



Славица Д. Стефановић<sup>1</sup>

Универзитет у Београду, Факултет музичке уметности у  
Београду

Оригинални  
научни рад

## Чиниоци ефикасној ујрављања разредом у настави музике у основној школи

**Резиме:** Рад се бави њиховим и чиниоцима успешности наставника музике у руковођењу разредом, те, остварајући подручја музичке и опште педагошке, има за циљ дефинисање ефикасних чинилаца у ујрављању разредом и њихову примену у основној школи. Теоријска разматрања су заснована на актуелној и релевантној научној и стручној литератури и обухватају теме и питања која се односе на специфичности наставе музике у основној школи и чиниоце ефикасној ујрављања разредом сагледане кроз способности наставника да креирају социјалну средину за учење. У емпијском делу рада приказани су резултати експерименталног истраживања. Чиниоци ефикасној ујрављања разредом у основној школи сагледани су кроз три области: школски контекст учења, социјални контекст учења и социјално-педагошка својства и компетенције наставника, приказаних из угла самих наставника и ученика. Основни налази потврђују претпоставке о значајном уделу свих трију група чинилаца у ефикасном ујрављању разредом у старијим разредима основне школе. У истраживању је учествовало тридесеторо наставника музике из различитих градова из Србије и шестсто осамдесет девет њихових ученика основне школе.

**Кључне речи:** основна школа, настава музике, ујрављање разредом.

### Увод

Ујрављање разредом није се досад постављало као тема у нашој научној музичко-педагошкој литератури. У другом пак срединама уочено је интересовање за ову проблематику, због чега су развијени бројни програми који под тим називом промовишу технике ру-

ковођења или управљања разредом на нивоу основне школе. Сама одредница „управљање разредом“ (енг. *classroom management*) води порекло из англоамеричке педагошке литературе (Slavin, 2006; Merrion, 1996; Vulfok, Hјuz, Volkap, 2014; Cummings, 2000; McLeod et al., 2003; Marzano et al., 2003; Barnes, 2006.), а усвајају је и наши педагози (Gašić-Pavišić, 2005; Stojiljković, 2014). У иностраној литератури управљање разредом обух-

<sup>1</sup> sarica@Eunet.rs

Copyright © 2018 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

вата технике које се користе да би се успоставили здрави услови за рад, то јест за учење, ослобођени проблема који се тичу понашања деце. Циљ ефикасног управљања разредом јесте да се обезбеди позитивно и продуктивно окружење за рад (Vulfok, Hјuz, Volkar, 2014). Некада се ефикасно окружење за учење односило на бављење недисциплином појединачног ученика. Данас се наглашава управљање као целином тако да су појединачни случајеви недисциплине на часу ретки (Slavin, 1994). Наиме, управљање разредом дефинише се као стварање подстицајног и сигурног окружења за учење (Stojiljković, 2014). Такође, може се схватити и као концепт који повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остварење свих његових професионалних улога, као и процесе који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефекте – исходе тих процеса. О значају свега што овај концепт обухвата говори анализа резултата одређеног броја истраживања различитих утицаја на постигнућа ученика (Marzano et al., 2003) која су показала да управљање разредом има најдиректнији утицај на ученичка постигнућа.<sup>2</sup>

### Методолошки оквир истраживања

Имајући у виду комплексност појма управљање разредом, циљ овог рада јесте да покуша да сагледа све релевантне чиниоце успешног управљања разредом, почевши од специфичности наставе музике у основној школи, преко социјално-педагошких и социјално-психолошких чинилаца рада у разреду, до музичке и педагошке компетенције наставника музике, који су

<sup>2</sup> У релевантној научној литератури нема истраживања која се баве управљањем разредом у настави музике, али постоје ретки примери инструктивне литературе. Росман (Rossmann, 1989) и Лавендер (Lavender, 1991) објавили су инструктивне приручнике за наставнике у основној школи. Оба аутора се баве дисциплином ученика и поступцима наставника који могу да угрозе или побољшају стваралачку атмосферу на часу.

и најзаслужнији за успостављање конструктивних услова рада. У раду је заступљена теза да ће се кроз теоријски и емпиријски приступ теми успешно идентификовати ефикасност појединачних чинилаца, као и сваке групе ефикасних чинилаца управљања разредом. Опште хипотеза јесте да су чиниоци ефикасног управљања разредом бројни и да директно утичу на понашање ученика у музичким активностима, као и да наставници музике нису довољно припремљени за управљање разредом. Основни циљ истраживања је опис педагошких и психолошких чинилаца у успешности наставника музике у основној школи да управља разредом. Циљеви истраживања су разврстани у четири групе: 1. Опис школског контекста учења музике у основној школи; 2. Опис социјалног контекста учења у основној школи; 3. Опис компетенција наставника (музичко-педагошке и социјално-психолошке) и 4. Опис наставничких стратегија у руковођењу разредом

