ученицима о утицају њиховог понашања на остале.
- 3) Укључивање ученика у доношење одлука о разредној дисциплини.
- 4) Признања (награде) за пожељно понашање ученика или целог разреда.
- 5) Кажњавање недисциплинованих ученика и појачавање казних мера у случају отпора ученика.
- 6) Агресивне технике (нпр. љутило викање на ученике који се понашају недисциплиновано).

Аутор наводи да је процењивано шест техника, уместо три описана стила, јер је сматрано да „у пракси наставници не морају поступити у складу са теоријом“ (Lewis, 2001, стр. 310). Могуће је, наводи, да комбинација различитих техника описује наставничке стратегије разредне дисциплине. Шест техника разредне дисциплине процењивано је на шестостепеној скали (укупно 35 ставки). Одговори ученика указују колико често је наставник урадио *тако нешто* у покушајима да се носи са недисциплинованим понашањем. Понуђени су одговори: готово увек, веома често, често, повремено, скоро никада и никада.

*Комбинације техника* у стратегијама разредне дисциплине утврђене су поступком факторске анализе. Издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1, које објашњавају око 70% укупне варијансе почетног скупа варијабли. Дакле, утврђена је „заступљеност две стратегије разредне дисциплине“ (Lewis, 2001, стр. 313). Први фактор назван је *на односима заснована дисциплина*<sup>80</sup>, а описан је у

<sup>80</sup> Енг. *Relationship-Based Discipline*.

највећој мери применом техника разговора, индиректних примера, признања и укључивања у доношење одлука (редом, према јачини коефицијента засићења фактора). Дакле, укључује технике карактеристичне за сва три стила разредне дисциплине – *ушлицај, заједничко одлучивање и контрола* (Lewis, 2001, стр. 314). У погледу терминологије коју смо ми прихватили и коју ћемо у наставку користити, у овом фактору уочавамо комбинацију процедуралне (похвала и примери) и интерперсоналне (разговор и укључивање у доношење одлука) стратегије разредне дисциплине. Други фактор, назван *чврста дисциплина*<sup>81</sup>, описан је у највећој мери применом кажњавања и агресивних техника. Реч је о комбинацији процедуралне (казне) и интерперсоналне (агресивне технике) стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

Према одговорима ученика основних школа „наставници врло често примењују награде, савете, разговор и укључивање ученика, често примењују кажњавање и врло ретко агресивне технике“ (Lewis, 2001, стр. 311). Средњошколци значајно мање извештавају о примени техника садржаних у фактору *на односима заснована дисциплина*. У погледу примене агресивних техника и кажњавања нису добијене статистички значајне разлике на основношколском и средњошколском нивоу.

Поред наведеног, из резултата добијених у анализама у погледу повезаности наведених стратегија разредне дисциплине са другим варијаблама (одговорност ученика, учесталост дисциплинских проблема и прекидање наставних активности дисциплинским поступцима наставника) издвојићемо неколико (Lewis, 2001, стр. 314–315) значајних за наш проблем истраживања:

- *На односима засновану дисциплину* чешће примењују наставнице него наставници. Наставници су мање заинтересовани за примену техника разредне дисциплине које омогућавају ученицима укључивање у доношење одлука

<sup>81</sup> Енг. *Coercive Discipline*.

о разредној дисциплини. Са применом ове стратегије разредне дисциплине у већој мери се суочавају ученици основних школа, него средњошколци. Ученици који изјављују да њихови наставници често користе ову стратегију имају мање проблема са прекидањем активности када се наставници баве дисциплинским проблемима на часу. Такође, показало се да се ови ученици понашају одговорније на часовима<sup>82</sup>.

- Примена *чврстје дисциплине* од стране наставника повезана је са мање одговорним понашањем ученика на часовима. Ученици разреда у којима се јавља више дисциплинских проблема изјављују да њихови наставници чешће примењују ову стратегију разредне дисциплине. Такође, ученици који изјављују да њихови наставници често користе кажњавање и агресивне технике разредне дисциплине имају више проблема да се концентришу на наставне активности када наставници примењују дисциплинске технике<sup>83</sup>.

Луис разматра могуће разлоге за употребу техника разредне дисциплине контролишућег типа, који су негативно повезани са степеном одговорности и дисциплинованог понашања ученика на часовима. Најпре се позива на резултате истраживања

<sup>82</sup> Аутор сматра да је податак о томе да се ученици понашају одговорније у разредима у којима наставници чешће примењују технике из описа модела *ушлицаја и заједничкој ујрављања* могуће различито тумачити: да примена ових техника разредне дисциплине од стране наставника проузрокује виши ниво одговорности ученика, да одговорније понашање ученика омогућава наставницима да примењују такве технике, или и на један и на други начин.

<sup>83</sup> Уочено је да се најјача повезаност ( $r = 0,46$ ) јавља између примене агресивних техника (наставник је саркастичан према ученицима, љутито виче, задржава их после часа, користи сексистички и расистички језик) и прекида, ремећења активности ученика на часу. Уочена је и нешто слабија повезаност степена недисциплинованог понашања у разреду и употребе ових техника ( $r = 0,29$ ). Аутор наводи да се тај резултат може тумачити на више начина: „могуће је да агресивни наставници изазивају недисциплиновано понашање, или да недисциплиновано понашање ученика доводи до агресивне реакције наставника, или обоје“ (Lewis, 2001, стр. 312).

према којима поступке наставника првенствено одређује лична физичка и емоционална добробит (стабилност, сигурност), затим се усмеравају на квалитет наставних активности, па тек онда на потребе својих ученика (Fuller & Bown, 1975; према: Lewis, 2001)<sup>84</sup>. Када доживе дисциплински проблем као претњу личној емоционалној стабилности, спремни су да примене било коју технику којом ће такву претњу отклонити, посебно оне које делују тренутно (попут казни и агресивних техника), чак и на уштрб квалитета наставе или потреба ученика. На тај начин они „краткорочно могу успешно успоставити ред у разреду и задржати осећај емоционалне стабилности“ (Lewis, 2001, стр. 316). Тренутно реаговање усмерава лична потреба наставника за сигурношћу, због чега је мало вероватно да ће се одлучити за технике разредне дисциплине које захтевају више времена. Као друго објашњење Луис види могућност да наставници у ситуацији суочавања са супротстављањем сматрају да је праведно „дати ученику оно што заслужује“ (Lewis, 2001, стр. 316). Тзв. *модел њраведности* подразумева да понашање ученика којим се негира *легишимни ауторитети* наставника и које наставници сматрају неодговорним и неправедним оправдава чак и агресивне одговоре наставника.

Недавно је реализовано истраживање, без суштинских измена у теоријском и методолошком приступу<sup>85</sup>, допуњено анализама везаним за повезаност примене наведених шест техника разредне дисциплине са степеном у којем ученици изражавају: а) поштовање права других у разреду, б) блискост са друговима у разреду и са школом као окружењем, в) опште задовољство, си-

<sup>84</sup> Исто тумачење наводи и Пшундер (Pšunder, 2005, стр. 283). У другом раду наводи да у стресним ситуацијама наставници на непримерено понашање ученика реагују строжије и у супротности са личним уверењима и *њрофесионалном зрелошћу*. „Употребљавају технике којима најједноставније преузимају контролу над целокупним разредом“ (Pšunder, 2012, стр. 8).

<sup>85</sup> *Узорак*: Испитаници су поново ученици. Њих 1975, из 8 средњих школа у сиромашнијим предграђима Мелбурна (Аустралија), узраста од 12 до 16 година (7–10. разред, за сваки разред око 400–500 испитаника) (Roache & Lewis, 2011).

гурност и г) занимљивост и значај наставног предмета (Roache & Lewis, 2011). Свака техника разредне дисциплине посматрана је као засебна варијабла. За све наведене варијабле наводи се аритметичка средина (одговори су од 1 до 6, тј. од никада до готово увек). Аутори наводе да се **све издвојене технике примењују у пракси, неке повремено, већина често**. На основу средњих вредности закључују да се често примењује *кажњавање* (средња вредност 3,98 на шестостепеној скали), затим *примери* (3,80), разговор (3,64), признања и награде (3,37), укључивање ученика у доношење одлука (3,32), а повремено агресивне технике (3,04). Значајна промена у односу на истраживање објављено 2001. године је добијена у погледу употребе технике кажњавања и агресивних техника. За ове две технике разредне дисциплине је претходно добијен податак да их наставници веома ретко примењују, на оба нивоа школовања.

У погледу повезаности примене појединачних техника разредне дисциплине са осталим наведеним варијаблама добијени су следећи резултати:

- Варијабле *одговорности ученика за учење* (како сопствено, тако и за учење других у разреду) и *поштовање права* (како сопствених, тако и других у разреду) високо и позитивно корелирају са употребом примера и индиректних описа од стране наставника (корелације су од  $r = 0,54$  до  $r = 0,64$ ). Са овим варијаблама позитивно, али нешто слабије корелирају употреба разговора, признања и укључивања ученика у доношење одлука. Утврђена је негативна корелација умерене јачине са употребом агресивних техника. Поред негативне повезаности са одговорношћу ученика, аутори наводе да примена агресивних техника „може повећати тренутни ниво недисциплиног понашања“ (Roache & Lewis, 2011, стр. 242).
- Варијабле *занимљивости наставној предмету* и *значај наставној предмету* корелирају статистички значајно са свим техникама разредне дисциплине, али се посебно истиче висока и негативна корелација ( $r = - 0,58$  и

- $r = -0,37$ , редом) са употребом агресивних техника, попут љутиг викања и саркастичне комуникације.
- Утврђено је да се, што је већи степен употребе примера ( $r = 0,51$ ), разговора ( $r = 0,42$ ), признања и награда ( $r = 0,30$ ) од стране наставника, повећава *осећај њовезаности* ученика са својим вршњацима и самом школом као средином. Употреба агресивних техника, напротив, негативно корелира са овом варијаблом ( $r = -0,58$ ).
  - Када је у реч о *стјеиену недисциплинованој њонашања*, утврђена је највиша позитивна корелација ове варијабле (пораств проблематичног понашања у разреду) са употребом агресивних техника, а негативна корелација са употребом технике *јризнања и награде*. Иако је у више студија добијено да је „кажњавање универзална техника која се примењује у случајевима недисциплинованог понашања“ (Roache & Lewis, 2011, стр. 242), утврђено је да наставници ову технику користе у комбинацији са другим техникама и да од врсте комбинације зависи и повезаност примене кажњавања са другим варијаблама у истраживању. То одређује однос ученика према резултатима и последицама примене кажњавања (нпр. колико је праведна, чини ли их жртвама наставниковог беса). Аутори наводе да није утврђено постојање значајне повезаности употребе разговора као дисциплинске технике са *стјеиеном недисциплинованој понашања* у разреду. Аутори наводе да је за смањење недисциплинованог понашања потребно користити разговор у комбинацији са другим позитивним техникама разредне дисциплине (Roache & Lewis, 2011, стр. 243).

Аутори из резултата истраживања изводе закључак да наставници треба да избегавају употребу чврсте дисциплине (засноване на присили да се поступа на одређен начин) и да се усмере на примену техника које унапређују позитивне односе између наставника и ученика. Такве су: техника давања признања и награда за позитивно понашање ученика, укључивање уче-

ника у одређивање очекивања у погледу понашања и смирено дискутовање о различитим предлозима у погледу правила понашања у разреду са циљем развоја личне одговорности и поштовања права других. Овакве стратегије „могу помоћи да се минимизује недисциплиновано понашање ученика, смањи стрес код наставника и створи пуно добре воље у односима ученика и наставника што унапређује и процес наставе и процес учења“ (Roache & Lewis, 2011, стр. 246).

\*\*\*

Истраживање које сматрамо веома значајним за наш истраживачки проблем спроведено је недавно у Словенији (Pšunder, 2005) са циљем да се утврди које дисциплинске технике наставници најчешће примењују на часовима. Ове технике описиване су, а добијени резултати интерпретирани, полазећи од њихових карактеристика у погледу обезбеђивања контроле понашања ученика, тј. подстицања аутономије ученика. Појачавање степена наставничке контроле аутор види као слабљење подршке аутономији ученика.

Теоријски оквир рада је заснован на Волфганговој класификацији модела разредне дисциплине. Аутор три групе модела именује: а) *минимум наставничке контроле*, б) *контрола понашања ученика као заједничка одговорност ученика и наставника* и в) *максимум наставничке контроле и интервенција заснована на моћи*. Претпостављено је да ће наставници поступати на одређени начин, тј. користити одређене дисциплинске технике, у зависности од тога којој од ове три групе модела дају предност. Дисциплинске технике су, према томе, разврстане на континууму од *минимално интервенишућих* (као примери се наводе: невербални гест, знак и недиректни искази о понашању) до *техника моћи* (као примери се наводе: директни налози, претње последицама, моделовање понашања и физичка интервенција).



У самом истраживању, проблем разредне дисциплине посматран је из процедуралног аспекта (испитивани су поступци наставника у ситуацијама када ученици крше правила). Испитивано је које дисциплинске технике наставници претежно користе када се кршење школских правила догоди први пут, односно када се оно понавља<sup>86</sup>.

За потребе истраживања аутор је конструисао упитник који садржи 12 ставки. Свака садржи опис облика кршења дисциплинских правила, који су класификовани у три групе (анализиране су три категорије кршења дисциплинских правила: када такви поступци нису прецизирани *Правилником о њравима и обавезама ученика основе школе* као кршења школских правила<sup>87</sup>, када је реч о блажим<sup>88</sup> и тежим<sup>89</sup> облицима кршења школских правила – према *Правилнику*).

<sup>86</sup> *Узорак*: Испитивани су наставници предметне наставе (њих 55) из шест насумично одабраних основних школа у Марибору. Учесће је било добровољно. Наставници су равномерно распоређени у погледу разреда (од 5. до 8.) у којима предају (21,8%, 27,3%, 27,3% и 23,6%, редом). У погледу пола, углавном су испитиване наставнице (94,55%). Из истих школа одабрано је по једно одељење шестог и осмог разреда, чији су ученици (њих 245, који су у просеку имали 12, односно 14 година) попуњавали упитник. *Узорак ученика* је уједначен у погледу узраста (49,80% шести и 50,20% осми разред) и пола (48,16% девојчице и 51,84% дечаки). Као разлог за испитивање ставова ученика о овој проблематици наводи се да се ученици налазе у позицијама и улогама различитим од наставничких, те да могу расветлити дешавања у школи из друге перспективе. Такође, у овој области је уочена релативна оскудица таквих података на подручју Европе (Pšunder, 2005, стр. 277). И ми смо уочили исто, изузев у претходно анализираним студијама реализованим у Аустралији (Lewis, 2001; Roache & Lewis, 2011).

<sup>87</sup> Наводи се да су то најблажи облици прекршаја, попут читања новина, разговора са другим учеником у току теста или предавања наставника, и сл.

<sup>88</sup> На пример: писање хемијском оловком по уџбенику у власништву школе, неучтиво обраћање наставнику на часу, врећање другова из разреда на часу и сакривање њихових ствари током одмора.

<sup>89</sup> На пример: намерно уништавање школске имовине током одмора, крађа туђих ствари, физички напади на друге ученике, гласно наговарање других ученика током наставе да користе цигарете или алкохол (Pšunder, 2005, стр. 277–278).

Подела дисциплинских техника извршена је према степену наставничке контроле, односно аутономије ученика (прихваћено је Волфгангово образложење класификације). Издвојено је пет општих категорија дисциплинских техника (Pšunder, 2005, стр. 278):

1. *Наставник ићнорише ћосћуйке ученика*<sup>90</sup> (не обазире се на кршеће правила).
2. *Наставник корисћи недирекћне исказе* о понашању (упозорава их невербалним гестовима; упозорава их вербално, без заповедања, с циљем освешћивања понашања; суочава их са својим понашањем).
3. *Наставник корисћи дирекћне исказе* (случајеви када наставник наређује ученицима да прекину са недисциплинованим понашањем и/или им говори како да се понашају, односно објашњава разлоге зашто би требало да се понашају другачије).
4. *Наставник ћрећи ћоследицама* (случајеви када наставник наређује ученицима да прекину са недисциплинованим понашањем и/или им наређује да се понашају на прописан начин, и саопштава да ће се, у супротном, суочити са последицама – казнама).

<sup>90</sup> Остало нам је нејасно зашто је аутор *ићнорисаће* прекршаја правила скоровоа и тумачио као највиши ниво подстицања аутономије ученика. Чак и када би се радило о техници тзв. *ћланској ићнорисања* (Јованчићевић и Рељић, 2008, стр. 343–344), могли бисмо се сложити да је израженост директне наставничке контроле мала, али с обзиром на дисциплински механизам у његовој основи не може се рећи да је реч о поступку којим се може подржати аутономија ученика. Ићнорисаће препоручује и Драјкурс (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 54) у ситуацијама када процени да је разлог недисциплинованог понашања ученика привлачеће пажње. Чини нам се да би се овде пре могло говорити о врсти искључивања из интеракције, занемаривања или одбацивања, него о поступку којим се подржава аутономија ученика (Хавелка, 1996). Наставнички стил понашања који карактерише пружање подршке дечјој аутономији не може се поистоветити са заповеставањем, немарношћу или генерално попустљивим односом према ученику. Потребно је да наставници ученицима јасно образлажу и објасне правила понашања, вредности, очекивања и смернице које им помажу да се осећају компетентно и аутономно (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012).

5. *Наставник сироводи йоследице* (случајеви када наставник примењује одређене *васиййине мере* из *Правилника*: од усменог укора, преко строгог укора разредног старешине, директора школе и наставног већа, до премештања ученика у друго одељење или школу).

Описи сваке категорије у потпуности одговарају онима које смо навели у поглављу о стратегијама разредне дисциплине (при објашњењу *Схеме 4*). Добијени одговори испитаника (описи поступка наставника у конкретној ситуацији) су кодирани на основу идентификованих општих категорија. Одговори наставника и ученика су скоровани од 0 до 4 (тј. од *иїнорисања* прекршаја до *сїровођења йоследица* – казне) како би се израчунао степен контроле понашања наставника од стране ученика. Потом су рађене дескриптивне статистичке анализе.

На основу одговора наставника и ученика добијени су следећи резултати (Pšunder, 2005, стр. 280):

- Наставници и ученици дају сличне одговоре у погледу поступака наставника када ученик прекрши правило које *Правилником* није прецизирано. Када је реч о првом прекршају те врсте наставници претежно користе *дирекййне исказе* (ОН<sup>91</sup>: 34,00%; ОУ: 30,65%). Уколико се такви прекршаји понављају, одговори ученика и наставника су слични: наставници најчешће користе кажњавање, тј. *сїроводе йоследице* (ОН: 41,03%; ОУ: 63,13%). Уочавамо разлику у одговорима наставника и ученика у погледу друге најчешће примењиване технике. Наиме, према одговорима наставника то су *недирекййни искази* (28,00%), а према одговорима ученика *йрейїње йоследицама* (30,03%). Дакле, чак и када се ова врста блажих облика недисциплинованог понашања јави први пут, наставници (према речима ученика) углавном користе технике контролишућег типа (преко 60% одговора ученика односи се на употребу *дирекййних исказа* и *йрейїњи йоследицама*).

<sup>91</sup> ОН: према одговорима наставника; ОУ: према одговорима ученика.

- Наставници и ученици дају сличне одговоре и у погледу поступака наставника када ученик прави блажи облик кршења правила прецизираних *Правилником*. Када је реч о првом прекршају те врсте наставници претежно користе *директне исказе* и *недиректне исказе* (редом, ОН: 33,50%, 43,05%; ОУ: 41,95%, 19,50%), само је редослед другачији. Уколико се такви прекршаји понављају, одговори ученика и наставника су поново слични: наставници најчешће користе кажњавање (ОН: 40,68%; ОУ: 47,90%).
- Према одговорима наставника, у случајевима тежих прекршаја школских правила они најчешће примењују технику кажњавања, с тим што се учесталост употребе ове дисциплинске технике, у односу на остале, значајно повећава уколико се ова врста понашања понови (са 32,10%, на 84,95%). И одговори ученика су слични, примена казне се јавља у 26,25% ситуација те врсте, при првом кршењу тог правила, као и у 81,28% случајева поновног кршења таквих правила.

Дакле, у погледу одговора наставника и ученика о претежно заступљеним дисциплинским техникама у већини вршених анализа није потврђена претпоставка да се одговори ученика и наставника разликују. „Резултати студије показују да постоји велика сличност у опажањима наставника и ученика у погледу претежно коришћених дисциплинских техника у случајевима дисциплинских проблема у основним школама“ (Pšunder, 2005, стр. 283). Показало се да наставници и ученици дају сличне одговоре у погледу употребе појединих техника (редоследа и учесталости претежно заступљених поступака) када ученици први пут крше дисциплинска правила и у случајевима понављања прекршаја за правила која нису прецизирана *Правилником* и у случајевима понављања тежих облика прекршаја.

У наставку ћемо приказати податке (*Табела 4*) о збирном проценту за употребу дисциплинских техника за које ми смо трамо да имају изразито контролишуће дејство.

примена контрол. технике \ понашање	ученик не поштује правило које Правилником није прецизирано		ученик чини блажи облик кршења правила прецизираних Правилником		ученик чини тежи облик кршења правила прецизираних Правилником	
	први пут	поновљени прекршај	први пут	поновљени прекршај	први пут	поновљени прекршај
изјаве наставника <sup>91</sup>	55%	83%	45%	79%	75%	98%
изјаве ученика <sup>92</sup>	70%	90%	65%	89%	83%	95% <sup>93</sup>

Табела 4: Упоредба дисциплинских техника контролишуће типичне у различитим случајевима кршења дисциплинских правила

Подаци из претходне табеле нису експлицитно наведени у анализираном приказу резултата истраживања, ми смо их израчунали користећи податке за појединачне технике (Pšunder, 2005, стр. 280) сабирањем процената за употребу три дисциплинске технике за које ми сматрамо да имају изразито контролишуће дејство (последње три од пет описаних категорија), како бисмо очигледним учинили закључак да наставници у ситуацијама непоштовања правила понашања углавном примењују дисциплинске поступке контролишућег типа.

Дакле, као што је наглашено у више претходно анализираних студија (Lewis, 2001; Onwuegbuzie et al., 2003; Roache & Lewis, 2011), приказани резултати наводе на закључак да се ретко примењују дисциплинске технике у којима је контрола понашања мање изражена. У случајевима недисциплинованог

<sup>92</sup> Наставник користи неку од техника контролишућег типа – **одговори наставника.**

<sup>93</sup> Наставник користи неку од техника контролишућег типа – **одговори ученика.**

<sup>94</sup> Нису навођене децимале, оквирни проценти дају јасну слику карактера претежно коришћених техника.

понашања ученици врло ретко добијају прилику да „учествују у доношењу одлука о променама свог понашања“ (Pšunder, 2005, стр. 283).

Утврђена доминација примене дисциплинских техника контролишућег типа могла би, чини нам се, имати везе са чињеницом да се аутор дисциплином бавио из процедуралног и корективног аспекта. Разлог томе може бити и категоризација техника (начин кодирања), посебно у погледу технике *ићнорисања* понашања. Чини нам се да је могуће да би дошло до промена у резултатима у случају ширег обухвата процеса разредне дисциплине (поред процедуралне, испитивање употребе интерперсоналне и дидактичке стратегије), усмеравања на превентивне поступке и коришћења инструмента који би у поступку валидације отклонио наведени проблем у категоризацији техника.

