

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Александар С. Тадић

САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ
УСПОСТАВЉАЊА И ОДРЖАВАЊА
РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

докторска дисертација

Београд, 2014.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Aleksandar S. Tadić

CONTEMPORARY MODELS AND
STRATEGIES OF ESTABLISHING AND
MAINTAINING CLASSROOM DISCIPLINE

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2014.

Ментор:

доцент, др Биљана Бодрошки Спариосу, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Чланови комисије:

ванредни професор, др Радован Антонијевић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

ванредни професор, др Наташа Вујисић Живковић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

доцент, др Наташа Матовић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Датум одбране: _____

САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ УСПОСТАВЉАЊА И ОДРЖАВАЊА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

РЕЗИМЕ

У дисертацији се анализирају модели и стратегије разредне дисциплине, односно карактеристике уверења савремених теоретичара васпитања и наставника о процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине и дисциплинских поступака које наставници примењују на наставним часовима, разматрајући њихове узроке и последице, испитујући њихову израженост и корелате.

Теоријски оквир реализованог истраживања организован је у неколико целина. У уводним поглављима разматрана су питања утемељености савремених схватања разредне дисциплине на концепцијама васпитања и теоријама учења.

У трећој целини анализирано је шест савремених програма обуке за одржавање разредне дисциплине – модела разредне дисциплине (Ли Кантера, Фредерика Џонса, Рудолфа Драјкурса, Вилијема Гласера, Томаса Гордона и Алфија Кона). Класификовани су у две категорије: а) модели засновани на контроли понашања ученика од стране наставника и б) модели засновани на подршци аутономије ученика. Као теоријски оквир за избор критеријума и образложење класификације коришћена је *теорије самоодређења*.

У наредном поглављу разматране су три основне стратегије разредне дисциплине: а) *процедурална стратегија* (стратегија утицања на понашање ученика осмишљавањем и применом дисциплинских правила и процедура), *интерперсонална стратегија* (стратегија утицања на понашање ученика изградњом специфичних односа у разреду) и *дидактичка стратегија* (стратегија утицања на понашање ученика заснована на организацији наставног процеса).

У петом поглављу приказани су методолошки оквири и резултати истраживања у области разредне дисциплине релевантни за наш истраживачки проблем, посебно у погледу уверења наставника о разредној дисциплини и дисциплинским поступцима које примењују на часовима. Приказани су и резултати истраживања у којима је испитивана повезаност ових варијабли са васпитним концептом наставника и наставничким доживљајем аутономног деловања у школи.

Следећи део рада односи се на методолошки оквир реализованог истраживања.

Циљ истраживања био је утврдити израженост модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине и њихове корелате (међусобна повезаност модела и стратегија, као и њихова повезаност са: васпитним концептом наставника, степеном задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи, социодемографским и професионалним карактеристикама наставника).

Било је очекивано да ће се добити емпиријска потврда о постојању позитивне повезаности васпитног концепта наставника (уверења о основним педагошким питањима) социоцентричког типа са моделима разредне дисциплине (уверења о разредној дисциплини) засноване на контроли понашања ученика и са применом стратегија разредне дисциплине (поступци које примењују како би одржавали дисциплину на часовима) контролишућег типа. И обрнуто, да наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања педоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на подстицању аутономије ученика и примењују стратегије разредне дисциплине аутономног типа. Такође се претпостављало да наставници који осећају низак степен властите аутономије у школи примењују стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

Истраживање је теоријско-емпиријског карактера. Коришћена је дескриптивна метода, а скалирање као техника истраживања. За потребе истраживања конструисана су и валидирана четири инструмента. У истраживању су учествовала 444 наставника предметне наставе основних школа из Србије.

У дисертацији је добијена емпиријска потврда претпоставке о постојању повезаности базичних васпитних концепата наставника са уверењима о разредној дисциплини (модели разредне дисциплине) и поступцима које примењују како би одржавали дисциплину на часовима (стратегије разредне дисциплине). Утврђена је повезаност свих димензија наведених варијабли аутономног типа, као и повезаност свих димензија варијабли контролишућег типа. Утврђена је висока позитивна повезаност између *социоцентричког васпитног концепта наставника* (уверења наставника да је циљ васпитања преношење деци традиционалних вредности и

друштвених норми, да је начин на који се то спроводи повезан са чврстином наставника, уз константну контролу и надзирање) и *модела чврсте дисциплине* (уверења наставника да се дисциплина у разреду одржава чврстим ставом, ауторитетом и смиреношћу наставника, јасним дефинисањем правила и последица ученичких поступака од стране ауторитета, уз стављање акцента на значај казне као дисциплинског средства), као и између *модела чврсте дисциплине* и *стратегије ауторитарних односа* (наставник успоставља и одржава дисциплину на часу тако што се ослања на ауторитет, контролу и чврстину става као средстава којима држи под контролом недисциплиновано понашање).

Претпоставка о постојању повезаности васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине са наставничком перцепцијом степена професионалне аутономије, само је делимично емпиријски потврђена. Утврђено је да је пол наставника значајно повезан са већином димензија наведених варијабли аутономног типа.

Констатовано је да је у области професионалног развоја наставника потребно усмерити пажњу на освешћивање личних уверења наставника и студената наставничких факултета о разредној дисциплини и основним педагошким дилемама, пружити им подршку да преиспитују лична уверења и тако им омогућити да разумеју суштину властитих поступака.

Кључне речи: *разредна дисциплина, модели разредне дисциплине, стратегије разредне дисциплине, аутономија, контрола, васпитни концепт наставника, аутономија наставника у школи*

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Општа педагогија

УДК број: 371.5; 373.3/.4

CONTEMPORARY MODELS AND STRATEGIES OF ESTABLISHING AND MAINTAINING CLASSROOM DISCIPLINE

ABSTRACT

This dissertation 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, discussing their causes and consequences, testing their prominence and correlations.

Theoretical frame of the conducted research has been organized in several chapters. Issues concerning foundation of contemporary comprehensions of classroom discipline based on the pedagogical theories and theories of learning are discussed in the introductory chapters.

In the third chapter, we are analyzing six contemporary programmes of training for maintaining classroom discipline – models of classroom discipline (Lee Canter, Frederick Jones, Rudolf Dreikurs, William Glasser, Thomas Gordon, Alfie Kohn). There are two classified categories: a) models based on the control of students' behaviour by teachers and b) models based on the support of students' autonomy. Self-Determination Theory was used as theoretical frame for the choice of criteria and explanation of the classification.

In the next chapter, we have discussed three basic strategies of the classroom discipline. Those are a) *procedural strategy* (strategy of influence on students' behaviour by creating and application of the disciplinary rules and procedures), *interpersonal strategy* (strategy of influence on students' behaviour by building specific relations in the class) and *didactical strategy* (strategy of influence on students' behaviour based on the organization of teaching process).

In the fifth chapter, we have presented methodological frames and results of the researches in the field of classroom discipline, relevant for our research problem, particularly concerning teachers' beliefs about classroom discipline and discipline actions applied in the classes. There are also results of several researches about correlations of these variables with teachers' pedagogical concept and satisfaction of the teacher's need for

autonomy at school.

The next part of dissertation refers to the methodological frame of the conducted research.

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, degree of satisfying the teacher's need for autonomy at school, socio-demographic and professional characteristics of teachers).

It has been expected to get empirical approval of the existence of positive correlation between teachers' pedagogical concept (teachers' beliefs about pedagogical issues) of sociocentric type with the models of classroom discipline (teachers' beliefs about classroom discipline) based on control of students' behaviour by teachers, and with application of the type of the strategies of classroom disciplines (teachers' actions applied for the purpose of maintain discipline in the classes) based on control. And vice versa, teachers with pedocentric pedagogical concept, advocate, more frequently, models of classroom discipline based on encouraging students' autonomy and they apply strategies of the classroom discipline based on students' autonomy. It has been assumed as well those teachers who feel a low degree of own autonomy at school, apply strategies of classroom disciplines based on control of students' behaviour by teachers.

The research is theoretical and empirical study by its character. The descriptive method has been used, and scaling as the research technique. 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 dissertation, 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. High positive correlation between *sociocentric teachers' pedagogical*

concept (teachers' beliefs that the aim of pedagogical work is transmitting traditional values and social norms, and the way it is performed is connected with the strength of teachers with constant control and observance) and *the model of strong discipline* (teachers' beliefs that discipline in the classroom is maintained by strong attitude, authority and assertiveness of teachers by well defined rules and consequences by the authority, while accent is on the significance of punishment as the discipline measure) has been determined, and also between *the model of strong discipline* and *strategy of authoritarian relations* (meaning that a teacher establishes and maintains discipline in the classroom relying on authority, control and strong attitude as means for controlling misbehaviour).

Assumption about the existence of correlation between teachers' pedagogical concepts, models and strategies of classroom discipline with a teacher's perception of the degree of professional autonomy is only partially empirically acknowledged. It has been determined that the gender of a teacher is significantly correlated to most dimensions of the stated variables of the autonomous 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, models of classroom discipline, strategies of classroom discipline, autonomy, control, teachers' pedagogical concept, teachers' autonomy at school*

Field of study: Pedagogy

Specific field of study: General Pedagogy

UDK: 371.5; 373.3/4

САДРЖАЈ

Увод	2
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	4
1. Разредна дисциплина као механизам очувања легитимног поретка и/или индивидуалног остварења личности	5
2. Концепцијска основа модела разредне дисциплине	26
2.1 Разредна дисциплина у савременим концепцијама васпитања	28
2.1.1 Разредна дисциплина у социоцентричним концепцијама васпитања	33
2.1.2 Разредна дисциплина у педоцентричним концепцијама васпитања	49
2.1.3 Разредна дисциплина у критичким концепцијама васпитања	63
2.1.3.1 Концепције васпитања Џона Дјуија и Марије Монтесори	64
2.1.3.2 Савремене критичке/еманципаторске концепције васпитања	80
2.2 Разредна дисциплина у савременим теоријама учења и мотивације	106
2.2.1 Бихејвиорални приступ	107
2.2.2 Конструктивистички/хуманистички приступ	111
3. Модел разредне дисциплине	122
3.1 Класификација модела разредне дисциплине на континууму интервенишући – неинтервенишући	129
3.2 Теорија самоодређења као оквир за разумевање и класификацију модела разредне дисциплине на континууму контрола – аутономија	132
3.3 Модел разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика	142
3.3.1 Модел Ли Кантера – <i>Чврста дисциплина</i>	144
3.3.2 Модел Фредерика Џонса – <i>Позитивна дисциплина</i>	148
3.3.3 Модел Рудолфа Драјкурса – <i>Дисциплина без суза</i>	152
3.4 Модел разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика	161
3.4.1 Модел Вилијема Гласера – <i>Дисциплина без присиле</i>	163
3.4.2 Модел Томаса Гордона – <i>Обучавање наставника успешности</i>	172
3.4.3 Модел Алфија Кона – <i>Изван (уместо) дисциплине</i>	180