Први део рада је теоријски и заснован је на релевантној литератури и подељен је у четири дела. Први део је назван „Школски контекст учења“, јер обухвата теме које су дефинисане постојећим законским регулативама, а то су: „Наставни план и програм“, „Дидактички материјал“, „Наставне методе и облици рада“, као и „Организација наставе“. Имајући у виду да је школа сама по себи посебна врста организације, у другом делу се разматрају социјално-педагошки и социјално-психолошки контекст учења. У оквиру „Социјално-педагошког контекста учења“ уочене су две категорије: 1. Правила понашања на часу и 2. Рутине у настави. „Социјално-психолошки концепт учења“ посматран је кроз: Комуникацију наставника и ученика у разреду, Стратегије успостављања дисциплине у разреду и Обликовање понашања. У трећем делу разматрају се „Својства наставника Музичке културе релевантна за успешно управљање разредом“, и то „Лична својства наставника“ и његове „Музичке и педагошке компетенције и

ефикасност“. Четврти део посвећен је најосетљивијем и најважнијем чиниоцу у управљању разредом, а то је ученик. Тај део рада, с називом „Ученик у разредној настави“, бави се развојним карактеристикама ученика и различитим видовима понашања ученика на часу.

Други део рада је емпиријски, а по својој природи истраживање је експлоративно, јер се први пут у нашој средини испитују чиниоци руковођења разредном наставом, и то у оквиру предмета Музичка култура. У емпиријском истраживању испитани су и описани чиниоци школског и социјално-психолошког контекста који могу имати утицај на успешно управљање разредом и постизање образовно-васпитних циљева. Циљана узрасна група ученика су старији разреди основне школе. Ово опредељење произлази из чињенице да наставници музике у нашој средини предају од петог до осмог разреда, док у млађим разредима (од првог до четвртог) Музичку културу предају учитељи.

Оба истраживања, и теоријско и емпиријско, имају и практичан значај. Наиме, очекујемо да ће сазнања која ће она пружити бити применљива у образовној пракси и послужити као основа за побољшање квалитета музичког образовања у основној школи, као и ефикасности наставног процеса.

## Теоријска анализа

Школски контекст учења сагледан је са аспекта педагошке психологије (Haregreaves, 1986; Swanwick, 1999), педагогије (Božanović-Šaranović, Milanović-Nahod, 2004; Trnava, Đorđević, 2007) и музичке педагогије (Ivanović, 2007; Stefanović, 2010; Svetković, 2015). Уочено је да циљеви и задаци наставног плана и програма наглашавају потребу за развојем стратегијских приступа садржају и методама музичког образовања у складу са развојним нивоом на коме се ученици налазе, школском традицијом и временом у

коме живимо (Stefanović, 2014a). Школски час подразумева смишљен избор и структурисање наставних садржаја, рационално коришћење времена, целисходан поступак примене различитих наставних метода и облика рада ученика који се спроводе у одређеном простору. Школски или наставни час није затворена и изолована целина, већ променљив, флексибилан облик организације наставе. Наставни час је одређен општим друштвеним циљем, дидактичким задацима, узрасним могућностима ученика, као и временским и просторним оквирима у којима наставник пружа ученицима сигуран и безбедан рад (Havelka, 1980; Stefanović, 2010).

Полазећи од чињенице да се социјална психологија, као научна дисциплина, бави друштвеним понашањем људи или интеракцијама људи у друштвеним групама, у социјално-психолошки контекст учења уврштене су три теме: комуникација, дисциплина и обликовање понашања ученика у разреду (Vulfolk i sar., 2014; Slavin, 2006; Gašić-Pavišić, 2005). Све три теме су важне за сваки предмет, а у настави музике се огледају у емоционалном приступу музици, где је комуникација на вишем нивоу, дисциплини која погодује вежбању и извођењу музике, као и обликовању понашања да би се постигла радна и стваралачка атмосфера. Основа добре комуникације у разреду (наставник–ученик) јесте уважавање сваког ученика. Затим, потребно је позитивно понашање наставника, што подразумева топао и емоционални однос, отворену комуникацију и адекватно решавање конфликта у разреду (Stefanović, 2014b).

Тадић се у својим радовима бави истраживањем наставничких модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине (Tadić, 2014). Из његових истраживања проистиче да стратегија разредне дисциплине може да се опише кроз три фактора: *Стиратијеија аутиоритарних односа; Стиратијеија казни, стириктичних љавила и уиуиисјава; Стиратијеија разиво-*

ра, интересовања и позиционих појакрељења. Све три димензије стратегије разредне дисциплине могуће је истраживати у настави музике у основној школи, уколико се повежу васпитни концепт наставника са моделима стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине. Испитивала би се уверења и поступци наставника у односу на конкретне дисциплинске појаве у разреду.

Сваки аспект човекове личности (когнитивни, конативни, афективни и психомоторни) захтева свој развој, а основна школа је преузела велики део тог сложеног задатака. Основну школу похађају деца и млади, а у том развојном периоду дешавају се бројне физичке и физиолошке промене, као и психолошко-социјално сазревање (Valon, 1999). Наставник који управља разредом треба да пружи помоћ ученицима у основној школи да би они били способнији да управљају собом, то јест својим понашањем. Научници су дошли до сазнања да ученици кроз самоконтролу показују одговорност и способност да испуне сопствене потребе, а да не ометају права и потребе других или да не угрозе позитивно морално или психолошко стање њихових другова/другарица из одељења.

