



др Александар Тадић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Оригинални
научни рад

Наставнички модели и стравитеије успостављања и одржавања разредне дисциплине²

Резиме: У раду се анализирају модели и стравитеије разредне дисциплине, односно карактеристике уверења наставника о процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине и дисциплинских инструмената које наставници примењују на наставним часовима. Циљ истраживања је био утврдити израженост модела и стравитеија успостављања и одржавања разредне дисциплине и њихове корелације (међусобну повезаност модела и стравитеија, као и њихову повезаност са васпитним концепцијом наставника, социодемографским и професионалним карактеристикама наставника). За пошредне истраживања конструисана су и валидирана четири инструмента. У истраживању су учествовала четиридесет четири наставника предметне наставе основних школа из Србије.

Сироведеним истраживањем добијена је емпијска пошверга претпоставке о постојању повезаности базичних васпитних концепција наставника са уверењима о разредној дисциплини (модел разредне дисциплине) и инструментима које примењују како би одржавали дисциплину на часовима (стравитеије разредне дисциплине). Утврђена је повезаност свих димензија наведених варијабли аутономној тији, као и повезаност свих димензија варијабли контролишуће тији. Констатовано је да је у области професионалног развоја наставника пошредно усмерији пајњу на освећивање личних уверења наставника и струденаја наставничких факултетиа о разредној дисциплини и основним педагошким дилемама, пружити им подршку да преиспитују лична уверења и тако им омоућити да разумеју суштинину власитијих инструмената.

Кључне речи: разредна дисциплина, аутономија, контрола, васпитни концепти наставника.

¹ aleksandar.tadic@uf.bg.ac.rs

² Рад представља део експозеа докторске дисертације *Савремени модели и стравитеије успостављања и одржавања разредне дисциплине*, обрађене 10. 6. 2014. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду, пред комисијом у саставу: доц. др Б. Бодршки Спарисус (ментор), проф. др Р. Антонијевић, проф. др Н. Вујисић Живковић и проф. др Н. Матовић. Резултат је рада на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и стравитеије обезбеђивања квалитетиа базичног образовања и васпитања* Учитељског факултета у Београду (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Увод

Недисциплина ученика, 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. „У пракси школа проблем (не)дисциплине је већ свакодневни проблем“ (Трнавац, 1996: 181). Разредна дисциплина све чешће се истиче као суштинско и основно питање за сва друга у разреду. Наводи се да наставници „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: 3). Резултати 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, 1996) унапреде услови који би разредно окружење учинили квалитетним местом за живот и учење. Разредна дисциплина омогућава, као што може осујећивати, настојања да се дође до конкретних промена организације васпитне климе у школи ради развијања аутентичних и аутономних личности.

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. У том смислу значајна су схватања

да је стварност друштвено и језички конструирана, 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 примењивали стратегије разредне дисциплине засноване на подршци ученичкој аутономији у разреду. У друштву и друштвеним институцијама (нарочито васпитно-образовним) није могуће *иодећи* од дисциплине, надзора и контроле (Малешевић и Тадић, 2012). Централни појам рада – *разредна дисциплина* – потребно је одређивати уз уважавање идеолошке условљености људског развоја и постојања, што подразумева чињеницу да је аутономија резултат интернализоване (поунутрене) контроле. Васпитање (као и дисциплина) представља присилу у мери у којој ученик осећа присилу вредности, правила и норми које *важни друји* преносе на њега у том процесу. Тако Славој Жижек наводи да је од пресудне важности „на који начин појединац интериоризује такве норме“ (према: Ковач Шебарт и Крек, 2012: 146). Степен интернализације одређује доживљај аутономног понашања појединца и у контексту теорије самоодређења, што је теоријски оквир који ћемо у наставку рада настојати да прилагодимо области разредне дисциплине. Прихваћено је, дакле, становиште да разредна дисциплина представља 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. Виђење поступака успостављања и одржавања разредне дисциплине као потенцијално подржавајућих у погледу задовољавања потребе ученика за аутономијом усмерило је наша размисљања о овом педагошком феномену и формулисање истраживачког проблема.

