

ЕФЕКТИ ПРОБЛЕМСКИ ЗАСНОВАНОГ УЧЕЊА О САВРЕМЕНИМ КОНЦЕПЦИЈАМА ВАСПИТАЊА И МОДЕЛИМА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ У ОБРАЗОВАЊУ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА*

*Александар Тадић** и Ивица Радовановић*
Учитељски факултет, Београд

Апстракт. У раду се указује на неопходност укључивања садржаја који се односе на теоријске приступе и резултате истраживања о разредној дисциплини, као и на превентивне моделе разредне дисциплине, у програм универзитетског образовања будућих учитеља. Упознавању студената учитељског факултета са савременим моделима разредне дисциплине треба да претходи познавање и разумевање особености савремених концепција васпитања, а избор дисциплинског модела и стратегија одржавања разредне дисциплине мора бити конзистентан са васпитном концепцијом коју је учитељ прихватио. Циљ спроведеног истраживања био је да се утврде ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и о моделима разредне дисциплине на мишљење студената о природи детета и адекватним дисциплинским поступцима у конфликтним ситуацијама. У истраживању је коришћен квази-експеримент са паралелним групама, а обухваћена су 53 испитаника, и то 32 у контролној и 21 испитаник у експерименталној групи. Резултати спроведеног експеримента показују да експериментална група значајно више испољава оптимизам у погледу дечије природе, приврженост позитивним васпитним поступцима, већу доследност у образлагању дисциплинских поступака и успешност артикулације и објашњавања својих ставова, у односу на контролну групу.

Кључне речи: концепције васпитања, разредна дисциплина, проблемски засновано учење, универзитетско образовање учитеља.

* *Напомена.* Рад је настао у оквиру пројекта Учитељског факултета у Београду „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“ (179020), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

** E-mail: aleksandar.tadic@uf.bg.ac.rs

На понашање ученика према учитељу, вршњацима, раду и на његово доживљавање школе значајно утичу различити елементи личности и понашања учитеља. Мада је давно констатовано да начин одржавања дисциплине на часу утиче на успех у учењу и на то како се деца осећају у школи, тек у новије време се истиче неопходност укључивања садржаја који се односе на упознавање са теоријским приступима и резултатима истраживања о разредној дисциплини у програме образовања студената учитељских факултета. Према истраживањима рађеним код нас, готово трећина учитеља има проблем са одржавањем дисциплине на часу, док су у неким другим земљама ти подаци још поразнији (Gašić-Pavišić, 2005; Radovanović, 2006). У иностраној педагошкој литератури често се наглашава да је највећи проблем у школама, већ готово четири деценије, недостатак дисциплине. Бројни извештаји о стању у школама широм света показују да је недостатак дисциплине „проблем број један чешће него било који други“ (Tauber, 2007: 3). Учитељи који су неуспешни у одржавању дисциплине често покушавају да повећају своју успешност прекомерном и стихијском употребом казни. До знања о одржавању дисциплине на часу учитељи најчешће долазе по завршетку студија од старијих колега и из лутања и испробавања у сопственој пракси. Разлог томе што се разредна дисциплина заснива на кажњавању (Gašić-Pavišić, 2005; Kohn, 2006; Landau, 2009; Trnavac, 1996) вероватно лежи и у томе што учитељи нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешним методама. „Емпиријски налази указују да је наставницима у нашим школама потребно понудити више теоријских и практичних применљивих знања о проблемима руковођења разредом и начинима одржавања позитивне дисциплине на часу“ (Gašić-Pavišić, 2005: 28). Широм света је евидентирано да учитељи нису довољно припремљени у току свог универзитетског образовања за успешно одржавање дисциплине на часу, као ни за превенцију насиља у школама које је највидљивији сегмент тог проблема (Gašić-Pavišić, 2009; Tauber, 2007). Прва фаза у припреми за улогу учитеља, универзитетско образовање, *мора обухватити ове садржаје*. И у педагошкој литератури и на учитељским факултетима (да не говоримо о другим факултетима чији студенти ће по завршетку студија моћи да раде у школама) мало пажње је посвећивано успешном успостављању и одржавању разредне дисциплине.

Под моделима разредне дисциплине у овом раду подразумеваћемо систематизоване, релативно целовите педагошке програме утицања¹ на понашање ученика како би била успостављена и одржавана повољна средина за учење на наставном часу. Под стратегијама разредне дисцип-

¹ У различитим моделима разредне дисциплине уместо термина *утицање* користе се термини *усмеравање, вођење, руковођење, управљање, контрола, координирање* и слично.

лине подразумеваћемо основне путеве успешне реализације модела разредне дисциплине. Разрађени модели разредне дисциплине доступни наставницима широм света препоручују адекватне процедуре и етапе за њихову примену. Поред тога, односе се и на конкретна знања, вештине, способности, компетенције, организационе механизме дисциплиновања и стилове рада којима би, према мишљењу аутора модела, сваки наставник требало да овлада како би успешно успоставио и одржавао разредну дисциплину.