Чиниоци ефикасног управљања разредом постају очигледни када је наставник испунио потребе ученика, док их истовремено снабдева важним искуством учења. Прво, подразумева се да је ученицима пружена безбедна средина (атмосфера брижности), друго, да је наставник образован и вешт у подучавању. Ефикасна средина за учење је спој методике, педагогије, темпа рада и учења, моделовање часа и понашања ученика, експлицитних упутстава и комуникације, доследног и фер управљања, стварања мотивације и уживања у раду са ученицима. То такође значи да наставници морају да разумеју разлоге лошег понашања ученика; да препознају проблеме са понашањем и ставом ученика и да их решавају; да негују социјалне вештине; да се баве дисципли-

ном без угрожавања темпа наставе; да проблеме решавају пригодним мерама и последицама. Јасно је да успех наставе и ефикасност искустава учења зависе од ефикасног управљања разредом.

### Емпиријско истраживање

У емпиријском делу истраживања које смо спровели постоје два подузорка. То су наставници који предају предмет Музичка култура у основној школи (тридесеторо) и њихови ученици који похађају шести разред (шестсто осамдесет и деветоро). Сваки наставник је у истраживању учествовао са по једним својим одељењем (у петнаест градова у Србији). Посматрано са програмског аспекта, шести разред је посебно занимљив за истраживање јер представља, према наставном плану и програму у Србији, последњу годину у којој је тежиште учења на извођењу (певање, свирање), а узраст деце је дванаест година (прелазак из детињства у доба адолесценције). За потребе овог рада осмишљена су два упитника: Упитник за наставнике и Упитник за ученике. Упитник за наставнике садржи и два упитника који су преузети од других аутора. Први се односи на наставнички стил (Gašić-Pavišić, 2005), а други на наставнике и њихове поступке према ученику који прави проблеме у разреду, односно на „стратегије наставника“ (Good & Brophy, 1990). Истраживање је вршено у априлу 2010. године. За обраду података коришћен је компјутерски програм SPSS. Коришћене су дескриптивне методе анализе података (аритметичка средина, стандардна девијација и проценти).

У истраживању наставници Музичке културе су се изјашњавали о устаљеним наставним методама у настави музике у основној школи. Њихов задатак је био да изразе степен слагања са заступљеношћу појединих наставних метода на часу музике. Резултати показују да наставници музике највише користе методу демонстра-

ције (АС = 4.50), затим дијалошку методу (АС = 4.33), а мање монолошку методу (АС = 3.17) и методу игре (АС = 3.10). Намеће се закључак да наставници користе проверене наставне методе и да не желе да мењају и/или усавршавају устаљени начин управљања разредом. Ипак, треба рећи да наставници музике у основној школи разумљиво највише користе методу демонстрације и дијалошку методу, јер оне омогућавају услове за активно учење музике: ученик чује или изведе музику, а затим се о музици разговара. То што је по учесталости примене метода игре на последњем месту може се објаснити сложености организације у одељењу са много ученика, што захтева већи напор наставника, те самим тим и високу ефикасност наставника у управљању разредом.

У оквиру испитивања социјално-психолошког контекста учења наставницима је постављено питање шта мисле о томе колико су важни одређени видови њиховог понашања према ученицима, поготово они који се односе на ефикасно управљање разредом. Најпре им је постављено питање шта мисле о обликовању понашања у виду награде и казне. Друго питање се односи на комуникацију у виду коришћења хумора на часу, невербалних знакова, диригентских покрета, паралингвистичких знакова и охрабрења. Треће питање усмерено је на дисциплину, па је тражено да се изјасне о томе да ли је управљање разредом ефикасније када наставник има задовољавајуће услове за рад, затим када има сав потребан материјал за подучавање, одмерен број задатака на часу, као и мали проценат ученика који се непромерно понашају на часу.

Добијени резултати о чиниоцима ефикасног управљања разредом представљени су по редоследу важности, онако како су их наставници проценили. Наставници најбоље процењују комуникацију (АС = 4.33), затим дисциплину (АС = 3.87), а најмање обликовање понашања – путем награде и казне, усмена похвала (АС = 3.83). Добијени резултати сматрају се релевантним, јер

је ефикасно управљање разредом у настави музике јединствено и захтева посебан вид комуникације наставника и ученика у оквиру задатка (као што су диригентски знаци), али и константну дисциплину (одржавање примереног понашања ученика). Обликовање понашања је важно и о томе сваки предметни наставник треба да размишља.