\*\*\*

На крају овог поглавља навешћемо и резултате истраживања Јана Тејлора са сарадницима који су *ићеорију самоодређења* прихватили као теоријски оквир (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Истраживањем испитивана употреба **три мотивационе стратегије** од стране наставника, а сматрамо га релевантним за наш истраживачки проблем из разлога што описи три испитиване стратегије мотивације<sup>95</sup> (*сћирукћиура*<sup>96</sup>, *ићићерћерсонал-*

95 Аутори наводе да су ове три основне врсте мотивационих наставних стратегија које наставници примењују на часовима раније дефинисане и испитиване (Connell and Wellborn, 1991; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Теоријски оквир је *ићеорија самоодређења*. Наводи се да је у више истраживања потврђено да ове три стратегије представљају значајне контекстуалне факторе у промовисању одговарајућих постигнућа ученика, везаних за интринзичку мотивацију, самопоштовање, осећање компетентности и понашање ученика (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 76).

<sup>96</sup> Структурираност наставног окружења дефинише се на основу количине и квалитета информација које наставник пружа ученицима у вези са последицама одређеног понашања, као и у погледу појашњавања начина (понашања) на који ученици могу достићи жељене резултате (што укључује пружање инструменталне подршке, прецизирање и објашњавање очекивања и смерница

на укљученост<sup>97</sup> и подржавање аутономије<sup>98</sup>) у образложењу теоријског оквира истраживања у значајној мери одговарају нашем виђењу три стратегије разредне дисциплине (процедурална, интерперсонална, дидактичка). Аутори полазе од закључака ранијих истраживања и становишта да контекстуални услови (попут притиска на послу услед временских ограничења, евалуације постигнућа, прилагођавања начина рада према захтевима управе школе) утичу на наставнике да у већој мери примењују контролишуће мотивационе стратегије којима наставници осујећују осећај аутономног понашања ученика на часовима. Истраживање је усмерено на испитивање наведених претпоставки у области физичког васпитања<sup>99</sup>.

Позивајући се на закључке истраживања да је притисак на послу директно повезан са аутономном мотивацијом наставника за реализацију наставе (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002), Тејлор и сарадници су очекивали да ће добити емпиријску потврду претпоставке да та повезаност ипак није директна<sup>100</sup>,

од стране наставника). Овај опис одговара нашем схватању процедуралне стратегије аутономног типа у области разредне дисциплине.

<sup>97</sup> Односи се на наставниково показивање заинтересованости и пружање емоционалне подршке ученицима (као примери се наводе изградња односа са ученицима базираних на настојањима наставника да разумеју своје ученике и одржавање физичке близине са њима). Овај опис одговара нашем схватању интерперсоналне стратегије аутономног типа у области разредне дисциплине.

<sup>98</sup> Односи се на разне наставне стратегије којима се код ученика подстиче вољно ангажовање и унутрашњи локус каузалности, попут: образложења значаја активности и преношења одговорности и на ученике. Испитивано је „у којој мери наставници пружају ученицима образложења значајности укључивања у активности“ (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 76). Наведени опис одговара нашем схватању дидактичке стратегије аутономног типа у области разредне дисциплине.

<sup>99</sup> Узорак: 204 наставника физичког васпитања из 82 школе у Великој Британији (100 наставника, 95 наставница, 9 није навело пол; старости од 22 до 60 година – просек година живота је 34,34; просек радног искуства је 10,84 године; раде са ученицима узраста 11 до 18 година).

<sup>100</sup> Полазе од становишта теорије самоодређења да друштвени контекст не утиче директно на мотивацију, већ посредством осећаја задовољности основних психолошких потреба (аутономија, компетентност и блискост).

па аутори као посредну варијаблу испитују задовољеност три основне људске потребе (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 78). Дакле, испитиван је следећи *хипотетички модел*: наставнички доживљај притиска на послу<sup>101</sup>, аутономне мотивисаности ученика<sup>102</sup> и аутономног локуса каузалности<sup>103</sup> (сваки појединачно) директно је повезан са осећајем задовољености основних потреба<sup>104</sup> – такав осећај директно је повезан са аутономном мотивацијом наставника за реализацију наставе<sup>105</sup> – која је директно повезана са употребом три наведене мотивационе стратегије<sup>106</sup>.

Од многих података о повезаности наведених варијабли издвојићемо неколико најрелевантнијих за наш истраживачки проблем. Употреба одређене стратегије од стране наставника делимично зависи од употребе других мотивационих стратегија (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Аутори као пример наводе да наставници могу пружити ученицима образложења која ће ученици схватити као значајна (дидактичка стратегија), ако разумеју своје ученике и шта они сматрају значајним (интерперсонална стратегија). Уочена је посредна и директна повеза-

<sup>101</sup> Скала са 10 ставки конструисана за потребе овог истраживања како би се испитао притисак везан за посао у погледу ограничених рокова, евалуације наставе и постигнућа ученика, као и притисак управе школе за употребом одређених наставних метода.

<sup>102</sup> Коришћен је инструмент *Perceptions of Student Self-determination* (објављен у: Goudas, Biddle & Fox, 1994; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008).

<sup>103</sup> Коришћена је адаптирана верзија инструмента *General Causality Orientations Scale* (GCOS; објављен у: Deci & Ryan, 1985; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) који се састоји од 8 (уместо оригиналних 12) вињета.

<sup>104</sup> Коришћен је инструмент: Скала задовољавања основних потреба запослених (енг. *Basic Need Satisfaction at Work Scale*, скраћено BNSAW, објављен у: Deci et al., 2001; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008).

<sup>105</sup> Употребљен је инструмент за мерење *радне мотивације наставника* (енг. *The Work Motivation Inventory*, објављен у: Blais et al., 1993; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008).

<sup>106</sup> Коришћена је адаптирана верзија инструмента *Teacher as Social Context Questionnaire* (TASCQ; објављен у: Wellborn et al., 1988; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008).



ност наставничког осећаја задовољености основних потреба са употребом појединих мотивационих стратегија. Посредна, преко аутономне мотивације наставника за реализацију наставе<sup>107</sup>, а директна са процедуралном мотивационом стратегијом ( $r = 0,22$ ) и интерперсоналном мотивационом стратегијом ( $r = 0,23$ ). Аутори закључују: „Што су више задовољене потребе наставника и што више изјављују да су аутономни у раду, у већој мери ће се трудити да их ученици разумеју и да им обезбеде инструменталну помоћ и подршку“ (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 88). Степен задовољавања потреба наставника директно је повезан са мотивацијом наставника, од које зависи у којој мери се ангажују на пружању значајних образложења, помоћи и подршке ученицима, као и у којој мери се труде да разумеју своје ученике, њихове потребе, перспективе и вредности. Аутори тумаче наведено као утицај мотивације наставника за улагање труда који је подразумеван за примену поступака којима се подржава аутономија ученика.

---

<sup>107</sup> Позитивно корелира са наставничким осећајем задовољености основних потреба ( $r = 0,39$ ) и са све три стратегије: разумевањем ученика (интерперсонална мотивациона стратегија,  $r = 0,35$ ), инструменталном подршком (процедурална мотивациона стратегија,  $r = 0,49$ ) и образлагањем значајности наставних активности (дидактичка мотивациона стратегија,  $r = 0,34$ ).



## II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА



# 1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања су наставнички модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Субјективни судови наставника (уверења, ставови, вредности, процене, мишљење) су повезани са њиховим понашањем (Evertson, 2002; Lopes & Santos, 2013; OECD, 2009; Pšunder, 2005; Pot, 1995; Шушњић, 1995; Звонаревић, 1976). Наставници граде свој приступ „на основу личног разумевања околности, разумевања чији су корени у њиховим системима уверења“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 46). Та повезаност није једноставна и једнозначна. Уверења наставника укључују спремност на понашање, дакле утичу на поступке, што не значи да су уверења и понашање увек и сасвим усклађени. Када одлучују на који ће начин поступати у настави, наставници се ослањају на претходна искуства и властити начин сагледавања проблема. „Начин на који се наставник бави разредном дисциплином зависи, пре свега, од фактора повезаних са самим наставником. Из тог разлога, неопходно је да наставник, између осталог, себи разјасни лична уверења и вредности у погледу дисциплине“ (Pšunder, 2005, стр. 275). Пшундер истиче да уверења наставника имају значајну улогу у одређивању степена аутономије ученика у разреду, у погледу подстицања ученика од стране наставника да сами контролишу сопствено понашање. С друге стране, уверења наставника могу повећати степен контроле понашања ученика од стране наставника.

Поступци наставника којима настоје да успоставе и одрже дисциплину на часу (наставничке стратегије разредне дисциплине) у највећој мери су повезани са личним уверењима наставника о разредној дисциплини (наставнички модели разредне дисциплине) заснованим на широком спектру уверења вишег нивоа, као што су она „о природи наставног процеса, мисији школа, као и о људској природи“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 6). С обзиром да наставници у практичном раду делују првенствено на основу, мање или више освешћених, личних уверења и ставова о васпитном процесу, наставниково разумевање значаја, успешности и могућности примене појединих дисциплинских поступака у великој мери зависи од наставникових погледа на основне педагошке проблеме. Уверења наставника о основним педагошким питањима (каква је дечја природа, шта је циљ васпитања, како ученици уче, шта мотивише њихово понашање) су социјално конструисана и не могу се посматрати независно од ширег друштвеног контекста у коме наставници живе и раде.

Значајно би било испитати да ли се уверења наставника о разредној дисциплини заснована на контроли понашања ученика темеље на социјално-центричном васпитном концепту наставника<sup>108</sup>, односно да ли је ова врста васпитног концепта повезана са адултоцентричним карактером уверења наставника о дисциплини, усмерава ли процес успостављања и одржавања разредне дисциплине на наставника, на његове потребе и очекивања, што смо нагласили при анализи основних полазишта појединих аутора савремених програма обуке наставника у овој области (Canter, 2010; Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004; Jones, 2007)<sup>109</sup>. С друге стране, да ли је васпитни концепт наставника засићен

<sup>108</sup> Полазећи од општих карактеристика савремених концепција васпитања, могли бисмо и васпитне концепте наставника у основи наставничких модела разредне дисциплине класификовати на континууму: социјално-центрички–педоцентрички.

<sup>109</sup> Карактеристике их: чврстина и ауторитет наставника, нормирање граница којима сваки ученик треба да се повинује, примена различитих врста казни и награда, доминација наставника и *ломљење воље* ученика како би се обезбедила послушност и сарадња. Промовишу дисциплинске стратегије којима

уверењима сродним онима која су изражавали представници критичких и педоцентричких концепција васпитања повезан са уверењима наставника о разредној дисциплини аутономног, договорног типа. Такву везу такође смо нагласили при анализи основних полазишта појединих аутора савремених програма обуке наставника (Glasser, 1994; Gordon, 1998; Kohn, 2006)<sup>110</sup>.

Закључци истраживања о повезаности уверења и поступака наставника општијег типа утицали су и на проучавања у области успостављања и одржавања разредне дисциплине. Уочили смо сагласност већег броја аутора (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Glickman & Tamashiro, 1980; Lopes & Santos, 2013; Martin & Baldwin, 1992; Pšunder, 2005; Ūnal & Ūnal, 2012) у погледу закључка да су уверења наставника о разредној дисциплини у значајној мери повезана са начином на који наставници успостављају и одржавају дисциплину на часовима. Новија истраживања показују да у пракси преовладава употреба дисциплинских стратегија контролишућег типа, усмерених на потребе наставника (Lopes & Santos, 2013; OECD, 2009; Pšunder, 2005), при чему се наглашава да примена одређене врсте дисциплинских стратегија првенствено зависи од фактора везаних за самог наставника, од њихових уверења о дисциплини. Образовање је област у којој се готово по правилу користи спољашња контрола понашања ученика, често уз добронамерна уверења да је

---

је циљ обезбеђивање реда, послушности и сарадње ученика и засновани су на чврстости, ауторитету и доминацији наставника.

<sup>110</sup> Процес успостављања и одржавања разредне дисциплине заснован је на *сусрећу интереса* свих учесника наставног процеса. У први план се истичу односи у разреду (стављени у контекст односа у школи и широј друштвеној заједници) засновани на укључивању ученика у доношење одлука значајних за њихов живот и учење у школи. Теоријска полазишта и стратегије разредне дисциплине засновани на аутономији ученика усмерени су на изградњу средине погодне за учење и подучавање, промовишу самодисциплину и помажу да се превенирају дисциплински проблеми. Базирају се на активној улози ученика у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине, на суочавању ученика са својим понашањем, међусобном слушању и договарању, развијању међусобних односа у разреду, развијању унутрашњег локуса контроле и слично (Тадић и Радовановић, 2012).

то најбољи начин да се код ученика подстакне учење и жељено понашање. Наставници чешће бирају дисциплинске технике које омогућавају контролу над ученицима и разредом, које се темеље на моћи (наредбе, претње, чак и физичко кажњавање), него оне које подржавају ученичку аутономију (Pšunder, 2005). У одређеној мери у школи морају постојати ограничења, али наставници врло често непотребно контролишу и ограничавају ученике, иако је ограничења „могуће саопштити ученицима на начин који не подрива интринзичку мотивацију или самоодређење и не слаби квалитет постигнућа“ (Koestner et al., 1984, стр. 246–247). Одсуство испитивања карактеристика уверења наставника током њиховог професионалног развоја сматра се значајним за одржавање застарелих и неефикасних облика наставне праксе (Decker & Rimm-Kaufman, 2008).

На основу наведеног, сматрамо да је значајно испитати уверења наставника о разредној дисциплини (моделу које заступају) и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују. Уз то, потребно је довести у везу моделе разредне дисциплине које наставници заступају, као и стратегије разредне дисциплине које наставници примењују са њиховим васпитним концептом.



## 2. Дефинисање основних појмова у истраживању

Основни појмови у овом истраживању јесу следећи: *васпитни концепти наставника, наставнички модел разредне дисциплине*<sup>111</sup> и *наставничке стратегије разредне дисциплине*<sup>112</sup>. Анализом коришћене терминологије у савременој домаћој и иностраној литератури (теоријског типа) о проблему разредне дисциплине учили смо (мање или више доследно развијану и правилно употребљавану) термилошку *хијерархију*: концепција васпитања – (теоријски) модел разредне дисциплине – стратегије разредне дисциплине, а када је реч о практичном раду наставника хијерархија је: васпитни концепт наставника – (наставнички) модел разредне дисциплине – (наставничке) стратегије разредне дисциплине.

А) *Васпитни концепти наставника* (имплицитна педагогија, педагошки став) односи се на уверења наставника о основним питањима васпитања – природи детета, односу појединца и заједнице, основним циљевима васпитања и образовања, природи знања и начину на који људи уче, улогама васпитача и васпитаника у васпитном процесу, методама и садржајима васпитног рада, значају и улози педагошких институција и слич-

---

<sup>111</sup> Скраћено од *модел усвојављања и одржавања разредне дисциплине који наставник заступа*.

<sup>112</sup> Скраћено од *стратегије усвојављања и одржавања разредне дисциплине које наставник примењује*.

но. Васпитни концепт наставника посматрамо на континууму између уверења социоцентричког и педагоцентричког типа.

Б) Под *наставничким моделом разредне дисциплине* (концепт разредне дисциплине, приступ, оријентација) подразумевамо уверења наставника о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, њихова схватања о томе на који начин треба утицати<sup>113</sup> на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу. Наставничке моделе разредне дисциплине посматрамо на континууму који се креће између контроле понашања ученика од стране наставника и подршке аутономији ученика на наставном часу.

В) *Наставничке стратегије разредне дисциплине* односе се на основне поступке наставника у настојању да успоставе и одрже разредну дисциплину. Дакле, стратегија разредне дисциплине подразумева начин на који наставници примењују специфична знања, вештине, способности, организационе механизме дисциплиновања, како би успешно успоставили и одржавали дисциплину на наставном часу. Уочили смо три кључне стратегије путем којих се (појединачно или комбиновано) успоставља и одржава разредна дисциплина. Именовали смо их: а) *процедурална* стратегија (развија различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних поткрепљења), б) *интерперсонална* стратегија (наглашавање квалитета интерперсоналних односа чије развијање у разреду позитивно делује на успостављање и одржавање разредне дисциплине – разумевање, уважавање, поштовање, љубав, брижност, саосећање; као и примена комуникационих вештина и техника за успостављање и одржавање разредне дисциплине, попут невербалне комуникације, упућивања порука, активног слушања) и в) *дидактичка* стратегија (карактеристична за схватање да

<sup>113</sup> У различитим теоријским моделима разредне дисциплине уместо термина *утицање* користе се термини *усмеравање, вођење, руковођење, ујављање, контрола, координирање* и сл.

је процес успостављања и одржавања разредне дисциплине директно зависан од карактеристика наставних садржаја и активности, као и организације наставног рада – реинтегрисање феномена разредне дисциплине у наставни процес). Све три стратегије разредне дисциплине посматрамо на континууму који се креће између контроле понашања ученика и подршке аутономији ученика на наставном часу.

### *3. Циљ и задаци истраживања*

Циљ истраживања је утврдити израженост наставничких модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине и њихове корелате.

Задаци истраживања:

1. Утврдити израженост наставничких модела разредне дисциплине.
2. Утврдити које стратегије разредне дисциплине наставници примењују.
3. Испитати повезаност наставничких модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине.
4. Испитати карактеристике васпитног концепта наставника.
5. Испитати повезаност наставничких модела и стратегија разредне дисциплине са васпитним концептом наставника.
6. Испитати повезаност наставничких модела и стратегија разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника, као и повезаност ових карактеристика са васпитним концептом наставника.

## 4. Хийоџезе у исӣраживању

Најоштије посматрано, може се претпоставити да су наставнички модели и стратегије разредне дисциплине међусобно повезани и да рефлектују њихове васпитне концепте. Сматрали смо да је реално претпоставити да ће се потврдити одређена повезаност васпитног концепта наставника са наставничким моделима и стратегијама разредне дисциплине, тј. да наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања социоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на контроли понашања ученика и примењују стратегије разредне дисциплине контролишућег типа, док наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања педоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на подстицању аутономије ученика и примењују стратегије разредне дисциплине аутономног типа.

## 5. Варијабле у исӣраживању

С обзиром на то да је реч о истраживању корелационог типа можемо само условно говорити о зависним и независним варијабалама. *Зависне варијабле* су: 1) наставнички модели разредне дисциплине и 2) наставничке стратегије разредне дисциплине. *Независне варијабле* су: васпитни концепт наставника, пол наставника, године радног стажа, степен стручне спреме, предмет који наставник предаје и место у коме се налази школа.

## 6. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Од техника истраживања користили смо скалирање. У оквиру истраживања користили смо инструменте састављене од питања анкетног типа (за испитивање социодемографских и професионалних карактеристика наставника) и скала процене. У првој фази истраживања извршили смо испитивање одређеног броја наставника у циљу провере адекватности инструмената. Након тзв. логичке анализе инструмената, конструисали смо финалне верзије. Циљ тих инструмената је био да се прикупе подаци о: 1) моделима успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници заступају; 2) стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују и 3) васпитном концепту наставника. У истраживању смо применили три скале: скала ВКН<sup>114</sup>, скала МРД<sup>115</sup> и скала СРД<sup>116</sup> (Прилози 1).

Ставке у скали ВКН су индикатори **васпитног концепта наставника**. Од укупно 14 ставки, поједине су формулисане на основу основних идеја представника социоцентричних васпитних концепција (р. бр. 1, 3, 5, 6, 9, 11, 13), док су преостале формулисане на основу основних идеја представника

<sup>114</sup> Скраћено од: *Васпитни концепти наставника*.

<sup>115</sup> Скраћено од: *Модели разредне дисциплине*.

<sup>116</sup> Скраћено од: *Стратегије разредне дисциплине*.

педоцентричних васпитних концепција<sup>117</sup>. Ставке се односе на уверења наставника у вези са основним педагошким питањима: *каква је дечја природа* (нпр. „Да живи и учи у слободном и подстицајном окружењу, свако дете би било добро, саосећајно и вредно.“), *школа је циљ васпитања и ко ја одређује* (нпр. „Циљеве васпитања не треба унапред прописивати, већ их треба изводити из интересовања и потреба сваког појединачног детета уважавајући њихове индивидуалне разлике.“), *да ли у васпитању вредности треба давати интересима појединаца или заједнице* (нпр. „Важније је да школа ученицима пренесе традиционалне друштвене и моралне вредности, него да им омогући да сами откривају сопствене животне принципе, норме и идеале.“), *на који начин треба васпитавајући децу – адекватне активности и садржаји* (нпр. „Жељени ефекти васпитног процеса могу се остварити само ако се дечје понашање континуирано надзире и доследно контролише од стране одраслих.“).

Ставке у скали МРД су индикатори **наставничких модела разредне дисциплине**, односе се на уверења наставника у погледу разредне дисциплине. Од 18 ставки, поједине (р. бр. 1, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 16, 18) су формулисане на основу теоријских претпоставки о разредној дисциплини аутора описаних теоријских модела (програма обуке) заснованих на наставничкој контроли понашања ученика, а преостале на основу теоријских претпоставки о разредној дисциплини аутора описаних теоријских модела заснованих на подршци аутономије ученика. Ставке се односе на уверења наставника у вези са *разлозима недисциплинованог понашања ученика* (нпр. „Ученици који на часовима испољавају љутњу, бунт, пркосно, дрско и непослушно понашање, најчешће то раде да би се некако истакли у разре-

<sup>117</sup> На основу резултата факторске анализе скале уочићемо да ли се може говорити о два екстрема једне димензије или о више димензија једног конструкта. Након тога ћемо одредити начин скоровања одговора, тј. да ли израженост уверења педоцентричког типа аутоматски значи ниске скорове, односно слабу израженост уверења социоцентричког типа како је то претходно рађено у више студија (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). На исти начин, биће одређени фактори и у погледу преосталих варијабли.

ду.“), као и могућностима и ефектима примене појединих: *процедуралних њосџуџака* (нпр. „Када би наставник подржао ученике да заједнички формулишу правила понашања на часовима, они би та правила прихватили као своја и поштовали би их.“), *инџерџерсоналних њосџуџака* (нпр. „Да би предупредио недисциплиновано понашање ученика, боље је да наставник испољи чврстину и ауторитет него да развија блискост и партнерство са ученицима.“) и *џидакџичких њосџуџака* (нпр. „Уколико би ученицима било омогућено да на часу раде оно што лично сматрају корисним, посветили би се учењу и не би ометали наставу.“) са циљем успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Ставке у скали СРД су индикатори **наставничких стратегија разредне дисциплине**, односе се на поступке наставника које примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину. Ставке су формулисане на основу кључних техника разредне дисциплине које аутори 6 анализираних теоријских модела (програма обуке) препоручују за примену на часу. Скала СРД садржи укупно 18 ставки, у три субскеале:

1. Ставке р. бр. 1, 4, 7, 10, 13 и 16 су индикатори **процедуралне стратегије** разредне дисциплине, с тим што се поједине (р. бр. 4, 7, 10 и 16) односе на примену техника контролишућег типа (нпр. „Трудим се да успоставим дисциплину на часу тако што ученицима на самом почетку саопштим правила понашања у разреду.“), а преостале на примену техника аутономног типа (нпр. „Кроз разговор са ученицима заједнички доносимо одлуку о правилима понашања којих ћемо се сви придржавати.“).
2. Ставке р. бр. 2, 5, 8, 11, 14 и 17 су индикатори **интерперсоналне стратегије** разредне дисциплине, с тим што се поједине (р. бр. 2, 5, 11 и 14) односе на примену техника контролишућег типа (нпр. „Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на лични ауторитет и чврстину.“), а преостале на примену техника аутономног типа (нпр. „Када решавам дисци-



плинске проблеме у одељењу, ослањам се на развијање односа блискости и заједништва са ученицима.“).