Модели и стратегије разредне дисциплине

Разматрање и истраживање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине засновани смо на анализи односа према проблему разредне дисциплине теоретичара васпитања који су утицали на водеће западне ауторе *теоријских модела разредне дисциплине* (в. Гашић-Павишић, 2005), као и теоретичара васпитања чије идеје наставници уче (или би требало) током свог професионалног образовања. Уз то, анализирали смо теоријске моделе разредне дисциплине као систематизоване, релативно целовите педагошке програме утицања на понашање ученика на наставном часу који почињу да се развијају почетком 70-их година 20. века у САД, као одговор научника на све веће проблеме са дисциплином ученика у школама (посебно: Ли Кантера, Фредерика Џонса, Рудолфа Драјкурса, Вилијема Гласера, Томаса Гордона и Алфија Кона). У наведеним теоријским концептима 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 (Canter, 2010; Dreikurs et al., 2004; Glasser, 1994; Гордон, 1998; Jones, 2007; Kohn, 2006). На основу њих може се закључивати о основним *стратегијама разредне дисциплине*, које изражавају основни начин на који се визија (теоријски модел) разредне дисциплине остварује у пракси.

У раду је направљен помак у односу на до сада уобичајено тумачење и класификацију модела и стратегија разредне дисциплине: *интервенишућа, интерактивна, неинтервенишућа* – према степену контроле (Glickman & Tamashiro, 1980), сугерисањем 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. На *аутономију* у школском контексту гледамо као на потребу да особа (наставник/ученик) делује у складу са својом вољом, хтењем, 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; Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009). Родоначелници теорије самоодређења Ричард Рајан и Едвард Диси наглашавају да особа може доживљавати своје понашање као слободно изабрано, чак и када оно није интринзички мотивисано (Ryan & Deci, 2000b; Deci & Ryan, 2000). Наиме, интринзичка мотивација подразумева да се ученик активно ангажује у активностима које сматра интересантним, у чијем обављању ужива, које обавља природно и спонтано, следећи своја интересовања. У оквиру екстринзичке мотивације разликују четири типа регулације понашања према степену аутономије (екстерна регулација, интројектована регулација, идентификована регулација и интегрисана регулација). 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), иако је понашање инструментализовано. Овакво виђење односа различитих типова регулације понашања и аутономије ученика на наставном часу видимо као теоријску основу за помак у односу на ранија тумачења модела и стратегија разредне дисциплине као интервенишућих (контролишућих) или неинтервенишућих (аутономних).

Дакле, за основни критеријум за разврставање модела и стратегија разредне дисциплине

на континууму аутономија–контрола узет је степен интернализације (*йоунушрења*) вредности и циљева реализације наставних активности и правила понашања у разреду. До процеса трансформације контролисана у аутономну регулацију понашања долази у случајевима када ученик прихвата утврђене процедуре и своје обавезе, јер препознаје њихов значај и корисност. Ученик доживљава да је слободно одабрао своје понашање, да аутономно поступа у разреду у ситуацијама када се идентификује са важношћу циљева наставних активности и процедуралних правила која прате њихову реализацију (идентификована регулација), нарочито када их потпуно прихвати и усвоји као сопствена и интегрисана у систем акција (интегрисана регулација).

Полазећи од наведеног теоријског оквира класификације модела разредне дисциплине, уочили смо основне карактеристике *модела разредне дисциплине контролишуће тииа*. Њихови аутори сматрају да ученици не могу да уче ако наставник не успостави контролу над разредом, да је најефикаснији начин за остварење тог циља чврсто и самопоуздано понашање наставника, да ће се појава дисциплинских проблема спречити уколико наставник одреди дисциплинска правила и уколико доследно примењује казне за кршење и награде за придржавање правила. Овакав интелектуалистички и нормативни приступ разредној дисциплини карактерише и одсуство разматрања разлога недисциплинованог понашања ученика или њихово довођење у везу са недисциплинованим учеником (његовом личношћу, потребама, породичном ситуацијом...). С друге стране, *моделе разредне дисциплине аутономној тииа* одликује истицање: значаја активности наставника чији је примарни циљ да унапреде сарадњу и укљученост ученика на наставном часу (истицање контрапродуктивних последица употребе награда и казни), неопходности бављења разлозима недисциплинованог понашања ученика (преиспитивањем поступака наставника и повезаних контекстуалних

фактора, мотивима и вредностима ученика) и важности достизања дугорочних циљева васпитања, као што су развој самодисциплине и одговорности код ученика.