Питања о стилу наставника у управљању разредом усмерена су тако да дефакто откривају четири стила наставника у управљању разредом. Резултати показују да у тренутку истраживања највише има ауторитарних наставника музике (68%). Веома чуди да у основној школи постоји одређен број наставника музике који поседују ауторитарни стил (26%), с обзиром на то да овај стил карактерише строга дисциплина и послушност ученика, што је у супротности са мишљењем да је предмет Музичка култура релаксирајући за ученике. Појусљивих има 3%, као и равнодушних. Ипак, важно је истаћи да се стил наставника у управљању разредом током година мења, са стицањем већег педагошког искуства.

Степен испољености појединих стратегија у настави музике испитиван је тврдњама које описују низ различитих наставничких поступака према ученику који прави проблеме у разреду. Питања су подељена у два дела: први део приказан је у Табели 1а и носи ознаку А, а други део, који носи ознаку Б, приказан је у Табели 1б. У првом, А делу, испитују се стратегије наставника у случају када ученик или више њих у разреду испољавају хроничне, озбиљне проблеме у личном прилагођавању или разредном понашању.

У групу специфичних стратегија уврштене су тврдње које могу да покажу када ученици испољавају неприхватљиво понашање које ремети ефикасну динамику наставног процеса, односно која стратегија је више, а која мање ефикасна када су ученици непослушни. Питања из групе Б дата су у Табели 1б.



Табела 1а. Степен примене наставничких стратегија у управљању разредом.

Степен испољености стратегија у управљању разредом Група А	АС	СД
Подстицаји и награде за побољшано понашање	4.13	0.57
Охрабрeње ученика и савети, стварање подржавајуће средине	4.10	0.60
Разговор са учеником	3.80	0.84
Објашњење и убеђивање	3.70	0.95
Развијање блиског односа са учеником	3.70	0.83
Моделовање, обука или друга упутства	3.66	0.67
Идентификација узрока лошег понашања	3.40	1.10
Контрола непожељног понашања и упозорење на примену казне	2.60	0.85

Табела 1б. Степен примене специфичних наставничких стратегија у управљању разредом.

Специфичне наставничке стратегије у управљању разредом Група Б	АС	СД
Користим хумор	3.73	0.74
Прибављам вршњачку подршку	3.53	0.62
Прилагођавам распоред седења у учионици	3.52	0.02
Прилагођавам очекивања у погледу радних задатака	3.50	0.73
Ублажавам сукоб између ученика	3.07	0.86
Одржавам физичку близину	2.93	0.94
Контактирам са члановима породице	2.83	1.16
Развијам психолошки притисак вршњака	2.45	1.05

Стратегије у управљању разредом испитиване су у два правца: прво као степен испољености стратегија, а затим као степен примене специфичних наставничких стратегија у управљању. У свакој групи било је по осам питања. Када је у питању испољеност стратегија, став ис-

траживача и мишљење наставника се не подударају. Наставници полазе од *најраде*, занемарујући *моделовање и обуку* и друга упутства у вези са понашањем ученика која су потребна да би ученик знао како треба да се понаша на часу музичког, односно да би знао због чега добија

награду. С друге стране, наставници, логично, на последње место стављају казну као контролу непожељног понашања ученика. У специфичне стратегије уврштена су питања која откривају шта помаже када су ученици немирни. Ни овде се став истраживача не подудара са мишљењем наставника. Наставници на првом месту истичу хумор, сматрајући да ученике најпре треба опустити и створити веселу атмосферу, па тек онда приступити другим стратегијама. По нашем мишљењу, логично би било да наставник прво учини све да до нежељеног понашања уопште и не дође, на пример, тако што би припремио групне задатке и одредио *распоред седења* ученика. На тај начин наставник ће разбити групице немирних ученика под изговором да тако захтевају нови групни задаци. Затим би следиле и остале стратегије, као што су одржавање *физичке близине*, па хумор и остало. Оправдан је став наставника да предметни наставник тек на крају,

када ниједна стратегија у управљању разредом не функционише, треба да о немирном понашању ученика извести разредног старешину и да затим контактира са родитељима ученика.

Ученицима шестог разреда постављено је питање о степену испољености поступака наставника музике који се односе на руковођење дисциплином ученика. Понуђено им је дванаест примера поступака наставника и требало је да процене у којој мери они доприносе одржавању позитивне дисциплине ученика на часу (Табела 2).

Резултати истраживања показују да наставничко руковођење у успостављању дисциплине нема логичну градацију. Према мишљењу ученика, када је разред немиран, наставници најчешће примењују *ојмену* (АС = 3.95), а затим успостављање *правила понашања* (АС = 3.84) и *прихваћање извињења* ученика (АС = 3.57). Став овог истраживача је да на првом месту треба да буду *правила*, да би ученик знао шта се од њега

Табела 2. Став о испољености поступака наставника музике који се односе на руковођење дисциплином ученика.