Успешни модели разредне дисциплине засновани су на изградњи средине погодне за учење и подучавање, промовишу самодисциплину и помажу да се превенирају дисциплински проблеми. Последњих деценија (поседно у САД-у) развијени су бројни модели разредне дисциплине. Наставници се припремају кроз курсеве за обуку и семинаре за њихову примену на часовима, а неки од њих уврштени су у програме редовног школовања 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 и другим корисним средствима и саветима. У нашој 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 модела разредне дисциплине.

Концепције васпитања као основа за избор модела разредне дисциплине

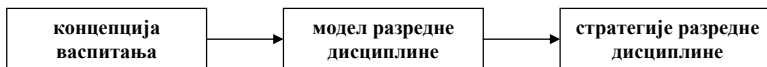
Наставници могу користити разноврсне дисциплинске стратегије (технике и поступке) како би успешно утицали на понашање ученика, а у литератури се најчешће препоручује употреба следећих: постављање граница, техника вежбања одговорности, различите врсте казни и награда, промене у структури разреда, невербална комуникација, одељењске дискусије, разговор, писање уговора, апел одговорности, упућивање, слање *ја* порука, активно слушање, вршњачко саветовање, охрабривање, развијање осећања за заједницу и друге (Canter, 2010; Dreikurs et al., 2004; Glasser, 2005; Gordon, 1998; Jones, 2007; Kohn, 2006).

Код наставника који се суочавају са дисциплинским проблемима често се дешава да падну у искушење да присвоје било коју дисциплинску стратегију која *даје резултате*. Таубер (Tauber, 2007) наводи да наставници који се суоче са дисциплинским проблемом обично *зграбе* било коју стратегију, дисциплински поступак који је ефикасан (без обзира да ли су за његову ефикасност чули од неког другог, или се тај поступак показао као ефикасан у некој претходној ситуацији, или су о његовој ефикасности негде прочитали). Он наводи пример морнара који

не зна да плива, на броду који тоне. У том тренутку, морнар не жели да размишља о теорији пливања, већ једино жели да му баце појас за спасавање. Срећом наставници нису у сличној ситуацији. Наставници *имају тај луксуз* да током професионалног развоја изучавају теорије васпитања и формирају лични васпитни концепт. Они су у прилици да се припреме и предупредe појаву дисциплинских проблема, имају могућност да изучавају доступне моделе разредне дисциплине „и да бирају модел или моделе који су у сагласности са њиховим базичним уверењима“ (Tauber, 2007: 5). Једном изабрани модел разредне дисциплине свакодневно ће одређивати дисциплинске поступке које наставник примењује.

Модел разредне дисциплине мање или више експлицитно промовише одређене концепције васпитања (посебно теорије учења). Да би направили добар избор (од модела до специфичних техника разредне дисциплине), да би их на прави начин разумели и адекватно применили, *неопходно је да наставници познају и разумеју особености концепција васпитања* (Схема 1). Не треба занемарити ни значај чињенице да ће наставник, каква год да је његова концепција васпитања, боље радити и бити срећнији у окружењу које одражава његова уверења. Таубер наглашава да је наставник („и само наставник“) тај који треба да одлучи који ће од бројних модела разредне дисциплине изабрати, који је то модел који је најефикаснији за њега и његове ученике, и додаје „Одлучићете који модел вам омогућава да спавате ноћу без осећаја кривице што га користите“ (Tauber, 2007: 24).

Схема 1: Концепција, модел, стратегије – редослед²



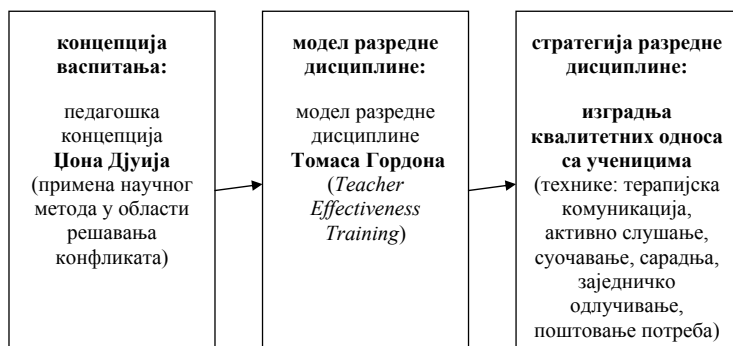
Нагласили смо да основу за избор модела разредне дисциплине од стране наставника представља концепција васпитања коју је наставник претходно прихватио. У том смислу *посебно је значајан став наставника о дечијој природи* који одређује однос према свим осталим педагошким питањима. И у теоријским разматрањима феномена дисциплине у прошлости увек се полазило од става аутора о дечијој природи. Према *традиционалистичком* схватању деци је потребна спољашња контрола док се не науче самоконтроли, треба их научити – користећи притом моћ и казне, да поштују ауторитете и да се повинују њиховим захтевима. Према *прогресивистичком* схватању деци треба допустити да се слободно и природно развијају, не треба их усмеравати, а она ће током одрастања спонтано стећи самоконтролу и самодисциплину (Gašić-Pavišić, 2005). Поред наведене класификације педагошких концепција према

² Адаптирано према Tauber, 2007, стр. 5.