Стратегије разредне дисциплине смо, ослањајући се поново на описани теоријски оквир који су образложили представници теорије самоодређења, разликовали на основу циља примене кључних дисциплинских техника – да ли његовом применом настојимо да оснажимо код ученика осећај аутономног деловања на часу или нам је циљ контрола понашања и послушност 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: 742). Под *сипраијеијама разредне дисциплине контролишуће тииа* подразумевамо поступке којима се утиче на понашање ученика засноване на употреби спољашњих поткрепљења (техника награђивања и кажњавања, директних заповести и давања стриктних упутстава) или на интројектованом доживљају обавезе и принуде. Наставник одређује шта, како и када ће се радити на часу и захтева да ученици свој рад ускладе са његовим планом. Основни задатак наставника је да научи ученике да се понашају у оквирима постављених граница и да прате његова упутства. Примену поступака сврстаних у *сипраијеије разредне дисциплине аутономној тииа* одликује омогућавање да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствено понашање, 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).

Анализом савремене литературе о разредној дисциплини уочили смо три кључне стратегије разредне дисциплине којима се (појединачно или комбиновано) могу реализовати различити модели разредне дисциплине. Именовали смо их: *процедурална* (развијање различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних поткрепљења), *интерперсонална* (наглашавање квалитета интерперсоналних 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 – реинтегрисање феномена разредне дисциплине у наставни процес). Свака од наведених стратегија може бити посматрана на континууму аутономија/контрола, при чему основни критеријум за сврставање поступака у оне аутономног типа, односно оне контролишућег типа, јесте разлог због којег тај поступак примењујемо (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2006). На пример: *охрабрење* као техника процедуралне стратегије разредне дисциплине може имати контролишући карактер (када наставник даје ученику информацију о усаглашености његовог понашања са наставниковим очекивањима), а може се сматрати и техником аутономног типа (ако њеном применом наставник ученику шаље информацију о компетентности у погледу обављања задатака).

Резултати релевантних истраживања

Проблем успостављања и одржавања разредне дисциплине у више студија је испитиван са становишта опаженог локуса контроле пона-

шања ученика. Пионирски допринос у овој истраживачкој области дали су аутори Чарлс Волфганг (Charles H. Wolfgang), Карл Гликмен (Carl D. Glickman) и Рој Тамаширо (Roy T. Tamashiro). Сprovedено је више сродних истраживања у погледу теоријске основе и коришћених инструмената. Међу њима је и низ истраживачких студија ауторке Ненси Мартин (Nancy K. Martin) и њених сарадника. У последњих петнаест година вршена су значајна истраживања која су донекле полазила од теоријских основа претходно наведених истраживачких традиција, али су у методолошком погледу значајно различите (Lewis, 2001; Roache & Lewis, 2011; Pšunder, 2005). Разматрањем емпиријских истраживања уверења наставника о успостављању и одржавању разредне дисциплине (модел разредне дисциплине) и поступака којима наставници тај процес реализују (стратегиије разредне дисциплине) уочили смо 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 Гликмена и Тамашира (1980) да наставничка уверења/поступци могу бити сврстани у три оријентације (*неинијервенишућа – инијерактивна – инијервенишућа*). 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 обуке 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/стратегиије разредне дисциплине. Првобитна прилагођавања извршена од стране Ненси Мартин и сарадника односе се на издвајање, логичком анализом, три димензије модела/стратегиија 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. Најчешће је испитивана повезаност димензија варијабле стратегије разредне дисциплине са социо-демографским и професионалним варијаблама наставника. Већина инструмената примењивана је на више узорака који имају веома различите карактеристике.

То су трансферзална квантитативна истраживања у којима преовлађују технике самоисказа (пре свега скалирање) и која су се углавном ослањала на самоисказе наставника, студентата 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 њосиуике* 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* (моделе разредне дисциплине) или само *њосиуике* наставника (стратегиије разредне дисциплине). У истраживањима спроведеним последњих година формулације углавном прецизно одражавају описе варијабле.