4. Стратегије разредне дисциплине	192
4.1 Процедурална стратегија	201
4.1.1 Технике постављања разредних правила понашања	204
4.1.2 Технике кажњавања	212
4.1.3 Технике награђивања	219
4.1.4 Инструктажне технике	230
4.2 Интерперсонална стратегија	235
4.2.1 Одлике разредне климе повољне за успостављање и одржавање разредне дисциплине	237
4.2.2 Стили понашања наставника који омогућавају успешно успостављање и одржавање разредне дисциплине	244
4.2.3 Укључивање ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине (разредни састанци и дискусије)	250
4.2.4 Комуникационе вештине наставника и технике за успостављање и одржавање разредне дисциплине	255
4.3 Дидактичка стратегија	262
4.3.1 Дидактичко-организационе технике разредне дисциплине	265
4.3.2 Модалитети и облици наставног рада који активирају унутрашњу мотивацију ученика за учење (као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине)	267
4.3.3 Избор и реализација програмских садржаја и активности (као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине)	271
5. Преглед релевантних истраживања	277
5.1 Волфганг-Гликмен-Тамаширо истраживачка традиција на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине	278
5.2 Истраживачка традиција Мартинове и сарадника на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине	286
5.3 Остале студије на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине	301

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	332
1. Предмет истраживања	333
2. Дефинисање основних појмова у истраживању	337
3. Циљ и задаци истраживања	339
4. Хипотезе у истраживању	340
5. Варијабле у истраживању	341
6. Карактер истраживања	341
7. Методе, технике и инструменти у истраживању	341
8. Узорак истраживања	345
9. Ниво и начин обраде података	347
10. Ток и организација истраживања	347
III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ИНТЕРПРЕТАЦИЈОМ	348
1. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине – израженост и повезаност	349
1.1 Израженост димензија васпитног концепта наставника, модела и стратегиија разредне дисциплине	349
1.1.1 Израженост димензија васпитног концепта наставника	350
1.1.2 Израженост димензија модела разредне дисциплине	355
1.1.3 Израженост димензија стратегија разредне дисциплине	361
1.2 Повезаност димензија васпитног концепта наставника, модела и стратегиија разредне дисциплине	368
1.2.1 Васпитни концепт наставника и модели разредне дисциплине	368
1.2.2 Васпитни концепт наставника и стратегије разредне дисциплине	369
1.2.3 Модели разредне дисциплине и стратегије разредне дисциплине	372

2. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на аутономију наставника у школи	379
2.1 Израженост осећаја задовољености потребе наставника за аутономијом у школи	379
2.2 Повезаност димензија васпитног концепта наставника и аутономије наставника у школи	385
2.3 Повезаност димензија модела разредне дисциплине и аутономије наставника у школи	385
2.4 Повезаност димензија стратегија разредне дисциплине и аутономије наставника у школи	386
3. Повезаност димензија васпитног концепта наставника, модела и стратегија разредне дисциплине са контролним варијаблама	391
3.1 Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на пол наставника	392
3.2 Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на наставни предмет који наставници предају	396
3.3 Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на дужину радног стажа наставника	398
IV ЗАКЉУЧАК	403
V ЛИТЕРАТУРА	414
VI ПРИЛОЗИ	427
VII БИОГРАФИЈА	441

...ред је коначност, тврди закон, умањивање броја могућих животних облика, лажно увјерење да владамо животом, а живот се све више отима, све нам више измиче што га више стежемо...

Добро би било кад бисмо могли одредити циљ и намјере и створити правила за све животне прилике, да успоставимо замишљен ред. Лако је измислити опште прописе, гледајући изнад глава људи, у небо и вјечност. А покушај да их примјениш на живе људе, које познајеш и можда волиш а да их не повриједиш. Тешко ћеш успјети.¹

¹ Меша Селимовић, *Дервиш и смрт*, 2008, стр. 115-116.

Увод

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

У извештају одбора за образовање америчког удружења психолога о *рупама у литератури* у области наставе и учења и знањима која наставници сматрају посебно битним за своју праксу (Brabeck et al., 2010), на основу којих се истраживачима упућују смернице за одређивање истраживачких проблема, у први план се истичу: идентификовање дисциплинских проблема и услова који их изазивају, ефекти употребе процедуралних техника разредне дисциплине (различитих типова похвале и интринзичких награда, уместо система спољашњих награда), промене у разредном окружењу за учење које умањују појаву проблематичног понашања, изградња односа између наставника и ученика којом се пружа суштинска подршка ученицима за учење², учење нових вештина којима се

² Тј. ефекти односа у разреду заснованих на задовољавању основних психолошких потреба наставника и ученика (потреба за аутономијом, блискошћу и компетентношћу - као теоријски оквир наводи се *теорија самоодређења*) на успостављање и одржавање разредне дисциплине (уместо усмеравања на управљање понашањем).

обезбеђује позитивна разредна клима, као и развој одговорних и аутономних ученика (стратегије које помажу мотивисању ученика да уче кроз обезбеђивање услова којима се подржава њихова аутономија).

Истраживања показују да наставници доста времена предвиђеног за наставу посвећују одржавању дисциплине (Јованчићевић и Рељић, 2008; Гашић-Павишић, 2005; OECD, 2009), чак и када се на разредну дисциплину гледа као на изолован педагошки феномен, корективни и процедурални процес усмерен на решавање дисциплинских проблема (као на техничко питање). Међутим, актуелност и значај бављења проблематиком разредне дисциплине првенствено видимо у могућности да се реинтеграцијом овог феномена у целину васпитног процеса (Трнавац, 1996а), како у теоријском тако и у практичном васпитном раду, унапреде услови који би разредно окружење учинили квалитетним местом за живот и учење. У наставном раду, процес разредне дисциплине везујемо за *златно правило* активног учења/наставе да што више ученика, у што дужем временском периоду изводи релевантне активности (Ивић, Пешикан и Антић, 2001), односно, за укључивање ученика у активности које доживљавају као релевантне, у којима осећају самосталност у решавању проблема и из којих ће настати продукти које ученици виде као корисне. Разредна дисциплина омогућава (као што може осујећивати) настојања да се дође до конкретних промена „организације васпитне атмосфере (климе) и комуникација у школи, а у циљу развијања аутономије, аутентичне и слободне личности“ (Ђорђевић, 1996, стр. 30). Виђење поступака успостављања и одржавања разредне дисциплине као потенцијално подржавајућих у погледу задовољавања основне потребе ученика за аутономијом (као условом самоодређења и еманципације појединца), усмериће наша размишљања о овом педагошком феномену и формулисање истраживачког проблема.

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Разредна дисциплина као механизам очувања легитимног поретка и/или индивидуалног остварења личности

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

Једна од основних противречности и дилема које се налазе у природи васпитне делатности, а која отежава и онемогућава проучавање и формулисање јединственог мишљења о дисциплини ученика, јесте дилема: друштво vs. појединац. Феномен дисциплине се и јавио услед потребе за регулисањем односа појединца према друштву. Историја односа *друштво (држава) – индивидуа (појединац, личност)* „посебно у периоду индустријског друштва, говори о доминацији социјалитета (колективитета), што се у васпитању манифестовало у форми социоцентричних концепција васпитања“ (Трнавац, 1996б, стр. 144)³. Са друге стране, аутори савремених концепција васпитања сврставани у *прогресивни*⁴ правац заснивају своје становиште на хуманим принципима „као што су: схватање детета као целовите, пуновредне личности; поштовање индивидуалности сваког појединца; поштовање права на слободу и право избора, али и дужност преузимања одговорности за своје поступке“ (Радовановић, 1997, стр. 55). Ове концепције као основну вредност истичу слободу појединца, а образовање се види као „средство које доводи до развоја индивидуалности и хуманитета“ (Радовановић, 1997, стр.

³ Синонимно или уз незнатне разлике у значењу се користе и изрази: традиционалне, конзервативне, десничарске, етатистичке концепције васпитања.

⁴ За концепције васпитања које у центар интересовања у педагошкој теорији и пракси стављају дете, синонимно се користе и изрази: педоцентричне, индивидуалистичке, левичарске, либералне, хуманистичке концепције васпитања.

74). Као основни захтев истиче се да принцип слободе и поштовање индивидуалности треба да буду основа на којој ће се градити савремено образовање. Развија се читав низ педагошких теорија које бољу будућност човечанства и појединаца виде у давању слободе деци у васпитном процесу, залажући се за **укидање дисциплиновања**, надзора и контроле⁵. Као неспоран резултат добили смо готово потпуно избацивање из употребе у педагошкој литератури израза *дисциплина*, а процес дисциплиновања наставио је да се одвија у школама под другим именима (нпр. *управљање разредом*). У новијој литератури која проучава проблем разредне дисциплине, Трнавац (1996а; 1996б; 2006) уочава тенденцију да се о дисциплини ученика не расправља посебно, већ да се то чини у склопу расправа о наставном програму или општој организацији наставног процеса.

Прогресивним концепцијама васпитања неоправдано се приписује вредносна неутралност или *антиидеолошко деловање* (Поткоњак, 2003). Такво деловање им се приписује и због односа према механизмима дисциплиновања (што сматрамо значајним разлогом поменутог избегавања употребе термина дисциплина у савременој педагошкој литератури). Из тог разлога, питање односа појединца и заједнице у васпитним концепцијама размотрићемо најпре на *мета нивоу*, из перспективе **односа између индивидуе и идеологије**⁶.

⁵ Основне идеје о васпитању и дисциплини представника социоцентричних и педоцентричних педагошких концепција биће разматране у наредном поглављу.

⁶ Луј Алтисер пише да се теоријом идеологија можемо бавити у двоструком смислу, залажући се за „пројекат теорије *идеологије уопште*, а не теорије посебних *идеологија*“ (Алтисер, 2009, стр. 48). Термин *идеологија* схватамо као холистички (тотални) поглед на свет и начин његовог функционисања, тј. нисмо се бавили *партикуларним* идеологијама „које теже да виталне интересе појединих друштвених група: класа, слојева, родова и слично представе као тоталне представе, холистичке идеолошке замисли света, или бар владајућег поретка“ (Станковић, 2009, стр. 100). Идеологија је основни референтни оквир који не може бити угрожен, делује као скупови идејних исказа, вредности и норми, а на појединцу је да усклађује своја понашања и акције са обрасцима који чланови заједнице сматрају пожељним. Проблему идеологије приступамо на мултидисциплинаран начин, дефинишући га лингвистички (*означавање* као семиотичка пракса) и социолошки (указујући на улогу, место и значај идеологије унутар друштвеног система) у контексту деловања у области педагогије (школа као *идеолошки државни апарат* и школска/разредна дисциплина као идеолошки механизам). Утицај идеологије на личност огледа се кроз систем вредности, норми, идеала, значења и симбола садржаних у идеологији. „Вредности и норме оваплоћују се у језику, обичајима, обредима, традицијама, особеностима стила живота људи, а што се реализује понашањем, поступањима сваког конкретног човека који живи у датом идеолошком окружењу“ (Милошевић, 2009, стр. 56).

У друштву и друштвеним институцијама (нарочито васпитно-образовним) није могуће *побећи* од дисциплине, надзора и контроле (од идеологије). Васпитно-образовне установе *играју главну улогу* у припреми ученика (субјеката) за укључивање у друштво (идеолошки систем). Анализи ове проблематике значајан допринос дало је више аутора филозофских, социолошких и културолошких (критичких) теорија васпитања (Алтисер, 2009; Apple, 2012a; Bernstein, 2012; Bruner, 2000; Бурдије и Пасерон, 2012; Rancière, 2010b; Жиру, 2013; Фуко, 1997). Они превазилажењем наведеног дуализма, друштво *vs.* појединац, усмеравају либерално оријентисане педагоге ка еманципаторској теорији васпитања, у чијој је основи сумња и отпор „према друштвеним условима који онемогућавају или ограничавају да се еманципација локализује у свести појединца“ (Трнавац, 1996б, стр. 72). У овом поглављу даћемо шири контекстуални оквир за сагледавање разредне дисциплине, указујући на то да дисциплина не само да није *старомодна ствар*, што Слободанка Гашић-Павишић (2005) аргументује резултатима истраживања о учесталости дисциплинских проблема у школској пракси, већ да може бити снажан покретач прогресивних, еманципаторских, демократских промена у учионици, школи и друштву.