ставовима њихових аутора о дечијој природи, неопходно је да наставници (већ на почетку свог универзитетског образовања) разумеју разлике савремених педагошких концепција на чијим основама су развијани савремени модели разредне дисциплине и из других аспеката: на основу њиховог односа према животу и детињству (педагогија есенције и педагогија егзистенције); на основу односа друштво (држава) – појединац (социоцентричне и педоцентричне концепције); на основу међусобног односа социјалних група које носе и промовишу одређене идеје (десна и лева педагогија) и слично (Potkonjak, 2003; Trnavac, 2005).

Наставник треба да разуме везу социоцентричних педагошких концепција и на њима утемељених модела разредне дисциплине који промовишу дисциплинске стратегије засноване на: чврстости и ауторитету наставника, нормирању граница којима сваки ученик треба да се повинује, примени различитих врста казни и награда, доминацији наставника и ломљењу воље ученика како би се обезбедила послушност и сарадња (Canter, 2010; Dreikurs *et al.*, 2004; Jones, 2007). Овакве стратегије помоћу социјалног притиска омогућавају контролу понашања ученика. С друге стране, поједини аутори савремених модела разредне дисциплине често се позивају на представнике индивидуалне педагогије и заговарају прогресивистичко схватање природе детета (Glasser, 2005; Gordon, 1998; Kohn, 2006). Дисциплинске стратегије за које се залажу аутори ових модела базирају се на активној улози ученика у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине, на суочавању ученика са својим понашањем, прављењу уговора о понашању, међусобном слушању и договарању, развијању односа, развијању унутрашњег локуса контроле и слично. Дакле, опредељење наставника за одређену концепцију васпитања и дисциплиновања нужно одређује избор дисциплинског модела конзистентног са том концепцијом, а стратегије одржавања разредне дисциплине, затим, произлазе из изабраног модела. Пример таквог низа даћемо у Схеми 2.

Схема 2: Концепција, модел, стратегије – пример



Педагогија се, као научни систем, бави концепцијама васпитања (теоријском основом), а различити модели разредне дисциплине разрађују дисциплинске стратегије и операционализују поступке и технике практичне реализације за одржавање дисциплине у учионици. Не може се говорити о добрим дисциплинским поступцима и техникама (стратегии) у учионици без осмишљеног модела разредне дисциплине који се увек изводи из научне теорије која је најбољи водич за праксу. Адекватна припрема наставника за одржавање разредне дисциплине мора бити систематична. Да бисмо избегли интуитивно поступање наставника у школама, њихово образовање мора обухватити све наведене нивое (концепција, модел, стратегије) при чему ће се избећи обука заснована на парцијалним знањима и вештинама комуникације без изучавања теоријске основе на којој те стратегије и технике почивају. Наставници приликом избора модела разредне дисциплине морају познавати и разумети разлике у савременим педагошким концепцијама. Поред тога, током универзитетског образовања, а свакако пре избора одговарајућег дисциплинског модела, морају *освестити* своје ставове о темељним педагошким питањима.

Методологија истраживања

Стратегија контроле понашања ученика доминантна је у већини савремених модела разредне дисциплине иако су бројним истраживањима потврђени штетни ефекти таквог приступа на понашање и учење ученика (Glasser, 2005; Kohn, 2006). Претпоставили смо да би учитељи били склонији да прихвате *прогресивне стратегије* одржавања разредне дисциплине (засноване на изградњи позитивних односа и на квалитетно реализованим процесима наставе и учења) уколико би током универзитетског образовања активно изучавали и прихватили вредности савремених педоцентричних концепција васпитања, заснованих на прогресивистичком схватању дечје природе. У том смислу, проблем истраживања представља проблемски засновано учење студената, будућих учитеља, садржаја из области концепција васпитања и разредне дисциплине и утицај овог начина учења на разумевање и усвајање прогресивних стратегија одржавања разредне дисциплине.

Циљ истраживања био је да се утврде ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и о моделима разредне дисциплине на мишљење студената о природи детета и адекватним дисциплинским поступцима у конфликтним ситуацијама. *Метод истраживања* је квазиексперимент са паралелним групама. Истраживање је обављено у другом семестру (од марта до маја) школске 2010/2011. године. *Узорак* су чинила 53 студента прве године Учитељског факултета у Београду, и то 32 у контролној и 21 у експерименталној групи. Групе су претходно уједначене према релевантним критеријумима:

претходно знање из разредне дисциплине (на основу теста знања); став о разредној дисциплини (скала ставова према преференцији контролних и прогресивних стратегија одржавања разредне дисциплине); успех из педагогије (тест знања из опште педагогије), пол (сви испитаници су женског пола) и узраст (студенти прве године Учитељског факултета). За евалуацију ефеката спроведеног експеримента коришћена је *анализа педагошког есеја*.