Наведени проблеми досадашњих емпиријских истраживања варијабле модел и стратегија разредне дисциплине добрим делом се могу објаснити теоријско-методолошком сложености истраживања у којима се тражи емпиријска потврда претпоставки које укључују више веома сложених и динамичних варијабле, као што су: уверења наставника о васпитању, уверења наставника о дисциплини и дисциплински поступци наставника. Нашим истраживањем поку-

шали смо да превазиђемо уочене недостатке и да целовитије сагледамо проблем разредне дисциплине.

Методологија истраживања

Субјективни судови наставника (уверења, ставови, вредности, процене, мишљење) повезани су са њиховим понашањем (Lopes & Santos, 2013; OECD, 2009; Pšunder, 2005; Pot, 1995). Наставници граде свој приступ „на основу личног разумевања околности, разумевања чији су корени у њиховим системима уверења“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008: 46). Таубер сматра да основу за избор модела разредне дисциплине од стране наставника представља концепција васпитања коју је наставник претходно прихватио (Tauber, 2007). Дакле, заступање одређене концепције васпитања одређује дисциплински модел (концепцију дисциплиновања), а избор стратегија разредне дисциплине (практичних поступака) конзистентан је особеностима конкретног модела разредне дисциплине. На основу наведеног, сматрали смо да је значајно испитати уверења наставника о разредној дисциплини (моделу које заступају) и поступке за успостављање и одржавање разредне дисциплине (стратегиије 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.

Под *васпитним концепцијом наставника* подразумевамо схватања 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 слично. Под *моделом разредне дисциплине* подразумевамо уверења на-

ставника о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, њихова схватања о томе на који начин треба утицати на понашање ученика ради успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу. *Стратегија разредне дисциплине* означава начин на који наставници примењују специфична знања, вештине, способности, организационе механизме дисциплиновања како би успешно успоставили и одржавали дисциплину на наставном часу. Циљ истраживања био је утврдити израженост модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине и њихове корелате.

У истраживању смо користили технику скалирања. Конструисане су и примењене три скале: 1) скала ВКН – скраћено од: *Васийињи концепцији наставника*, 2) скала МРД – скраћено од: *Модели разредне дисциплине*, 3) скала СРД – скраћено од: *Стратегије разредне дисциплине*. Ставке у скали ВКН (14) индикатори су васпитног концепта наставника. Формулисане су на основу основних идеја представника социоцентричних и педоцентричних васпитних концепција. У скали МРД ставке (18) јесу индикатори модела разредне дисциплине, односе се на уверења наставника у погледу разредне дисциплине, а формулисане су на основу теоријских претпоставки о разредној дисциплини аутора описаних програма (модела) обуке заснованих на наставничкој контроли понашања ученика, односно на подршци аутономије ученика. Ставке се односе на уверења наставника у вези са разлозима недисциплинованог понашања ученика, као и могућностима и ефектима примене појединих: процедуралних, интерперсоналних и дидактичких поступака ради успостављања и одржавања разредне дисциплине. Ставке у скали СРД (18), индикатори стратегија разредне дисциплине, формулисане су на основу кључних техника разредне дисциплине које аутори анализираних програма обуке препоручују наставницима за примену на часу. Скала СРД састоји

се од три супскале: по шест ставки су индикатори процедуралне, интерперсоналне и дидактичке стратегије разредне дисциплине, с тим што се поједине односе на примену техника контролишућег типа, а преостале на примену техника аутономног типа.

Узорак истраживања чине четиристо четрдесет четири наставника предметне наставе основних школа из Србије. Структура узорка је следећа. Према полу, структура узорка је: 24,1% наставници (сто седам испитаника) и 75,9% наставнице (триста тридесет седам). Просечна дужина радног стажа испитаника је шеснаест година. Ради детаљнијих анализа испитанике смо поделили у четири групе у зависности од дужине радног стажа: до десет година 35,8% (сто педесет девет), од једанаест до двадесет година 32,7% (сто четрдесет пет), од двадесет једне до тридесет година 18,4% (осамдесет два) и више од тридесет година радног стажа 13,1% (педесет осам). Структура узорка према предметима које наставници предају у школи је следећа: математика (шездесет седам), физика (тридесет три), хемија (двадесет девет), биологија (тридесет осам), географија (тридесет осам), техничко и информатичко образовање (тридесет осам), матерњи језик (седамдесет четири), страни језик (осамдесет седам), историја (четрдесет). На основу предмета који предају, испитаници су у анализама подељени у две групе: математичко-техничко-природне науке 54,7% (двеста четрдесет три) и друштвено-хуманистичке науке 45,3% (двеста један).