Дисциплина и идеолошки процес означавања.

Анализу односа индивидуе и идеологије започећемо Алтисеровим (Louis Althusser) схватањем *интерпелације* (чин пришивања означитеља индивидуи, дакле, његове иницијације у субјекта). Идеологија се схвата као систем који опстаје захваљујући означитељима продукованим од стране *државних идеолошких апарата* (Алтисер, 2009). Термин *означитељ* се користи у значењу *улоге* коју је идеологија у стању да понуди својим индивидуама. Када индивидуа одабере свој означитељ она постаје субјекат (знак) идеологије, носилац идеологије, постаје њена *карика* која јој омогућаје функционисање (чак и када је знак који тај субјекат представља неповољан по идеологију, рецимо „побуњеник“, „анархиста“ и сл.). Идеологија преко својих државних апарата продукује означитеље које додељује индивидуама чинећи од њих субјекте, тј. индивидуе са улогом. Сваки субјекат је *приморан* да преузме одређену улогу (означитељ) која му одређује домене

(идеолошког) деловања. Идеологија врши притисак на субјекта и ситуира га у свом симболичком поретку. Дакле, однос идеологије наспрам субјекта је репресиван и кроз те домене репресије изграђује се и детерминише воља субјекта (Малешевић и Тадић, 2012а). **Индивидуа постоји само као теоријски конструкт. У пракси не можемо наћи индивидуу која не врши одређену улогу у идеолошком механизму.** Индивидуа престаје да постоји чином интерпелације (пришивања означитеља) и постаје субјекат идеологије. Отуд назив *индивидуа* треба схватити условно, као могућност постојања без означитеља, без улоге, без сврхе итд. Субјекти постају делови сложене идеолошке структуре где је свакоме од њих прописан утврђен план понашања у датим идеолошким оквирима. Идеологија одређује путању по којој индивидуа са својим означитељем може и треба да се креће.⁷ Субјектима додељене улоге одређују и до детаља организују њихов живот. Само такав живот (живот субјекта са улогом или означеног субјекта) одговара идеологији. Интерпелирајући га у свој систем, субекат постаје безопасан по идеологију. Он постаје *роб* идеологије, слуга улоге⁸ коју игра. Дакле, означена индивидуа представља потврду очувања доминантног идеолошког поретка.

Репрезентативна институција за формирање класног друштва (као основа сваке будуће неједнакости) је школа, која конституише означитеље који потврђују класну разлику дајући идеолошки легитимитет социјалној неједнакости. Процес идеологизације јесте процес означавања, додељивања улога које омогућавају опстанак идеологији (Алтисер, 2009). Сам процес васпитања и образовања представља нужну продукцију субјеката који би се на тржишту рада (принципом

⁷ То не значи да је кретање по тој путањи нужно. Последица одустајања од пута прописаног означитељем значи напросто одустајање од *тог* означитеља и прелазак на нови. Нови означитељ је ту нужно. Чак и одрицање-од-означитеља може да се схвати као нови означитељ. Наиме, ми смо принуђени на одређену улогу – чим је улога означена (чим јој дамо име: „наставник“, „таксиста“, „одрицатељ-од-означитеља“, „проблематичан ученик“) субјекат постаје послушни део идеолошког система.

⁸ Наглашавамо, чак и уколико би та улога била начелно против идеологије. Рецимо улога неког „побуњеника“, чији је основни задатак „борба против система“. Такав субјекат је субјекат исте те идеологије против које се бори. Идеологија за њега има решење управо стога што је његова улога *препозната*, интерпелирана кроз означитељ „побуњеник“. Он ће или сносити последице које је идеологија прописала за ношење баш таквог означитеља (затвори, менталне институције и сл.) или променити интерпелацијски означитељ (да узме уобичајенији идеолошки означитељ: „педагог“, „теоретичар књижевности“ и сл.).

којим их је идеологија обележила: “менаџери”, “лекари”, “машинбравари” и др.) расподелили на мале зупчанике – чуваре поретка и владајуће класе⁹.

И у делима француског филозофа Жака Рансијера (Jacques Rancière) уочавамо становиште да се хијерархија позиција (подвала о хијерархији интелигенција) одржава кроз систем означитеља. Знање, сматра, „није скуп сазнања, већ позиција“ (Rancière, 2010a, стр. 14). На тај начин репродукује се „друштвени поредак у коме су класе раздвојене, а појединци се прилагођавају друштвеном стању које им је намјењено“ (Rancière, 2010b, стр. 47).

Мајкл Епл (Michael W. Apple) наводи да школа производи утисак да је свет у коме живимо једини могући свет, и тако учвршћује лажну свест и механизме економске и културне контроле. Школе се, у односу на остале институције, издвајају тиме што „помажу у стварању људи (са уграђеним одговарајућим значењима и вредностима) који не могу замислити никакву озбиљнију алтернативу економском и културном систему који већ постоји” (Apple, 2012a, стр. 60). Имају значајну улогу у процесу сортирања *апстрактних индивида* у унапред дефинисане друштвене, економске и *образовне преграде*. Евалуација и категоризација (означавање) су важна средства културне и економске стратификације ученика. Процес обележавања додељеним ознакама „показује тенденцију да функционише као облик друштвене контроле, као ‘достојан’ додатак дугој историји механизма коришћених у школама да би се друштвена стварност хомогенизовала, диспаратне перцепције елиминисале и наводно терапеутска средства (бихејвиорални приступ, *прим. аут.*) применила за потребе изградње моралног, вредносног и интелектуалног консензуса” (Apple, 2012a, стр. 276). Епл користи аргументе из истраживања процеса обележавања ученика, јер означавање сматра крајњим резултатом „модуса приписивања вредности нашим поступцима и поступцима ученика” (Apple, 2012a, стр. 282). У бројним истраживањима последњих деценија коришћене су категорије (ознаке: „ученици који споро напредују”, „ученици са дисциплинским проблемима”, „ученици који споро читају”, и сл.) засноване на институционално дефинисаним апстракцијама (здраворазумски еквивалент

⁹ Владајућа класа не ствара идеологију, она само брани своје интересе помоћу идеолошких интерпелација.

статистичких просека). Апстрактне етикете примењиване су на конкретне индивидуе. На тај начин педагози, институције и наставници су „добро заштићени од евентуалне сумње у себе, као и од невиности и стварности детета” (Apple, 2012a, стр. 291). Фокус је усмерен само на ученика (њихово понашање, емотивни и образовни *проблеми*), а изостају озбиљнији покушаји испитивања евентуалне одговорности институција. Често се за наведене категорије и ознаке тврди да се користе *да би се помогло детету* и да ученик описан на тај начин може добити *одговарајући третман*. Епл показује да „већ и сама дефиниција ученика као некога коме је потребна одређена врста третмана ученику наноси штету...” (Apple, 2012a, стр. 294). **Додељена ознака готово у целости управља понашањем према таквом ученику и понашањем ученика према окружењу** чиме се затвара „зачарани круг самоиспуњавајућег пророчанства” (Goffman, 1961; према: Apple, 2012a, стр. 294).

Када су у питању начини на које се репродукција стабилног поретка остварује, Мишел Фуко (Michel Foucault) уочава слојеве, структуре и токове (који су моћнији од оружја) који представљају средства владања и контроле. „Оно што је Маркс препознао као наметање економских и политичких интереса елите, Фуко суптилно и прецизно елаборише као моћ преовлађујућих дискурса која се спроводи у дисциплинујућој социјалној интеракцији“... „Моћне друштвене групе афирмишу њима блиске погледе на свет, вредности и економске моделе стратегијама реификације и објективизације знања, нормирањем, надзором и кажњавањем“ (Циновић, 2005, стр. 95). За Фукоа контрола представља „непрекидну, сталну принуду, надзор над сталним видовима активности, а не над њеним резултатима; најстроже се контролишу време, простор, кретања. Наводи да ове методе, којима се омогућава прецизна контрола телесних активности и обезбеђује стална заузданост телесних снага те намеће однос послушност-корист, можемо назвати »дисциплинама« (Фуко, 1997, стр. 133). Дисциплина производи *послушна тела*, надзире и контролише телесне снаге с циљем повећања економске искористљивости и политичке потчињености. Дисциплина настоји да повећа *вештине* и *способности*, а с друге стране, „умањује енергију и моћ које би могле отуда да проистекну, стварајући однос строге подчињености“ (Фуко, 1997, стр. 134). Дисциплину као *политичку анатомију ситних појединости* разуме као

мноштво (често минорних) процеса који се јасно могу видети на делу у разним институцијама (школа, болница, црква, војска...) који се завршавају стварањем *дисциплинског друштва* (Фуко, 1997, стр. 209). Не можемо је поистоветити ни са једном институцијом, **она је одређени тип власти, начин на који се та власт врши**, *физика* или *анатомија* власти, њена технологија. Фуко дисциплину одређује као „скуп ситних техничких домишљатости које су омогућиле да се повећа корисни учинак мноштва тако што ће се смањити штетност, односно негативне стране власти која, да би велике скупине јединки учинила корисним, мора њима да управља“ (Фуко, 1997, стр. 213-214). Још једном, **идеологија је та која дисциплинује**. Овде је дисциплина прецизно прорачуната. Тело се посматра као објекат сачињен од функционалних делова чије потенцијале треба максимално искористити. Отуда тело које се на овај начин дисциплинује постаје субјекат идеологије кога треба искористити кроз интерпелацију (као *војника, атлетичара* и сл.). Дисциплином и надзором контролишу се будући означитељи идеологије. Тако, свака индивидуа пролази неку врсту иницијације којом ће, када јој се прикачи означитељ на леђа, постати носећи темељ доминантне идеологије.

Бескрајно сићушне процесе дисциплиновања у школској педагогији Фуко види и у организацији простора и временском ограничавању активности субјеката. Начин на који су субјекти организовани у простору доприноси повећању контроле дате групе. Фуко аргументује како надзорник (интерпелирани субјекат контроле: *наставник, пословођа* и др.) мора у сваком тренутку да има јасан преглед субјеката које посматра. Сам распоред у простору јесте доказ дисциплине. Имплицитно, само распоређивање представља дисциплиновање. Организација ученика у разреду треба да омогући контролисање сваког ђака понаособ, али и симултани рад свих чиме се постиже економисање временом учења. Такав разред „функционише као механизам погодан за учење, али и за надзор, хијерархизацију, награђивање“ (Фуко, 1997, стр. 143). Интерпелирање (или одређивање статуса у већ интерпелираној заједници – разреду) повлачи за собом читав низ санкција и награда којима се побољшава дисциплина. На тај начин, у школи, ученик који је боље позициониран у хијерархијској структури заједнице (дакле, онај који је означен као „марљив“, „уредан“ итд.) имаће много бољи третман од стране

наставника (биће мање кажњаван уколико нешто згреши, добијаће веће повластице). Дакле, примена механизма дисциплиновања (нпр. награда и казни) биће у сразмери са његовом хијерархијском позиционираношћу. Виша хијерархијска позиција симболички представља друштвени статус ученика и једна је од главних полуга контроле. Напросто, сви ученици желе ту позицију. Сваки субјекат је жели¹⁰. Систем на тај начин функционише сам од себе. Наставникова улога није одређена самовољом, него специфичним правилима којима се заједница хијерархијски уређује, и који би у овом случају, барем теоријски, могли да функционишу и без наставника – надзорника.