3. Ставке р. бр. 3, 6, 9, 12, 15 и 18 су индикатори **дидактичке стратегије** разредне дисциплине, с тим што се поједине (р. бр. 6, 12 и 18) односе на примену техника контролишућег типа (нпр. „Настојим да ученицима постављам задатке са прецизним упутствима и временским роковима да не би имали времена за недисциплиновано понашање.“), а преостале на примену техника аутономног типа (нпр. „Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво, тако што им скрећем пажњу на то зашто је за њих битно оно што учимо.“).

## 7. Узорак истраживања

Узорак истраживања био је пригодан, чини га 444 наставника предметне наставе основних школа из Србије. Структура узорка приказана је с обзиром на: пол (Табела 5), дужину радног стажа (Табела 6), предмете које наставници предају у школи (Табела 7), стручну спрему наставника (Табела 8) и место у коме се школа налази (Табела 9).

пол	f	%
мушко	107	24,1
женско	337	75,9
укупно	444	100,0

Табела 5: Структура узорка с обзиром на пол

Просечна дужина радног стажа је 16 година. Ради детаљнијих анализа испитанике смо поделили у четири групе у зависности од дужине радног стажа.

радни стаж	f	%
до 10 година	159	35,8
11 до 20 година	145	32,7
21 до 30 година	82	18,4
више од 30 година	58	13,1
укупно	444	100,0

Табела 6: Структура узорка с обзиром на дужину радног стажа

групација предмета	f	%	предмет	f	%
математичко-техничко-природне науке	243	54,7	математика	67	15,1
			физика	33	7,4
			хемија	29	6,5
			биологија	38	8,6
			географија	38	8,6
			техничко и информатичко обр.	38	8,6
друштвено-хуманистичке науке	201	45,3	матерњи (српски) језик	74	16,7
			страни језик	87	19,6
			историја	40	9,0
укупно	444	100,0	укупно	444	100,0

Табела 7: Структура узорка с обзиром на предмете које наставници предају у школи

стручна спрема	f	%
виша школа	50	11,3
висока стручна спрема, VII/1	375	84,5
мастер	10	2,2
магистратура, VII/2	9	2,0
<b>укупно</b>	<b>444</b>	<b>100,0</b>

Табела 8: Структура узорка с обзиром на стручну спрему

Од 444 испитаника, 250 су наставници са територије града Београда (из свих београдских општина). Узорак је обухватио и 194 испитаника из централне Србије (Шабац, Владимирци, Крупањ, Смедерево, Смедеревска Паланка, Велика Плана, Аранђеловац, Крагујевац, Ваљево, Мионица) и Војводине (Панчево, Ковин, Ковачица, Зрењанин, Сечањ, Стара Пазова, Планиште, Вршац, Пећинци, Инђија).

област	f	%	место	f	%
територија Града Бео- града	250	56,3	насеља у централним општинама <sup>117</sup>	122	27,5
			насеља на периферији <sup>118</sup>	128	28,8
ван терито- рије Града Београда	194	43,7	већа насеља <sup>119</sup>	90	20,3
			мања насеља <sup>120</sup>	104	23,4
<b>укупно</b>	<b>444</b>	<b>100,0</b>	<b>укупно</b>	<b>444</b>	<b>100,0</b>

Табела 9: Структура узорка с обзиром на место у коме се школа налази

<sup>118</sup> Између осталих: Бањица, Врачар, Коњарник, Земун – Стари град, Нови Београд, Карабурма, Видиковац, Савски венац и Дорћол.

<sup>119</sup> Између осталих: Винча, Лештане, Калуђерица, Багајница, Лазаревац, Младеновац, Обреновац, Борча-греда, Сопот, Сурчин, Умка, Железник, Велика Моштаница и Сремчица.

<sup>120</sup> Места већа од 20.000 становника, између осталих: Ваљево, Зрењанин, Крагујевац, Панчево, Смедерево, Шабац, Аранђеловац, Вршац, Инђија и Смедеревска Паланка.

<sup>121</sup> Места мања од 20.000 становника, између осталих: Велика Плана, Владимирци, Гај (општина Ковин), Глогоњ (општина Панчево), Завлака (општина Крупањ), Липе (општина Смедерево), Мајур (општина Шабац), Маргита (општина Пландиште), Мионица, Нова Пазова, Падина (општина Ковачица), Рајковић (општина Мионица), Сечањ, Уља (општина Вршац), Шимановци (општина Пећинци), Стајићево и Томашевац (општина Зрењанин).

## 8. *Организација истраживања и статистичка обрада података*

Истраживање је реализовано помоћу финалне верзије инструмената у мају и јуну 2013. године. У реализацији истраживања помоћ смо имали од стране већег броја студената 1. године Учитељског факултета Универзитета у Београду, који су током трајања педагошко-психолошке праксе добровољно анкетирали наставнике по прецизном упутству које су добили од стране аутора истраживања. Истраживање је спроведено у 76 основних школа широм Србије (од којих је 41 на територији града Београда). Наставници су уз инструмент добијали и коверат у који би попуњен инструмент упаковали пре предаје студентима, чиме смо желели да их уверимо у анонимност прикупљених података.

У истраживању смо користили квантитативне технике обраде прикупљених података. За статистичку обраду података коришћен је SPSS програмски пакет. Примењене су параметријске и непараметријске статистичке технике. Поред дескриптивне анализе за опис главних варијабли уз помоћ фреквенција, процената, мера централне тенденције и дисперзије, примењени су и корелација, т-тест и анализа варијансе.



## III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ИНТЕРПРЕТАЦИЈОМ





# *1. Наставнички васпийни концепти, модели и сфрактације разредне дисциплине – изражености и повезаности*

Основни задаци истраживања односе се на испитивање изражености и повезаности наставничких модела и стратегија разредне дисциплине, па би било оправдано започети приказ добијених резултата навођењем те врсте резултата. Међутим, с обзиром на то да је наша претпоставка била да је израженост наставничких модела и стратегија разредне дисциплине повезана са општијим уверењима наставника о основним педагошким питањима, тзв. васпитним концептом, определили смо се да структурирамо приказ на логичнији и интерпретабилнији начин. Одлучили смо се за структуру која одговара теоријским разматрањима (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Tauber, 2007) односа међу овим варијаблама (васпитни концепт – модел разредне дисциплине – стратегија разредне дисциплине) и интерпретацијама резултата добијених у истраживањима која су раније испитивала повезаност ових варијабли (Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). За сваку од три наведене варијабле најпре ћемо приказати податке о изражености димензија варијабле (резултати факторске анализе, издвојене димензије, њихов опис и међусобне корелације, дескриптивне информације о димензијама варијабли). Након тога, представићемо резулта-

те испитивања повезаности димензија васпитног концепта наставника, наставничких модела разредне дисциплине и наставничких стратегија разредне дисциплине.

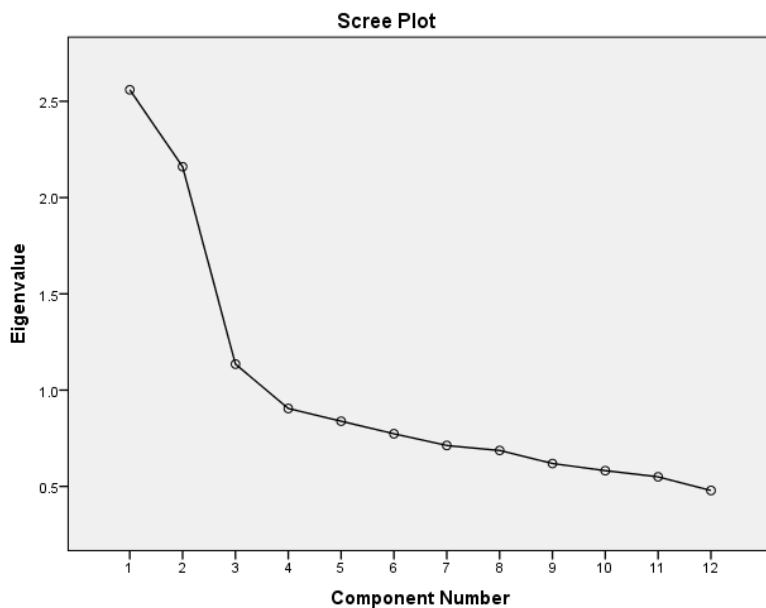
### ***1.1. Израженост димензија наставничкој васпитној концепцији, модела и стратегија разредне дисциплине***

Први истраживачки задаци односили су се на испитивање карактеристика васпитног концепта наставника, утврђивање изражености модела успостављања и одржавања разредне дисциплине код наставника (уверења наставника о дисциплини) и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују у свом раду.

#### *1.1.1. Израженост димензија васпитној концепцији наставника*

Карактеристике васпитног концепта наставника утврђивали смо користећи податке из скале ВКН. Најпре смо, како би утврдили структуру скале ВКН, применили факторску анализу методом главних компоненти. Издвојене су три главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1. Истовремено, Scree тест је сугерисао четворофакторску солуцију (*Графикон 1*). Задржана је двофакторска солуција која нуди најинтерпретабилније решење. Два фактора објашњавају око 39% укупне варијансе почетног скупа варијабли (*Табела 10*). Фактори су заротирани Promax ротацијом, чиме је дозвољено да они међусобно корелирају. Репрезентативност почетног скупа варијабли је задовољавајућа ( $KMO^{122} = 0,751$ ).

<sup>122</sup> Кајзер–Мејер–Олкинов коефицијент репрезентативности ставки.



Графикон 1: Scree графикон факторске структуре Скале ВКН

Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	социо-центрички васпитни концепт	2,560	21,332	21,332	2,556
2.	педоцентрички васпитни концепт	2,160	18,004	39,336	2,165

Табела 10: Карактеристични коренови и проценти објашњене варијансе двофакторске солуције – димензије васпитној концептиа наставника

Матрица факторског склопа Скале ВКН приказана је у Табели 11.

Први фактор засићен је индикаторима који указују на инсистирање на преношењу традиционалних вредности као сврси васпитања. Циљ васпитања је преношење деци друштвених правила, док је начин на који се такво васпитање спроводи строг, у већој мери ригидан и спроводи се уз константну контролу и надзирање. У оквиру овакве оријентације друштво и друштвени интереси се стављају испред воље и интереса детета. Наведени опис сутерисао је да овај фактор назовемо **социоцентрички васпитни концепт**. Васпитни концепт засићен социоцентричким уверењима, у зависности од тога који је критеријум класификације узиман за кључни, у истраживањима у овој области називан је још и *уверења трансмисивног типа*, тј. *трансмисивни васпитни концепт* (Minor et al., 2002; OECD, 2009; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002), при чему из описа ове димензије у наведеним истраживањима закључујемо да је реч о уверењима која се првенствено односе на наставни процес (циљеве и природу). У односу на њих, обе димензије васпитног концепта у нашем истраживању односе се на уверења општије природе.

У други фактор улазе ставке које говоре о уверењу наставника у добру и разумну дечју природу која ће се сама манифестовати уколико дете одраста у повољним околностима. Циљеви васпитања су дефинисани флексибилно и произилазе из интересовања и интереса сваког појединачног детета и спровode се спонтано. Овај фактор је интерпретиран као **педоцентрички васпитни концепт**. Васпитни концепт засићен педоцентричким уверењима, у ранијим истраживањима у овој области називан је и *уверења конструктивистичког типа* (OECD, 2009), односно, *пројективни васпитни концепт* (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002).

Ставка	Засићење фактора	
	1. <sup>122</sup>	2. <sup>123</sup>
06. Васпитање не може бити слично игри и забави, већ децу треба привикавати кроз озбиљан и напоран рад за озбиљне животне и професионалне обавезе.	0,720	
09. Важније је да школа ученицима пренесе традиционалне друштвене и моралне вредности, него да им омогући да сами откривају сопствене животне принципе, норме и идеале.	0,700	
13. Жељени ефекти васпитног процеса могу се остварити само ако се деčје понашање континуирано надзире и доследно контролише од стране одраслих.	0,662	
03. За добробит и напредак друштва је важније да школа припрема децу за професионалне обавезе и дужности у заједници, него да се бави деçјим правима и слободама.	0,659	
11. Ако се деца не контролишу, она ће временом почети да се понашају проблематично.	0,630	
05. Школа мора имати прописане норме понашања да би од ученика направила добре и успешне људе.	0,490	
04. Када бисмо им дали слободу да се у школи чешће баве активностима које желе, деца би се понашала добро и разумно и била заинтересована за школу.	0,629	
07. Да живи и учи у слободном и подстицајном окружењу, свако дете би било добро, саосећајно и вредно.	0,616	
02. Циљеве васпитања не треба унапред прописивати, већ их треба изводити из интересовања и потреба сваког појединачног детета уважавајући њихове индивидуалне разлике.	0,608	
10. Деци у школи не треба стриктно одређивати којим активностима и на који начин треба да се баве, већ треба допустити спонтани развој њихових потенцијала и интересовања.	0,597	

<sup>123</sup> Социоцентрички васпитни концепт.

<sup>124</sup> Педагоцентрички васпитни концепт.

14. Дете у свом природном развоју не треба ограничавати забранама, захтевима и казнама, ако нам је циљ да постане самостална, креативна и брижна особа.	0,586
12. Важније је да школа помогне емоционални развој ученика, него да се фокусира на програмске садржаје и постизање постављених стандарда.	0,527

Табела 11: Матрица факторској склопа Скале ВКН

Корелација екстрахованих фактора је нултог реда ( $r = 0,008$ ). То указује да у позадини васпитног концепта не стоји једна димензија са два екстрема (нпр. да високо изражена педоцентричка уверења аутоматски значе ниско изражена социоцентричка уверења), како се то теоријски често представља (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002), већ да један наставник може истовремено поседовати и социоцентричка и педоцентричка педагошка уверења (изражена у различитим формама и степену). Дакле, све комбинације васпитних концепата су могуће код једне особе. У нашем истраживању, показало се да ни овако ниска корелација није негативна, што смо очекивали.

Дескриптивне информације о димензијама васпитног концепта приказане су у Табели 12.

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
социоцентрички васпитни концепт	-3,206	1,836	0	1	-4,539	0,089
педоцентрички васпитни концепт	-3,425	2,147	0	1	-3,349	0,717

Табела 12: Дескриптивни подаци о димензијама васпитној концепта наставника

Уочљиво је да су дистрибуције (скјунис, асиметрија) обе димензије васпитног концепта закривљене у лево (већи број ис-

питаника постиже високе скорове, тј. већина одговора се налази десно од средње вредности).

Графикони са дистрибуцијама варијабли приказани су у *Прилоу 2*. С обзиром на то да је у овом раду планирана примена параметријских статистичких техника које претпостављају нормалну расподелу варијабли, извршена је нормализација дистрибуција оригиналних варијабли на основу Блумове трансформацијске формуле. Овако нормализоване варијабле су коришћене у свим анализама у раду.

Да би се утврдило каква је **израженост социоцентричког и педоцентричког васпитног концепта** код наших испитаника, примењен је т-тест за један узорак у ком се аритметичка средина датих варијабли пореди са теоријском аритметичком средином (*Табела 13*). За потребе ових анализа уместо факторских скорова коришћени су просечни скорови на ставкама које чине сваку од две субскеале. Теоријски просек на скали од 1 до 7 која је коришћена за одговарање у овом инструменту износи  $AC_{\text{теор}} = 4$ .

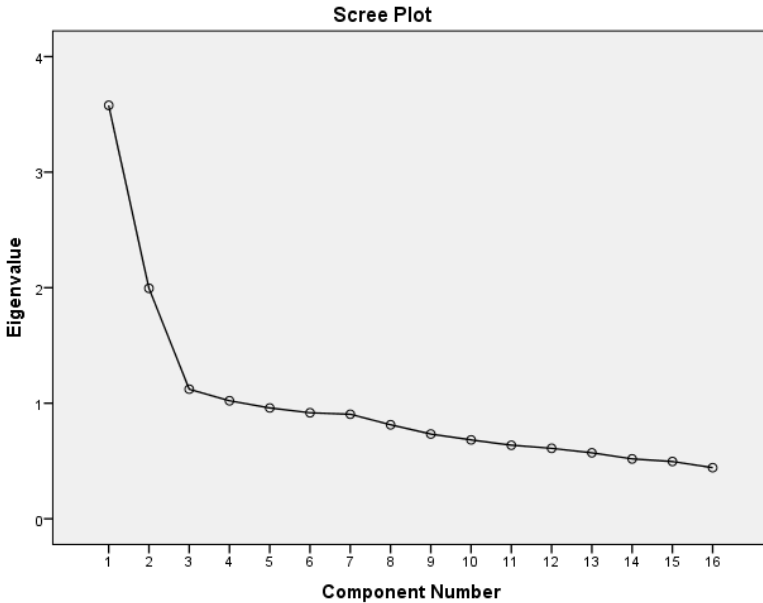
Варијабла	АС	$AC_{\text{теор}}$	t (443)	p
социоцентрички васпитни концепт	5,3	4	28,91	0,000
педоцентрички васпитни концепт	4,76	4	16,26	0,000

*Табела 13: Значајности одступања скова на димензијама васпитног концепта од теоријске аритметичке средине*

Утврђено је да су вредности на обе димензије васпитног концепта наставника значајно више од теоријског просека, што значи да наставници из овог узорка имају нешто више изражен и социоцентрички и педоцентрички васпитни концепт. На димензији социоцентричког васпитног концепта само 10,4% наставника постиже скор који је испод теоријског просека, док на димензији педоцентричког васпитног концепта нижи скор од теоријског просека постиже 24,1% наставника.

### 1.1.2. Израженост̄ димензија наст̄авничких модела разредне дисциплине

Да бисмо утврдили карактеристике уверења наставника о разредној дисциплини користили смо податке из скале МРД. Факторском анализом скале МРД спроведеном методом главних компоненти издвојене су три компоненте са карактеристичним кореном већим од 1. И Scree критеријум (*Графикон 2*) сугерише да је оправдано задржати три компоненте. Трофакторска солуција објашњава око 42% варијансе (*Табела 14*), а фактори су заротирани у Promax позицију. Почетни скуп варијабли добро репрезентује универзум ставки из овог домена (КМО = 0,807).



*Графикон 2: Scree графикон факторске структуре Скале МРД*



Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	модел договорне дисциплине	3,578	22,365	22,365	3,264
2.	модел чврсте дисциплине	1,995	12,468	34,832	2,046
3.	критичко-дидактички модел	1,122	7,010	41,842	2,427

Табела 14: Карактеристични коренови и проценти објашњене варијансе њрофакторске солуције – димензије модела разредне дисциплине

Матрица факторског склопа Скале МРД приказана је у Табели 15.

Садржај првог фактора односи се на уверења наставника да су разговор и заједнички договор о правилима понашања најбољи начин да се одржи дисциплина на часу. Овај фактор смо интерпретирали као **модел договорне дисциплине**.

Други фактор садржи индикаторе који указују на наставничка уверења да се дисциплина у разреду одржава чврстим ставом, ауторитетом и смиренешћу, као и јасним дефинисањем правила од стране ауторитета која се односе на последице ученичких поступака (награђивање и кажњавање). Наставник је тај који мора да „држи конце у рукама“ да би се час неометано одвијао. Такође, у контексту оваког схватања дисциплине већи акценат се ставља на казну као дисциплинско средство него на награду. Овај фактор је интерпретиран као **модел чврсте дисциплине**.

Трећи фактор засићен је ставкама које одражавају уверења наставника да ученици неће правити дисциплинске прекршаје уколико су закупљени интересантним наставним садржајима које ученици доживљавају као лично релевантне или уколико се настава организује на креативан и интересантан начин. Оваква уверења карактеристична су за наставника који је склон преиспитивању своје праксе (*рефлексивни њрактичар*). Овај фактор је интерпретиран као *критичко-дидактички модел*.

Када у интерпретацији резултата будемо вршили поређења са другим реализованим истраживањима у којима су испитиване карактеристике уверења наставника о разредној дисциплини, узећемо у обзир следеће: први фактор у највећој мери, према описима, одговара *интерактивном* моделу разредне дисциплине (Волфганг–Гликмен–Тамаширова истраживачка традиција) и то њеној *љерсоналној* и *дисциплинској* димензији *ујрављања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника); други фактор у највећој мери одговара *интервенишућем* моделу разредне дисциплине (Волфганг–Гликмен–Тамаширова истраживачка традиција) и то *дисциплинској* димензији *ујрављања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника); док трећи фактор у највећој мери одговара *неинтервенишућем* моделу разредне дисциплине (Волфганг–Гликмен–Тамаширова истраживачка традиција) и то *наставној* димензији *ујрављања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника).

Ставка	Засићење фактора		
	1. <sup>124</sup>	2. <sup>125</sup>	3. <sup>126</sup>
06. Када би наставник подржао ученике да заједнички формулишу правила понашања на часовима, они би та правила прихватили као своја и поштовали би их.		0,809	

<sup>125</sup> Модел договорне дисциплине.

<sup>126</sup> Модел чврсте дисциплине.

<sup>127</sup> Критичко-дидактички модел.