Опис истраживања. На првој години Учитељског факултета у Београду, у програму предмета општа педагогија, једна од значајнијих тема која се обрађује са студентима јесу концепције васпитања. Студенти уче неколико класификација савремених концепција васпитања и одређење ових концепција према основним педагошким проблемима. Након тога студенти уче о проблему разредне дисциплине, са циљем да им се често апстрактне теорије приближе на конкретним примерима, у којима треба да их препознају и разјасне. Поред тога, циљ је и да сваки студент преиспита своје ставове о васпитању, кроз анализу ставова о дисциплини ученика.

Студенти из експерименталне групе на часовима су обрађивали садржаје о концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине методом проблемске наставе, односно проблемски заснованог учења (Problem-Based Approach) које спада у приступе активног учења. У процесу учења студенти добијају од наставника повратне информације о раду и промишљају властите активности што им омогућава чврсту синтезу теоријских знања и практичних вештина. Студенти се не припремају само за прављење анализа различитих модела разредне дисциплине, већ и за деловање у складу са њима. Студенти контролне групе учили су садржаје о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине на класичан начин (методом усменог излагања наставника, у коме доминира предавачка улога наставника).

Након обрађених области, студенти из обе групе су читали текст *Толстој на дому* (Krosbi, 1911), а потом су добили задатак да напишу есеј на тему *Слатко или штан*. У тексту који је требало да инспирише студенте да напишу есеј, Лав Николајевич Толстој, један од родоначелника идеје о слободном васпитању, описује случај који показује којим путем је ишао у природном васпитању сопствене деце. Ради се о анализи Толстојевог поступка у ситуацији када његова ћерка долази у кућу уплакана јер ју је по руци ударио дечак из комшилука. Она тражи казну за малишана, али јој отац саветује да му уместо казне однесе слатко од малина. У аргументацији таквог поступка у први план излази дилема о природи детета. С једне стране је Толстојево уверење да *искру доброте* имају сва деца, да је отклањање мржње виши циљ *природног рада* и да су праштање и љубав најсигурнија средства за постигнуће добрих резултата (Malešević i Tadić, 2012). Насупрот њему је став о дечјој природи *старца из Њу Церсија* (који је у тексту наведен као реакција на Толстојев

поступак) изражен у мишљењу да би дечак коме је опроштено девојчицу *други дан ударио по другој руци*, што указује на уверење да је дете по природи рђаво. Кросби на самом крају текста, који су студенти читали, закључује да ми имамо две супротне теорије, теорија старца из Њу Церсија и теорија старца из Русије *које обухватају сва спорна питања човечанског владања* и поставља провокативно питање: „Ко је од њих двојице боље изучио природу човечју и које је боље средство за просвећивање – слатко или штап, опроштај или казна, освета или љубав?“ Такву поделу студенти су могли да уоче и у наведеним класификацијама савремених концепција васпитања које су обрађиване на часовима. Након прочитаног текста студенти и експерименталне и контролне групе добили су инструкцију да у виду есеја изразе своје мишљење:

- о природи детета,
- о адекватности Толстојевог поступка у описаној ситуацији,
- у вези са дисциплинским поступком који лично сматрају адекватним за решавање проблемске ситуације из текста.

Ове инструкције истовремено представљају и критеријуме за анализу есеја.

Анализа резултата истраживања

У складу са критеријумима за анализу есеја, резултати истраживања систематизовани су у три целине: мишљење испитаника о природи детета, о адекватности Толстојевог поступка у описаној ситуацији и мишљење испитаника у вези са дисциплинским поступком који сматрају адекватним за решавање проблемске ситуације из текста.

Своје *мишљење о природи детета* изразила су 3 студента из експерименталне групе (14,3%) и 5 студената из контролне групе (15,6%). Чак и студенти који су се на одређени начин дотакли питања дечје природе, то углавном не чине на директан начин, изношењем јасног става, већ путем описа из којих се њихово мишљење може само наслутити. О мишљењу студената који се нису јасно изразили о овом проблему могли бисмо закључивати једино по њиховом опредељењу за адекватан васпитни поступак у наведеној ситуацији. Интересантно је да, и поред тога што је само осам студената експлицитно изразило своје мишљење у вези са дечјом природом, у њиховим ставовима видимо широку лепезу одговора на ово питање *које обухвата сва спорна питања човечанског владања*. Међу њима су и четири најчешћа тумачења дечје природе у педагошкој прошлости.

- Дете је по природи добро, односно, у сваком детету се налази *искра доброте* (потенцијал за добро) које васпитањем треба развити (*Толстојева теорија*).

- Дете је по природи рђаво, зло, дивље, покварено, чулно, нагонско, грешно, демонско, сирово – постојале су различите интерпретације у прошлости, или, да употребимо речи студената, оно је агресивно, размажено, прорачунато, импулсивно (*теорија старца из Њу Џерсија*).

- Човек по природи није ни добар, ни зао, него је празна табла на коју социјална средина исписује одговарајућа *слова*. Реченица једног студента: „Ако у сваком постоји искра доброте, можда постоји и искра зла“ добар је пример оваквих еклектичких решења из прошлости у одређењу према природи детета.