Контрола се обезбеђује и путем временског ограничавања активности субјеката. Свака активност мора да се заврши у одређеним року. Временско ограничење даје увид у фазе активности кроз које субјекти морају да прођу. На тај начин, надзорник (наставник) увек зна где се који од субјеката налази, јер зна у које време *тај* субјекат (ученик) треба да обавља баш *тај* посао (задатак). У том смислу *позитивно економисање временом* односи се на захтев да време треба организовати тако да буде искоришћено у потпуности, да га треба разделити „на што већи број расположивих тренутака а из сваког тренутка извући што већу корисну снагу“ (Фуко, 1997, стр. 149). Што је време више структурисано (или што је број активности већи) утолико је степен контроле виши. Субјекат се заробљава у неку врсту идеолошке хрониметрије, где свака акција има време (и место) свога одигравања.

Да се вратимо на антиидеолошко деловање савремених концепција васпитања, из угла претходно наведеног. **Начелно, чак и говор против идеологије је идеолошки говор, јер се остварује преко идеолошких државних апарата (школа, установа културе, болница и сл.) и означитеља који се од стране тих институција додељују индивидуама.** Немогуће је не бити у идеологији. Из аспекта идеологије, слобода је у избору вредности које се користе и

¹⁰ Сам систем се одржава жељом субјеката за вреднијим означитељем – сви „ученици“ желе „добре оцене“ и „добро владање“ да би имали веће повластице, како у самом разреду, тако и у ширем идеолошком контексту (в. Малешевић и Тадић, 2012а, стр. 344-345). Жижек наводи да је одговорно биће „субјект коме господар више није потребан, који у потпуности преузима на себе бремене дефинисања сопствених ограничења“ (Жижек, 2009, стр. 193; према: Ковач Шебарт и Крек, 2012, стр. 102).

одбацују. Дакле, одређену вредност је могуће одбацити, никако идеологију саму по себи. У том смислу борба против идеологије подразумевала би излазак из идеологије у неко не-идеолошко, изоловано стање. Стога, антиидеолошко деловање треба схватити на два начина: а) као деловање једног идеолошког система против другог¹¹ или б) као покушај да се механизми (било којег) идеолошког система ослабе смањеном продукцијом означитеља¹².

У прошлости су бројни теоретичари васпитања (Лав Николајевич Толстој, Елен Кеј, Александар Нил и др.), нарочито под утицајем Русоових идеја о слободном, природном развоју, настојали да опишу и остваре идеје чија је суштина да процес формирања личности треба да се одиграва мимо репресивних васпитних мера које је систем наменио индивидуама, тј. да се *слободним* васпитањем заобиђу или потпуно уклоне репресивни механизми идеолошких институција (систем надзора и казне) који омогућавају опстанак система¹³. Никола Поткоњак наводи да није позната ниједна досад постојећа човекова заједница која се *одрекла васпитања младих* и „њихов развој препустила спонтаности, случајности, природи, саморазвоју и слободном току, сазревању“ (Поткоњак, 1996, стр. 78). Нагласили бисмо да такав однос према васпитању у прошлости (као друштвеном механизму контроле) не треба сводити на питања намера и вредности, јер је он идеолошки подразумеван. „Организујући васпитање, свака заједница га, свесно или несвесно, намерно или ненамерно, више или мање, инструментализује. То је у природи друштвено организованог васпитања“ (Поткоњак, 1996, стр. 79). Ипак, у наведеним педоцентричним концепцијама покушано је да се процес васпитања изврши изостављањем битних (дисциплинујућих) означитеља идеологије. Нагласак ове

¹¹ *Симболичка доминација* представља идеолошку превласт једне друштвене групе, која свој утицај врши преко институција система. На тај начин, институције представљају центре моћи, идеолошко стециште норми и Закона. Отуда, свака сфера утицаја, свака продукција означитеља мора своју поруку да потврди кроз институционалну праксу. У супротном, таква порука остаје жигосана као нелегитимна.

¹² Овај утопистички покушај препознатљив је у концепцијама васпитања тзв. *екстремног педоцентризма*. Он се огледа у одбијању успостављања реда преко идеолошких могућности контроле и надзора који се имплицитно формирају самом доделом означитеља.

¹³ Како Мочник (2004) уочава, са становишта идеологије, а на примеру сродних дебата »безбедност или слобода«, прелазак од мање репресивних државних пракси ка репресивнијим је само питање тактике и конкретних околности *класне борбе*, што онемогућава успостављање праве алтернативе репресивним праксама.

врсте пострусоистичке традиције у васпитању је на индивидуалности детета, а иницијална идеја оваквог начина васпитања јесте лишавање детета потенцијалних улога којима би га дисциплина (идеологија) одредила (позиционирала) као субјекта у датом систему. Реч је о наивној представи да се дете може остварити (или одржати) као индивидуа (у Алтисеровом смислу). Педагошке идеје *екстремног педоцентризма* представљају отпор методама васпитања које намеће друштво, оличеним у државним институцијама. Јован Ђорђевић за ауторе таквих идеја наводи следеће: „Настојали су да васпитају `слободну личност` која ће `слободно обликовати саму себе`, `расти аутономно сама из себе`, `сама себи кројити законе`, `слободно се оријентисати у свету објективних вредности`, како социјална стварност не би спутавала њену личну аутономију“ (Ђорђевић, 1996, стр. 15). Са идеолошког становишта, овај *русоистички императив*, могао би да се тумачи као отклон од друштвеног механизма интерепелирања (пришивања ознака индивидуама). Слобода, на тај начин, постаје жеља за индивидуалношћу. Слобода се јавља као потреба за ослобођењем од означитеља. Инсистира се на *слободи* (идеолошком означитељу, такође), на рушењу означитељских поредака који би се формирали *шаблонима* и *схемама*. Речју, овде се ради о одустајању од контроле, оставља се *природи* индивидуе да конституише субјекта. Ипак, субјекат не може побећи од идеолошких означитеља¹⁴. На крају (или у почетку) он увек постаје субјекат идеологије. Идентификација са означитељем не јавља се као потреба, него као нужност. Овде није реч о бегу од идеологије, него о покушају да се у процесу контроле субјеката (контроле која се врши доделом означитеља) број означитеља смањи. Такво стање без означитеља (односно са мањим бројем означитеља) је само привремено. Оно је можда и могуће у експерименталним школама (у Јасној Пољани, Самерхилу...), али чим се прекорачи праг такве школе многобројни означитељи идеологије пришивају се субјектима и дисциплинују их. Отуда су такви покушаји наивни и утопистични у исто време. Из реченог не би требало

¹⁴ Чак и одустајање од идеолошких механизма васпитања (надзор, казна, контрола) производи субјекта дате идеологије. Треба имати у виду да се еманципаторски потенцијал појединца (развој његове аутономије, субјективности) „крије у самом процесу подређивања одређеном друштву, односно култури, и укључивању у њу...“ (Ковач Шебарт и Крек, 2012, стр. 18).

закључивати да не постоји могућност промена васпитне (дисциплинске) праксе¹⁵, али њихови иницијатори и реализатори морају разумети друштвено, политичко, економско и културно окружење школе као идеолошког апарата. О тим покушајима више ће бити речи у наредном поглављу.

Школа и репродукција поретка.

Школа својим устројством, начином функционисања, припрема субјекте за укључивање у идеолошки систем. Школа (било који *идеолошки државни апарат* регулисан праксом уређивања) случајности види као непријатеље, а ред као задатак. Школска пракса уређивања, лиценцирања и регулисања тежи извесности, а зазире од различитости и неодредивости. Културне разлике доживљавају се као претеће, „а знање се у наставним програмима позиционира као објекат владања и контроле“ (Гојков, 2009, стр. 155). Образовни систем је нарочито делотворан у одржавању моћи владајућих класа „јер се приказује као неутралан фактор који је утемељен на меритократским начелима и наводно свима признаје једнаке шансе“ (Dibe, 2002; према: Коковић, 2006, стр. 46). На тај начин се прикрива да се образовање у пракси највише бави **репродукцијом стабилног поретка**.

Алтисер сматра да је образовање „најпогодније средство одржавања идеологије владајуће класе, односно, средсво репродукције те идеологије“ (према: Радовановић, 1997, стр. 18). Улогу школског система у капиталистичком режиму Алтисер види у репродукцији различито квалификоване радне снаге. У школи се уче правила доброг понашања, морална правила, правила грађанске и професионалне свести, што значи правила поштовања техничко-друштвене поделе рада и, у крајњој линији, правила поретка који је утврдила владајућа класа (Алтисер, 1979, стр. 82-85). Када анализира државу, Алтисер, користећи терминологију класика марксизма пише о *идеолошким државним апаратима* (разноврсне, специјализоване институције попут: школског, религијског, породичног, политичког, правосудног, синдикалног, информационог и културног

¹⁵ Овде треба имати у виду схватање Славоја Жижека: „...институције, када подређују појединца, производе још нешто више, али та могућност се не крије ван процеса подређивања. Наиме, битно је да се кроз институције развију потенцијали који превазилазе њихов основни оквир“ (према: Ковач Шебарт и Крек, 2012, стр. 149). Такво становиште омогућава достизање васпитних циљева повезаних са аутономијом васпитаника.

идеолошког апарата државе). *Методама казни, избацивања, одабирања* итд., школа (као идеолошки државни апарат) васпитава не само своје службенике него и своје *овчице* (Алтисер, 1979, стр. 88-91).

И Пијер Бурдије (Pierre Bourdieu) образовање третира као државни инструмент који на софистициране начине репродукује класне и социјалне неједнакости и тако доприноси одржавању поретка¹⁶. Бурдије *открива* скривене стране француског образовног система, демистификујући *класну лицемерност* која стоји иза реторике меритократије и друштвеног напретка. Пише да структура образовања и педагошки процеси који из ње проистичу у потпуности обезбеђују репродукцију постојећих класа и група. Истичући конзервативну снагу школе он доказује да се у постојећим друштвеним односима у систему образовања скоро ништа не мења. Као једну од основних функција образовног система наводи *функцију селекције*, која се односи на формирање школске хијерархије (Баћевић, 2006; Бурдије и Пасерон, 2012; Коковић, 2006; Ненадић, 2009). Образовни систем, као *институција симболичке власти*, путем школске селекције и хијерархизације обавља битне друштвене функције. Он доприноси одржавању и легитимизовању структуре класних односа и серијски *производи* идентично програмиране појединце, опремљене заједничким обрасцима мишљења, опажања, вредновања и деловања. Школске хијерархије делимично произилазе из друштвених хијерархија и доприносе одбрани, легитимизацији и репродукцији друштвених хијерархија.

Културни капитал и симболичка доминација као репродукциони механизми.