15. Када би наставници више разговарали са ученицима о неопходности поштовања других (и наставника и ученика), ученици би боље разумели разлоге постојања одређених правила и сигурно би се понашали одговорније.	0,656	
03. Ученици би се понашали знатно одговорније да наставници више разговарају и заједнички решавају дисциплинске проблеме са њима.	0,645	
14. Наставник који развије осећај блискости и прихватања са ученицима имаће мање недисциплинованог понашања у одељењу, него наставник који се ослањана чврстину и ауторитет.	0,606	-0,393
11. Ученике треба подстицати да на одељенским састанцима разговарају међусобно о проблемима који их заокупљају и да самостално налазе конструктивна решења, јер би то значајно смањило дисциплинске проблеме на часовима.	0,588	
02. Уколико би ученицима било омогућено да на часу раде оно што лично сматрају корисним, посветили би се учењу и не би ометали наставу.	0,483	
04. Да би предупредио недисциплиновано понашање ученика, боље је да наставник испољи чврстину и ауторитет него да развија блискост и партнерство са ученицима.		0,749
05. Да би научио да се понаша како треба, ученик мора да осети негативну последицу (казну) увек када прекши прописано правило понашања у разреду.		0,653
01. Неопходно је да наставник наметне свој ауторитет и постави правила понашања како би настава могла да се реализује без проблема.		0,596

08. Ученици би се одговорније понашали ако би им наставник јасно предочио за која понашања у разреду ће сигурно бити кажњени, а за које сигурно награђени.	0,348	0,424
09. Емоционална смиреност наставника је снага којом он може најбоље да контролише понашање ученика на свом часу, јер тако показује своје самопоуздање и ауторитет.		0,340
17. Недисциплиновано понашање у разреду сигнал је за наставника да треба да преиспита сопствену праксу.		0,683
16. Проблематични ученици би правили дисциплинске проблеме чак и када би наставник разговарао са њима о значају, личној користи и применљивости активности којима се на часовима баве.		-0,607
12. Ако ученици оно што уче доживљавају као значајно и занимљиво, неће се понашати недисциплиновано на часу.		0,546
10. Ученици који од куће „доносе лоше васпитање“ неће правити проблеме на часу ако оно што уче на часу доживљавају као интересантно и корисно.	0,304	0,475
18. Ученици углавном немају довољно знања, искуства и способности да би активно учествовали у доношењу одлука о томе шта треба радити како би се дисциплински проблеми успешно предупредивали и решавали.	0,392	-0,449

Табела 15: Матрица факторској склопа Скале МРД

Интеркорелације фактора (Табела 16) сугеришу да је модел *чврсте дисциплине* независан од остала два модела, док су модел *договорне дисциплине* и *критичко-дидактички* модел дисциплине међусобно умерено високо корелирани, што указује да оваква уверења о дисциплини код наставника углавном иду заједно. То јесте очекивано, с обзиром да се садржај ова два фактора (разговор и договор са ученицима; уважавање интересовања ученика и лична релевантност активности) односи на уверења наставника усмерена на подстицање аутономије ученика у разреду, док модел *чврсте дисциплине* (чврстине и ауторитета наставника) изражава уверења наставника усмерена на контролу понашања ученика у разреду.

назив фактора	модел чврсте дисциплине	критичко-дидактички модел
модел договорне дисциплине	0,001	0,478
модел чврсте дисциплине		0,008
критичко-дидактички модел		

Табела 16: Интеркорелације фактора модела разредне дисциплине

Дескриптивне информације о димензијама модела разредне дисциплине приказане су у Табели 17.

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
модел договорне дисциплине	-3,008	2,240	0	1	-3,043	-1,180
модел чврсте дисциплине	-3,043	2,246	0	1	-1,292	-1,500
критичко-дидактички модел	-3,408	2,215	0	1	-3,049	0,107

Табела 17: Дескриптивни подаци о димензијама модела разредне дисциплине

Дистрибуције две димензије наставничких модела разредне дисциплине (*модел договорне дисциплине* и *критичко-дидактички модел*) закривљене су у лево (одговори се групишу десно од средње вредности). Графикони са дистрибуцијама варијабли приказани су у *Прилоу 2*. Ради примене параметријских статистичких техника извршена је нормализација дистрибуција оригиналних варијабли. Нормализоване варијабле су коришћене у свим даљим анализама.

Да бисмо испитали каква је глобална **израженост различитих наставничких модела разредне дисциплине**, прво су израчунати просечни скорови на ставкама сваке субскеале модела разредне дисциплине, а потом су добијене вредности поређене са теоријском аритметичком средином ( $AC_{\text{теор}} = 3$ ). На све три димензије наставничких модела разредне дисциплине добијене су статистички значајне разлике које сугеришу да наставници постижу скорове који су значајно виши од теоријског просека (*Табела 18*).

Варијабла	АС	АС <sub>теор</sub>	t (443)	p
модел договорне дисциплине	3,63	3	19,92	0,000
модел чврсте дисциплине	3,88	3	30,70	0,000
критичко-дидактички модел	3,28	3	9,09	0,000

*Табела 18: Значајности одступања скова на димензијама модела разредне дисциплине од теоријске аритметичке средине*

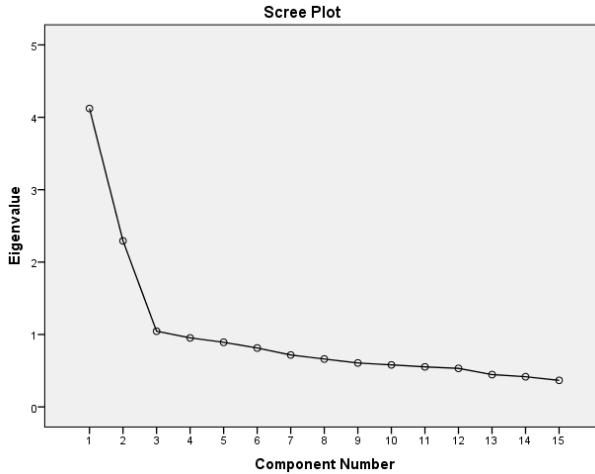
На димензији *модел чврсте дисциплине*, скорове ниже од теоријског просека постиже само 10,4% наставника, на димензији *модел договорне дисциплине* 19,8% наставника постиже такве скорове, а на димензији *критичко-дидактички модел дисциплине* око 37,6% наставника.

Овакав резултат се може упоредити са претходно приказаним резултатима португалских истраживача (Lopes & Santos,

2013) који су испитивали уверења наставника о разредној дисциплини, делећи тај конструкт на три димензије са називима: *димензија дисциплине, димензија интеракције и комуникације и наставна димензија*. Кластер анализом идентификовали су три профила **уверења** наставника о *управљању разредом*: 1) *усмерен на ученика* (38,0%), 2) *усмерен на наставника* (38,4%) и 3) *амбивалентан/неконзистентан* (23,6%), користећи формулације које одражавају поделу на уверења интервенишућег/неинтервенишућег типа. Показало се да наставници код којих су изражена уверења неинтервенишућег/аутономног типа (према одговорима на целом инструменту) показују исподпросечне резултате на све три субскеале уверења, што аутори тумаче као израженост уверења аутономног типа. Обрнуто, код друге групе наставника (очигледно су наглашена уверења контролишућег типа) за све димензије модела утврђени резултати су изнадпросечни, што тумаче као уверења контролишућег типа.

### *1.1.3. Израженост димензија наставничких стравеија разредне дисциплине*

Карактеристике стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују у свом раду испитивали смо користећи скалу СРД. Факторском анализом методом главних компоненти, према Кајзер–Гутмановом и Scree критеријуму (*Графикон 3*), из простора Скале СРД издвојене су три главне компоненте. Трофакторска солуција објашњава око 50% варијансе иницијалног скупа варијабли (*Табела 19*), а фактори су ротирани Promax методом. КМО коефицијент репрезентативности указује да почетни скуп ставки добро репрезентује мерени конструкт (КМО = 0,829).



Графикон 3: Scree графикон факторске структуре скале СРД

Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепења	4,122	27,481	27,481	3,273
2.	стратегија ауторитарних односа	2,293	15,286	42,766	2,761
3.	стратегија казни, стриктних правила и упутстава	1,046	6,970	49,736	3,031

Табела 19: Карактеристични коренови и проценаи објашњене варијансе трофакторске солуције – димензије највећеија разредне дисципине



Матрица факторског склопа приказана је у Табели 20.

Први фактор одређен је коришћењем разговора и договора у решавању проблематичних ситуација, спречавањем недисциплинованог понашања настојањем да се ученици заинтересују за градиво и инсистирањем првенствено на похвалама ученика за позитивна понашања. Овај фактор је интерпретиран као *стратегија разговора, интересовања и позитивних појакрепљења*.

Други фактор указује на ослањање на ауторитет, контролу и чврстину става као средстава којима се држи под контролом недисциплиновано понашање. Фактор је назван *стратегија ауторитарних односа*.

Трећи фактор говори о коришћењу казни и санкција за непоштовање правила, као и о инсистирању на правилима и процедурама које ученици треба да поштују. Овај фактор је назван *стратегија казни, стриктних правила и упућивања*.

Ставка	Засићење фактора		
	1. <sup>127</sup>	2. <sup>128</sup>	3. <sup>129</sup>
13. Кроз разговор са ученицима заједнички доносимо одлуку о правилима понашања којих ћемо се сви придржавати.	0,837		
01. Настојим да одржавам дисциплину на часу тако што подстичем ученике да разговарамо и заједно доносимо све одлуке о важним разредним питањима (нпр. о правилима понашања на часу).	0,751		
15. Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво, тако што им скрећем пажњу на то зашто је за њих битно оно што учимо.	0,607		

<sup>127</sup> Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења.

<sup>128</sup> Стратегија ауторитарних односа.

<sup>129</sup> Стратегија казни, правила и упутстава.

03. Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво и тако их одвратим од проблематичног понашања.	0,604	
10. Настојим да предупредим појаву недисциплинованог понашања тако што примењујем похвале, охрабрења и награде за ученике који се придржавају правила понашања.	0,538	0,381
12. Кад се неки проблематичнији ученик истакне вредним радом и посвећеношћу задацима, награђујем га позитивним коментаром или бољом оценом да бих га подстакла/ла да тако настави.	0,492	
08. Проблематично понашање ученика покушавам да искористим као повод да разговарам са ученицима о односима у разреду и значају поштовања туђих права.	0,475	0,335
14. Настојим да од почетка заузмем чврст став у односу према ученицима да бих њихово понашање држао/ла под контролом.		0,817
05. Трудим се да одржавам дисциплину тако што на часу говорим са ауторитетом, јасно, смирено и доследно.		0,693
02. Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на лични ауторитет и чврстину.		0,685
11. Трудим се да у свакој наставној ситуацији показујем самоувереност и ауторитет како бих подстакла/ла ученике да се понашају како треба.		0,642
16. Прво покушавам да погледом, гестом, опоменом или благом казном подстакнем ученика да одустане од проблематичног понашања, а ако то не успе прелазим на употребу озбиљнијих казних мера.		0,755
07. Настојим да применим адекватну казну када ученици не поштују правила понашања у учионици.		0,699

04. Трудим се да успоставим дисциплину на часу тако што ученицима на самом почетку саопштим правила понашања у разреду.	0,685
18. Настојим да ученицима постављам задатке са прецизним упутствима и временским роковима да не би имали времена за недисциплиновано понашање.	0,366

Табела 20: Мајрица факторској склоји скале СРД

Када у интерпретацији резултата будемо вршили поређења са раније спроведеним истраживањима у којима су испитиване карактеристике поступака наставника којима настоје да успоставе и одрже разредну дисциплину, узећемо у обзир следеће:

- Први фактор у највећој мери, према претходно наведеним описима, одговара *неинтервенишућем* стилу разредне дисциплине (Волфганг–Гликмен–Тамаширова истраживачка традиција) и то својеврсној комбинацији све три димензије (*дисциплинска, њерсонална и насјавна*) *ујрављања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника). Према садржају овај фактор је врло сличан фактору који је Луис у истраживању назвао *на односима заснована дисциплина* (Lewis, 2001). Дакле, реч је о синтези процедуралне, интерперсоналне и дидактичке стратегије аутономног типа.
- Други фактор у највећој мери одговара *интервенишућем* стилу разредне дисциплине (Волфганг–Гликмен–Тамаширова истраживачка традиција) и то *њерсоналној* димензији *ујрављања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника). Такође, уколико би се поредиле негативно формулисане ставке којима се описује садржај овог фактора, он би се у значајној мери подударео са фактором *интерњерсонална укљученост* (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Дакле, реч је о интерперсоналној стратегији контролишућег типа.

- Трећи фактор у највећој мери одговара *интервенишућем* стилу разредне дисциплине (Волфганг–Гликмен–Тамаширова истраживачка традиција) и то *дисциплинској* димензији *ујрављања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника). Као код претходног фактора, уколико би се поредиле негативно формулисане ставке којима се описује садржај нашег трећег фактора, он би се у значајној мери подударао са фактором *структура* (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Овде је реч о процедуралној стратегији контролишућег типа.
- Фактори *страјшеија ауторитарних односа* и *страјшеија казни, стрикћних йравила и ујуишјава* сдржински одговарају опису фактора који је у Луисовом истраживању назван *чврста дисциплина* (Lewis, 2001). У нашим анализама издвојени фактори умерено високо и позитивно корелирају (Табела 21;  $r = 0,411$ ), с обзиром да имају компактну структуру (интерперсонална/ процедурална стратегија) и тумачићемо их као одвојене стратегије контролишућег типа.

Интеркорелације фактора указују да *страјшеија разговора, интересовања и йозићивних йојкрейљења* (садржај фактора везује се за поступке којима се подстиче аутономија ученика) није повезана са *страјшеијом ауторитарних односа* (садржај фактора везује се за поступке којима наставник контролише понашање ученика, који се односе на интерперсонални однос базиран на чврстости и ауторитету наставника). *Страјшеија казни, стрикћних йравила и ујуишјава* (процедурална, контролишућег типа) је позитивно умерено повезана и са *страјшеијом разговора, интересовања и йозићивних йојкрейљења*, и, нешто више, са *страјшеијом ауторитарних односа* (Табела 21).

назив фактора	стратегија ауторитарних односа	стратегија казни, стриктних правила и упутстава
стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	0,098	0,332
стратегија ауторитарних односа		0,411
стратегија казни, стриктних правила и упутстава		

Табела 21: Интеркорелације фактора стратегија разредне дисциплине

Дескриптивне информације о димензијама стратегија разредне дисциплине приказане су у Табели 22.

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-4,104	1,828	0	1	-5,318	1,838
стратегија ауторитарних односа	-3,925	2,569	0	1	-5,620	2,506
стратегија казни, стриктних правила и упутстава	-4,340	2,125	0	1	-6,958	4,445

Табела 22: Дескриптивни подаци о димензијама стратегија разредне дисциплине

Уочљиво је да су дистрибуције све три димензије стратегија разредне дисциплине закривљене у лево (већи број испитаника постиже високе скорове). Уз то, дистрибуција варијабле стратегија казни, стриктних правила и упутстава је и

зашиљена (повишен куртозис), тј. вредности на овој варијабли се нешто више групишу око аритметичке средине. Графикони са дистрибуцијама варијабли приказани су у *Прилоу 2*. Ради примене параметријских статистичких техника извршена је нормализација дистрибуција оригиналних варијабли. Нормализоване варијабле су коришћене у свим даљим анализама.

T-тестом за један узорак проверавано је да ли дистрибуција скорова испитаника на димензијама стратегија разредне дисциплине значајно одступа од теоријске аритметичке средине ( $AC_{\text{теор}} = 3$ ). За потребе ове анализе скорови на димензијама су рачунати као просечна вредност одговора са ставки из сваке суб-скеале. Утврђено је да се одговори испитаника значајно разликују од теоријског просека и да су виши од њега (*Табела 23*). То значи да су на испитаном узорку све три стратегије (*стирашеија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења; стирашеија ауторитарних односа и стириктних правила и упуштава*) нешто више изражене од теоријског просека на овим скалама.

Варијабла	AC	AC <sub>теор</sub>	t (443)	p
стратегиија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	4,15	3	46,95	0,000
стратегиија ауторитарних односа	3,99	3	32,01	0,000
стратегиија казни, стриктних правила и упутстава	3,96	3	28,51	0,000

*Табела 23: Значајности одступања скова на димензијама стирашеија разредне дисциплине од теоријске аритметичке средине*

Свега 3,2% испитаника на скали *стирашеије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* постиже скорове који су испод теоријске просечне вредности, док на скали *стирашеија ауторитарних односа* такве скорове постиже 11,9% испитаника, а на скали *стирашеије казни, стриктних правила и упуштава* 11,7% испитаника.

С обзиром на методолошке разлике и специфичности статистичких техника у релевантним истраживањима чије смо резултате приказали, поређења тих резултата са овде наведеним не могу бити директна, већ више усмерена на уочавање одређених сличности или тенденција. Према одговорима ученика основних школа „наставници врло често примењују награде, савете, разговор и укључивање ученика, често примењују кажњавање и врло ретко агресивне технике“ (Lewis, 2001, стр. 311). Нешто другачији резултати добијени су касније и приказани у извештају о резултатима истраживања (Roache & Lewis, 2011). Технике разредне дисциплине испитиване су као засебне варијабле. За свих шест варијабли се наводи аритметичка средина. Аутори на основу средњих вредности закључују да се често примењује *кажњавање* (средња вредност 3,98 на шестостепеној скали), затим *примери* (3,80), разговор (3,64), признања и награде (3,37), укључивање ученика у доношење одлука (3,32), а повремено агресивне технике (3,04). Чак и да су аутори ова два истраживања, према критеријуму примењеном у нашем истраживању, груписали поменуте технике у стратегије разредне дисциплине, као и у нашем истраживању, одговори би за сваку од тих стратегија били виши од теоријског просека. Друга врста поређења није могућа првенствено из разлога што свака од шест наведених стратегија може бити коришћена на различите начине и са другачијим циљевима (да би се контролисало понашање ученика, али и како би се подржала њихова аутономија), као и због начина на који су ставке које се односе на примену одређене дисциплинске технике формулисане у инструментима коришћеним у нашем и другим наведеним истраживањима.

## **1.2. Повезаност димензија наставничкој васпитној концепцији, модела и стратегија разредне дисциплине**

Наредни истраживачки задаци односили су се на испитивање повезаности васпитног концепта наставника, модела разредне дисциплине које наставници заступају и стратегија које наставници примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину. У теоријским анализама често је истичана њихова међусобна повезаност (Вујисић-Живковић, 2005; Pšunder, 2005; Тадић и Радовановић, 2012; Tauber, 2007). У прегледу релевантних истраживања навели смо да је емпиријска потврда повезаности међу овим варијаблама била предмет већег броја студија чије резултате ћемо користити приликом интерпретације резултата које смо добили.

### **1.2.1. Наставнички васпитни концепти и модели разредне дисциплине**

Да бисмо утврдили да ли постоји повезаност између димензија васпитног концепта наставника и наставничких модела разредне дисциплине примењени су Пирсонови коефицијенти корелације (Табела 24). Добијена је релативно висока позитивна корелација *недоцентричкој васпитној концепцији са моделом договорне дисциплине* и нешто нижа, такође позитивна корелација, са *критичко-дидактичким моделом* разредне дисциплине. *Социоцентрички васпитни концепт* је негативно повезан са *моделом договорне дисциплине* (ова корелација је, иако значајна, изузетно ниска) и са *критичко-дидактичким моделом*. Уз то, добијена је висока позитивна корелација *социоцентричкој васпитној концепцији са моделом чврсте дисциплине*.



<b>васпитни концепт:</b>	<b>модел:</b>		
	договорне дисциплине	чврсте дисциплине	критичко- дидактички
социоцентрички	-0,094*	0,504**	-0,152**
педоцентрички	0,460**	0,028	0,260**

\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

*Табела 24: Повезаност димензија васпитног концепта наставника и модела разредне дисциплине*

Дакле, утврђено је да наставнички модели разредне дисциплине (уверења о дисциплини) аутономног типа позитивно корелирају са наставничким васпитним концептом (општија педагошка уверења о основним педагошким питањима) аутономног типа, а негативно са васпитним концептом контролишућег типа.

Добијени резултати потврђују закључак истраживања спроведеног са студентима наставничких факултета (Decker & Rimm-Kaufman, 2008) да постоји позитивна корелација изражености *проактивног* приступа разредној дисциплини (модели разредне дисциплине аутономног типа) са општијим уверењима у погледу неопходности примене поступака усмерених на метакогнитивни развој ученика који одражавају вођење рачуна о социјалним искуствима ученика и истицањем важности активног учешћа ученика у процесу наставе/учења (педоцентрички *дидактички* концепт).

Добили смо и податак да наставнички модел разредне дисциплине контролишућег типа позитивно и високо корелира са васпитним концептом наставника контролишућег типа.

### 1.2.2. Наставнички васпитни концепти и стилашење разредне дисциплине

Добијене су значајне корелације између појединих димензија васпитног концепта наставника и стратегија разредне дисциплине које наставници примењују (Табела 25). Педагогички васпитни концепти повезан је са израженијим коришћењем стилашења разговора, интересовања и позитивних појачања, док је социјални васпитни концепти повезан са коришћењем ауторитарних односа и стилашења казни, дисциплинарних правила и упутстава. Јачина корелација је нешто нижа у односу на добијене у анализама корелација димензија васпитног концепта наставника са димензијама наставничких модела разредне дисциплине, али су као и у тим анализама добијене значајне корелације између димензија аутономног, односно контролишења типа.

стратегија:	разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	ауторитарних односа	казни, стриктних правила и упутстава
<b>васпитни концепт:</b>			
социјални	0,055	0,369**	0,162**
педагогички	0,325**	0,012	0,022

\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

Табела 25: Повезаност димензија васпитног концепта наставника и стилашења разредне дисциплине

Резултати TALIS студије (OECD, 2009) такође указују да су уверења конструивачки (задатак наставника није само да изнесе чињенице и дају својим ученицима прилику да вежбају, већ треба да помогну ученицима да активно конструишу знања) повезана са употребом на ученика оријентисаних активности (која је, с друге стране значајно повезана са добром дисциплинском климом у разреду). У овој студији су утврђене значајне

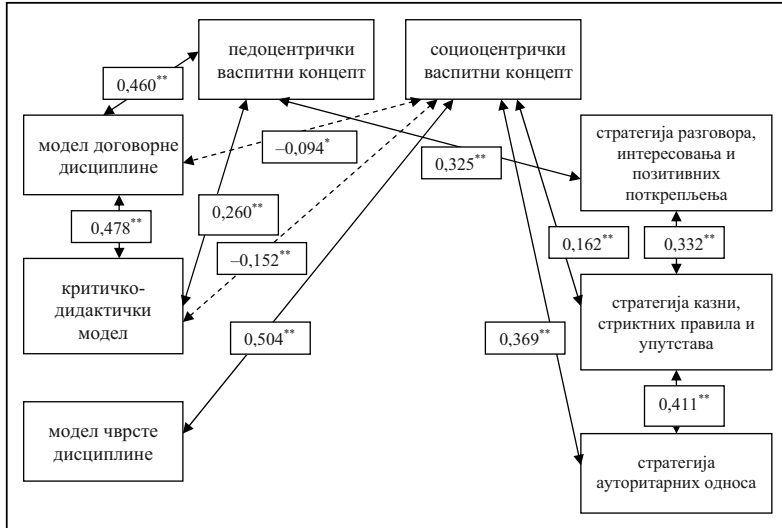
(мада прилично слабе) корелације уверења и поступака наставника. У 18 држава потврђена је ова претпоставка. У свим државама, изузев Бугарске, Малезије и Турске, утврђена је значајна повезаност између уверења и поступака наставника аутономног типа. Потврђен је закључак да су уверења конструишувисшичкој тийи повезана са „чешћом употребом поступака које имају за циљ стварање подстицајне, изазовне и индивидуалним потребама ученика прилагођене средине за учење која подржава ученике да конструишу знања“ (OECD, 2009, стр. 118).

И у приказаним резултатима истраживања обављених са студентима наставничких факултета (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002) истакнуто је да кандидати за наставнике који су оријентисани ка примени неинтервенишућих дисциплинских поступака (стратегија аутономног типа) у већој мери изражавају педагошка уверења прогресивног типа (педоцентрички васпитни концепт). И обрнуто, утврђена је позитивна корелација између оријентације ка примени интервенишућих дисциплинских поступака (стратегија контролишућег типа) и изражености педагошких уверења трансмисивног типа (социоцентрички васпитни концепт). Оваква повезаност је очекивана, с обзиром да педоцентрички васпитни концепт изражава и оријентацију наставника ка примени поступака којима се подржава аутономија ученика у разреду (попут разговора и договарања у решавању проблематичних ситуација, настојања да се ученици заинтересују за наставне активности, охрабривања активног укључивања ученика у активности и придржавања разјашњених процедура). С друге стране, социоцентричка уверења наставника као битну карактеристику садрже оријентацију на ауторитет наставника у разреду и практичну примену техника којима се понашање ученика обликује према замишљеном моделу.