- Васпитање је активност у којој васпитач има посла са различитим индивидуалностима и различитим условима педагошког рада, тако да није могуће наћи нешто што је заједничко и опште. У једном есеју је то формулисано: „Људи, па и деца, су различити, па све зависи од индивидуе“. Дакле, мисли се да би ефекти различитих васпитних (дисциплинских) поступака зависили од индивидуе на коју се примењују.

У есејима у којима су студенти изразили свој став о природи детета анализирали смо *доследност аргументације студената о природи детета и адекватном дисциплинском поступку у описаној ситуацији*. Утврдили смо да постоје значајне разлике у погледу доследности између мишљења студената о природи детета и објашњења адекватних дисциплинских поступака. Сви студенти из експерименталне групе који су навели своје мишљење о природи детета остали су доследни и при образлагању дисциплинског поступка који би требало применити у наведеној ситуацији, док су сви студенти из контролне групе који су навели своје мишљење о природи детета контрадикторно аргументовали своје мишљење о дисциплинском поступку који би требало применити у наведеној ситуацији, у односу на изнети став о дечјој природи. Може се претпоставити да су студенти из експерименталне групе током припремних часова увидели да промишљање педагошких проблема мора резултирати јасном, чврстом, кохерентном, логички доследном теоријом. Уосталом, у литератури се под педагошком концепцијом подразумева кохерентно гледање на најважнија педагошка питања, чему треба додати да је конзистентна, логички заснована и јасна теорија, без обзира на недостатке који произилазе *из сталног корачања у истом смеру*, заправо епистемолошко-методолошки идеал (Тadić, 2009). Уколико би то заиста био резултат наставе на реализованим часовима, то бисмо могли сматрати значајним успехом.

Када је у питању *мишљење студената о адекватности Толстојевог поступка у описаној ситуацији*, анализом есеја студената из експерименталне групе утврдили смо да начелно: 13 студената (61,9%) прихвата и оправдава Толстојев васпитни поступак, 1 студент (4,8%) прихвата и оправдава аргументацију старца из Њу Џерсија, 7 студената (33,3%) нема јасан став о понуђеним решењима, образлаже *средње или другачије* ре-

шење. У контролној групи: 9 студената (28,1%) прихвата и оправдава Толстојев васпитни поступак, 5 студената (15,6%) прихвата и оправдава аргументацију старца из Њу Џерсија, 18 студената (56,3%) нема јасан став о понуђеним решењима, образлаже *средње* или *другачије* решење (Табела 1).

Табела 1: Мишљење студената о адекватности Толстојевог поступка

Аргументација студената	експериментална група		контролна група		укупан узорак	
	N	%	N	%	N	%
(1) Прихватају и оправдавају Толстојеву аргументацију	13	61,9	9	28,1	22	41,5
(2) Прихватају и оправдавају аргументацију старца из Њу Џерсија	1	4,8	5	15,6	6	11,3
(3) Немају јасан став о понуђеним решењима, образлажу <i>средње</i> или <i>другачије</i> решење	7	33,3	18	56,3	25	47,2
Укупно	21	100	32	100	53	100

Добијени резултати показују да се експериментална група разликује од контролне групе у мишљењу о адекватности Толстојевог дисциплинског поступка у проблемској ситуацији наведеној у тексту. Испитаници експерименталне групе афирмишу прогресивне стратегије одржавања разредне дисциплине, насупротив испитаницима контролне групе који доминантно преферирају стратегије контроле понашања васпитаника.

Разлика је уочена и у погледу слагања мишљења студената о адекватности поступака из текста и поступака које би студенти сами изабрали у сличној ситуацији. Када су у питању *присталице* Толстојевог става и поступка, шест студената из експерименталне групе (46,2%) и шест студената из контролне групе (66,7%) недоследно образлажу у есеју зашто је Толстојев поступак исправан (иако начелно подржавају Толстојев поступак у аргументацији поступака које би сами изабрали, у сличној ситуацији наводе контрадикторне ставове). Навешћемо неке изводе из есеја студената контролне групе као примере недоследности у аргументацији: (1) „Толстојево мишљење и поступак је исправан...“ Свакако је потребно казнити дете...“; (2) „Толстојев став је исправан да у сваком

детету лежи нешто добро, али исто тако тај дечак доброту девојчице може да искористи па да настави да ради ружне ствари...“; (3) „Исправно је дати дечаку слатко... Толстој је требао прво мало да изгрди то дете па тек онда да му да слатко“; (4) „Људски је праштати... поступак и савет Толстоја је најбољи могући начин да се реши овај проблем... Деци треба указати на грешку и треба их укорити...“ и слично.