У наставку ћемо анализирати полазне поставке теоретичара којима се приписује **критички оријентисан приступ**, који на школу гледају као на значајног актера културне и економске репродукције, у погледу начина на који се систем неједнаке расподеле моћи у друштву одржава и делом обнавља *трансмисијом* културе. Истиче се да школе, формирањем различитих типова личности, *менталних структура* појединаца (првенствено мишљења, језика и понашања) своје циљеве и функцију подређују потребама система радних односа и

¹⁶ Убраја се међу најгласније поборнике „аутономије образовања, науке и културе, свих делатности у »интелектуалном пољу«. образовање као, по Бурдијеу, »производњу за произвођаче«, треба заштитити од притиска тржишта и масовних медија“ (Вујисић-Живковић, 2006, стр. 279).

учвршћивања класних разлика. У школама културни капитал функционише као *филтер* у репродукцији друштвене и економске хијерархије, кроз процес селекције и поучавања. Још су први критички теоретичари друштва, попут Маркузеа и Адорна, схватили да „најважнији облици доминације нису само економски већ и културни, и да је педагошка снага културе, са акцентом на уверењу и убеђивању, кључни део нашег схватања политике и начина на који у дело спроводимо облике отпора и друштвене трансформације“ (Жиру, 2013, стр. 107). Грамши (Antonio Gramsci) *идеолошком хегемонијом* (културном хегемонијом) назива облик контроле путем сложеног система правила, закона, пракси, значења и вредности којима се одржава привид универзалности и легитимитета институционалне власти и интереса владајуће елите (како би увећала своју економску и политичку моћ), тј. „облик контроле који не само да манипулише свешћу, него и сачињава и прожима сва дневна искуства која обликују понашање појединца“ (Gramsci, 1971; према: Жиру, 2013, стр. 35). Хегемонија се дефинише и као организациони принцип, или поглед на свет, који путем механизма идеолошке контроле и социјализације допире до свих животних пора и обезбеђује друштвену (класну, културну) репродукцију (Braa & Callero, 2006).

Базил Бернштајн (Basil Bernstein), у зависности од експлицитности хијерархије, говори о педагогији као о *видљивој* или *невидљивој*. У *видљивој педагогији* „хијерархија је експлицитна, простор и време су регулисани експлицитним начелима, постоје чврсте границе између простора, времена, чиновна, комуникација. Моћ остварена хијерархијом одржава чврсте границе и раздвојеност ствари. Учећи ова правила дете усваја класификацију“ (Bernstein, 2012, стр. 134). У том случају непосредно је уочљиво свако *нарушавање класификације*, јер показује да нешто није на свом месту, комуникацијски чин, особа или предмет. Дете треба да прихвати *правила* уређивања, без обзира да ли их разуме, што се обично остварује повезивањем нарушавања са експлицитним *обрачуном казне* и релативно једноставним саопштавањем правила и забрана. Овде се хијерархија манифестује кроз класификације, чврсте границе унутар институција. „Језик друштвене контроле је релативно ограничен, а односи контроле су експлицитно хијерархијски“ (Bernstein, 2012, стр. 134).

Тамо где се суочавамо са *невидљивом педагогијом* хијерархија је имплицитна, а простор и време су слабо класификовани. У својој симболичкој организацији оваква друштвена структура *не производи чврсте* границе које преносе кључне поруке контроле. Будући да је хијерархија имплицитна (што не значи да није присутна, већ само да је облик њене реализације другачији) приметно је релативно одсуство снажно израженог регулисања дечјих поступака, комуникације, предмета, простора, времена и напредовања. Бернштајн верује да се контрола *крије* у развијеној интерперсоналној комуникацији у контексту који омогућује надзирање највишег могућег ступња, тј. „контрола је уграђена у процес интерперсоналне комуникације“ (Bernstein, 2012, стр. 134). Експлицитним је учинио четири класне претпоставке у темељима трансмисије у *невидљивој педагогији*. Она претпоставља одређени концепт мајке као кључног актера припреме културне репродукције, концепт времена, концепт простора и облик друштвене контроле која је уграђена у интерперсоналну комуникацију (развијени код – фокусиран на особу). Овде је од нарочитог значаја посебна функција језика. Бавећи се језиком као средством друштвене контроле (на чији развој утиче друштвени контекст и окружење), правио је разлику између формалног и народног језика, да би касније ове формулације преобликовао у *развијени* и *ограничени* говорни образац (облик комуникације). „Облик преношења у невидљивој педагогији пружа подстицај да се већи део детета учини јавно доступним, доступним за директно и индиректно надзирање и контролу. Тако невидљиве педагогије остварују специфичне модалитете друштвене контроле“ (Bernstein, 2012, стр. 134).

За Бурдијеа *културна репродукција* представља социјални процес кроз који се култура репродукује преко генерација путем социјализације и кроз утицај институција. „Културна репродукција односи се на начине на које школа, заједно са другим институцијама, помаже у непрекидном одржавању друштвено-економских неједнакости из генерације у генерацију. Школе то чине кроз скривени наставни план и на тај начин утичу на усвајање ставова, навика и система вредности“ (према: Коковић, 2006, стр. 40). Школски систем се, када генерише социјалну неједнакост, јавља у функцији идеологије која легитимише дати систем.

Друштвена селекција се спроводи под плаштом техничке селекције. И у модерним друштвима, која непрестано истичу своју *оданост демократским идеологијама*, школе производе све више *квалификованих* појединаца, у складу са захтевима економије, а „образовни систем крије своју друштвену функцију легитимизовања класних разлика иза своје техничке функције произвођења квалификација“ (Бурдије и Пасерон, 2012, стр. 89). Легитимизација се врши кроз прикривање чињенице да школске хијерархије које образовни систем производи репродукују друштвене хијерархије. Савремена школа боље него икад раније доприноси „репродукцији установљеног поретка, јер боље него икад раније успева да прикрије функцију коју обавља“ (Бурдије и Пасерон, 2012, стр. 91). Образовни систем обавља своју идеолошку функцију легитимизације постојећег поретка само захваљујући томе што то *ремек-дело друштвене механике* вешто сакрива. Прикривање друштвених функција које обавља образовном систему омогућава да те функције обавља још успешније.

Ову врсту идеолошке превласти једне друштвене групе, која свој утицај врши преко институција система, Бурдије назива *симболичка доминација*. Институције види као центре моћи, идеолошко стециште норме и Закона. Отуда, свака сфера утицаја, свака продукција означитеља мора своју поруку да потврди кроз институционалну праксу. У складу са наведеним, Бурдије школовање види као чин *симболичке, културне принуде* (насиља) којим друштво репродукује друштвену неједнакост. Школа ретко прибегава физичкој принуди (репресивним мерама), јер је уочљива, већ то ради на суптилнији начин. Реч је о благом, суптилном, неосетном и невидљивом насиљу које се испољава путем комуникације у свакодневним односима у учионици, а има значење друштвеног подчињавања. Не спроводи се „употребом физичке силе нити наредбама са свесном намером, већ се успоставља повлађивањем оних који га подносе“ (Ненадић, 2009, стр. 210). Симболичко насиље почива на незнању, захвалности, поверењу и оданости, па чак и љубави. Учинци симболичког насиља испољавају се на више начина. Између осталих: „деца су као ученици напросто убачена у *гвоздени кавез* школске бирократске машине која не само да слепо *пресликава* друштвене неједнакости већ их и репродукује; ученицима, јер су деца, није допуштено да на основу властитог

школског искуства доносе одлуке које их се тичу и као деце и као ученика; иако се ради о деци као о друштвеним актерима, а не о пионима или шрафовима једне институционалне и бирократске машинерије, а најмање о простим педагошким објектима – ученици се, јер су деца, морају потпуно покорити знању наставника и њиховом ауторитету“ (Ненадић, 2009, стр. 217). Корени школског симболичког насиља налазе се у структури односа између наставника и ученика, који су засновани на традиционалној представи да ученике треба надгледати, контролисати, приморавати и савладавати. Принуда се састоји „у томе што школа, представљајући стварност, натурализује постојећу друштвену хијерархију и прикрива постојећу симболичку доминацију, или у томе што класификацијама реалности потискује могуће дилеме и противречности“ (Попадић, 2009, стр. 41). Бурдије сваки педагошки чин види као симболичко насиље које подразумева културну самовољу владајућих слојева. Симболичко насиље се добровољно трпи, јер наводно долази од институције која је *за добро детета*. Суштина оваквог насиља је да се оно заборавља као такво (Радовановић, 1997).

Бавећи се динамиком идеолошке доминације, Епл, такође анализира улогу образовних институција у репродуковању неједнаке расподеле моћи у друштву. Сматра да је образовање *на важне начине* повезано са репродукцијом постојећих друштвених односа, али наглашава *критички приступ* проблему, који се „мора одупрети свођењу сваког проблема на економске облике контроле и ‘детерминације’“ (Apple, 2012а, стр. 34). Потребно је директно приступити културној и идеолошкој динамици која није сводива на економске односе, мада очигледно трпи њихове утицаје. Цитира Бернштајнове тврдње: „структурирање знања и симбола у нашим образовним институцијама је блиско повезано са начелима социјалне и културне контроле у друштву“ (Bernstein, 1975; према: Apple, 2012а, стр. 52). И Епл сматра да школа, тиме што све ученике третира као једнаке (једнаке могућности приступу културном капиталу), на скривени начин фаворизује оне који су претходно стекли језичке и друштвене компетенције које доминантна култура подразумева, чиме школе „прихватају као природно нешто што је заправо друштвени дар, то јест, културни капитал“ (Dale, 1976; према: Apple, 2012а, стр. 107). На тај начин школе се стављају у службу репродукције постојеће

дистрибуције моћи у друштву. У крајњем исходу, из перспективе описане критичке традиције, школе латентно обнављају културне и економске неједнакости, мада им то није намера” (Apple, 2012а, стр. 109).

Као централни, користи концепт *хегемоније* који подразумева да се контрола школа, знања и свакодневног живота не спроводи само отвореним економским поделама и манипулацијом, већ је контрола „уграђена и у конститутивна начела, кодове, и нарочито у здраворазумску свест и праксе на којима наши животи почивају” (Apple, 2012а, стр. 57). Нагласак је на контроли културних ресурса. Хегемонију, попут других представника критичке педагогије, схвата као облик друштвене контроле помоћу идеолошких структура (попут трговачких ланаца, цркви, породица и школа) које појединцима преносе систем вредности, ставова, понашања, уверења и моралности који одржавају репродукцију успостављеног социјалног реда и класних интереса који их контролишу.

Епл о знању размишља као о облику капитала. Културни (симболички) капитал се обнавља и дистрибуира у школама, чиме се „обнављају облици свести који омогућавају пуну друштвену контролу без потребе да доминантне групе прибегавају примени отворених механизма доминације” (Apple, 2012а, стр. 53). Културни капитал се трансформише у легитимно знање и користи за дефинисање категорија (означитеља, Алтисеровски речено) на основу којих се ученици разврставају. „Језичка, културна и класна одступања у односу на `нормалност` максимално се наглашавају и обележавају као девијантна” након чега се техничко знање користи као „сложени филтер којим се ученици стратификују према `способности` да допринесу његовој производњи” (Apple, 2012а, стр. 324), што доприноси одржавању доминације моћних група и класа.