\*\*\*

Табеларно (засебно) приказане корелације о повезаности димензија васпитног концепта са димензијама наставничких мо-

дела, односно стратегија разредне дисциплине, схематски ћемо приказати обједињено (Схема 5), како бисмо добили прегледнију слику ових веза, њиховог смера и јачине (у целини).



\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

Схема 5: Повезаност васпитној концепцији наставника са моделима и стратегијама разредне дисциплине

### 1.2.3. Наставнички модели и стратегије разредне дисциплине

У истраживању су добијене статистички значајне корелације између појединих димензија наставничких модела и стратегија разредне дисциплине (Табела 26).

Модел договорне дисциплине и критичко-дидактички модел разредне дисциплине повезани су са стратегијом разговора, интересовања и позитивних поткрељења. Веза између модела договорне дисциплине и стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрељења испитана је помоћу Пирсоновог

коэффициента линеарне корелације и израчуната је висока позитивна корелација између те две променљиве, при чему високе нивое уверења наставника да су разговор и заједнички договор о правилима понашања најбољи начин да се одржи дисциплина на часу прате високи нивои употребе стратегија разредне дисциплине аутономног типа. Израчуната је такође позитивна корелација, средње јачине, између *критичко-дидактичкој модела и стратегије разговора, интересовања и позитивних појачрепљења*.

<b>модел:</b>	<b>стратегија:</b> разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	ауторитарних односа	казни, стриктних правила и упутстава
договорне дисциплине	0,488**	-0,044	0,080
чврсте дисциплине	0,015	0,553**	0,350**
критичко-дидактички	0,300**	-0,024	0,037

\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

Табела 26: Повезаност модела и стратегија разредне дисциплине

Модел чврсте дисциплине повезан је са стратегијом ауторитарних односа и стратегијом казни, стриктних правила и упутстава. Израчуната је висока позитивна корелација између модела чврсте дисциплине и стратегије ауторитарних односа, при чему високе нивое уверења наставника контролишућег типа (да се дисциплина у разреду одржава чврстим ставом, ауторитетом, смиреностју, јасним дефинисањем правила и прецизирањем последица ученичких поступака од стране ауторитета) прате високи нивои употребе примене поступака којима се под контролом држи недисциплиновано понашање ослањањем наставника на лични ауторитет, на контролу и чврстину става (стратегија контролишућег типа). Такође, израчуната је позитивна корелација, средње јачине, између модела

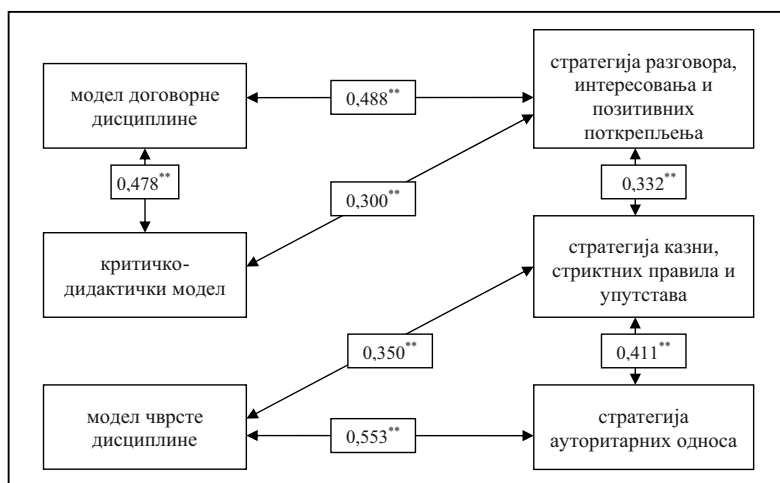
*чврстие дисциплине и стратџије казни, стриктних правила и ујуистава.* Дакле, утврђена је нешто јача повезаност уверења наставника контролишућег типа са изградњом интерперсоналних односа заснованих на ауторитету наставника, него са разрадом јасних процедура понашања на наставном часу.

Навели смо да су португалски истраживачи Лопез и Сантос (Lopes & Santos, 2013) одвојеним инструментима мерили наставничке моделе разредне дисциплине (уверења наставника) и стратегије разредне дисциплине (поступке наставника), делећи и један и други конструкт на три димензије са истоветним називима: *димензија дисциплине, димензија интеракције и комуникације и наставна димензија.* Утврдили су да се наставници код којих су израженија уверења контролишућег типа (уверења усмерена на наставника) разликују од наставника код којих су израженија уверења аутономног типа (уверења усмерена на ученика) код ставки које изражавају моћ наставника у разреду и примену процедуралних дисциплинских техника (нпр. казна и претња). Код њих је доминантна употреба процедуралне стратегије разредне дисциплине контролишућег типа. Разлика у резултатима који су добијени у нашем истраживању огледа се само у томе што смо добили јачу повезаност наставничких модела разредне дисциплине контролишућег типа са интерперсоналном, него са процедуралном стратегијом разредне дисциплине контролишућег типа.

С друге стране, наставници код којих су израженија уверења аутономног типа разликују се од наставника код којих су израженија уверења контролишућег типа у смислу да чешће примењују поступке које карактерише дељење моћи између наставника и ученика – чешће примењују технике заједничког решавања проблема, попут разредних дискусија (Lopes & Santos, 2013). Дакле, код њих је доминантна употреба интерперсоналне стратегије разредне дисциплине аутономног типа. Тешкоће у упоређивању резултата добијених у том истраживању и наших резултата произилазе из непоклапања садржаја нашег фактора *стратџија разговора, интересовања и позиционих појкрељења* (укључује равноправно процедуралну, интерпер-

соналну и дидактичку стратегију аутономног типа) и садржаја фактора *димензија интеракције* (употреба интерперсоналне стратегије разредне дисциплине аутономног типа). Ипак, и у овом случају од користи може бити податак о повезаности типова наставничких модела и стратегија разредне дисциплине.

Дакле, и нашим истраживањем потврђени су резултати о повезаности уверења одређеног типа (контрола понашања/ подржавање аутономије ученика) са поступцима истог типа које примењују на часовима како би успоставили и одржавали разредну дисциплину. Још једном ћемо табеларно приказане корелације о повезаности ових варијабли схематски представити (Схема б), како бисмо добили прегледнију слику добијених веза, њиховог смера и јачине (у целини).



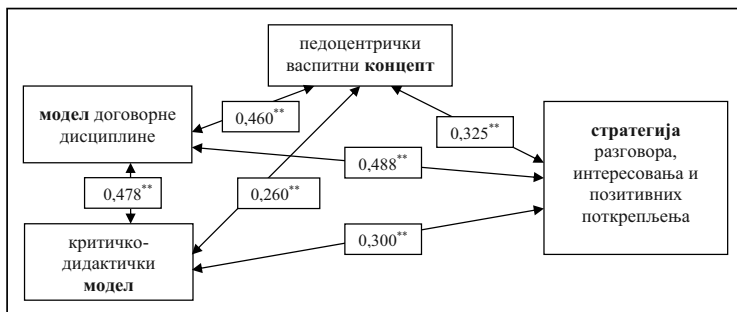
\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

Схема б: Повезаност модела и стратегија разредне дисциплине

\*\*\*

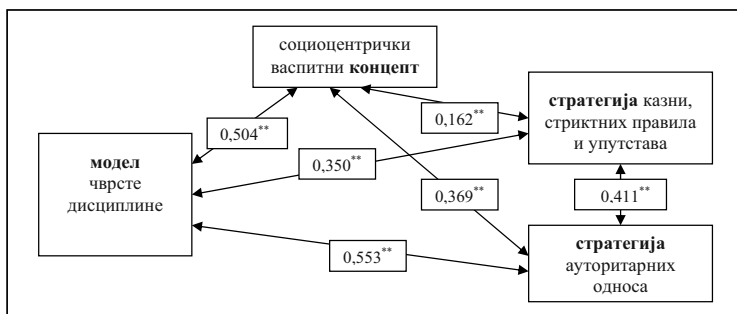
Претходно смо навели резултате о корелацијама димензија васпитног концепта наставника, наставничких модела разредне дисциплине и стратегија разредне дисциплине. У наставку ћемо схематски приказати међусобну повезаност свих наведених димензија разврстаних на основу усмерености на подстицање аутономије (Схема 7), односно, на контролу понашања ученика (Схема 8).



\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

Схема 7: Повезаност димензија васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине аутономног типа



\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,05$  (двосмерно)

\*\* Корелација је значајна на нивоу  $p < 0,01$  (двосмерно)

Схема 8: Повезаност димензија васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине контролног типа



Дакле, добијене су значајне позитивне корелације између свих димензија аутономног типа. Све четири издвојене димензије корелирају међусобно (свака са сваком), а јачина повезаности је умерена. Нешто је нижа између *недоцентричкој васијиној концепцији* и *кристичко-дигатичкој модела* ( $r = 0,26$ ), а највиша је између *модела договорне дисциплине* и *стирајтеије разговора, интересовања и позитивних појакрељења* ( $r = 0,488$ ). С друге стране, а конзистентно са претходним, као и са нашим претпоставкама, добијене су значајне позитивне корелације између свих димензија контролишућег типа. Све четири издвојене димензије корелирају међусобно (свака са сваком), а јачина повезаности је релативно ниска једино између *социоцентричкој васијиној концепцији* и *стирајтеије казни, стириктиних правила и ујуйсјава* ( $r = 0,162$ ). У свим осталим анализама добијене су умерене или високе корелације.

Резултати више релевантних истраживања, како смо навели, указују на закључак да су студенти наставничких факултета у већој мери оријентисани ка примени интервенишућих (контролишућих) дисциплинских поступака у односу на неинтервенишуће (Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Witcher et al., 2002). Ови налази потврђени су и у студији која је поред студената наставничких факултета обухватила и наставнике у оба циклуса основног образовања (наставнике разредне и предметне наставе) у којој је утврђено да су запослени наставници у већој мери склони контролишућој оријентацији него студенти (Onwuegbuzie et al., 2003). Уз то добијено је и да су наставници виших разреда склонији контролишућој оријентацији у погледу разредне дисциплине у односу на наставнике који раде са ученицима млађих разреда.

Мада је утврђено да ученици чији наставници често користе кажњавање и агресивне технике разредне дисциплине имају више проблема да се концентришу на наставне активности када наставници примењују дисциплинске технике (Lewis, 2001, стр. 314–315), наставници (посебно када је реч о *процедуралној стирајтеији*) углавном примењују дисциплинске поступке

контролишућег типа: директне заповести, претње казнама и примене казни у ситуацијама непоштовања школских правила (Pšunder, 2005, стр. 283). У случајевима недисциплинованог понашања ученици врло ретко добијају прилику да учествују у доношењу одлука о променама свог понашања.

На основу обављених анализа у нашем истраживању неоправдано би било закључивати о томе ком типу стратегија разредне дисциплине (на континууму контрола понашања – подршка аутономији ученика) су наставници склонији, али на основу наведених резултата релевантних студија и података приказаних у *Схеми 7* и *Схеми 8* могуће је одредити се према њиховој употребљивости. Јака повезаност наставничких модела и стратегија контролишућег типа оправдава тражење разлога за то што се разредна дисциплина заснива на контролишућим поступцима (Gašić-Pavišić, 2005; Kohn, 2006; Landau, 2009; Pšunder, 2005; Trnavac, 1996a; Ūnal & Ūnal, 2012) у томе што наставници нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешним методама разредне дисциплине.

Ипак, добијени подаци усмеравају нас на нешто комплексније виђење фактора који одређују (контролишући) тип праксе успостављања и одржавања разредне дисциплине и могућности њеног мењања. Посебно бисмо истакли резултат о значајној (позитивној и високој) повезаности *социоцентричкој васпитној концепцији* и *модела чврсте дисциплине* ( $r = 0,504$ ), као и *модела чврсте дисциплине* и *стиратегије ауторитарних односа* ( $r = 0,553$ ). Уз то, осврнућемо се и на резултат о значајној (позитивној и нешто слабијој) повезаности *социоцентричкој васпитној концепцији* и *стиратегије ауторитарних односа* ( $r = 0,369$ ). У приказаним схемама уочљива је оправданост теоријских претпоставки да су поступци које наставници примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину директно повезани са уверењима наставника о дисциплини, која су, такође, директно повезана са уверењима наставника општијег типа (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Tauber, 2007). Тиме је добијена емпиријска потврда за залагања да се

до промена уобичајених (контролишућих) пракси наставног рада (у овом случају активности повезаних са разредном дисциплином) посебна пажња у области професионалног развоја наставника мора усмерити на освешћивање личних уверења наставника и студената наставничких факултета о разредној дисциплини и општијих педагошких уверења, односно, да се усмери у правцу формирања потебе, вештина и компетенција наставника за рефлексивни приступ властитом педагошком раду.

Нагласили бисмо да је упливом теорије социјалног конструктивизма у образовање наставника дошло до померања фокуса на промену схватања и мисаоних процеса наставника. Таква промена захтева могућности за учење засноване на суштинском преиспитивању образовних теорија и пракси на основу личних уверења и искустава (Tatto, 1998). Новија истраживања на пољу универзитетске наставе показала су да се уверења студената наставничких факултета (у погледу разредне дисциплине) могу мењати као резултат наставе/учења (Kaşa, et al., 2010; Тадић и Радовановић, 2012), уколико је наставни процес заснован на укључивању свих учесника у дијалог и преиспитивање личних уверења и искустава. И на уверења и поступке запослених наставника могуће је утицати кроз процес учења о начинима подстицања аутономије ученика (Reeve, 2006b). Дакле, *подржавање аутономије ученика* као интерперсонални стил наставника може се учити и развијати током професионалног образовања наставника. На основу наведеног и приказаних резултата нашег истраживања претпостављамо да би наставници у већој мери примењивали поступке усмерене на подршку аутономији ученика уколико би *активно изучавали* и прихватили вредности савремених концепција васпитања и теоријских модела разредне дисциплине заснованих на прогресивистичком схватању дечје природе и циљева васпитања, уз разумевање друштвено-историјског контекста у њиховој позадини. Такав приступ омогућава мењање уверења у смеру повећаног оптимизма у погледу дечје природе и привржености позитивним васпитним поступцима (Тадић и Радовановић,

2012). Сматрамо да би то могао да буде успешан пут за мењање личних уверења и појединачних пракси (са позитивним последицама на повезане друштвене контексте) у смеру: стварања климе у разреду која подржава задовољавање основних потреба ученика, изградње односа у разреду који подразумевају равноправност свих учесника у васпитном процесу у погледу права и обавеза, пружања подршке тенденцији ученика да се разликују од других, омогућавања права на избор у активностима битним за ученике, појашњавања значаја активности које ученицима не делују као вредне и корисне, као и разраде демократских процедура којима се претходно наведено омогућава.

## 2. Повезаност димензија наставничкој васпитној концепцији, модела и стратегија разредне дисциплине са контролним варијаблама

Последњи истраживачки задатак односио се на испитивање повезаности васпитног концепта наставника, наставничких модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са контролним варијаблама – социодемографским и професионалним карактеристикама наставника (пол, наставни предмет, дужина радног стажа, стручна спрема и величина места у коме се школа налази).

Испитивања у погледу повезаности величине места у коме се налази школа са уверењима и поступцима наставника у вези са успостављањем и одржавањем разредне дисциплине нису потврдила постојање статистички значајних разлика, па резултате тих анализа нећемо приказивати<sup>131</sup>. Анализе су рађене и са две

<sup>131</sup> У две студије (са готово истоветним узорком) анализирана је повезаност варијабле *место* са карактеристикама модела/стратегија разредне дисциплине средњошколских наставника (Martin, Yin & Baldwin, 1997; Martin & Yin, 1999). У оба случаја, код средњошколских наставника у урбаним срединама утврђен је значајно виши степен контроле понашања ученика у погледу димензије *ујрављање односима* (у највећој мери су, према опису, упоредиве са издвојеним фактором модела разредне дисциплине који смо назвали *модел чврсте дисциплине* и са издвојеним фактором стратегија разредне дисциплине који смо назвали *стратегија ауторитарних односа*) него код наставника

категорије (школе на територији града Београда и ван територије града Београда) и са четири категорије (дељењем варијабле у категорије приказане у опису структуре узорка). С обзиром на то да већина наставника има високу стручну спрему и да је заступљеност наставника са вишом стручном спремом, магистратуром и докторатом неуједначена и углавном занемарљиво мала, није било могуће анализирати разлике у три испитиване варијабле у зависности од стручне спреме наставника.

## **2.1. Наставнички васпитни концепти, модел и критерије разредне дисциплине с обзиром на пол**

Разлике у васпитном концепту између наставника мушког и женског пола испитиване су т-тестом за независне узорке. Добијене су значајне разлике једино у погледу *педоцентричкој васпитној концепцији* (Табела 27) који је више својствен женама. Наставници и наставнице се не разликују значајно у погледу изражености *социоцентричкој васпитној концепцији*.

<b>Зависна варијабла</b>	<b>t (442)</b>	<b>p</b>	<b>AC<sub>мушко</sub></b>	<b>AC<sub>женско</sub></b>
социоцентрички васпитни концепт	0,192	0,848	0,016	-0,005
педоцентрички васпитни концепт	-3,326	0,001	-0,276	0,088

*Табела 27: Полне разлике на димензијама васпитној концепцији наставника*

из руралне средине. У нашем истраживању значајне разлике нису утврђене ни код једне димензије испитиваних варијабли. У другим истраживањима чије смо резултате приказали због релевантности за наш истраживачки проблем нисмо уочили да су вршене анализе са овом контролном варијаблом.

Овај резултат је упоредив са резултатима TALIS студије, у чијем извештају (OECD, 2009) се наводи да је, у већини држава у којима је спроведена, уочено да наставници у већој мери него наставнице изражавају *уверења трансмисивног типа* (на наставу гледају као на директно преношење знања). Резултати испитивања ове врсте дидактичког концепта, као значајног дела конструкта који смо испитивали под називом *социоцентрички васпитни концепт*, нису потврђени у нашем истраживању, с обзиром на нулту корелацију међу факторима васпитног концепта у нашем истраживању. Разлика је у томе што бисмо претходни закључак да наставници у значајно већој мери него наставнице изражавају уверења трансмисивног типа (дидактички концепт усмерен на наставничку контролу) на основу добијених резултата преформулисали у: наставнице у значајно већој мери него наставници изражавају уверења педоцентричког типа (васпитни концепт усмерен на подршку аутономије васпитаника).

\*\*\*

Полне разлике у наставничким моделима разредне дисциплине, такође су испитиване помоћу т-теста за независне узорке. Добијене су статистички значајне разлике само у погледу *модела договорне дисциплине* (Табела 28). Утврђено је да наставнице више него наставници заступају овај модел. Не постоји статистички значајна разлика између средњих вредности димензија *модел чврсте дисциплине* и *критичко-дидактички модел* код наставника и наставница.

Зависна варијабла	t (442)	p	AC <sub>мушко</sub>	AC <sub>женско</sub>
модел договорне дисциплине	-2,904	0,004	-0,243	0,077
модел чврсте дисциплине	0,991	0,322	0,083	-0,027
критичко-дидактички модел	0,021	0,983	0,002	-0,001

Табела 28: Полне разлике на димензијама модела разредне дисциплине

Добијени резултати делимично одударају од резултата спроведеног истраживања релевантног за наш истраживачки проблем, у коме су испитаници били наставници и студенти наставничких факултета. У студији у којој је испитивана повезаност пола наставника средњих школа и наставничких модела разредне дисциплине није утврђено постојање значајних разлика ни на једној од три димензије модела *ујрављања разредом* (Martin, Yin & Baldwin, 1997). Аутори такав резултат тумаче као показатељ да неки други фактори у већој мери одређују уверења наставника у погледу разредне дисциплине.

Пол је као контролна варијабла коришћен и у студији којом су испитиване карактеристике модела разредне дисциплине студената наставничких факултета (Savran & Çakıroğlu, 2003). Издвојене су и испитиване две димензије: *персонална и наставна*. Код студената наставничких факултета испитиване су разлике у изражености модела *ујрављања разредом* који се односи на интерперсоналне односе контролишућег типа (одговара негативно формулисаном садржају нашег фактора *модел договорне дисциплине*) и модела *ујрављања разредом* који се односи на наставне активности контролишућег типа (одговара негативно формулисаном садржају нашег фактора *критичко-дидактички модел*) с обзиром на пол. У овој студији нису добијене значајне разлике између студената и студенткиња ни на једној од две димензије модела разредне дисциплине. Различитост је још уочљивија у поређењу наших резултата и резултата другог спроведеног истраживања у коме су испитаници били студенти наставничких факултета (Decker & Rimm-Kaufman, 2008). У погледу разлика у изражености фактора *разредна средина оријентисана на наставника*<sup>132</sup> између студената и студенткиња добијен је резултат да је већа вероватноћа да ће такву врсту уверења (контролишућег типа) заступати студенти, него студенткиње.

<sup>132</sup> У највећој мери засићен индикаторима везаним за контролишући тип уверења о ефикасности процедуралних техника и општијим педагошким питањима – у одређеној мери одговара садржају нашег фактора *модел чврсте дисциплине*.



Нећемо се детаљније упуштати у коментарисање и тражење разлога за претходно указану различитост у резултатима. Претпостављамо да је она последица методолошких особености анализираних истраживања (да је пре свега повезана са карактеристикама узорака и коришћених инструмената). Значајнијим сматрамо наглашавање доследности наших општих резултата о изражености и повезаности општих педагошких уверења и уверења наставника о разредној дисциплини са резултатима о разликама у ове две врсте уверења наставника с обзиром на пол.

\*\*\*

T-тестом за независне узорке је утврђено да се наставници и наставнице разликују једино у погледу коришћења *стирајтеије разговора, интересовања и позитивних појкрељења* (Табела 29). Ову стратегију више примењују жене од мушкараца. Преостале две стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине (контролишућег типа) једнако су заступљене код наставника оба пола.

Зависна варијабла	t (442)	p	АС <sub>мушко</sub>	АС <sub>женско</sub>
стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-4,438	0,000	-0,365	0,116
стратегија ауторитарних односа	0,646	0,518	0,054	-0,017
стратегија казни, стриктних правила и упутстава	-0,292	0,770	-0,025	0,008

Табела 29: Полне разлике на димензијама *стирајтеије* разредне дисциплине

Добијени резултати потврђују резултате више студија чије смо резултате претходно детаљније приказали (Lewis, 2001; OECD, 2009; Ūnal & Ūnal, 2012).