Дисциплина	АС	СД
Опомена за ученика	3.95	1.02
Правила понашања на часу	3.84	1.08
Извињење ученика	3.57	1.14
Сусрет са разредним старешином	3.05	1.32
Премештање ученика да седе на другом месту	3.00	1.40
Претња наставника	2.95	1.36
Викање наставника	2.93	1.26
Награда за ученика	2.69	1.26
Казна за ученика	2.17	1.13
Смањење оцене из предмета	2.11	1.09
Слање ученика код директора	2.00	1.06
Позивање родитеља немирног ученика	1.95	1.09

очекује, а затим *ојомена* и *извињење* ученика, као вид обликовања понашања. Према изјавама наших испитаника, на четвртом месту је *контакт са разредним старешином* (АС = 3.05), затим *премишљање ученика на друго место* (АС = 3.00), док је на шестом месту *казна* (АС = 2.95). По нашем мишљењу, логичнији редослед би био следећи: наставник прво разбије групице немирних тако што промени распоред седења, па тек онда уложи жалбу разредном старешини, при чему је пожељно да претњу казном никада не примени и никада не користи, јер она нема дугорочни ефекат. Према резултатима приказаним у Табели 2, следи *викање* наставника (АС = 2.93) на ученике (на седмом месту), те примена *најраде* (АС = 2.69) и *казне* (АС = 2.17) на осмом и деветом месту. Може се рећи да *викање* на ученике није ефикасна мера када је дисциплина у питању. Наставник треба да се позове на установљена правила и да ученицима објаснити шта му смета, па да, тек ако ученици наставе са лошим понашањем, примени неки други начин дисциплиновања, али без викања. Викање накратко умири ученике, а затим они настављају са немирним понашањем. Зато наставник мора да прекине час и да укаже на последице непоштовања правила понашања. Налази нашег истраживања указују да наставници музике чешће користе награду од казне као подстицај, што је охрабрујући податак. Следи *смањење оцене* из предмета (АС = 2.11), на десетом месту, као најнепопуларнија мера, за коју је недвосмислено јасно да је не треба користити. *Слање* немирног ученика код *директора* или *психолога* и *педагога* (АС = 2.00) према изјавама испитаних ученика налази се на претпоследњем месту, а *контакт са родитељима* на последњем (АС = 1.92). Наставник који има проблема са дисциплином ученика и не може сам да је успостави у разреду најпре би требало да сам поразговара са надлежним службама, и то следећим редом: педагог – психолог – директор, па тек онда да користи неку дисциплинску меру. Такође, наставник који се саветује са

разредним старешином одељења које је немирно треба да дође на родитељски састанак и изложи проблем пре него што примени било какву казну на ученике. Притом, одласком код директора и на родитељски састанак наставник не исказује своју немоћ у решавању проблема, већ управо супротно, истражује друге, нове начине за решавање проблема понашања кроз тимску сарадњу са осталим учесницима образовно-васпитног процеса. Једном речју, наставник који добро управља разредом никада не реагује импулсивно, већ своје одлуке у вези са дисциплином доноси промишљено и смирено.

Дисциплина схваћена као ред или поредак подразумева испуњење одређених захтева, извршење обавеза и дужности; понашање у складу са нормама и усвојеним правилима које поставља нека заједница, друштвена група или колектив. Из изложених резултата може се видети да наставници музике превасходно *ојомињу* ученике и подсећају их на *правила понашања* у разреду, а затим примењују виши ниво реаговања тражећи од ученика да се извини (да преузме одговорност) и да се суочи са озбиљнијим нивоом последица тако што га шаљу на разговор са разредним старешином. То може значити да наставник не жели да се бави узроцима немирног понашања ученика кога је упутио даље. Ученици сматрају да њихови наставници музике превасходно не користе *слање* немирних ученика *код директора* и не *позивају родитеље*, што је логично, јер су немирни, већ упућени код разредног старешине који ће, претпоставља се, даље о свему одлучивати.

Да би открили на којим музичким активностима се ученици шестог разреда најбоље понашају, поставили смо питање у којој ситуацији су пажљиви на часу. Понуђено им је десет примера поступака/активности наставника и требало је да процене у којој мери они доприносе одржавању пажње ученика на часу. Понуђене су следеће опције наставничког понашања дате у Табели 3.



Табела 3. Процене ученика о томе како наставник одржава њихову пажњу на часу.

Пажња на часу	СД	СД
Певање	3.98	1.12
Слушање музике	3.91	1.04
Информације о раду ученика	3.82	.98
Питања ученика	3.78	1.03
Слике композитора и инструмената	3.60	1.22
Свирање	3.48	1.29
Музичка игра	3.42	1.25
Подела ученика на групе	3.32	1.27
Промена начина седења	2.88	1.29
Коришћење компјутера	2.88	1.48

Резултати презентовани у Табели 3 указују на то да готово све активности наставника обезбеђују приближно исту пажњу ученика, дакле ниједна активност не привлачи посебно пажњу ученика. Ипак, налази показују да ученици најбоље процењују *певање* (АС = 3.98), затим *слушање музике* (АС = 3.91), а да су *информације о раду ученика* (АС = 3.82) такође добро процењене. То показује да су ученици преваходно заинтересовани за основне музичке активности, они воле да певају и слушају музику. Са друге стране, то су и ситуације у којима наставник примењује фронтални облик рада и вероватно најуспешније одржава контролу над догађањима у учионици. Ипак, високо вредновање *информације о раду* већ на први поглед говори да је за ученике оцена из предмета важна или представља постигнуће само по себи. Међутим, информације о раду могу да се односе и на коментаре наставника после извођења музике, у смислу тога шта су ученици добро урадили, а шта нису, што није оцена која се уноси у дневник. Нешто мањи скор имају *писања ученика и одговори наставника*