Настајање идентитета ученика (кроз процес означавања) не зависи само од наставникове перцепције ученика у учионици и појмовних категорија у свести наставника, већ и од елемената друштвене структуре у учионици, коју Епл схвата као „производ како симболичког контекста тако и материјалног окружења” (Apple, 2012а, стр. 302). Наставникова концепција *исправног понашања* није идеја која слободно лебди у ваздуху, већ ментални продукт који настаје „као реакција на проблеме које доживљавамо као стварне, а који су делом производ сасвим стварних

услова окружења унутар школске зграде и, често, економских и друштвених услова `изван` ње” (Apple, 2012а, стр. 303). Школа се ослања на инструментални разум и стандардизацију наставних планова и програма чиме се регулишу класне, расне и полне разлике кроз круте форме тестирања, сортирања и праћења. Оне спадају међу главне механизме којима се моћ одржава или доводи у питање. За Епла, начини на које су школе организоване и контролисане интегрално су повезани са начином на који одређени људи осигуравају приступ економским и културним ресурсима и моћи (Apple, 2012).

Да ли су реформе могуће и каквог типа?

Пишући о теоријама које се у литератури тумаче и као прогресивне или чак револуционарне (у наредном поглављу ћемо писати о теоријама слободног васпитања русоистичког типа, тзв. екстремног педоцентризма), Бернштајн се пита могу ли се оне посматрати као *раскидачи културне репродукције*. Њихова је карактеристика да „представе о времену детета потискују представе о времену одраслог, представе о простору детета потискују представе о простору одраслог; наметање се замењује фацилитацијом, а доминација прилагођавањем“ (Bernstein, 2012, стр. 125). Епл наглашава да када се разматрају могућности и начини промена у функционисању школа, не смеју се занемарити чињенице да „форма и садржај образовања трпе утицај или су детерминисани постојећим системима (политичког) одлучивања и (економског) одржавања” (Apple, 2012а, стр. 98). И *најдобра намернији* реформски покушаји могу имати штетне последице „ако такви покушаји да се друштво промени интервенцијама на образовању скрећу пажњу са суштине проблема, јер генеришу и легитимизују идеологију да школе могу решавати проблеме који нису настали у сектору образовања” (Apple, 2012а, стр. 123).

За разумевање због чега се у школама догађају стратификација и етикетирање ученика, према Епловом мишљењу, **неопходно је здраворазумска значења, праксе и одлуке у школама доводити у везу са идеолошким и институционалним апаратом који школе окружује**. С обзиром да школе не постоје у вакууму „критика многих особености школе као институције мора ићи

руку подруку са друштвеном, политичком и културном критиком” (Apple, 2012a, стр. 322). Свакодневни живот наставника, истраживача, родитеља и деце “није структуриран само језиком и значењем, нашим директним симболичким интеракцијама и актуелним друштвеним конструкцијама, већ и модусима и силама материјалне производње и системом доминације који је на неки начин повезан са стварношћу и контролом стварности” (Sharp i Green, 1975; према: Apple, 2012a, стр. 301). Вредности, концепције, начела, идеје и категорије (ознаке) у образовању нису *природне*, унапред дате, већ идеолошке (здраворазумске), те да бисмо их разумели неопходно их је поставити у тај друштвено-економски контекст. У школе улазе из ширег друштвеног окружења, постојећих економских, друштвених и културних организационих образаца, које одликује манипулативна клима (структуре идеолошке доминације) и доводе до изградње и учвршћивања образаца интеракције „који не одражавају него, штавише, отеловљују интересе стратификације, неједнаке моћи, извесности и контроле, а који доминирају свешћу у развијеним корпоративним друштвима” (Apple, 2012a, стр. 320).

Процес означавања ученика веома је битан за друштвену и економску класну диференцијацију. Чак и када је реч о реформским мерама, Епл сматра да се њихово стварно функционисање мора тумачити из аспекта репродукције. Наводи пример залагања за *више отворености у школама*¹⁷. Таквим мерама процеси означавања не губе на значају (што им је полазна идеја), напротив, „у отворенијем окружењу само расте број ознака које се деци могу доделити” (Sharp & Green, 1975, према: Apple, 2012a, стр. 304). Школе као отворена окружења пажњу усмеравају на *целовито дете*, на хармонијски развој, који је поред стицања академских знања усмерен и на друге опште атрибуте, попут емоционалности, диспозиција, физичких квалитета. Проширивањем дефиниције школских знања овим атрибутима „латентно се проширују и могућности обележавања у таквим `отворенијим` окружењима” (Apple, 2012a, стр. 305). На тај начин, ширењем круга атрибута на основу којих ученици могу бити стратификовани, у оквирима традиционалних институција ствара се још моћнији систем стратификације. Ипак, Епл наводи да је

¹⁷ О таквој врсти праксе, контекстом условљеној тзв. *ученичкој самоуправи* Трнавац говори као о дисциплинаторским средствима која су само „учињена перфиднијим и мање приметним“ (Трнавац, 1996а, стр. 189).

погрешан закључак, на који нас може навести идеја репродукције, да „не постоји (и можда не може постојати) могућност пружања знатнијег отпора таквој сили” (Apple, 2012а, стр. 339), иако је у друштву и међу наставницима све присутнији *неодређени осећај општег пропадања* (многи не уочавају потребу за еманципацијом, како наводи, из разлога што су основне категорије корпоративне логике дубоко усађене у наш *здрав разум*). Отуда је за заговорнике критичке педагогије посвећене критици основних институционалних категорија и пракси значајно да разумеју да је један од основних услова за еманципацију „способност да `видимо` стварно функционисање институција у свој њиховој позитивној и негативној сложености, да осветлимо контрадикције у постојећим правилностима и, коначно, да помогнемо другима (и допустимо им да нам помогну) у `подсећању` на могућности спонтаности, избора и модела управљања заснованих на једнакости” (Apple, 2012а, стр. 344).

Алтернативним педагошким моделима насталим на наведеним идејама аутора критичких теорија васпитања бавићемо се детаљније у следећем поглављу.

На крају овог поглавља, вратићемо се на дилеме са почетка.

Прво, може ли се проблематика школске дисциплине квалитетно анализирати без расветљавања, разумевања или независно од основних механизма друштвене (културне, идеолошке) репродукције? На основу претходно наведеног, чини нам се недвосмисленим да је одговор одричан.

И друго, да ли је у савременој педагогији оправдано избегавање бављењем процесом дисциплиновања (да ли је то превазиђена тема)? Такође, сматрамо да је одговор одричан. Такав став данас је све израженији у педагошкој литератури: „Васпитање појединца без ограничавања, односно васпитање `без присиле` је, дакле, немогуће; напротив: присила и ограничавање су неопходан, конститутиван елемент васпитања који није могуће избећи. /.../ На тој основи је и у педагошком дискурсу неопходно истрајати на појмовима присиле, ограничавања, контроле, ...“ (Ковач Шебарт и Крек, 2012, стр. 16). Наведене појмове, као и наш централни појам (*разредна дисциплина*) потребно је вредновати уважавајући идеолошку

условљеност људског развоја и постојања, што подразумева чињеницу да је аутономија (слобода, одговорност, способност аутономног деловања) резултат *интернализоване* (поунутрене) *присиле*. Васпитање (као и дисциплина) представља присилу у мери у којој ученик осећа присилу вредности, правила и норми које *важни други* преносе на њега у том процесу. У том смислу Славој Жижек наводи да је од пресудне важности „на који начин појединац интериоризује такве норме“ (према: Ковач Шебарт и Крек, 2012, стр. 146). Степен интернализације одређује доживљај аутономног понашања појединца и у контексту *теорије самоодређења*, што је теоријски оквир који ћемо настојати да прилагодимо области разредне дисциплине у наставку рада.

Дакле, потискивање термина *дисциплина* из литературе која се бави фундаменталним педагошким проблемима или његова замена другим терминима (често без јасног значења) видимо као резултат општег тренда демократизације и хуманизације друштва и васпитних односа, при чему се таквом одлуком прави отклон према експлицитно репресивним механизмима дисциплиновања који су доминантно везивани уз значење термина дисциплина. Међутим, сам процес, како год га звали, и даље се врши и значајно утиче на друге педагошке процесе. Препознајемо га у организацији простора и времена, правилима понашања, начину комуникације, организацији наставе, рангирању и селекцији (реч је само о различитим типовима дисциплине, а сама дисциплина је нераскидиво повезана са деловањем институција). Ови идеолошки механизми можда су значајно измењени у односу на претходно време, али и даље је реч о механизмима дисциплиновања (стратегјама и техникама школске и разредне дисциплине). Сматрамо да у институционалним оквирима дисциплина има важну улогу, а различита становишта појединаца у погледу тога како би тај процес требало да се реализује рефлектују се на пољу избора модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине.

2. Концепцијска основа модела разредне дисциплине

Како наводи Роберт Таубер (Robert T. Tauber; 2007), два основна питања која директори школа постављају кандидатима за посао наставника су: *Која је твоја филозофија дисциплиновања?* и *Која је твоја филозофија васпитања?*¹⁸. Таубер сматра да одговор на друго питање одређује и одговор на прво питање. Наводи да постоји чврст однос између модела разредне дисциплине (концепције, филозофије дисциплиновања која је изведена из одређене концепције васпитања) и дисциплинских стратегија које се примењују у учионици. Наставници могу на различите начине реализовати моделе разредне дисциплине за које су се определили. Аутори **наставницима доступних програма обуке, као својеврсних модела разредне дисциплине**¹⁹ (у стручној литератури, приручницима или у оквиру развијених програма стручног усавршавања) препоручују различите стратегије (начине) њихове реализације управо на основу концепције васпитања и модела разредне дисциплине коју је наставник прихватио²⁰. Различите концепцијске основе бројних, у педагошкој теорији и пракси актуелних модела, условиле су развој разноврсних стратегија и техника за реализацију ових модела. Трнавац истиче: „Колико концепција васпитања, толико и различитих приступа проблему дисциплине ученика“ (Трнавац, 1996б, стр. 5).

У наставку се бавимо питањем утемељености савремених разматрања разредне дисциплине на концепцијама васпитања и теоријама учења. Такву анализу сматрамо значајном за разумевање савремених модела разредне дисциплине (Табела бр. 1) и теоријско утемељење класификација модела и стратегија разредне дисциплине на којима ћемо засновати наше емпиријско истраживање.

¹⁸ У нашем раду за ове појмове користимо изразе *модел разредне дисциплине* и *васпитни концепт*.

¹⁹ Недељко Трнавац (2006) их назива *теоријским концепцијама о дисциплини у школи*.

²⁰ Аутор полази од претпоставке да ће наставник 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 модел разредне дисциплине ће прихватити, који је приступ разредној дисциплини најкориснији за њега и његове ученике, и додаје: „Одлучићете који модел вам омогућава да спавате ноћу без осећаја кривице што га користите“ (Tauber, 2007, стр. 24 у предговору).

Табела бр. 1: Класификације модела разредне дисциплине према концепцијској основи

модел и њихови аутори	<i>Чврста дисциплина</i>	<i>Позитивна дисциплина</i>	<i>Дисциплина без суза</i>	<i>Дисциплина без присиле</i>	<i>Обучавање наставника успешности</i>	<i>Изван дисциплине</i>
	Ли Кантер (Lee Canter)	Фредерик Џонс (Frederick Jones)	Рудолф Драјкурс (Rudolf Dreikurs)	Вилијем Гласер (William Glasser)	Томас Гордон (Thomas Gordon)	Алфи Кон (Alfie Kohn)
темељна концепција васпитања	социоцентричне концепције васпитања		←————→		критичко-еманципаторске концепције васпитања	
темељна психолошка теорија	бихејвиорални приступ		←————→		конструктивистички (хуманистички) приступ	

Централна тема наредних поглавља биће однос према проблему разредне дисциплине оних теоретичара васпитања који су утицали на водеће западне ауторе *модела разредне дисциплине* приликом одређивања основних структуралних елемената модела (образложење циљева модела и избор стратегија и техника за остваривање постављених циљева); као и теоретичара васпитања чије идеје наставници уче (или би требало) током свог професионалног образовања, што би могло утицати на *васпитни концепт наставника*. Размотрићемо утицај васпитног концепта наставника на прихватање или развој личног модела разредне дисциплине и одређених дисциплинских стратегија и техника од стране наставника.