У недавно спроведеном истраживању испитивана је израженост две димензије стратегија *ујрављања разредом* наставника основних школа (описи издвојених фактора *ујрављање њонашањем* и *ујрављање наставом*, посматрани заједно, у великој мери одговарају садржају нашег фактора *сјрашеија казни, сјриктиних йравила* и *ујушстава*). Резултати на обе суб-скеале су показали да нема значајних разлика између мушкараца и жена у погледу поступака које примењују (Ūnal & Ūnal, 2012, стр. 53). У већини држава у којима је спроведена TALIS студија, уочено је да су наставнице у већој мери него наставници склони примени *на ученика оријентисаних њостјуака* (OECD, 2009, стр. 113). Наводи се да су разлике међу наставницима и наставницама мале, али значајне и релативно уједначене у свим државама. Наведени резултати одговарају и закључку Луисовог истраживања да *на односима засновану дисциплину* чешће примењују наставнице него наставници (Lewis, 2001, стр. 314–315). Овде наглашавамо да је фактор који је Луис назвао *на односима заснована дисциплина* према садржају врло сличан фактору који смо ми назвали *сјрашеија разјовора, инјересовања* и *њозијивних њојкрейљења* (реч је о синтези процедуралне, интерперсоналне и дидактичке стратегије аутономног типа). Наведени подаци недвосмислено указују да пол наставника није фактор који значајно одређује примену стратегија разредне дисциплине контролишућег типа, али да је повезан са применом стратегије разредне дисциплине аутономног типа, односно да су наставнице у већој мери склоне употреби поступака којима се успоставља и одржава разредна дисциплина усмерених на подржавање аутономије ученика.

\*\*\*

Да резимирамо, у анализама разлика у васпитном концепту, моделима и стратегијама разредне дисциплине између наставника мушког и женског пола добијене су значајне разлике у погледу димензија аутономног типа: *педоцентричкој васпитној концепцији* ( $p = 0,001$ ), *модела договорне дисциплине* ( $p = 0,004$ ) и *страшеије разговора, интересовања и позиционих појакрељења* ( $p = 0,000$ ) које су више својствене наставницама, него наставницима. Само у једној димензији испитиваних варијабли аутономног типа (*кријичко-дигактички модел*) није утврђена ова врста разлике.

## ***2.2. Наставнички васпитни концепти, модели и страшеије разредне дисциплине с обзиром на наставни предмет који предају***

Наставници који предају друштвено-хуманистичке науке су поређени са наставницима који предају математичко-техничко-природне науке у погледу изражености обе димензије васпитног концепта: социоцентричког и педоцентричког. Утврђено је да се ове групе наставника разликују само у изражености *социоцентричкој васпитној концепцији* (Табела 30), који је израженији код наставника математичко-техничко-природних наука.

<b>Зависна варијабла</b>	<b>t (442)</b>	<b>p</b>	<b>АС<sub>мат-тех-прир. науке</sub></b>	<b>АС<sub>дру- хум. науке</sub></b>
социоцентрички васпитни концепт	2,686	0,008	0,115	-0,140
педоцентрички васпитни концепт	-0,502	0,616	-0,022	0,026

*Табела 30: Разлике у димензијама васпитној концепцији између наставника различитих наставних предмета*

Нису добијене статистички значајне разлике ни на једној димензији модела разредне дисциплине с обзиром на наставни предмет (друштвено-хуманистичке науке; математичко-техничко-природне науке) који наставници предају (Табела 31).

Зависна варијабла	t (442)	p	АС <sub>мат-тех-прир. науке</sub>	АС <sub>дру-хум. науке</sub>
модел договорне дисциплине	-1,058	0,291	-0,046	0,055
модел чврсте дисциплине	1,706	0,089	0,073	-0,089
критичко-дидактички модел	-1,092	0,275	-0,047	0,057

Табела 31: Разлике у моделима разредне дисциплине између наставника различитих наставних предмета

У истраживањима чије смо резултате приказали због релевантности за наш истраживачки проблем нисмо уочили да су вршене анализе зависности уверења наставника (васпитног концепта и модела разредне дисциплине наставника) од ове контролне варијабле чији би резултати били упоредиви са овде приказаним.

Наредни задатак овог истраживања био је да се утврди да ли се наставници који предају друштвено-хуманистичке и математичко-техничко-природне науке разликују у начинима на које настоје да успоставе и одрже дисциплину на часу. Т-тестом за независне узорке је утврђено да постоје значајне разлике само у погледу коришћења *страјке* је разговора, интересовања и њихових дојакрепљења (Табела 32), коју у већој мери користе наставници друштвено-хуманистичких наука.

Зависна варијабла	t (442)	p	АС <sub>мат-тех-прир. науке</sub>	АС <sub>дру-хум. науке</sub>
стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-2,433	0,015	-0,104	0,126
стратегија ауторитарних односа	1,577	0,116	0,068	-0,082
стратегија казни, стриктних правила и упутстава	-0,528	0,598	-0,023	0,027

Табела 32: Разлике у стратегијама разредне дисциплине између наставника различитих наставних предмета

Дакле, добијене су значајне разлике у погледу: а) димензије васпитног концепта контролишућег типа (*социоцентрички васпитни концепти*) коју у већој мери заступају наставници математичко-техничко-природних наука ( $p = 0,008$ ) и б) димензије стратегија разредне дисциплине аутономног типа (*стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*) коју у већој мери користе наставници друштвено-хуманистичких наука ( $p = 0,015$ ).

У TALIS студији наставници су, у погледу наставног предмета који предају, подељени на: а) наставнике математике и природних наука и б) наставнике хуманистичких наука. Утицаји ове контролне варијабле показали су се као значајни и кроскултурално конзистентни када је реч о поступцима наставника на наставним часовима (OECD, 2009). Добијен је податак који је потврђен у нашем истраживању – да наставници математике и природних наука у мањој мери примењују на ученика оријентисане активности (овај фактор је према описаном садржају врло сличан фактору који смо ми назвали *стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*) у односу на наставнике других предмета.

### 2.3. Наставнички васпитни концепти, модел и степен разредне дисциплине с обзиром на дужину радног стажа

Да бисмо испитали да ли су димензије васпитног концепта наставника повезане са дужином радног стажа, прво је израчунат Пирсонов коефицијент корелације. Добијена је значајна позитивна, али ниска корелација и са *социоцентричним* ( $r = 0,186$ ) и са *педоцентричним васпитним концептом* ( $r = 0,098$ ). Дакле, што дуже наставници раде у образовању, у њиховом васпитном концепту све су израженији ставови социоцентричког и педоцентричког типа.

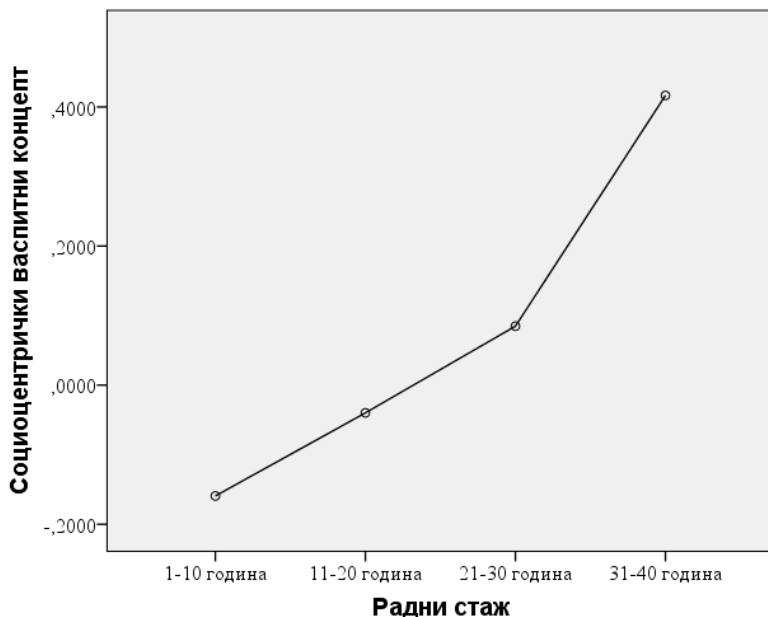
Да бисмо детаљније испитали добијени резултат, наставници су подељени у четири подузорка на основу броја година радног стажа: а) од 1 до 10, б) од 11 до 20, в) од 21 до 30 и г) преко 30 година радног стажа. Потом су четири добијена подузорка поређена у погледу димензија васпитног концепта уз помоћ једносмерне анализе варијансе. Овај пут добијене су значајне разлике само у погледу изражености *социоцентричкој васпитној концепти* (Табела 33).

Зависна варијабла	F (3, 440)	p
социоцентрички васпитни концепт	5,147	0,002
педоцентрички васпитни концепт	1,578	0,194

Табела 33: Разлике у димензијама васпитној концепти  
зависности од дужине радног стажа наставника

Post hoc поређења подузорака Sheffe-овим тестом (Графикон 4) су показала да се статистички значајно разликују наставници са најдужим радним стажом (преко 30 година) од наставника из прве две групе подузорака (од 1 до 10 и од 11 до 20 година радног стажа). Код наставника са стажом преко 30 година

је израженији *социоцентрички васпитни концепт*. Разлике су значајне на нивоу  $p < 0,05$ .



Графикон 4: Разлике у *социоцентричком васпитном концепту* између *испитаника* са различитом дужином радног стажа

\*\*\*

Пирсоновим коефицијентом корелације испитивано је да ли је дужина радног стажа повезана са наставничким моделима разредне дисциплине. Добијене корелације између година радног стажа наставника и три димензије модела разредне дисциплине нису статистички значајне, а износе:  $r = 0,088$  за *модел договорне дисциплине*,  $r = -0,016$  за *модел чврсте дисциплине* и  $r = 0,025$  за *критичко-дидактички модел*.

Применили смо и једносмерну анализу варијансе да бисмо утврдили да ли се четири групе наставника са различитом

дужином радног стажа разликују у погледу модела разредне дисциплине. Ни овај статистички тест није указао на разлике између четири подузорка испитаника (Табела 34).

Зависна варијабла	F (3, 440)	p
модел договорне дисциплине	1,018	0,385
модел чврсте дисциплине	2,310	0,076
критичко-дидактички модел	1,564	0,197

Табела 34: Разлике у димензијама модела разредне дисциплине у зависности од дужине радног стажа наставника

\*\*\*

Да би се испитало да ли се наставници са различитом дужином радног стажа разликују у погледу стратегија које примењују да би успоставили и одржавали дисциплину на часу, прво је израчунат Пирсонов коефицијент корелације. Утврђено је да је дужина радног стажа повезана само са *стражијом разговора, интересовања и позитивних појакрељења* ( $r = 0,098$ ), али је та корелација веома ниска. Преостале две стратегије разредне дисциплине нису повезане са дужином радног стажа наставника ( $p > 0,05$ ).

Поред Пирсонових коефицијената корелације, примењена је и једносмерна анализа варијансе којом су упоређене четири групе наставника са различитим радним стажом на три стратегије разредне дисциплине и нису добијене статистички значајне разлике ни на једној од њих (Табела 35).



Зависна варијабла	F (3, 440)	p
стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	1,672	0,172
стратегија ауторитарних односа	1,622	0,183
стратегија казни, стриктних правила и упутстава	1,444	0,229

Табела 35: Разлике у стратегијама разредне дисциплине у зависности од дужине радног сата наставника

\*\*\*

Када је у питању дужина радног искуства у настави, више истраживања је потврдило, за разлику од нашег, да је ова варијабла повезана са димензијама наставничких модела и стратегија разредне дисциплине, али у погледу смера везе резултати нису конзистентни.

1) У више истраживања утврђена је позитивна корелација између ове контролне варијабле и наставничких стратегија разредне дисциплине контролишућег типа, у смислу да је код старијих и искуснијих наставника уочена већа склоност и одобравање контролишућег приступа разредној дисциплини (Onwuegbuzie et al., 2003; Swanson et al., 1990; према: Martin & Baldwin, 1993; Ünal & Ünal, 2012). У недавно спроведеном истраживању (Ünal & Ünal, 2012)<sup>133</sup> добијени су резултати који указују на високе позитивне корелације година искуства наставника и степена контроле понашања ученика на обе субскеале *ујављања разредом – дисциплинској и наставној* (фактор испитиван првом субскалом према описаном садржају врло је сличан фактору који смо ми назвали *стриктнија казни, стриктних*

<sup>133</sup> У Турској су поређени наставници почетници (до 7 година радног искуства) и искусни наставници (8 и више година радног искуства) у погледу изражености стратегија *ујављања разредом*.

*правила и ујујисџава*, док су резултати добијени на обе субске-  
ле упоредиви са резултатима које смо ми добили за димензију  
стратегија разредне дисциплине коју смо назвали *сџраџеџија  
разџвора, ињџересовања и џозиџивних џџкреџења*). На обе  
субскеале, за мање искусне наставнике добијен је резултат који  
указује на примену дисциплинских поступака интерактивног  
типа, а за искусније интервенишућег типа (максималан степен  
контроле понашања ученика од стране наставника). Показало  
се да искусни наставници чешће користе контролишуће по-  
ступке у интеракцији са ученицима и приликом доношења од-  
лука, посебно у погледу одређивања правила понашања (Ünal &  
Ünal, 2012).

2) Другачији резултати добијени су у истраживању у коме  
је обављено поређење наставника почетника (до 3 године рад-  
ног искуства) и искусних наставника (у просвети раде дуже од  
3 године) у погледу изражености модела/стратегија *ујрављања  
разредом* (Martin & Baldwin, 1993). Резултати указују да су на-  
ставници почетници у значајно већој мери оријентисани на  
моделе/стратегије *ујрављања разредом* контролишућег типа, у  
односу на искусније наставнике.

Образложења разлика у добијеним резултатима, како у по-  
гледу претходно обављених истраживања, тако и између тих  
и резултата које смо ми у истраживању добили, с једне стра-  
не могу се заснивати на методолошким особеностима ових  
истраживања, посебно у погледу димензија модела и стратегија  
које су испитиване, обављених статистичких анализа и узорака  
истраживања. С друге стране, и резултати TALIS студије указују  
да у погледу поступака наставника не постоји крос-културална  
конзистентност у погледу значајности утицаја година радног  
искуства наставника на поступке наставника и дисциплинску  
климу у разреду (OECD, 2009). Поред тога што оваква веза није  
утврђена у свим државама, тамо где је утврђена она је релатив-  
но ниска.

На основу добијених резултата у овом истраживању не  
може се тврдити да постоји значајна повезаност између на-

ставничких модела и стратегија разредне дисциплине са дужином радног стажа наставника. Значајну разлику смо утврдили једино код димензије васпитног концепта контролишућег типа. Дакле, код наставника са радним стажом дужим од 30 година израженији је *социоцентрички васпитни концепти* у односу на наставнике који имају до 20 година радног стажа, али у погледу уверења наставника о разредној дисциплини и поступака које примењују како би успоставили и одржавали дисциплину на часовима таква разлика није утврђена.



## IV ЗАКЉУЧАК



У области педагошке теорије потребно је развијати интерпретативни оквир за разматрање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине који је заснован на претпоставкама критичке педагогије и конструктивистичке теорије учења. У том смислу, као значајна, у раду су наведена схватања да је стварност друштвено и језички конструисана, да је дисциплина нераскидиво повезана са деловањем институција и да би било могуће хуманизовати и демократизовати односе у школи – у смислу подржавања осећаја равноправности, једнакости и заједништва – уколико би наставници у већој мери прихватили и развијали моделе и стратегије разредне дисциплине засноване на подршци ученичкој аутономији у разреду. Виђење поступака успостављања и одржавања разредне дисциплине као потенцијално подржавајућих у погледу задовољавања основне потребе ученика за аутономијом, као условом за самоодређење и еманципацију појединца, усмерило је наша размишљања о овом педагошком феномену и формулисање истраживачког проблема.

Наведене су дилеме у погледу начина дефинисања и употребе термина *разредна дисциплина* у савременој педагошкој литератури и истакнути основни разлози због којих би у истраживањима у овој области требало напустити становиште према коме се дисциплина изједначава са притиском, принудом, манипулацијом, као и употребу предузетничке терминологије – *ујрављање разредом*. Истакнуто је да успостављање и

одржавање разредне дисциплине не треба посматрати као изолован, спољашњи, корективан процес којим се одржава ред у учионици. Таквим приступом отворен је простор за другачији поглед на разредну дисциплину који превазилази многа редукционистичка становишта, ближа техници него филозофији васпитања. Разредна дисциплина схваћена је као педагошки феномен реинтегрисан у целину васпитног процеса, који укључује све проактивне и превентивне активности које су усмерене на стварање услова за неометано, успешно учење на наставном часу. Дефинисана је као процес утицања на понашање ученика и спречавања појаве дисциплинских проблема поступцима наставника чији су циљеви везани за омогућавање и подстицање учења. У том смислу, нагласили смо да разредна дисциплина, поред процедуралних поступака (правила, процедуре, упутства, казне, награде, и др.), обухвата и поступке наставника који утичу на изградњу односа између наставника и ученика, као и поступке повезане са карактеристикама и квалитетом наставе (процес разредне дисциплине се не може посматрати одвојено од процеса наставе/учења).

\*\*\*

У раду је направљен помак у односу на до сада уобичајено тумачење и класификацију теоријских и наставничких модела и стратегија разредне дисциплине (*интервенишућа, интерактивна, неинтервенишућа* – према степену контроле). Образложене су предности разликовања модела разредне дисциплине *контролишуће* и *аутономне* типа, као и разликовање стратегија разредне дисциплине према различитим аспектима наставног процеса (*процедурална, интерперсонална, дидактичка*), од којих свака може имати одлике контролишућег или аутономног типа. У избору критеријума и образложењу класификације модела и стратегија разредне дисциплине користили смо теоријски оквир *теорије самоодређења*. Основни критеријум за сврставање одређеног поступка у стратегије аутономног типа, односно, стратегије контролишућег типа, јесте





так наставника је да научи ученике да се понашају у оквирима постављених граница и да прате његова упутства.

Примену поступака сврстаних у *страјтеџије разредне дисциплине аутономној тџија* одликује омогућавање да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствена понашања, подржавање аутономног понашања ученика мотивисано њиховим интересовањима и интегрисаним вредностима, усмеравање ученика на активан, конструктиван процес давања личног значења и вредности правилима којима се регулише понашање ученика на наставном часу, наставним садржајима које уче и активностима које се на часу реализују (ученици су интринзички мотивисани, заинтересовани за њих или схватају њихову важност за остваривање личних циљева и интереса).

\*\*\*

Разматрањем емпиријских истраживања уверења наставника о успостављању и одржавању разредне дисциплине (наставнички модели разредне дисциплине) и поступака којима наставници тај процес реализују (стратегџије разредне дисциплине) уочене су њихове опште карактеристике и слабости које би у наредним истраживањима у овој области требало превазићи.

Већина анализираних истраживања заснована је на истој теоријској основи, тј. полазила је од претпоставки аутора Чарлса Волфанга, Карла Гликмена и Роја Тамашира (1980) да наставничка уверења/поступци могу бити сврстани у три оријентације (*неинтервенишућа – интерактивна – интервенишућа*). Методолошки оквир који су наведени аутори осмислили првенствено за потребе самопроцене наставника – тако да наставницима омогуће да самостално разјасне лична уверења о дисциплини, како би самостално могли да изаберу адекватан програм обухвате из ове области професионалног деловања – преузет је и прилагођаван у већини истраживања у овој области. Међу ауторима не постоји сагласност око врсте и броја димензија које описују наставничке моделе/стратегџије разредне дисциплине. Првобитна прилагођавања извршена од стране Ненси Мартин

и сарадника односе се на издвајање, логичком анализом, три димензије модела/стратегија разредне дисциплине. Ни оригиналне, ни касније адаптиране верзије инструмената коришћене у више истраживања, нису валидиране у погледу метријских карактеристика, донедавно. Последњих година, резултати рађених факторских анализа сугерисали су задржавање две димензије.

То су трансверзална квантитативна истраживања у којима преовлађују технике самоисказа (пре свега скалирање) и која су се углавном ослањала на самоисказе наставника, студената наставничких факултета, а у последње време и на самоисказе ученика, најчешће у форми скале Ликертовог типа. Ставке у првобитним верзијама употребљаваних скала којима су испитиване карактеристике варијабле уверења о дисциплини и дисциплински поступци наставника, најчешће су формулисане тако да испитују *и уверења и њосџуџке* наставника. Ова врста непрецизности није разјашњена ни у већини студија у којима су касније ови инструменти (или адаптиране верзије) употребљавани. Неоправдано је навођено да инструменти испитују само *уверења* (наставничке моделе разредне дисциплине), или само *њосџуџке* наставника (стратегије разредне дисциплине). У истраживањима спроведеним последњих година, формулације углавном прецизно одражавају описе варијабле.

Најчешће је испитивана повезаност димензија варијабле стратегије разредне дисциплине са социо-демографским и професионалним варијаблама наставника, а нешто ређе повезаност исте варијабле са дидактичким концептом наставника (уверењима о процесима наставе, учења и ређе општијим педагошким проблемима). Само у једном од анализираних истраживања испитивана је повезаност наставничких модела и стратегија разредне дисциплине.

Већина инструмената примењивана је на више узорака који имају веома различите карактеристике. У радовима су навођени подаци о броју испитаника и структури узорака: најчешће према полу, годинама живота, годинама радног стажа, а у појединима и о циклусу школовања, наставној области, типу насеља у коме се школе налазе итд.

\*\*\*

Наведени проблеми досадашњих емпиријских истраживања добрим делом се могу објаснити теоријско-методолошком сложеношћу истраживања у којима се тражи емпиријска потврда претпоставки које укључују више веома сложених и динамичних варијабли, као што су уверења наставника о васпитању и дисциплини, односно дисциплински поступци наставника. Нашим истраживањем покушали смо да превазиђемо уочене недостатке, да целовитије сагледамо проблем разредне дисциплине, да утврдимо карактеристике уверења наставника о разредној дисциплини, које поступке примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину и да ли су поступци наставника којима успостављају и одржавају разредну дисциплину повезани са њиховим уверењима о дисциплини. Свесни смо били да одговор на овако комплексно питање не може бити једноставан, једнозначан и коначан.

Истраживање је структурирано према следећим задацима: 1) утврдити израженост наставничких модела разредне дисциплине; 2) утврдити које стратегије разредне дисциплине наставници примењују; 3) испитати повезаност наставничких модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине; 4) испитати карактеристике васпитног концепта наставника; 5) испитати повезаност наставничких модела и стратегија разредне дисциплине са васпитним концептом наставника; 6) испитати повезаност наставничких модела и стратегија разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника, као и повезаност ових карактеристика са васпитним концептом наставника.

У наставку ћемо навести кључне резултате обављеног истраживања (о изражености димензија испитиваних варијабли, а потом о њиховој повезаности) и више констатација које је, на основу њих, могуће издвојити.

\*\*\*

На основу резултата факторске анализе издвојено је више димензија (две до три) у оквиру сваке варијабле.

Васпитни концепт наставника (уверења наставника о основним педагошким питањима) може се описати факторима: 1) *социоцентрички васпитни концепт* (контролишућег типа) и 2) *педоцентрички васпитни концепт* (васпитни концепт аутономног типа). У позадини васпитног концепта наставника не стоји једна димензија са два екстрема, како се то теоријски често представља, већ један наставник може истовремено поседовати и социоцентричка и педоцентричка педагошка уверења (изражена у различитим формама и степену). Вредности на обе димензије васпитног концепта наставника значајно су више од теоријског просека, што значи да испитивани наставници имају нешто више изражен и социоцентрички и педоцентрички васпитни концепт.