У истраживању смо користили квантитативне технике обраде прикупљених података. Примењене су параметријске и непараметријске статистичке технике. Осим дескриптивног описа података уз помоћ фреквенција, процената, мера централне тенденције и дисперзије, примењени су и корелација, т-тест и анализа варијансе. Истраживање је реализовано у мају и јуну 2013. године.

Резултати истраживања са дискусијом

Основни задаци овог истраживања односе се на испитивање изражености и повезаности 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 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).

Ради утврђивања структуре скале ВКН примењена је факторска анализа методом главних компоненти. Задржана је двофакторска солуција. Репрезентативност почетног скупа варијабли је задовољавајућа (КМО = .751). Први фактор, назван *социоцентрички васпитни концепт* (скр. СВК), 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 други фактор, интерпретиран као *педоцентрички васпитни концепт* (ПВК), 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 произлазе из интересовања и интереса сваког појединачног детета и спроводе се спонтано. Корелација екстрахованих фактора је нултог реда ($r = .008$), што указује да у позадини васпитног концепта не стоји једна димензија са два екстре-

ма, како се то теоријски често представља, већ да један наставник може истовремено поседовати и социоцентричка и педоцентричка педагошка уверења, изражена у различитим формама и степену.

Да бисмо утврдили карактеристике уверења наставника о разредној дисциплини, користили смо податке из скале МРД. Факторском анализом скале МРД издвојене су три компоненте. Трофакторска солуција објашњава око 42% варијансе. Почетни скуп варијабли добро репрезентује универзум ставки из овог домена (КМО = .807). Модел разредне дисциплине може се описати факторима: 1) *модел чврсте дисциплине* (скр. МЧД; модел разредне дисциплине контролишућег типа – наставничка схватања да се дисциплина у разреду одржава чврстим ставом, ауторитетом и смиреношћу, као и јасним дефинисањем правила од стране ауторитета која се односе на последице ученичких поступака, попут награда и казни);

2) *модел договорне дисциплине* (скр. МДД; модел разредне дисциплине аутономног типа – уверења наставника да су разговор и заједнички договор о правилима понашања најбољи начин да се одржи дисциплина на часу);

3) *кријичко-дигактички модел* (скр. КДМ; модел разредне дисциплине аутономног типа – схватање 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).

Модел контролишућег типа независан је од два модела аутономног типа, који су међусобно умерено повезани. На све три димензије модела разредне дисциплине наставници постижу скорове који су значајно виши од теоријског просека. На моделу контролишућег типа скорове више од теоријског просека постиже готово 90% наставника.

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, из простора Скале СРД издвојене су три главне компоненте. Трофакторска солуција објашњава око 50% варијансе иницијалног скупа варијабли. КМО коефицијент репрезентативности указује да почетни скуп ставки добро репрезентује мерени конструкт (КМО = .829). Стратегија разредне дисциплине може се описати факторима:

1) *стратегија ауторитарних односа* (скр. САО; стратегија разредне дисциплине контролишућег типа – ослањање на ауторитет, контролу и чврстину става као средстава којима се држи под контролом недисциплиновано понашање);

2) *стратегија казни, стриктних правила и упућивања* (скр. СКПУ; стратегија разредне дисциплине контролишућег типа – коришћење казни и санкција за непоштовање правила, као и инсистирање на правилима и процедурама које ученици треба да поштују);

3) *стратегија разговора, интересовања и позитивних појачавања* (скр. СРИПП; стратегија разредне дисциплине аутономног типа – коришћење разговора и договора у решавању проблематичних ситуација, спречавање недисциплинованог понашања настојањем да се ученици заинтересују за градиво и инсистирање првенствено на похвалама ученика за позитивна понашања). Стратегија аутономног типа независна је од стратегије ауторитарних односа, а умерено је повезана са стратегијом казни, стриктних правила и упутстава. Две стратегије контролишућег типа међусобно су више повезане. Све три димензије стратегије разредне дисциплине нешто више су изражене од теоријског просека, посебно стратегија аутономног типа.