Истраживањем је утврђено да *студенти из експерименталне групе чешће изражавају оптимизам у погледу људске природе, цене љубав и праштање као васпитни поступак и те своје ставове доследније образлажу*. Само један од студената из експерименталне групе доследно је образлагао став да би казна била адекватан васпитни поступак у наведеној ситуацији. У прилог наведеном говори и то што је од девет студената из целог узорка, код којих су утврђене недоследности и контрадикторни ставови у аргументацији поступка које би изабрали у сличној ситуацији, само један из експерименталне групе. Могли бисмо констатовати да су студенти из експерименталне групе пишући есеј далеко мање „лутали“ наводећи контрадикторне аргументе за своје мишљење. Они су боље разумели текст и у њему изражену (на језгровит начин) основну дилему педагошких концепција у вези са решавањем дисциплинских проблема и боље су разумели шта се од њих тражи у упутству за писање есеја. У својим објашњењима показују да су схватили суштину Толстојевог поступка (разлоге и дугорочне циљеве који се њиме остварују).

Разлике су уочене и када су у питању *мишљења студената из експерименталне и контролне групе у вези са дисциплинским поступком који лично сматрају адекватним* за решавање проблемске ситуације из текста. Да би изразили своје виђење како треба поступити у наведеној ситуацији, студенти експерименталне групе користе речи као што су: праштање, благост, љубав, помоћ и сл. Посебно је вредно запажање једног студента који се, иако се то у упутству за писање есеја не тражи, осврће на решавање сличних ситуација у разреду у будућем раду и наглашава нешто што јесте суштински захтев многих савремених модела одржавања разредне дисциплине (али и идеал свих *помажућих* професија): наставник треба да помогне детету да само схвати у чему греши. Пет студената експерименталне групе (23,8%) је навело у есејима да им прочитани текст није пружио довољно информација о дечаку или конфликтној ситуацији, па су сматрали да би тек након разговора са дечаком требало донети одлуку о поступку. Уколико није реч о одлагању суочавања са проблемом (што из есеја не можемо тврдити), ово објашњење је оправдано и указује да ови студенти желе да разумеју ситуацију, околности у којима се десила, мотиве, осећања, потребе и интересе који су до ње довели. Један студент који је навео да дечаку треба „указати на друге солуције“, заправо је изразио један од значајнијих захтева у поступању са децом чије понашање желимо да променимо. Већина стручњака истиче да треба преусмерити понашање детета проналажењем при-

хватљивих алтернатива. При томе, уместо да му *командујемо*, детету треба дати могућност избора.

Од девет студената експерименталне групе (42,9%) који разговор виде као добар поступак за решавање проблема, само два студента (9,5%) су дала уопштен и нејасан одговор, што је, како смо нагласили била основна карактеристика објашњења код студената из контролне групе. Значајан податак представља и чињеница да већина студената из експерименталне групе изражава *приврженост прогресивним васпитним поступцима* (71,4%). Један студент из ове групе је навео да треба „изгрдити дечака“. Он је и једини студент из ове групе који се начелно сложио са теоријом *старца из Њу Церсија* када је у питање дечја природа (макар је задржао доследност у аргументацији поступка).

Анализом есеја студената контролне групе уочили смо да би само 3 студента (9, 4%) изабрало праштање (*Толстојев поступак*) као васпитни поступак за решавање наведене проблемске ситуације, иако је њих 9 (28,1%) у есеју начелно прихватило и оправдавало Толстојеву аргументацију. Највећи број студената контролне групе, њих 20 (62,5%), сматра да је разговор са дечаком најбољи поступак за решавање проблема у његовом односу са девојчицом. Њихова објашњења крећу се од уопштених фраза да се разговором све решава до различитих појашњења функција разговора (укорити га... указати му... критиковати га... ставити му до знања... тражити од њега одговоре... објаснити му... предочити му последице...). Разговор се углавном види као начин испољавања ауторитета заснованог на моћи одраслог да просуђује добре и лоше поступке, последице понашања, исправне начине поступања итд.

Четвртина студената контролне групе дала је објашњења која су нејасна, ирелевантна за тему, или не дају одговор на питања постављена у упутству за писање есеја, или дају педагошки неприхватљива решења. Посебно забрињавају ставови појединих студената који сматрају да проблем треба решити тако што ће девојчици забранити да се дружи са дечаком од кога је добила ударац, чиме се заправо бежи од решавања проблема, што је недопустиво за професију за коју се припремају. Један студент погрешно је схватио дилему постављену у тексту (слатко или штап, опроштај или казна, љубав или освета) као дилему да ли треба употребити награду или казну. Слатко које би девојчица однела дечаку који ју је ударио не претставља награду за његов поступак. Употреба награде и казне концепцијски је везана за бихејвиористичке моделе дисциплиновања чији циљ представља контрола понашања ученика, што је у тексту представљено као теорија *старца из Њу Церсија*. Два студента праве сличну грешку излажући став да дете прво треба изгрдити (критиковати), па му потом дати слатко, спајајући на тај начин и „слатко“ и „штап“, и опроштај и казну, и љубав и освету. Као поступак се оправдава и физичка казна (два студента: „мали ударац“ и „батине“) као и присиљавање на рад (један студент). Наведени резултати показују да

студенти контролне групе имају проблеме: у разумевању ставова теоретичара који су анализирали дечју природу; са дисциплинским поступцима које предлажу за *рђаво* понашање васпитаника и у покушајима да артикулишу и објасне свој став о тим питањима који би био у складу са савременим тенденцијама у педагогији.