Наставнички модели разредне дисциплине (уверења наставника о разредној дисциплини) могу се описати факторима: 1) *модел чврсте дисциплине* (модел разредне дисциплине контролишућег типа), 2) *модел договорне дисциплине* и 3) *кријичко-дидактички модел* (модел разредне дисциплине аутономног типа). Модел контролишућег типа независан је од два модела аутономног типа, који су међусобно умерено повезани. На све три димензије наставничких модела разредне дисциплине наставници постижу скорове који су значајно виши од теоријског просека (просечни скорови на ставкама сваке субскеале модела разредне дисциплине су упоређивани са теоријском аритметичком средином). На моделу контролишућег типа скорове више од теоријског просека постиже готово 90% наставника.

Наставничке стратегије разредне дисциплине (основни поступци којима наставник успоставља и одржава разредну дисциплину) могу се описати факторима: 1) *стиратегија ауторитарних односа*, 2) *стиратегија казни, стириктних правила и ујутисћа*



(*идеоцентрички васпитни концепти, модел договорне дисциплине и стратегија разговора, интересовања и позитивних дојакрељења*) више су својствене женама. Уочљива је конзистентност општих резултата о повезаности наведених варијабли добијених у овом истраживању са резултатима о разликама у ове две врсте уверења и поступцима наставника с обзиром на пол.

Наставници који предају математичко-техничко-природне науке у већој мери заступају *социоцентрички васпитни концепти* (димензија васпитног концепта наставника контролишућег типа) него наставници који предају друштвено-хуманистичке науке. С друге стране, наставници који предају друштвено-хуманистичке науке у већој мери користе *стражије разговора, интересовања и позитивних дојакрељења* (димензија наставничких стратегија разредне дисциплине аутономног типа).

Код наставника са стажом преко 30 година израженији је *социоцентрички васпитни концепти* (димензија васпитног концепта наставника контролишућег типа) у односу на наставнике који имају мање од 20 година радног стажа. У погледу уверења наставника о разредној дисциплини и поступака које примењују како би успоставили и одржавали дисциплину на часовима није утврђена значајна разлика с обзиром на дужину радног стажа наставника.

\*\*\*

На основу анализе релевантне литературе и резултата већег броја истраживања, као и на основу резултата овог истраживања, дошли смо до нових сазнања и емпиријске потврде више претпоставки о процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине. Могуће их је сажето изразити кроз закључак да се на основу карактеристика уверења наставника о васпитању и разредној дисциплини, у одређеној мери, може објаснити и предвидети њихово понашање којим одржавају дисциплину у разреду, тј. стратегије које примењују. Уверења

наставника су рационално и искуствено утемељена и подложна променама, што отвара простор за кретање од контролишућих пракси наставног рада (на пољу разредне дисциплине), ка онима за које се везује подржавање аутономије ученика у разреду. У том смислу, у области професионалног развоја наставника је потребно усмерити посебну пажњу на освешћивање личних уверења студената наставничких факултета и наставника о основним педагошким дилемама и разредној дисциплини. Потребно је пружити им подршку да *преиспитају* лична уверења, да *размишљају* о другачијим перспективама, што ће им омогућити да *разумеју* суштину властитих поступака. Такво преиспитивање, размишљање и разумевање видимо као основу критичког односа наставника према избору активности за успостављање и одржавање разредне дисциплине.



## *V ЛИТЕРАТУРА*



- Altiser, L. (2009): *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Loznica.
- Apple, M. W. (2012): *Ideologija i kurikulum*, Fabrika knjiga, Beograd.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent – Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 261–278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymom, Y. & Roth, G. (2005): Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, 397–413.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004): Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 34, No. 10, 2045–2068.
- Bernstein, B. (2012): Klasa i pedagogije: vidljive i nevidljive, *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, Fabrika knjiga, Beograd, Br. 82/28, 124–151.
- Black, A. & Deci, E. L. (2000): The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective, *Science Education*, Vol. 84, 740–756.
- Бодрошки Спаріосу, Б. (2000): Схватање дечије природе у педоцентристичкој педагогији – становишта Русоа и Дјуија, *Настава и васпитање*, Београд, Vol. 49, Бр. 3, 469–482.
- Бодрожа, Б. и Мирков, С. (2011): Утицај генералних каузалних оријентација на извођење одбрамбених атрибуција након испитног неуспеха, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Vol. 43, Бр. 2, 223–238.

- Brabeck, M.; Dwyer, C.; Graham, S.; Kratochwill, T.; Lucariello, J.; McCombs, B.; Rimm-Kaufman, S. & Semrud-Clikeman, M. (2010): *Applications of Psychological Science to Teaching and Learning: Gaps in the Literature*, Prepared by an American Psychological Association Task Force, преузето 10. 04. 2013. године са сајта: <https://www.apa.org/ed/schools/cpse/gaps-in-literature.pdf>
- Brofi, Dž. (2004): *Nastava*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd.
- Brophy, J. E. (1988): Educating teachers about managing classrooms and students, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, No.1, 1–18.
- Brophy, J. E. (2006): History of Research on Classroom Management, in: Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (17–43), Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey & London.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb.
- Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (2012): Reprodukcijska u obrazovanju, društvu i kulturi, *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, Fabrika knjiga, Beograd, Br. 82/28, 67–121.
- Canter, L. (2010): *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. 4<sup>th</sup> Edition, Solution Tree Press, Bloomington.
- Carey, A. T. (1998): *What is different about different discipline programs?* Преузето 22. 08. 2011. године са сајта: <http://responsiblethinking.com/different.htm>.
- Carr, W. (2006): Education Without Theory, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 2, 136–159.
- Coetzee, S. A., Van Niekerk, E. J. & Wydeman, J. L. (2008): *An Educator's Guide to Effective Classroom Management*, Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Cooper, P. A. (1993): Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism, *Educational Technology*, Vol. 33, 12–19.
- Deci, E. L. (1992): On the Nature and Functions of Motivation Theories, *Psychological Science*, Vol. 3, No. 3, 167–171.
- Deci, E. L.; Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001): Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again, *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 1, 1–27.

- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2008): Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 182–185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning, *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, 165–183.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982): Effects of performance standards on teaching behavior of controlling teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 2, 852–859.
- Deci, E. L.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3–4, 325–346.
- Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008): Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 35, No. 2, 45–64.
- Диркем, Е. (1981): *Васпийшање и социологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Дјуи, Џ. (1971): *Васпийшање и демократија*, Обод, Цетиње.
- Dreikurs, R.; Cassel, P. & Ferguson, E. D. (2004): *Discipline without Tears – How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*, revised edition, John Wiley & Sons, Toronto.
- Ђерић, И.; Бодрожа, Б. и Лалић-Вучетић, Н. (2012): Иницијатива и аутономна мотивација, у: Јасмина Шефер и Славица Шевкушић (ур.), *Сиваралашићво, иницијатива и сарадња Нови ѝристиуи образо-вању*, I део, Институт за педагошка истраживања, Београд, 125–152.
- Ђигић, Г. и Стојиљковић, С. (2011): Развијање протокола за процену стилова наставника у управљању разредом, *Настава и васпийшање*, Београд, Vol. 60, Бр. 4, 636–650.
- Ђорђевић, Ј. (1996): Аутономија личности и васпитање – увод, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпийшање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 11–31.

- Ђорђевић, В. и Туђевић, Т. (2010): Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Vol. 42, Бр. 1, 128–149.
- Eller, V. (2008): *Classroom Management*, Axia College of University of Phoenix.
- Englehart, J. M. (2009): Teacher-Student Interaction, in: L. J. Saha, A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer Science + Business Media, New York, 711–722.
- Evertson, C. M. (2002): Classroom management, in: James W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education*, Macmillan Press, New York, 299–303.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006): Classroom Management as a Field of Inquiry, in: Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey & London, 3–15.
- Flink, C.; Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990): Controlling teaching strategies – Undermining children’s self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, 916–924.
- Фуко, М. (1997): *Надзирајући и кажњавајући*, Издавачка књижница Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005): Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, 331–362.
- Гајић, О. и Грандић, Р. (1996): Модели хуманистичког васпитања аутономије личности, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 119–130.
- Гашић-Павишић, С. (2005): *Модели разредне дисциплине*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Glasser, W. (1994): *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb.
- Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1980): Clarifying teachers’ beliefs about discipline, *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 6, 459–464.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2007): *Looking in Classrooms*, 10th edition, Pearson Education, Inc.
- Гордон, Т. (1998): *Како бијети успешан наставник*, Креативни центар и Мост, Београд.

- Хавелка, Н. (1996): Питање односа аутономије наставника и аутономије ученика, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 167–180.
- Ingliš, H. B. & Ingliš, A. Č. (1972): *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, Savremena administracija, Beograd.
- Ивић, И; Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2: љиручник за љримену методу активног насћаве/учења* (2. издање), Институт за психологију, Београд.
- Ивковић, М. (1985): *Васпитање и друштво – Диркемова социолошка теорија васпитања*, Градина, Ниш.
- Jaworski, B. (1993): *Constructivism and Teaching – The socio-cultural context*, преузето 15. 08. 2011. године са сајта: <http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.htm>.
- Jenkins, J. M. (1996): *Transforming high schools: A constructivist agenda*, Technomic, Lancaster, PA.
- Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010): Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, 280–296.
- Jones, F. (2007): *Tools for Teaching – Discipline, Instruction, Motivation*, 2<sup>nd</sup> edition, Frederic H. Jones & Associates, Inc., Santa Cruz, CA.
- Јованчићевић, О. и Рељић, Љ. (2008): Превенција и решавање дисциплинских проблема у настави, *Насћава и васпитање*, Београд, Vol. 57, Бр. 3, 338–356.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012): Enhancing Autonomy-Supportive I–Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program, *Social Psychology of Education*, Vol. 15, 251–269.
- Kaya, S.; Lundeen, C. & Wolfgang, C. H. (2010): Discipline orientations of pre service teachers before and after student teaching, *Teaching Education*, Vol. 21, No. 2, 157–169.
- Kej, E. (1914): *Млади нарашћај*, Издање Савића и Комп., Београд.
- Kej, E. (2000): *Stoljećе djeteta*, Educa, Zagreb.
- Кершенштајнер, Г. (1923): Школа рада – школа будућности, *Учишћель*, Београд, св. 3, 163–170, св. 4, 258–266.

- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K (1984): Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, Vol. 54, No. 3, 233–248.
- Kohn, A. (1999): *Punished by Rewards*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Kohn, A. (2006): *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, 2<sup>nd</sup> edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Koki, S., Broekhuizen, D. van & Uehara, L. D. (2000): *Prevention and Intervention for Effective Classroom Organization and Management in Pacific Classrooms*, Pacific Resources for Education and Learning, преузето 20. 8. 2011. године са сајта: <http://www.prel.org/products/Products/Prevention-intervention.pdf>.
- Кораћ, И. (2010): Наставник – ефикасан вођа одељења, *Настава и васпитање*, Vol. 59, Бр. 1, 145–155.
- Костова, М. (2009): Проблем дисциплине у савременим моделима педагошког вођења, у: Никола Поткоњак (ур.), *Будућа школа I*, Српска академија образовања, Београд, 540–548.
- Коваџебарт, М. и Крек, Ј. (2012): *Osnove vaspitanja u školi – konceptualizacija pojma i primena u praksi*, Clivo, Beograd.
- Крњајић, С. (2007): *Појлед у разред*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Кросби, Е. (1911): *Л. Н. Толстој као учитељ*, Б. И., Јагодина.
- Лалић–Вучетић, Н., Ђерић, И. и Ђевић, Р. (2009): Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Vol. 41, Бр. 2, 349–366.
- Landau, B. (2009): Classroom Management; in: L. J. Saha, A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Vol. 21, No. 9, Springer International Handbooks of Education New York, 739–753.
- Leroy, N., Bressous, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007): Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate, *European Journal of Psychology of Education*; Vol. 22, 529–545.
- Lewis, R. (2001): Classroom discipline and student responsibility: the students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 307–319.



- Lopes, J. & Santos, M. (2013): Teachers' Beliefs, Teachers' Goals and Teachers' Classroom Management – A Study with Primary Teachers, *Revista de Psicodidáctica*, Vol.18, No. 1, 5–24.
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012а): Анализа односа између индивидуа и идеологије и улоге васпитно-образовних институција у формирању субјеката дате идеологије, *Педагоџија*, Београд, Vol. LXVII, Бр. 3, 342–351.
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012б): Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја, *Иновације у настави*, Београд, Vol. XXV, Бр. 1, 57–67.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1992): *Beliefs Regarding Classroom Management Style The Differences between Pre-Service and Experienced Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (11–13. November), Knoxville, TN.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993): *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (Atlanta, GA, April 12–16, 1993), преузето 05. 02. 2012. године са сајта: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED359240.pdf>.
- Martin, N. K.; Yin, Z. & Baldwin, B. (1997): *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Male & Female, Urban & Rural Secondary Level Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Martin N. K.; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998а): *Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style?* Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX.
- Martin, N. K.; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998б): Construct validation of the attitudes and beliefs classroom control inventory, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 33, No. 2, 6–15.
- Martin, N. K. & Yin, Z. (1999): Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Urban and Rural Secondary Level Teacher, *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 15, No.2, 101–105.
- Martin, N. K.; Yin, Z. & Mayall, H. (2007): The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory – Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 42, No. 2, 11–20.

- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010): Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 26, No.5, pp.1124–1135.
- Martin, N., & Shoho, A.R. (1999): *Beliefs regarding classroom management style: Differences between traditional and alternative certification teachers*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Montreal.
- Meinz, J. E. (2004): *Paired Associates Learning, the Shortfalls of Behaviorism, and the Rise of Cognitivism*, National Center for Case Study Teaching in Science, преузето 17. 06. 2011. године са сајта: [http://www.sciencecases.org/behaviorism/behaviorism\\_notes.asp](http://www.sciencecases.org/behaviorism/behaviorism_notes.asp).
- Милутиновић, Ј. (2009): Прогресивизам у образовању: теорија и пракса, *Зборник Инстџитута за педагошка испитивања*, Београд, Vol. 41, Бр. 2, 264–283.
- Minor, L. C, Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002): Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers, *Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 2, 116–127.
- Нагорн, П. (1922): *Општа педагогија*, друго издање, Књижарница Рајковића и Ђуковића, Београд.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 133–144.
- Нил, А. (2003): *Слободна деца Самерхила*, Логос–Арт, Београд.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, преузето 11. 11. 2012. године са сајта [http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments\\_9789264068780-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en).
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T. & Moore, J. (2003): Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice, *Research in the Schools*, Vol. 10, No. 2, 35–44.
- Педагошка енциклопедија* (1989): у редакцији Николе Поткоњака и Петра Шимлеше, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Педагошки лексикон* (1996): у редакцији Николе Поткоњака и др., Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009): Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 174–183.
- Pelletier, L.G.; Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, 186–196.
- Пешикан, А. (2010): Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо-конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације, *Психолошка исцјраживања*, Vol. 13, Бр. 2, 157–184.
- Polat, S.; Kaya, S. & Akdağ, M. (2013): Investigating Pre-service Teachers' Beliefs about Classroom Discipline, *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13, No. 2, 885–890.
- Поткоњак, Н. (2003): *XX век – ни „век гејџејџа“ ни век његајојџе: има наде – XXI век*, друго допуњено издање, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад; Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука.
- Поткоњак, Н. (1996): „Трећа педагогија“ – утопија или стварност, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 75–85.
- Pšunder, M. (2005): How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: Slovenian teachers' and students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 3, 273–286.
- Pšunder, M. (2012): Uspostavljanje i održavanje discipline u suvremenoj školi: uloga preventive i aktivne participacije učenika, *Kalokagathia – Časopis za društvena i pedagoška pitanja*, Vol.1, No.1, 5–12.
- Radovanović, I. & Tadić, A. (2012): The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, Vol. 27, No. 5, 80–93.
- Радовановић, С. (1997): *Школа и друштвена средина*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Радовић, В. Ж. (2004): Концепције васпитања Емила Диркема и Георга Кершенштајнера, *Насијава и васпитање*, Београд, Vol. LIII, Бр. 2–3, 293–308.
- Радуловић, Л. (2011): *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Филозофски факултет, Београд.

- Rancière, J. (2010): *Učitelj neznanica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Multimedijalni institut, Zagreb.
- Reeve, J. (2006a): Extrinsic Rewards and Inner Motivation, in: Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey & London, 645–664.
- Reeve, J. (2006b): Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit, *The Elementary School Journal*, Vol. 106, No. 3, 225–236.
- Reeve, J.; Jang, H.; Hardre, P. & Omura, M. (2002): Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity, *Motivation and Emotion*, Vol. 26, No. 3, 183–207.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. C. & La Paro, K. M. (2006): The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities and beliefs in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 2, 141–165.
- Roache, J. E. & Lewis, R. (2011): The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies?, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No. 2, 233–248.
- Рот, Н. (1995): Основи социјалне психологије, у: Богољуб Пејчић (прир.), *Методологија емпиријској научној истраживања*, Дефектолошки факултет, Београд, 780–792.
- Русо, Ж. Ж. (1950): *Емил или о васпитању*, Знање – Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије, Београд.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c): The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 319–338.
- Ryan, R. M. & Niemiec, C. P. (2009): Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating?, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 263–272.

- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2003): Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Vol. 2, No.4, 15–20. преузето 18. 09. 2012. са сајта: <http://www.tojet.net/articles/v2i4/243.pdf>
- Skiba, R. & Peterson, R. (2003): Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction, *Preventing School Failure*, Vol. 47, No. 2, 66–74.
- Спасић, Д. (2008): Школска дисциплина у Србији у 19. и почетком 20. века, *Норма*, Vol. 13. Бр. 3, 173–182.
- Шушњић, Ђ. (1995): Критика социолошке методе, у: Богољуб Пејчић (прир.), *Методологија емпиријској научној истраживања*, Дефектолошки факултет, Београд, 792–800.
- Тадић, А. и Радовановић, И. (2012): Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената Учитељског факултета, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Vol. 44, Бр. 2, 237–457.
- Тадић, А., Малешевић, Н. и Радовановић, И. (2013): Симболичка доминација и антиидеолошка деловања – репресивни механизми идеолошких институција и Толстојев покушај слободног васпитања, у: Драган Бошковић (одг. ур.), *Зборник радова са VII међународног скупа Српски језик, књижевност, уметност одржаног 26–27. октобра 2012. године*, Књ. 2, *Немогуће: завети човека и књижевности*, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, 279–288.
- Tatto, M. T. (1998): The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles, and Practice, *Journal of Teacher Education*, Vol. 49, No.1, 66–77.
- Tauber, T. R. (2007): *Classroom Management – Sound Theory and Effective Practice*, Preager, Westport, Connecticut, London.
- Taylor, I.; Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008): A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 30, No. 1, 75–94.
- Трнавац, Н. (1996а): Дисциплина ученика – између педагогије вођења и педагогије еманципације, у Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 181–194.

- Трнавац, Н. (1996): *Фрајменџи о дисциплини ученика*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Трнавац, Н. (2006): „Дисциплинска лествица“ као индикатор нивоа и квалитета васпитног деловања наставника, у: И. Радовановић, Б. Требјешанин и Н. Трнавац (ур.), *Социјални односи у школи и њро-блему у њонашању ученика*, Учитељски факултет, Београд, 5–20.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2010): *Педагоџија – уџбеник за наставнике*, дванаесто издање, Научна КМД, Београд.
- Ünal, Z. & Ünal, A. (2012). The Impact of Years of Teaching Experience on the Classroom Management Approaches of Elementary School Teachers. *International Journal of Instruction*, Vol. 5, No. 2, 41–60.
- Vellom, R. P. (1998): *Teaching about Classroom Management in a Constructivist Methods Class Environment*, Washington, D.C., преузето 22. 08. 2011. са сајта ERIC Clearinghouse: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED442655>.
- Вилотијевић, М. (2012): Еманципаторско васпитање, *Годишњак српске академије образовања*, Београд, Vol. VIII, 475–476.
- Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитној концепцији*, Задужбина Андрејевић, Београд.
- Witcher, A. E.; Onwuegbuzie, A. J.; Collins, K. M. T.; James, T. L.; Filer, J. D. & Minor, L. C. (2002): *The Relationship Between Teacher Candidates' Beliefs about Education and Discipline Orientation*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (29th, Chattanooga, TN, November 6–8, 2002), преузето 22. 02. 2013. године са сајта: <http://www.unco.edu/AE-Extra/2007/12/Onwuegbuzie.html>.
- Wolfgang, C. H. (2001): *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*, 5<sup>th</sup> edition, John Wiley and Sons, New York.
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1980): *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*, Allyn and Bacon, Boston.
- Звонаревић, М. (1976): *Социјална психологија*, Школска књига, Загреб.
- Жиру, А. (2013): *О кријичкој педагоџији*, Eduka, Београд.

## VI ПРИЛОЗИ





## Прилої 1: Инсїруменїи коришћени у исїраживању<sup>134</sup>

Поштовани,

У оквиру научног пројекта *Концеїције и сїраїеїїје обезбеђивања квалїїеїїа базичної образовања и васїїїања* Учитељског факултета у Београду који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и за потребе истраживања у оквиру докторске дисертације на Филозофском факултету у Београду реализује се истраживање које има за циљ испитивање начина успостављања и одржавања дисциплине на часовима у нашим школама. Молимо Вас да испуните инструмент и да на тај начин помогнете да се истраживање успешно оствари. Анкета је анонимна.

---

<sup>134</sup> Овде приказане скале представљају финалне верзије инструмената које су коришћене у истраживању. Након валидације, применом факторске анализе, из инструмената су елиминисане поједине ставке:

- Из скале ВКН елиминисане су ставке р. бр. 1 и 8. Коначна верзија упитника има 12 ставки.
- Из скале МРД елиминисане су ставке р. бр. 7 и 13. Коначна верзија упитника састоји се од 16 ставки.
- Из скале СРД елиминисане су ставке р. бр. 6, 9 и 17. Коначна верзија упитника има 15 ставки.