Наредни истраживачки задаци односили су се на испитивање повезаности васпитног концепта наставника, модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине. Да бисмо утврдили да ли постоји повезаност између димензија васпитног концепта наставника и модела разредне дисциплине, примењени су Пирсонови коефицијенти корелације. Утврђено је да модели разредне дисциплине (уверења наставника о дисциплини) аутономног типа позитивно корелирају са васпитним концептом (општија педагошка уверења о основним педагошким питањима) аутономног типа ($r = .460$ – МДД; $r = .260$ – КДМ), а негативно са васпитним концептом контролишућег типа ($r = -.094$; $r = -.152$). Добили смо и податак да модел разредне дисциплине контролишућег типа позитивно и високо корелира са васпитним концептом контролишућег типа ($r = .504$ – МЧД). Добијене су значајне корелације између појединих димензија васпитног концепта наставника и стратегија разредне дисциплине. Јачина корелација је нешто нижа у односу на добијене у анализама корелација димензија васпитног концепта са димензијама модела разредне дисциплине, али су као и у тим анализама добијене значајне корелације између димензија аутономног ($r = .325$), односно контролишућег типа ($r = .369$ – САО; $r = .162$ – СКПУ).

У истраживању су добијене статистички значајне корелације између појединих димензија модела и стратегија разредне дисциплине. Веза између *модела договорне дисциплине и стратегије разговора, интересовања и позитивних појачавања* испитана је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације и израчуната је висока позитивна корелација између те две променљиве ($r = .488$), 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 по-

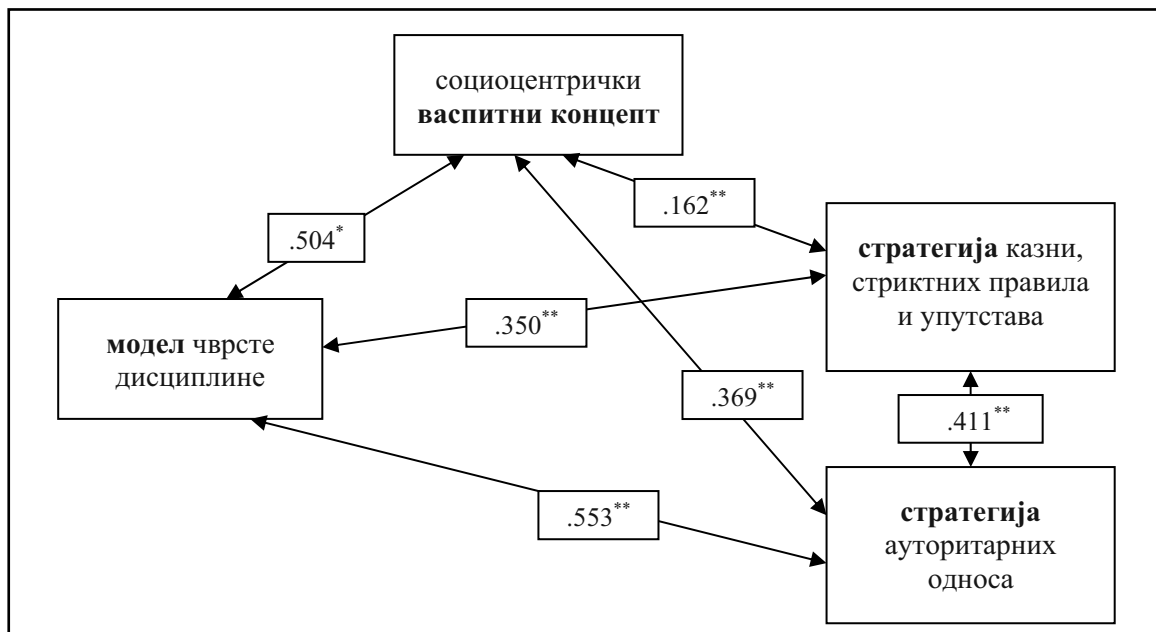
зитивна корелација, средње јачине, између критичко-дидактичког модела и стратегије разговора, интересовања и позитивних појакрељења ($r = .300$). Модел чврсте дисциплине повезан је са стратегијом ауторитарних односа ($r = .553$) и стратегијом казни, стриктних правила и упутстава ($r = .350$). Нешто јача повезаност уверења наставника контролишућег типа утврђена је са изградњом интерперсоналних односа заснованих на ауторитету наставника, него са разрадом јасних процедура понашања на наставном часу.