(АС = 3.78), што је занимљиво, јер говоре о томе да ученике интересује когнитивни изазов, да позитивно реагују на радозналост и на лична иступања и ангажовања других. Подсетимо се да је учење најквалитетније када се сазнаје на основу тражења одговора на постављена питања, те овај налаз има практичну вредност. Следе *Слике музичких инструмената и истакнутих композиitora* (АС = 3.60), што нам говори да су очигледна средства та која оправдано скрећу пажњу ученика. *Свирање* (АС = 3.48) налази се на шестом месту (можда школа нема инструменте), затим следи *музичка игра* (АС = 3.42) на седмом месту, која се као метод рада све више користи у наставној пракси за основну школу (наставници је из неког разлога избегавају). На осмом месту налази се *дељење ученика на групе* (АС = 3.32), чиме ученици показују да им другачији облици рада нису интересантни. Најниже су процењени *Промена начина седења и коришћење компјутера* (АС = 2.88). То нам указује на то да ученици на раном адолесцентном узрасту преферирају активности у групи (не усамљен рад на ком-

пјутеру), и то у вршњачкој групи коју сматрају својом, те не воле да их наставник премешта, и због тога што школе немају компјутер за сваког ученика у музичком кабинету (у докторској тези је испитивана опремљеност школа наставним и очигледним средствима). С друге стране, могуће је да су све остале, високо процењене активности те које су релевантне за одржавање пажње, а место седења једноставно није.

Приказани редослед исказивања пажње ученика на часу је логичан, јер после *певања* и *слушања* музике (у које убрајамо и дискусију о слушаном делу) следи *информација наставника* о томе како он види ученичка постигнућа (да ли је песма добро изведена и да ли су уочени основни елементи музичког изражавања код слушања музике). Логичан наставак су *показивања ученика* упућена наставнику у вези са песмом или композицијом, а затим следи *показивање слика* (очигледна средства). Важно је истаћи да се у настави музике у основној школи све учи и презентира путем звука, па се тек онда показује слика. На пример, ученици прво препознају звук инструмента, па им се показује његова слика. Следи *свирање*, за које сматрамо да изискује посебан вид управљања наставним активностима извођења, што не значи да ученици не уживају у овом подручју рада, већ да је потребно да школе набаве довољан број инструмената за све ученике. Сложеност и количина материјала повећавају или смањују пажњу ученика на наставном часу. Ученицима је постављено десет питања у вези са подручјем рада, затим очигледним средствима и комуникацијом са наставником да би се видело када су и у којим ситуацијама најпажљивији. Ученици су као најјефикасније проценили подручја рада, и то *певање* и *слушање музике*, а најслабије промену *начина седења* и *коришћење комјутера*. Уједначена примена различитих поступака наставника у функцији одржавања пажње ученика говоре, с једне стране, о труду наставника да понуди различите наставне активности и заинтересује ученике, а с друге

стране, о радозналости ученика чија пажња се често може привући новином и променом типа наставне активности, и тако обезбедити ефикасан рад на часу.

### Закључак

Налази емпиријског дела истраживања омогућили су стицање знања о чиниоцима управљања разредом који су релевантни и о којима је било речи у теоријском делу. У оквиру школског контекста може се закључити да наставници музике у основној школи у старијим разредима разумљиво најчешће користе методу демонстрације и дијалога, а мање музичку игру, јер сматрају да она није погодна у одељењима са великим бројем ученика. То значи да је наставницима потребна стручна помоћ да би унели елементе управљања разредом у креативну наставу (музичка игра), а који су потребни ради идентификовања, предвиђања и предупредивања лоше дисциплине ученика.

Установљено је, у оквиру социјално-психолошког контекста учења, да су најважније одлике успешног наставника који добро управља разредом: комуникација, затим дисциплина и обликовање понашања. То значи да наставници имају позитивна искуства у вези са комуникацијом и дисциплином и да имају мали проценат ученика који се непримерено понаша. Као најмање важно наставници процењују обликовање понашања, што значи да не желе тиме да се баве или сматрају да немају проблем са дисциплином у разреду. Чини се да наставници ипак нагласак стављају на успостављање добре комуникације, сарадње и разумевања са ученицима и да је то њихова примарна стратегија када се ради о обликовању понашања, а не награда или казна.