1. Пол: М Ж
2. Наставни предмет: \_\_\_\_\_
3. Број година радног стажа: \_\_\_\_\_
4. Степен стручне спреме: \_\_\_\_\_
5. Школа у којој радите налази се у:  
 \_\_\_\_\_ (Место); \_\_\_\_\_ (Општина)

**Скала ВКН:** Пред Вама се налази низ тврдњи којима се одређују појам васпитање, циљ васпитања, могући и адекватни васпитни поступци. Молимо Вас да их прочитате и да изнесете **степен свог слагања, односно неслагања са сваком тврдњом.** Овде нема „тачних” и „нетачних” одговора, сви одговори су добри само ако су искрени. Ваше слагање или неслагање са тврдњом показате тако што ћете заокружити број 1, 2, 3, 4, 5, 6 или 7, а бројеви имају следеће значење:

1	2	3	4	5	6	7
уопште се не слажем	углавном се не слажем	више се не слажем него што се слажем	неодлучан сам	више се слажем него што се не слажем	углавном се слажем	потпуно се слажем

	тврдња:	одговор:
1.	Породица и школа имају обавезу да одреде шта су циљеви васпитања и да обликују личност детета вођени тим циљевима.	1 2 3 4 5 6 7
2.	Циљеве васпитања не треба унапред прописивати, већ их треба изводити из интересовања и потреба сваког појединачног детета уважавајући њихове индивидуалне разлике.	1 2 3 4 5 6 7

тврдња:	одговор:
3. За добробит и напредак друштва је важније да школа припрема децу за професионалне обавезе и дужности у заједници, него да се бави дечјим правима и слободама.	1 2 3 4 5 6 7
4. Када бисмо им дали слободу да се у школи чешће баве активностима које желе, деца би се понашала добро и разумно и била заинтересована за школу.	1 2 3 4 5 6 7
5. Школа мора имати прописане норме понашања да би од ученика направила добре и успешне људе.	1 2 3 4 5 6 7
6. Васпитање не може бити слично игри и забави, већ децу треба привикавати кроз озбиљан и напоран рад за озбиљне животне и професионалне обавезе.	1 2 3 4 5 6 7
7. Да живи и учи у слободном и подстицајном окружењу, свако дете би било добро, саосећајно и вредно.	1 2 3 4 5 6 7
8. Прописивање, нормирање и стандардизација знања и понашања ученика доноси више штете него користи током школског васпитања.	1 2 3 4 5 6 7
9. Важније је да школа ученицима пренесе традиционалне друштвене и моралне вредности, него да им омогући да сами откривају сопствене животне принципе, норме и идеале.	1 2 3 4 5 6 7
10. Деци у школи не треба стриктно одређивати којим активностима и на који начин треба да се баве, већ треба допустити спонтани развој њихових потенцијала и интересовања.	1 2 3 4 5 6 7
11. Ако се деца не контролишу, она ће временом почети да се понашају проблематично.	1 2 3 4 5 6 7
12. Важније је да школа помогне емоционални развој ученика, него да се фокусира на програмске садржаје и постизање постављених стандарда.	1 2 3 4 5 6 7

13. Жељени ефекти васпитног процеса могу се остварити само ако се дечје понашање континуирано надзире и доследно контролише од стране одраслих.	1 2 3 4 5 6 7
14. Дете у свом природном развоју не треба ограничавати забранама, захтевима и казнама, ако нам је циљ да постане самостална, креативна и брижна особа.	1 2 3 4 5 6 7

**Скала МРД:** Пред Вама се налази низ тврдњи којима се одређује појам разредне дисциплине (дисциплине на наставном часу), суштина и циљ разредне дисциплине, улога наставника у том процесу, могући и адекватни начини и поступци успостављања и одржавња разредне дисциплине. Молимо Вас да их прочитате и да изнесете **степен свог слагања, односно неслагања са сваком тврдњом**. Овде нема „тачних” и „нетачних” одговора, сви одговори су добри ако су искрени. Ваше слагање или неслагање са тврдњом показаћете тако што ћете заокружити број 1, 2, 3, 4 или 5, а бројеви имају следеће значење:

1	2	3	4	5
не слажем се	углавном се не слажем	неодлучан сам	углавном се слажем	слажем се

	тврдња:	одговор:
1.	Неопходно је да наставник наметне свој ауторитет и постави правила понашања како би настава могла да се реализује без проблема.	1 2 3 4 5
2.	Уколико би ученицима било омогућено да на часу раде оно што лично сматрају корисним, посветили би се учењу и не би ометали наставу.	1 2 3 4 5
3.	Ученици би се понашали знатно одговорније да наставници више разговарају и заједнички решавају дисциплинске проблеме са њима.	1 2 3 4 5

	<b>тврдња:</b>	<b>одговор:</b>
4.	Да би предупредио недисциплиновано понашање ученика, боље је да наставник испољи чврстину и ауторитет него да развија блискост и партнерство са ученицима.	1 2 3 4 5
5.	Да би научио да се понаша како треба, ученик мора да осети негативну последицу (казну) увек када прекши прописано правило понашања у разреду.	1 2 3 4 5
6.	Када би наставник подржао ученике да заједнички формулишу правила понашања на часовима, они би та правила прихватили као своја и поштовали би их.	1 2 3 4 5
7.	Ученици који на часовима испољавају љутњу, бунт, пркосно, дрско и непослушно понашање, најчешће то раде да би се некако истакли у разреду.	1 2 3 4 5
8.	Ученици би се одговорније понашали ако би им наставник јасно предочио за која понашања у разреду ће сигурно бити кажњени, а за које сигурно награђени.	1 2 3 4 5
9.	Емоционална смиреност наставника је снага којом он може најбоље да контролише понашање ученика на свом часу, јер тако показује своје самопоуздање и ауторитет.	1 2 3 4 5
10.	Ученици који од куће „доносе лоше васпитање“ неће правити проблеме на часу ако оно што уче на часу доживљавају као интересантно и корисно.	1 2 3 4 5
11.	Ученике треба подстицати да на одељенским састанцима разговарају међусобно о проблемима који их заокупљају и да самостално налазе конструктивна решења, јер би то значајно смањило дисциплинске проблеме на часовима.	1 2 3 4 5
12.	Ако ученици оно што уче доживљавају као значајно и занимљиво, неће се понашати недисциплиновано на часу.	1 2 3 4 5

	тврдња:	одговор:
13.	Недисциплинованим поступцима ученици најчешће желе да се изборе за место и статус у разреду и уважавање од стране других ученика.	1 2 3 4 5
14.	Наставник који развије осећај блискости и прихватања са ученицима имаће мање недисциплинованог понашања у одељењу, него наставник који се ослања на чврстину и ауторитет.	1 2 3 4 5
15.	Када би наставници више разговарали са ученицима о неопходности поштовања других (и наставника и ученика), ученици би боље разумели разлоге постојања одређених правила и сигурно би се понашали одговорније.	1 2 3 4 5
16.	Проблематични ученици би правили дисциплинске проблеме чак и када би наставник разговарао са њима о значају, личној користи и применљивости активности којима се на часовима баве.	1 2 3 4 5
17.	Недисциплиновано понашање у разреду сигнал је за наставника да треба да преиспита сопствену праксу.	1 2 3 4 5
18.	Ученици углавном немају довољно знања, искуства и способности да би активно учествовали у доношењу одлука о томе шта треба радити како би се дисциплински проблеми успешно предупредили и решавали.	1 2 3 4 5

**Скала СРД:** Пред Вама се налази низ тврдњи којима се одређују уобичајени начини успостављања и одржавања разредне дисциплине. Молимо Вас да их прочитате и да одговорите **колико често** Ви примењујете сваки од наведених поступака да бисте успоставили и одржавали дисциплину на часу. Овде нема „тачних” и „нетачних” одговора, сви одговори су добри ако су искрени. Учесталост примене поступака изражених у тврдњама показаћете тако што ћете заокружити број 1, 2, 3, 4 или 5, а бројеви имају следеће значење:

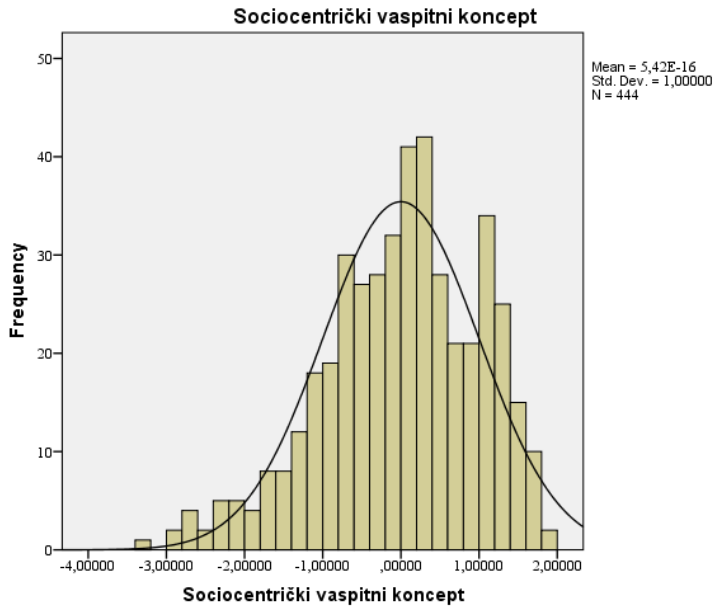
1	2	3	4	5
никада	веома ретко	повремено	често	готово увек
тврдња:				одговор:
1.	Настојим да одржавам дисциплину на часу тако што подстичем ученике да разговарамо и заједно доносимо све одлуке о важним разредним питањима (нпр. о правилима понашања на часу).			1 2 3 4 5
2.	Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на лични ауторитет и чврстину.			1 2 3 4 5
3.	Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво и тако их одвратим од проблематичног понашања.			1 2 3 4 5
4.	Трудим се да успоставим дисциплину на часу тако што ученицима на самом почетку саопштим правила понашања у разреду.			1 2 3 4 5
5.	Трудим се да одржавам дисциплину тако што на часу говорим са ауторитетом, јасно, смирено и доследно.			1 2 3 4 5
6.	Када имам проблем да изађем на крај са недисциплинованим ученицима, усмерим пажњу на рад са онима који су заинтересовани за учење.			1 2 3 4 5
7.	Настојим да применим адекватну казну када ученици не поштују правила понашања у учионици.			1 2 3 4 5
8.	Проблематично понашање ученика покушавам да искористим као повод да разговарам са ученицима о односима у разреду и значају поштовања туђих права.			1 2 3 4 5
9.	Недисциплинованим ученицима обично дам неки задатак који им је интересантан и који ће им заокупити пажњу, а мени омогућити да несметано реализујем час.			1 2 3 4 5

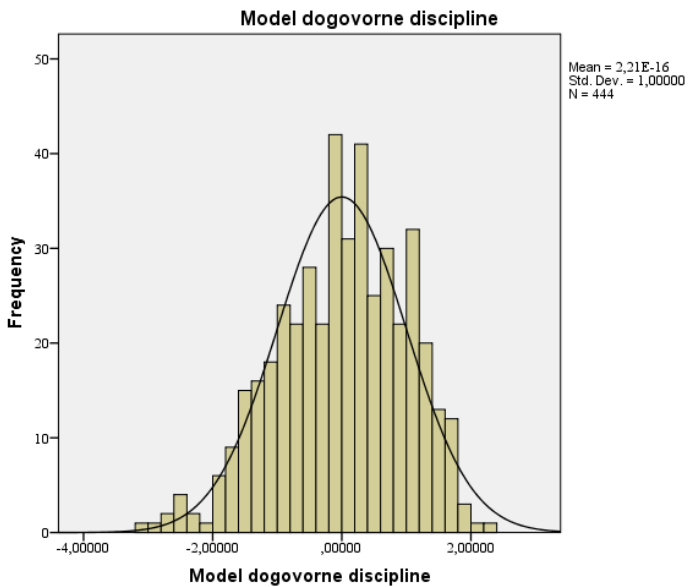
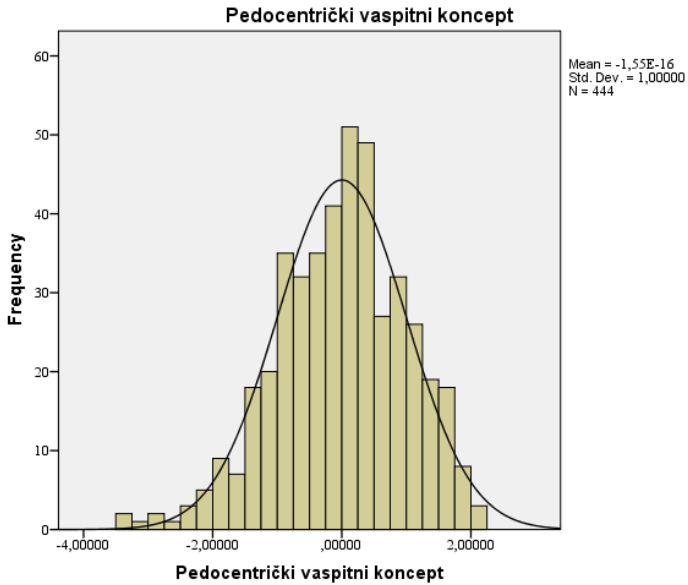
	<b>тврдња:</b>	<b>одговор:</b>
10.	Настојим да предупредим појаву недисциплинованог понашања тако што примењујем похвале, охрабрења и награде за ученике који се придржавају правила понашања.	1 2 3 4 5
11.	Трудим се да у свакој наставној ситуацији показујем самоувереност и ауторитет како бих подстакао/ла ученике да се понашају како треба.	1 2 3 4 5
12.	Кад се неки проблематичнији ученик истакне вредним радом и посвећеношћу задацима, награђујем га позитивним коментаром или бољом оценом да бих га подстакао/ла да тако настави.	1 2 3 4 5
13.	Кроз разговор са ученицима заједнички доносимо одлуку о правилима понашања којих ћемо се сви придржавати.	1 2 3 4 5
14.	Настојим да од почетка заузмем чврст став у односу према ученицима да бих њихово понашање држао/ла под контролом.	1 2 3 4 5
15.	Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво, тако што им скрећем пажњу на то зашто је за њих битно оно што учимо.	1 2 3 4 5
16.	Прво покушавам да погледом, гестом, опоменом или благом казном подстакнем ученика да одустане од проблематичног понашања, а ако то не успе прелазим на употребу озбиљнијих казних мера.	1 2 3 4 5
17.	Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на развијање односа блискости и заједништва са ученицима.	1 2 3 4 5
18.	Настојим да ученицима постављам задатке са прецизним упутствима и временским роковима да не би имали времена за недисциплиновано понашање.	1 2 3 4 5

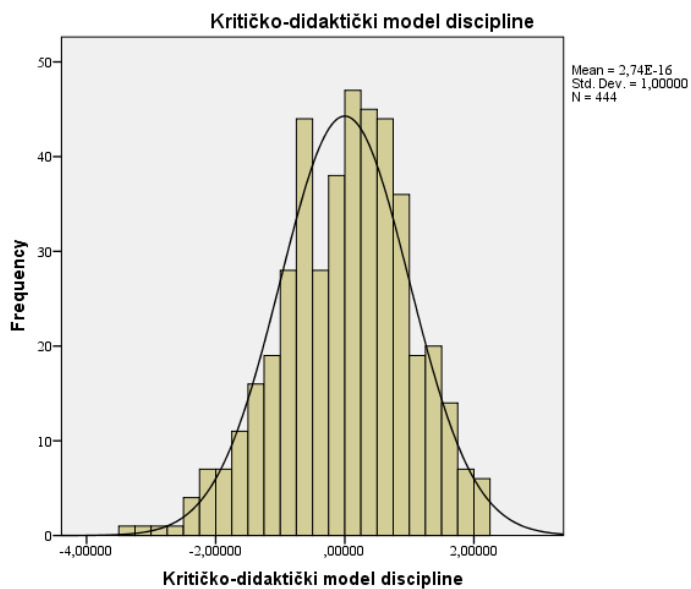
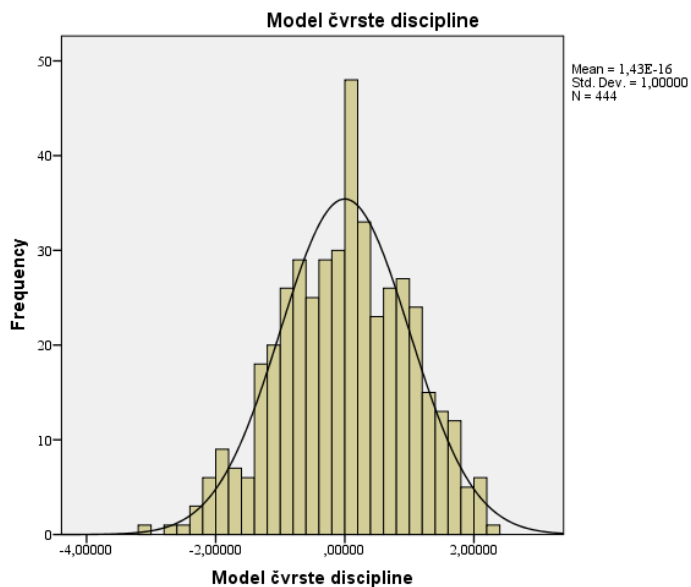
**НАПОМЕНА:** Уз изразе захвалности наставницима на издвојеном времену и вољи да учествују у истраживању, аутор је дао следеће упутство: Ради анонимности, убаците попуњени инструмент у коверту коју сте добили и предајте је особи за контакт са истраживачем.

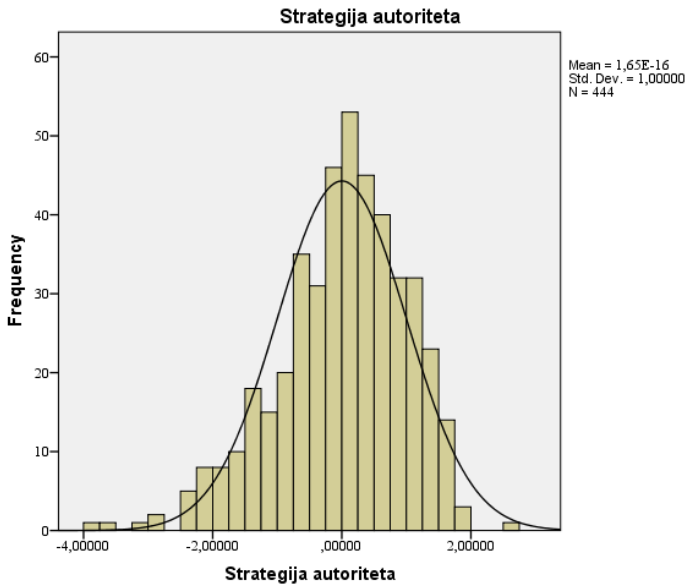
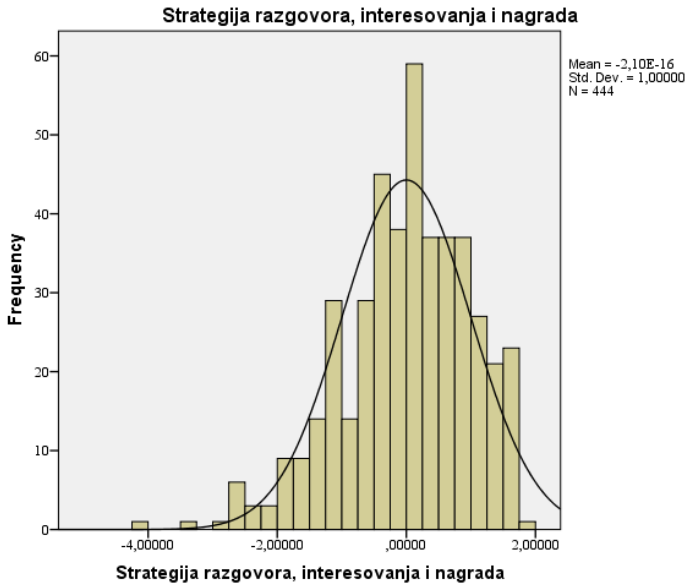


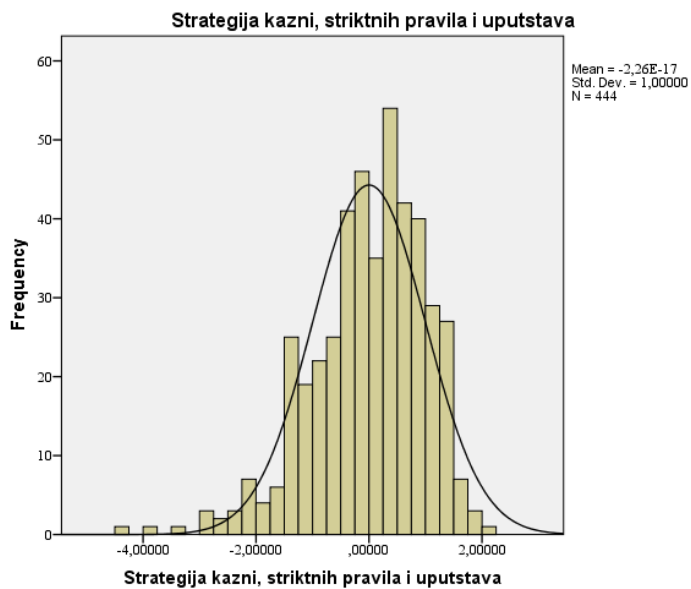
## Прилої 2: Дисїрибуције варијабли из исїраживања











др Александар Тадић  
НАСТАВНИЧКИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ  
РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

Прво издање, 2015. година

*Издавач*

Учитељски факултет  
Београд, Краљице Наталије 43  
www.uf.bg.ac.rs

*За издавача*

проф. др Биљана Требјешанин, в. д. декана

*Лектор и коректор*

Дуња Ранчић

*Графички уредник*

Зоран Тошић

*Штампа*

Planeta print, Београд

*Тираж*

150 примерака

ISBN 978-86-7849-206-8

1. др Јасмина Милинковић: *Методички аспекти увода у веровајноћу и статистику*
2. мр Вера Ж. Радовић: *Феминизација учитељској позива*
3. мр Валерија Јанићијевић: *Родови и врсте у настави књижевности (у млађим разредима основне школе)*
4. мр Оливера Ђокић: *Појам линије у почетној настави геометрије*
5. мр Зорица Јоцић: *Језичко стваралаштво ученика у настави драматике*
6. мр Валентина Хамовић: *Два јесника јеврејаника*
7. мр Маријана Зељић: *Начини изражавања процедуре и правила аритметике*
8. мр Зорана Опачић: *Алхемичар приповедања Стјанислав Краков*
9. мр Зорица Веиновић: *Настава природе и друштва и одрживи развој*
10. мр Бојана Милосављевић: *Форме учивости у српском језику*
11. мр Сања Благоданић: *Методичка ефикасност мреже јојмова (у настави познавања природе)*
12. др Слађана Јаћимовић: *Путописна проза Милоша Црњанској*
13. мр Дејан Вук Станковић: *Морал и право. Филозофија Херберта Харша*
14. др Гордана Мишчевић-Кадјевић: *Кооперативна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*
15. мр Зорица Ковачевић: *Инструкције за самостално учење у ученицима за млађе разреде*
16. др Иљаз Османлић: *Развој грађанској друштва и образовање*
17. др Миодраг Вуковић: *Измењена стања свести у религији*
18. др Зорица Цветановић: *Чистанка у разредној настави*
19. мр Мирсада Зукорлић: *Унапређивање комуникације у школи*

20. др Јелена Д. Врањешевих: *Развојне компетенције и партиципација деце: од стварној ка мојућем*
21. др Дејан Вук Станковић: *Морални аргументи у природи права. О филозофији Дона Мичела Финиса*
22. др Маријана Зељић: *Методички аспекти ране алгебре*
23. др Сања Благоданић: *Историјски садржаји у настави природe и друштва*
24. мр Филдуза Прушевић Садовић: *Савремена наставна технологија учења и оучавања*
25. др Александар Тадић: *Наставнички модели и стратегије разредне дисциплине*



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.5/.6

159.923.5-057.874

37.018.2

ТАДИЋ, Александар, 1981- Наставнички модели и стратегије разредне дисциплине / Александар Тадић. - 1. изд. - Београд : Учитељски факултет, 2015 (Београд : Planeta print). - 264 str. : илустр. ; 24 cm. - (Едиција Монографије / [Учитељски факултет, Београд] ; књ. 24)

Тираж 150. - Прилози: стр. 249-261. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 235-246.

а) Ученици - Понашање - Педагошка истраживања б)  
Школско васпитање

COBISS.SR-ID 215454220