Завршна разматрања

У раду смо пошли од тезе да је учитељима за успешно одржавање дисциплине на часу неопходно познавање и разумевање особности концепцијских основа на којима се заснива модел разредне дисциплине који ће примењивати у пракси, јер научну теорију сматрамо најбољим водичем за педагошку праксу. Сматрамо да је предуслов успешности учитеља у употреби одређених дисциплинских поступака и техника (стратегија разредне дисциплине) њихова активност у вези са учењем, осмишљавањем и разумевањем теоријске заснованости модела разредне дисциплине. Поред познавања и разумевања наведених разлика у савременим концепцијама васпитања, потребно је да будући учитељи, пре избора одговарајућег дисциплинског модела, *освесте* своје ставове о темељним педагошким питањима. Освешћивање личног васпитног концепта сматрамо за основу у покушају утицања на његово формирање. Последице таквих утицаја зависе не само од садржаја које студенти тим поводом изучавају, већ, у великој мери, и од начина на који уче те садржаје.

Спроведеним истраживањем утврдили смо више предности учења студената из експерименталне групе (проблемски засновано учење) о *савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине*.

- У односу на студенте из контролне групе, објашњења њихових ставова о адекватним дисциплинским поступцима су јаснија, релевантна су за тему, директно одговарају на питања постављена у упутству за писање есеја, и педагошки су прихватљива. Они успешније артикулишу и објашњавају своје ставове о педагошким дилемама разматраним у тексту. Уз то показују већу доследност при образлагању дисциплинског поступка који би требало применити у наведеној проблемској ситуацији у односу на мишљење о природи детета. Константовали смо да је већи део студената из експерименталне групе током наставе увидео да промишљање педагошких проблема мора резултирати јасном, чврстом, кохерентном, логички доследном теоријом. Такве резултате видимо као последицу разумевања суштинских дилема које се намећу у овој области педагошког рада, постигнутог у току наставе.

- У њиховим есејима је чешће присутан оптимизам у погледу дечје природе и готово сви изражавају приврженост позитивним васпитним поступцима. За разлику од студената из контролне групе, међу адекватним васпитним поступцима које наводе нема нехуманих попут физичке казне и присиљавања на рад. Тиме је потврђена наша претпос-

тавка да би учитељи били склонији да прихвате *прогресивне стратегије* одржавања разредне дисциплине уколико би током универзитетског образовања активно изучавали наведене наставне садржаје.

- Када истичу значај разговора као поступка који ће допринети решавању конфликтне ситуације (за разлику од студената из контролне групе који разговор углавном види као начин испољавања ауторитета заснованог на моћи одраслог да просуђује добре и лоше поступке, последице понашања, исправне начине поступања), студенти из експерименталне групе разговор виде као први корак у решавању проблема, како би боље разумели ситуацију, околности у којима се она десила, мотиве, осећања, потребе и интересе који су до ње довели. Овај налаз указује да од начина учења зависи прихватање вредности и разумевање знања о *прогресивним, учесничким, моделима* разредне дисциплине који претпостављају скуп наставникових понашања и активности чији је примарни циљ да унапреде сарадњу и укљученост ученика у процес наставе и учења. Наведени модели као основну технику истичу управо *разредну дискусију* ученика и наставника о одређеној теми, што подразумева да ученици говоре о проблемима који их заокупљају, док их наставник *активно слуша*, показујући им да схвата и прихвата њихова осећања и идеје.

- Коначно, боље су разумели текст и у њему изражену основну дилему педагошких концепција у вези са решавањем дисциплинских проблема. Ово сматрамо показатељем њиховог напретка у погледу критичког промишљања педагошких проблема и одатле претпостављамо да су они боље припремљени да се, у будућем студирању и раду, самостално или уз стручну помоћ усавршавају у области разредне дисциплине и другим повезаним педагошким темама.

Наведени резултати истраживања указују на значај активног изучавања разредне дисциплине применом проблемски заснованог учења, уколико као циљеве овог изучавања поставимо разумевање и усвајање прогресивних стратегија разредне дисциплине од стране студената – будућих учитеља: да увиде вредност усвајања теоријских и практичних знања о томе како створити у разреду што повољније околности за развој детета, како изградити околину у којој се ученици хармонично развијају, како изградити односе у разреду који подразумевају равноправност свих учесника у васпитном процесу у погледу права и обавеза, како дати подршку тенденцији ученика да се разликују од других, како омогућити у разреду право на избор, одлуку, властито мишљење, предлог и неслагање у мери којој тиме не угрожавамо права других, како разрадити демократске процедуре којима се претходно наведено омогућава. Резултати истраживања показују да би се могућност достизања наведених циљева значајно увећала ако би учитељи током универзитетског образовања (али и касније) *активно* учили о савременим (посебно пе-