Претходно смо навели резултате о корелацијама димензија васпитног концепта наставника, модела разредне дисциплине и стратегија разредне дисциплине. У наставку ћемо схематски приказати међусобну повезаност свих наведених димензија чији садржај указује на усмере-

ност наставника ка директној контроли понашања ученика (Схема 1).

Дакле, добијене су значајне позитивне корелације између свих димензија контролишућег типа. Све четири издвојене димензије корелирају међусобно (свака са сваком), а јачина повезаности је умерена или висока.

Јака повезаност модела и стратегија контролишућег типа оправдава тражење разлога за то што се разредна дисциплина заснива на контролишћим поступцима (Gašić-Pavišić, 2005; Kohn, 2006; Landau, 2009; Pšunder, 2005; Trnavac, 1996; Ūnal & Ūnal, 2012) у томе што наставници нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешним методама одржавања разредне дисциплине. Ипак, добијени подаци усмеравају нас на нешто ком-



* Корелација је значајна на нивоу $p < .05$ (двосмерно)

** Корелација је значајна на нивоу $p < .01$ (двосмерно)

Схема 1: Повезаност димензија васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине контролишућег типа.

плексније виђење фактора који одређују (контролишући) тип праксе успостављања и одржавања разредне дисциплине и могућности њеног мењања. Мењање уобичајених (контролишућих) пракси наставног рада омогућило би усмеравање пажње у области професионалног развоја наставника на освешћивање личних уверења наставника и студената наставничких факултета о разредној дисциплини и општијих педагошких уверења. Упливом теорије социјалног конструктивизма у образовање наставника дошло је 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 и учитељских факултета (у погледу разредне дисциплине) могу мењати као резултат наставе/учења (Кауа 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, 2006). Дакле, подржавање аутономије ученика, као интерперсонални стил наставника, може се учити и развијати током професионалног образовања наставника.

Осим наведеног, испитивали смо и повезаност васпитног концепта наставника, модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника (пол, наставни предмет, дужина радног стажа). Три од четири димензије варијабли – васпитни концепт, модел разредне дисциплине и стратегија разредне дисциплине аутономног типа (ПВК, МДД и СРИПП) – 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 концепт* (димензија васпитног концепта контролишућег типа), него наставници који предају друштвено-хуманистичке науке. С друге стране, наставници који предају друштвено-хуманистичке науке у већој мери користе *страхеију разговора, интересовања и позитивних дојакрељења* (димензија стратегије разредне дисциплине аутономног типа). Код наставника са стажом преко тридесет година израженији је *социоцентрички васпитни концепт* у односу на наставнике који имају мање од двадесет година радног стажа. У погледу уверења наставника о разредној дисциплини и дисциплинских поступака које примењују на часовима није утврђена значајна разлика с обзиром на дужину радног стажа наставника.

Закључак

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 разредне дисциплине. Могуће их је сажето изразити кроз уверење 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 који се доводе у везу са подржавањем аутономије ученика у разреду.

У том смислу, у области професионалног развоја наставника, потребно је усмерити по-

себну пажњу на освешћивање личних уверења студената наставничких факултета и наставника о основним педагошким дилемама и разредној дисциплини. Потребно је пружити им подршку да преиспитују 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.