2.1. Концепције васпитања у основи модела разредне дисциплине

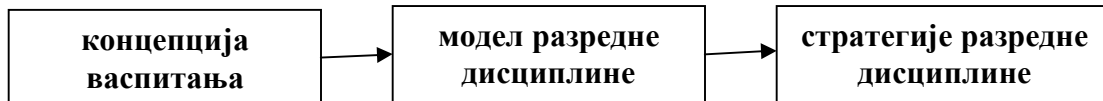
Модел разредне дисциплине које ћемо детаљније анализирати у раду (Табела бр. 1), тј. схватања њихових аутора о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, о томе на који начин треба утицати на понашање ученика на наставном часу, мање или више експлицитно промовишу одређене концепције васпитања. Да би наставници направили добар избор (од модела до специфичних техника разредне дисциплине), да би их разумели и адекватно применили у раду, неопходно је да познају и разумеју особености концепција васпитања на којима су засновани (Tauber, 2007; Тадић и Радовановић, 2012).

Код наставника који се суочавају са дисциплинским проблемима често се дешава да падну у искушење да присвоје било који дисциплински поступак који *даје резултате*. Таубер (2007) наводи да наставници који се суоче са дисциплинским проблемом обично *зграбе* било који 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). У старијим разредима основне школе и средњим школама такав феномен последица је и недовољне *педагошке стручне способности наставника*, услед чега извори њихове педагошке културе постају лична искуства са школовањем (Хавелка, 1996, стр. 177-179). Наставницима предметне наставе често недостају општија педагошка знања (дидактичке концепције и модели) и специфична знања и умења (у погледу разноврсних модалитета и облика наставног рада, па и бављења разредном дисциплином). Покушаји превазилажења ученог проблема траже се у њиховом укључивању у програме стручног усавршавања који нуде одређену врсту знања и умења тог типа.

Мада је важно да се наставници током професионалног образовања обучавају за успостављање и одржавање разредне дисциплине, нагласили бисмо да је достизање суштинских промена које је у области разредне дисциплине неопходно извршити првенствено повезано са питањем ког је типа такво образовање (Радуловић, 2011; Тадић и Радовановић, 2012). Традиционални модел обуке, увежбавање, тренирање техничких вештина, пасивно усвајање знања које

као рецепте треба применити у практичним ситуацијама, „обично се не одвија у условима реалне праксе и за циљ нема преиспитивање теорије и праксе, већ вежбу о примени неких сазнања о пракси или, евентуално, обезбеђивање да они који уче прихвате исправност предложених сазнања, како би их усвојили и примењивали“ (Радуловић, 2011, стр. 126-127). Овај модел образовања подразумева одвојеност теорије и праксе, знања и мишљења од деловања. Тако обучаван наставник теорију види као оптерећење или је сматра неприменљивом у свакодневним ситуацијама, па „бива стављен у позицију да се ослања само на своје искуство или да преузме готова решења из искуства других – угледањем на своје наставнике из прошлости или на савете колега, или пак да користи технике и решења која дају макар и краткорочно ефикасне исходе“ (Радуловић, 2011, стр. 128). Када говоримо о неопходности изучавања теоријских сазнања о успостављању и одржавању разредне дисциплине, на наставника не гледамо као на *конзумента знања других*, већ као на *рефлексивног практичара*²¹ који критички размишља о теоријским сазнањима, личном васпитном концепту и систему вредности, личним искуствима и деловању.

Схема бр. 1: Концепција, модел, стратегије – редослед



адаптирано према: Tauber, 2007, стр. 5.

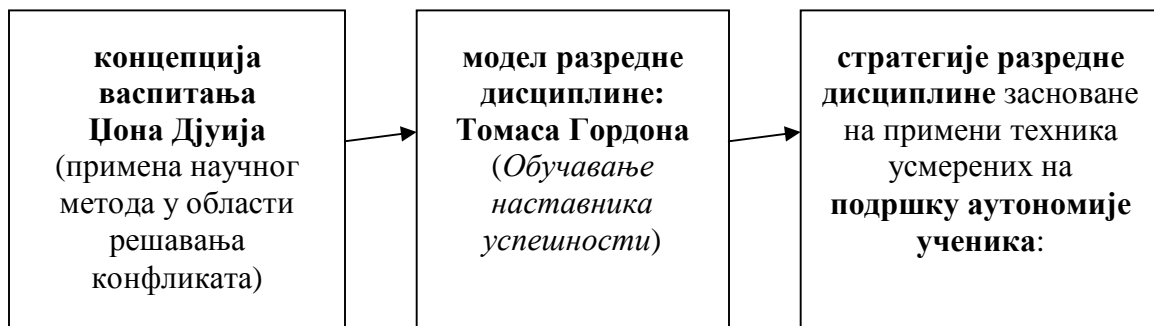
Нагласили смо да основу за избор модела разредне дисциплине од стране наставника представља концепција васпитања коју је наставник претходно прихватио (Схема бр. 1). У том смислу посебно су значајна уверења о *дечјој природи* која одређују однос према свим осталим педагошким питањима. И у прошлости, у теоријским разматрањима феномена дисциплине увек се полазило од уверења аутора о дечјој природи. Према *традиционалистичком* схватању деци је потребна спољашња контрола док се не науче самоконтроли, треба их научити (користећи моћ и казне) да поштују ауторитете и да се повинују њиховим захтевима. Према *прогресивистичком* схватању (педоцентричког типа) деци треба допустити да се слободно и природно развијају, не треба их усмеравати, а она ће

²¹ Ова тема ће детаљније бити разматрана у посебном поглављу.

током одрастања спонтано стећи самоконтролу и самодисциплину (Гашић-Павишић, 2005). Колберг и Мајер (Kohlberg & Mayer, 1972) класификују педагошке концепције у три групације. *Романтичарска педагошка концепција* потиче од Жан Жак Русоа (дете је по природи добро, а све што је зло и абнормално настаје под утицајем друштвених услова), педагошка концепција *трансмисије културе* која потиче од Џона Лока (дете у развоју треба да интернализује дисциплину социјалног поретка), док је *прогресивистичка педагошка концепција* (еманципаторског типа) ослањена на педагошко дело Џона Дјуија (развој личности, као циљ образовања, зависи и од деловања појединца и од утицаја средине у којој се одвија). Поред наведених класификација педагошких концепција према ставовима њихових аутора о дечјој природи, неопходно је да наставници 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 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 (Поткоњак, 2003; Трнавац, 2005).

Дакле, заступање одређене концепције васпитања одређује дисциплински модел (концепцију дисциплиновања), а избор стратегија разредне дисциплине (практичних поступака) конзистентан је особеностима конкретног модела разредне дисциплине. Пример таквог низа даћемо у Схеми бр. 2.

Схема бр. 2: Концепција, модел, стратегије – пример



адаптирано према: Тадић и Радовановић, 2012, стр. 303.

Данас се суочавамо са порастом броја *курсева* за образовање наставника о моделима разредне дисциплине. Неопходно је да наставници приликом изучавања одређених модела разредне дисциплине познају и разумеју разлике у савременим концепцијама васпитања²² и да та знања користе за преиспитивање личних уверења о васпитању и разредној дисциплини. Потребно је да такво образовање уважава особености досадашњег процеса конституисања и развоја школства у Србији, тј. аутентичности наше школе и педагогије. О томе треба водити рачуна због изражене тенденције у нашој и другим *малим земљама* да се неприметно укину центри за теоријску науку (за концепцију), што се сели у *светске* центре, чиме се професионални развој наставника своди на курсну наставу и „оно што је на нивоу практичне примене или социјалних вештина“ (Трнавац, 2007, стр. 16). У том смислу, требало би се одредити и према евентуалним покушајима да се у нашим школама *инсталирају* дисциплински модели, стратегије и поступци које бисмо добили као образац, који је неко, негде осмислио и подредио својим циљевима (*колонирани педагошки обрасци*). Успешна настава није ни *магија*, ни *збирка рецепата*, како често јесте схваћена у тако осмишљеним програмима обуке наставника (и што наставници често очекују) заснованим на парцијалним знањима и вештинама комуникације без изучавања теоријске основе на којој те стратегије и технике почивају. „У раду наставника, питање дисциплине ученика је једно од најважнијих и не може се решити једноставним рецептима, већ само свестраним педагошким оспособљавањем наставника“ (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 172). Бављење проблемом разредне дисциплине мора поштовати јединствени чин васпитања и образовања личности у целини. Разредна дисциплина, као концепт, не сме свести тај процес на огољене организационе послове и професионалне вештине наставника (процедуралне и комуникационе вештине). Неопходно је критички сагледати постављене циљеве модела разредне дисциплине који се изучава, „да

²² У том смислу истакли бисмо Гудјонсово схватање да је „настава превише сложен процес да би га само једна теорија могла до краја осветлити и да се треба ослањати на више теорија које ће заједно дати боље резултате него једна прописана и догматски настројена теорија“ (Gudjons, 1994; према: Вилотијевић и Вилотијевић, 2011, стр. 406). Наставну праксу, и праксу успостављања и одржавања разредне дисциплине у оквиру ње, треба разматрати полазећи од различитих теорија васпитања.

ли су ти циљеви и одабрана средства етички, политички и образовно оправдани” (Apple, 2012а, стр. 346) и да ли се на тај начин постављени циљеви могу остварити. Треба имати у виду да „нове и све суптилније технике друштвене и бихејвиоралне контроле производе импулс који доводи до тога да се оне проширују и примењују и изван изворног контекста”, односно да морају бити „ускладиви са (претпостављеним) `плуралистичким` и разноликим друштвом” (Apple, 2012а, стр. 347). Њихово изучавање треба засновати на критичком сагледавању и постављању озбиљних питања о основама модела, па и њиховој улози у *изградњи хегемоније*. Теоријска знања, стечена у процесу који уважава и наставничково разумевање теорије и његово искуство кроз које се прелама значење теоријског сазнања, нису *апсолутне истине* директно применљиве у пракси. Она наставнику омогућавају критичко мишљење и деловање у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине.