У лична својства наставника уврштени су стил наставника у управљању разредом и стратегије наставника. Резултати показују да у тренутку истраживања највише има ауторитатив-

них наставника музике. Ипак, веома чуди да у основној школи постоји одређен број наставника музике који имају ауторитарни стил, с обзиром на то да овај стил карактерише строга дисциплина и послушност ученика, што је у супротности са мишљењем да је предмет Музичка култура релаксирајући за ученике. Попустљивих има веома мало, као и равнодушних наставника. Ипак, морамо напоменути да су добијени резултати оптимистички и охрабрујући, јер у школама које су испитиване имамо највише наставника музике са ауторитативним стилем у основној школи. Такође, да се стил наставника мења са стицањем већег искуства у раду са ученицима.

У оквиру стратегија у управљању разредом наставници су као највише коришћене такти подстицај и награду за побољшано понашање, а затим и охрабрење ученика и савете ради стварања подржавајуће средине. Моделовање, посматрано као обука, мање је вредновано, па се поставља питање да ли је наставник уопште рекао ученицима како треба да се понашају на настави Музичке културе или се то подразумева. Потврђено је да су контрола непожељног понашања и упозорење на примену казне најмање присутни по мишљењу наставника, што може да значи да наставници готово и не кажњавају ученике на настави музике. Од специфичних стратегија које могу открити која више, а која мање помаже када су ученици непослушни наставници музике су највише вредновали хумор, а затим и вршњачку подршку и распоред седења. По процени наставника, мање је коришћена стратегија очекивања, која се односи на радне задатке, као и интервенција у погледу ублажавања сукоба између ученика. Као најмање вредноване рангиране су стратегије физичке близине са ученицима, контакта са породицом и психолошког притиска на проблематичног ученика. Логично би било да наставник прво припреми групне задатке, затим организује наставну ситуацију (распоред седења), тако да до немирног понашања уопште не дође, а потом примени и остале стратегије.

Успостављање дисциплине на часу испитивано је из угла ученика, на основу поступака наставника музике када су ученици немирни. Утврђено је да наставници музике највише користе опомену, па тек онда говоре шта су правила понашања на часу. Редослед поступака није логичан, јер ученици очекују да им се прво објасне правила понашања. Из изложених резултата може се видети да наставници музике превасходно користе поступке који не захтевају значајнији лични ангажман, као што су извињење ученика и слање ученика код разредног старешине.

Ученици сматрају да су најпажљивији када се на часу пева и слуша музика. То се може протумачити тако да се ученицима највише допадају они делови програма рада у којима је заступљено активно учешће у музичким активностима или су можда наставници тада најубедљивији у предавањима и захтевима. Ученици су затим вредновали наставникове информације о раду ученика, што значи да им је оцена важна, али и мишљење наставника о квалитету њиховог постигнућа и напредовања. Ниже вреднована су питања ученика и показивање слика композитора и инструмената, али тиме се потврђује да наставници користе дијалошку методу и методу демонстрације (како су већ сами наставници изјавили). Најниже су вредновани промена начина седења и коришћење компјутера, што значи да наставници ретко мењају начин седења ученика, а да компјутер ретко користе у настави.

Ученици су високо вредновали музичке компетенције наставника, и то наставниково познавање различитих врста музике, а затим и педагошке компетенције наставника које се односе на критеријуме оцењивања – праведно оцењује и није строг. То значи да ученици воле да певају све врсте музике и да им је важно какву ће оцену имати из предмета. Ученици су као мање важно проценили понашање када се наставник труди да учини час узбудљивим, што

може да се протумачи тако да се наставници и не труде то да постигну. Изненађујуће је то што су ученици најниже бодовали свирање наставника, те се може констатовати да наставници не приказују довољно вештину свирања, тј. хармонизацију песама, коју можда и нису довољно учили на факултету. Као последње, вредновано је увођење популарних песама, што се може протумачити тако да наставници можда сматрају да то није ни потребно или можда не знају да изводе популарне песме или не желе да мењају наставни програм у коме таквих песама нема.

Ученици су као најбоље оценили наставникове музичке компетенције (зна различите врсте музике), а затим и педагошке (праведно оцењује). Мање бодована је Музичка култура као омиљени предмет, што може да се протумачи тако да се ученицима не допада програм рада. Најниже процењена је наставникова способност да заинтересује ученике за градиво, што потврђује претходну констатацију да се ученицима не допада програм рада, али и чињеницу да наставници раде у лошим условима, без савремених наставних и очигледних средстава.

Према музичким и педагошким својствима наставника музике у основној школи који добро управља разредом, издвојен је наставник који са ученицима пева и слуша музику, који познаје различите врсте музике, који праведно оцењује ученике, који почиње час на време и не губи време на лоше понашање ученика.

### Завршна разматрања

Налази истраживања имају теоријски значај и практичне импликације. Теоријски значај огледа се у обједињавању литературе која чини концепт у коме управљање разредом повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остваривање свих његових професионалних улога, као и процеса који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефек-

те – исходе тог процеса. Склоп чинилаца ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи и њиховог узајамног деловања долази до изражаја у свим аспектима или димензијама наставног процеса, те се може очекивати њихов утицај на понашање ученика и ученичка постигнућа. Самим тим, отвара се простор за практичне импликације које нуде могућности за унапређење наставног процеса и исхода, као и за успешност актера наставе (наставника и ученика). Пожељно је да наставници и ученици делују заједно, при чему би се развијале ученичке социјалне вештине, те кроз интелектуално промишљање дошло до разумевања наставникових стратегија у управљању разредом. На тај начин ученицима ће бити јасно када дисциплина представља тешкоћу за наставника, упознаће и усвојити рутине у настави музике и овладати потребним музичким речником.