доцентричким) концепцијама васпитања и моделима успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Коришћена литература

- Canter, L. (2010). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dreikurs, R., Cassel, P. & Dreikurs, E. (2004). *Discipline without Tears – How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. Toronto: John Wiley & Sons.
- Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gašić-Pavišić, S. (2009). Znanja i uverenja budućih učitelja o vršnjačkom nasilju među učenicima – poređenje srpskih i engleskih ispitanika. *Inovacije u nastavi*, God. 22, Br. 4, (71-84). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar i Most.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*. Dordrecht: Springer.
- Jones, F. (2007). *Tools for Teaching – Discipline, Instruction, Motivation*. Santa Cruz, CA: Frederic H. Jones & Associates.
- Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krosbi, E. (1911). *L. N. Tolstoj kao učitelj*. Jagodina: B. I.
- 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 (pp. 739-753). New York: Springer International Handbooks of Education.
- Malešević, N. i Tadić, A. (2012). Školska disciplina i sloboda učenika u koncepciji slobodnog vaspitanja Lava Nikolajeviča Tolstoja, *Inovacije u nastavi*, God. 25, Br. 1 (57-67). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek – ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade – XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine i Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Radovanović, I. (2006). Ponašanje nastavnika kao faktor socijalne klime u razredu. U I. Radovanović, B. Trebješanin i N. Trnavac (prir.): *Socijalni odnosi u školi i problemi u ponašanju učenika* (str. 34-46). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Tadić, A. (2009). Suočavanje sa zabludama i iluzijama u pedagoškom teorijskom radu, *Pedagogija*, Br. 3, 406-414.
- Tauber, T. R. (2007). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. Westport: Praeger.
- Trnavac, N. (1996). *Fragmenti o disciplini učenika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Trnavac, N. (2005). Različiti pokušaji klasifikovanja savremenih koncepcija vaspitanja, *Pedagoška stvarnost*, God. 51, Br. 1/2, 20-32.

Примљено 05.10.2012; прихваћено за штампу 19.11.2012.

Aleksandar Tadić and Ivica Radovanović

THE EFFECTS OF PROBLEM-BASED LEARNING ABOUT MODERN
CONCEPTS OF EDUCATION AND CLASSROOM DISCIPLINE MODELS
IN EDUCATION OF STUDENTS OF THE TEACHERS' TRAINING FACULTY

Abstract

The paper elaborates the necessity of including the contents related to theoretical approaches to classroom discipline, research results on this topic and prevention models of classroom discipline in the curriculum of university education of future class teachers. Learning about the features of modern concepts of education and their understanding should precede learning about modern classroom discipline models in education of students of the Teachers' Training Faculty. The selection of a discipline model and strategies for maintaining classroom discipline should be consistent with the concept of education accepted by the teacher. The aim of the conducted research was to determine the effects of problem-based learning about modern concepts of education and classroom discipline models on students' opinions about the nature of children and adequate disciplinary measures in conflict situations. A quasi-experiment with parallel groups was used in the research, comprising 53 respondents, 32 in the control group and 21 in the experimental group. The results of the conducted experiment indicate that, compared to the control group, the experimental group was much more optimistic about the nature of children, considerably more attached to positive educational procedures, more consistent in elaborating disciplinary measures and more successful at articulating and explaining their attitudes.

Key words: concepts of education, classroom discipline, problem-based learning, university education of teachers.

Александр Тадич и Ивица Радованович
ЭФФЕКТЫ ПРОБЛЕМНО ОБОСНОВАННОГО УЧЕНИЯ
О СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ВОСПИТАНИЯ И МОДЕЛЯХ
КЛАССНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТОВ ДОШКОЛЬНОГО И РАННЕГО ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В работе указывается на необходимость включения в программы вузовского образования будущих учителей содержаний, относящихся к теоретическим подходам и результатам исследований о дисциплине в классе, а также к профилактическим моделям классной дисциплины. Ознакомлению студентов факультетов дошкольного и раннего школьного образования с современными моделями классной дисциплины должно предшествовать знание и понимание особенностей современных концепций воспитания, а сам выбор дисциплинарной модели и стратегий поддержания классной дисциплины должен быть consistentным с той концепцией воспитания, которой придерживается учитель. Цель проведенного исследования состоял в выявлении эффектов проблемно обоснованного учения о современных концепциях воспитания и о моделях классной дисциплины на мнение студентов о природе ребенка и об адекватных дисциплинарных поступках в конфликтных ситуациях. В исследовании был использован квазиэксперимент с параллельными группами, с охватом 53 испытуемых – 32 в контрольной и 21 в экспериментальной группе. Результаты проведенного эксперимента показывают, что экспериментальная группа в значительно большей степени проявляет оптимизм по отношению к детской натуре, привязанность к положительным воспитательным поступкам, большую дозу последовательности в разъяснении дисциплинарных поступков и успех в артикуляции и обосновании своих позиций по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: концепции воспитания, классная дисциплина, проблемно обоснованная учебная деятельность, вузовская подготовка учителя.