Литература

- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар и Мост.
- Јованчићевић, О. и Рељић, Љ. (2008). Превенција и решавање дисциплинских проблема у настави. *Настава и васпитање*, 57 (3), 338–356.
- Ковач Шебарт, М. и Крек, Ј. (2012). *Основе васпитања у школи – концептуализација појма и примена у пракси*. Београд: Слио.
- Лалић-Вучетић, Н., Ђерић, И. и Ђевић, Р. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41 (2), 349–366.
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012). Анализа односа између индивидуа и идеологије и улоге васпитно-образовних институција у формирању субјеката дате идеологије. *Педагогија*, 67 (3), 342–351.
- Рот, Н. (1995). Основи социјалне психологије. У: Богољуб Пејчић (прир.). *Методологија емпиријској научној истраживања* (780–792). Београд: Дефектолошки факултет.
- 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*, 44 (2), 237–457.
- Трнавац, Н. (1996). Дисциплина ученика – између педагогије вођења и педагогије еманципације. У: Слободанка Гашић-Павишић (ур.). *Аутономија личности и васпитање* (181–194). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Black, A. and 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*, 84, 740–756.
- Canter, L. (2010). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. 4th Edition. Bloomington: Solution Tree Press.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Decker, L. E. and Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35 (2), 45–64.
- Dreikurs, R., Cassel, P. and Ferguson, E. D. (2004). *Discipline without Tears – How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. Revised edition. Toronto: John Wiley & Sons.

- Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry, In: Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (3–15). New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Glickman, C. D. and Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline. *Educational Leadership*, 37 (6), 459–464.
- Johnston, M. M. and 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*, 35, 280–296.
- Jones, F. (2007). *Tools for Teaching – Discipline, Instruction, Motivation*. 2nd edition. Santa Cruz: Frederic H. Jones & Associates, Inc.
- Kaya, S., Lundeen, C. and Wolfgang, C. H. (2010). Discipline Orientations of Pre-service Teachers before and after Student Teaching. *Teaching Education*, 21 (2), 157–169.
- Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. 2nd edition. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Landau, B. (2009). Classroom Management; In: Saha, L. J. and Dworkin, A. G. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21 (9) (739–753). New York: Springer International Handbooks of Education.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Students' View. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319.
- Lopes, J. and Santos, M. (2013). Teachers' Beliefs, Teachers' Goals and Teachers' Classroom Management: A Study with Primary Teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 5–24.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing. Retrived 11.11.2012. from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en
- Pšunder, M. (2005). How Effective is School Discipline in Preparing Students to Become Responsible Citizens: Slovenian Teachers' and Students' View. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 273–286.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225–236.
- Roache, J. E. and Lewis, R. (2011). The Carrot, the Stick, or the Relationship: What are the Effective Disciplinary Strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 233–248.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Tatto, M. T. (1998). The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles, and Practice. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66–77.
- Tauber, T. R. (2007). *Classroom Management – Sound Theory and Effective Practic*. Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Ünal, Z. and Ünal, A. (2012). The Impact of Years of Teaching Experience on the Classroom Management Approaches of Elementary School Teachers. *International Journal of Instruction*, 5 (2), 41–60.

Summary

This paper is on the models and strategies of classroom discipline, i.e. characteristics of beliefs of contemporary theoreticians of pedagogical work and teachers in the process of establishing and maintaining classroom discipline and discipline actions applied by teachers during teaching lessons. The aim of the research has been to determine the prominence of the models and strategies of establishing and maintaining classroom discipline and their correlates (mutual correlation of models and strategies and their correlation with the teachers' pedagogical concept, socio-demographic and professional characteristics of teachers). Four instruments were constructed and validated for the purpose of the research. The research included 444 primary school teachers in the primary schools in Serbia.

In this research, we have proved the empirical acknowledgement of the assumption of the existence of correlation between the basic teachers' pedagogical concepts with teachers' beliefs about classroom discipline (models of classroom discipline) and actions they apply with the aim of maintaining classroom discipline (strategies of classroom discipline). Correlations of all dimensions of the stated variables of the autonomous type has been determined, as well as correlations of all dimensions of variables of the controlling type. The summation of this paper is that it is necessary, in the domain of professional development of teachers, to focus on awakening personal beliefs of in-service teachers and students of teacher training faculties on classroom discipline and basic pedagogical dilemmas give them support to reconsider personal beliefs and enable them to understand the essence of their own actions.

Key words: *classroom discipline, autonomy, control, teachers' pedagogical concept.*