Налази емпиријског истраживања омогућили су стицање знања о ефикасним чиниоцима у управљању разредом, и то чинилаца који су релевантни и о којима је било речи у теоријском делу. Потврђено је да наставник треба да се бави начинима стварања социјалног и физичког окружења за учење истражујући управљање разредом у свим сегментима наставног процеса, што се сматра једном од главних дужности наставника. Наставници који су успешни у управљању разредом остварују више времена за учење, укључују више ученика у рад и помажу им да науче и да буду самоорганизовани. За школску праксу је императив образовање наставника за управљање разредом ради остваривања позитивних ефеката у раду и учењу. Стручно усавршавање је лична одлука наставника, али и законска одредба, те се очекује да ће наставници музике прихватити идеју под називом *Life long learning*, која промовише идеју доживотног учења и усавршавања.

*Педагошке импликације.* Стварање модела управљања разредом у настави музике у основ-

ној школи: повезивање музичких садржаја са начином рада наставника; повезивање непожељног понашања појединца или групе ученика са стилем наставника музике у управљању разредом.

Смернице за даља истраживања. Проучити: а) како наставници музике и друге њима

значајне особе разумеју и интерпретирају управљање разредом; б) да ли ученици опажају дисциплину као тешкоћу за наставника музике; в) какви су природа и садржај наставничких стереотипа о понашању ученика на часу музичког у завршним разредима основне школе.

### Литература

- Barnes, R. (2006). *Primary Classroom Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Božanović-Šaranović, N., Nahod-Milanović, S. (2004). Teorijske osnove planiranja kurikuluma. U: Krnjajić, S. (ur.). *Znanje i postignuće* (26–39). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Cummings, C. B. (2000). *Winning strategies for classroom management*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cvetković, J. (2015). *Imanentni sluh i recepcija muzike*. Niš: Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti, Centar za naučnoistraživački rad SANU.
- Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1990). *Education Psychology: A Realistic Approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental psychology of music*. Cambridge: University Press.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lavender, C. (1991). *Making each minute count: time-savers, tips and kid/tested strategies for the music class*. USA: Jenson publications.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that works*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merrion, M. (1999). *Classroom management for beginning music educators*. In: Swanwick, K. *Teaching Music musically*. 25, 32-3, 34-5, 36. London: Routledge.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management, Managing Time and Space. Student Behavior and Instructional Strategies*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- *Nastavni plan i program*. Posećeno 11. 2. 2016. from www: <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/?lng=lat>.
- Rossman, R. L. (1989). *Discipline in the Music Classroom*, Music Educators National Conference, Virginia, SAD.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology, Theory and Practice*. USA: Pearson.
- Stefanović, S. (2014a). Muzičke kompetencije nastavnika muzike u osnovnoj školi. U: Sonja Marinković i drugi (ur.). *Zbornik radova sa naučnog skupa „Tradicija kao inspiracija“* (652-600). Banja Luka: Univerzitet umjetnosti i Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske.



- Stefanović, S. (2014b). Nastava muzike u osnovnoj školi: Disciplina učenika i strategije nastavnika. U: Petrović, M. (ur.). *Tematski zbornik: Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima* (70–81). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Stefanović, S. (2010). Savremeni i/ili tradicionalni pogled na Didaktički materijal u nastavnim planovima i programima. U: Sonja Marinković i drugi (ur.) *Zbornik Međunarodnog naučnog skupa „Dani Vlade S. Miloševića“* (75–83). Banja Luka: Univerzitet umjetnosti i Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske.
- Stojiljković, S. (2014). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Rutledge.
- Tadić, A. (2014). Nastavnički modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*. 27 (4), 7–20.
- Valon, A. (1999). *Psihološki razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju I*. Beograd: Clio.

#### Summary

*This paper aims to address the success rate of music teachers who teach in elementary school and create the social environment for learning. The goal of this paper is to define, by broadening the areas of general and music pedagogy, the factors of effective class management and their application in elementary school. Theoretical considerations are based on current and relevant scientific and professional literature and include topics and issues unique to music teaching in elementary school as well as the factors involved in the effective management of the classroom which contribute to teachers' ability to create a social environment for learning. The results of the exploratory research are presented in the empirical part of the paper. The factors of effective class management in elementary schools are described in three different contexts: school learning, social learning and socio-psychological learning, as perceived by teachers and students. The basic findings confirm the assumption that all three groups of factors have a significant role in classroom management in higher grades of elementary school. The research involved 30 music teachers from various cities in Serbia and 689 of their elementary school pupils.*

**Keywords:** elementary school, music teaching, class management.