2.1.1. Разредна дисциплина у социоцентричким концепцијама васпитања

У прошлости је доминантан био став да васпитање треба да припреми појединце за чланове заједнице (нпр.: породице, полиса, црквене заједнице, одређеног сталежа, класе, нације, државе, расе...), за рад, обавезе и дужности у заједници. У име *виших интереса* (нације, класе, државе, идеологије, политике...) захтевано је да васпитање буде у функцији заједнице и њених интереса. Почетак XX века обиловао је погодним условима за развој социоцентричких концепција васпитања – развој машинске производње, тржишне економије, јачање државе, централизација државне управе, диктатуре, оформљење и хомогенизација нација, милитаризам, ратови (Поткоњак, 2003). Интелектуалистичка оријентација педагошких концепција у области одређивања садржаја образовања и изражен нормативизам на плану регулисања унутрашњих односа у просветној делатности у периоду индустријског друштва (омасовљавања образовања) одразили су се на унутрашње цепање васпитања као целовитог и јединственог процеса, на образовање и тзв. васпитање у ужем смислу под којим је подразумеван и процес дисциплиновања (Трнавац, 1996а). Дисциплина је третирана као релативно изолована педагошка појава, као *сила за себе*, као *спољашњи услов и средство* којим се у школи и на наставном часу обезбеђује ред и поредак кроз поштовање норми понашања. Јован Ђорђевић у том смислу наводи да се у *традиционалној школи* васпитни рад у оквиру наставе сводио на два питања: „*издвајање* васпитних елемената из садржаја појединих предмета и *одржавање реда и дисциплине*, обезбеђивања `мирне` атмосфере на часу“ (Ђорђевић, 1996, стр. 22). Школа постаје училиште, *образовно је све пунија, а васпитно све празнија*, при чему се дисциплина ученика издваја „*као споља формулисан и наметнут начин контроле васпитног процеса*, као нешто што није у надлежности и обавези субјеката тог процеса“ (Трнавац, 1996а, стр. 185). Схватање дисциплине као *туђег закона* претворило је ово питање из педагошког и методичког у чисто нормативно и административно питање спољашње регулације поштовања утврђених правила понашања.

Међу најутицајније ауторе социоцентричних концепција васпитања убрајају се Паул Наторп (Paul Natorp), Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner) и Емил Диркем (Émile Durkheim)²³. Најзначајнија педагошка дела објавили су на прелазу из XIX у XX век.

Полазишта.

Паул Наторп заступао је став, карактеристичан за све ауторе социоцентричних концепција васпитања, да ће се *васпитањем у духу заједнице* превазићи друштвене противречности и кризе и да појединац има одређену вредност само као члан заједнице, као део хомогене и складне целине. Уколико је сваки појединац васпитаван за заједницу нужно ће доћи до промена на боље у самој заједници. Такво васпитање биће корисно и за заједницу и за појединца. У хармоничној, хомогеној и складној заједници сваки појединац је обезбеђен, заштићен и сигуран (Поткоњак, 2003). Наторп тврди да је **живот у заједници** неминовност, да је човек само онда човек када припада заједници и кад код њега постоји чврста **свест о заједници**. Основни циљ васпитања је да код сваког појединца развије такву свест о заједници. Залагао се за добро уређену и

²³ Њихове теорије одржавају континуитет у погледу уверења о значају и начинима одржавања дисциплине са теоријама Имануела Канта и Јохана Фридриха Хербарта (**дисциплина стеге** схваћена као спољашњи механизам управљања заснован на принуди и присили).

Кант је објашњавајући своје ставове о дисциплини писао да је школа принудна култура, тј. култура која се постиже приморавањем. Кантов *морал грађанске дужности* заснован је на усвојеним (уговореним) социјалним и моралним начелима, а о дисциплини (која се одређује као *дисциплина уздржавања и самосавлађивања*) се говори као механизму *мењања животињства у човештво*. „Дисциплина претходи и она је ван `правог васпитања, тј. разликује се од моралног васпитања“ (према: Трнавац, 1996, стр. 182).

Јохан Фридрих Хербарт је сматрао да се циљ васпитања остварује *управљањем децом* (задатак је да се обузда дечја природа, а то се постиже: опоменом, надзором, забранама, казнама, заповестима, ауторитетом и љубављу), *наставом* (мора бити васпитна, заснована на *многостраном интересу*) и *дисциплиновањем* („стега“, васпитање у ужем смислу, изграђивање чврстог карактера, развијање моралне зрелости). Сматрао је да је задатак управљања да *дивљу, сирову вољу*, са којом се деца рађају, *укротити* (припитомити, социјализује), а ово се постиже применом различитих мера: заповест, забрана, претња, надзор, казна, ауторитет, љубав (Жлебник, 1955). Тако се стварају неопходни услови за касније (право) васпитање. Такво управљање представља *спољашњи услов* за тзв. *унутрашње*, тј. право васпитање (Трнавац, 2006). Дисциплиновањем се воспитаник уводи у правила понашања, стишава се прерано појављивање чулних страсти, ученик се подстиче и подсећа на понашање у духу признатих моралних начела, а воспитаник се постепено све више осамостаљује и оспособљава да свесно и одговорно управља сам собом и да временом васпитање прерасте у самоваспитање, а надзор у самонадзор. Сматрао је да „дисциплина треба да престане чим то буде могућно, а васпитање у ужем смислу у вези са наставом треба даље да врши воспитни рад“ (Трнавац, 1996б, стр. 31). Као и цела његова педагогија и проблем дисциплине је интелектуализован.

организовану школу, са друштвено утврђеним циљевима и задацима, утврђеним садржајима васпитања (образовања и наставе).

Кершенштајнер је у држави видео највише спољно морално добро и претпоставку да појединац може да доспе до највишег унутрашњег моралног добра, до исправног убеђења морално слободне личности. Сматрао је да треба васпитавати *употребљиве државне грађане*, појединце који врше било какву функцију у држави „ма какав рад од непосредног и посредног добра по државни смер“ (према: Младеновић, 1931, стр. 39). Кершенштајнер сматра да је најбољи начин да се ученици припремају за рад и живот у заједници увођење ручног рада, мануелног рада (ручна, физичка активност ученика) у школе. Писао је: „Школа мора бити училиште, где се учи не само речима и из књига него много више практичним искуством“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 164). Омогућавањем ученицима да у школи посматрају, запажају, експериментишу и повезују мисаоне и практичне активности омогућило би се *васпитавање грађанина каквог жели држава* у којој он живи и ради. Кершенштајнер је сматрао да ручни рад не сме да негује дилетантизам, да се претвори у игру, већ то мора бити озбиљан рад који ће резултирати израдом целих предмета, применљивих у животу. И када су други наставни предмети у питању, Кершенштајнер наглашава принцип саморадње, сматрајући да се на тај начин врши утицај на развој способности за службу заједници. Истиче значај организације школског рада у смислу радних заједница. Ученици треба да, радом у малој заједници, упознају привредни развој већих животних заједница. Ослањајући се на идеје Џона Дјуија о школи као заједници у малом у којој се огледа *живот већег друштва*, писао је о школама као радним заједницама. У будућој школи образовање наставника треба да буде „прожето потпуно новим духом радне школе“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 258).

Емил Диркем, „пре свега човек воље и дисциплине“ (Диркем, 1981, стр. 20, у предговору) васпитање доживљава као припремање младе генерације за живот (у друштву) и има за циљ да „најбржим путевима, на управо рођено, егоистично и асоцијално биће, надогради једно друго, биће способно да води друштвени и морални живот“ (Диркем, 1981, стр. 84). Реч је о концепцији васпитања која изразито наглашава друштвени карактер и друштвену функцију васпитања.

Однос појединца и заједнице.

Наторп сматра да је сва образовна делатност везана за заједницу, а да је изолована људска индивидуа само апстракција и она заправо „није човек без људске заједнице“ (Наторп, 1922, стр. 28). Не сукобљава *заједничност* и индивидуалност образовне делатности, што потврђују речи да је васпитање индивидуе у сваком погледу условљено заједницом, као што је обратно, стварање заједнице условљено њој сходним образовањем појединаца, који у њему делују. Сматра да је свако васпитање с једне стране социјално, с друге стране индивидуално, али и да је само индивидуално посматрање образовања *лука апстракција*. Потпуно гледиште васпитања је социјално, а оно „обухвата само собом и индивидуално“ (Наторп, 1922, стр. 30). Наглашава да заједница постоји само у свести појединаца и да се право образовање (спонтано творећа делатност свести) поред саопштавања, преношења, односи и на самосталан и особен развој сваке индивидуе која *урашћује у заједницу*. Мора се пробудити и ојачати *саморадња духа* који се образује, што важи за све области образовања (интелектуална, морална, естетска, религијска...) од најнижих степена (чулне зависности), па до највиших (духовна слобода), а такав развој могуће је остварити само у *развијајућој заједници*. Наторп сматра да се самосвест развија само у упоређивању и „позитивном односу са другом свешћу“, дакле у заједници, што се односи и на самосвесну вољу: „ми учимо хтети само у сахоћењу другога“ (Наторп, 1922, стр. 29).

Диркемов антрополошки став гласи: човек је двострук – апстракцијом се могу одвојити два биће, која би се могла назвати индивидуално и друштвено биће. Индивидуално биће је неодређена материја коју друштвени чинилац одређује и преображава, оно је условљено друштвом у коме особа живи и представља подлогу за изграђивање друштвеног бића које је човекова суштина. Друштвено биће је „систем идеја, осећања и навика које у нама изражавају не нашу личност, већ групу или различите групе којима припадамо“ (Диркем, 1981, стр. 42). Циљ васпитања, према Диркему, је конституисати друштвено биће у свакоме од нас. Друштвено биће није дато и не може се спонтано развити из човекове природе. То се постиже принудом – васпитањем. Човек није (сам по себи) склон потчињавању

ауторитетима, моралној дисциплини и обичајима, а најмање оданости и пожртвовању. Сматра да је појединац увек условљен друштвом у коме живи и да „не може умаћи идејним представама друштва које се утискују у њега, баш као што не може утећи нормативном систему уколико га крши, јер га сустиже пресуда заједнице за недозвољена дела“ (према: Станковић, 2009, стр. 103). Друштво нас извлачи из нашег *природног егоизма* и обавезује да *водимо рачуна и о интересима других*. Приморава појединце на владање страстима и нагонима, на контролисање, лишавање, жртвовање и на подређивање сопствених циљева вишим циљевима. „У нашу свест друштво је увело читав систем представа који одржава у нама идеју и осћај правила, дисциплину, како унутрашњу тако и спољашњу“ (Диркем, 1981, стр. 45).

Образлажући своју визију државно-грађанског васпитања, Кершенштајнер наводи да се у државама у којима је власт у народу (демократским), добро за ту државу може очекивати само кад сви науче да државно-грађански мисле, осећају и поступају. Писао је да ниједан народ не може пропасти ако има *гвоздену вољу* за самостални живот. Стварање такве воље ствар је државно-грађанског васпитања. „Задатак државно-грађанског васпитања ... је да учи васпитанике да служе заједници, да их навикне на дужност да својевољним пристанком, потчињавањем међусобним обзирима, а и својевољним личним жртвама, и то не на послетку, као и моралном храброшћу, морално унапреде заједницу. Оно има даље да развија осећање одговорности и свест да је држава само циновски увећана школска заједница“ (према: Младеновић, 1931, стр. 56). Тако образовани грађани својим радом ће државу приближавати идеалу – заједници грађана у којој за одржавање државно-правног поретка више неће бити потребна принуда. Као основне моралне вредности које треба неговати код деце, Кершенштајнер наводи: тачност, савесност, брижљивост, стрпљење, истрајност, ред, рад, чистоту, правилност и самосавлађивање (Кершенштајнер, 1923), али сматра да будућа школа треба да развија и храброст за самосталношћу, храброст за одбрану свог мишљења, предузимљивост, вољу за посматрање и испитивање, солидарност и свест о личној одговорности. Наглашава да „није књига носилац културе, него рад, рад са преданошћу и пожртвовањем, у служби наших ближњих, или у служби неке велике

идеје“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 170). Појединац не треба да ради за себе, из егоистичних побуда, већ треба да развија свест о личној одговорности, да доприноси заједници „да слабијег друга од себе помаже, и да доживи с осталима осећање заједничког задовољства и заједничког разочарања“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 262).

Диркем дефинише васпитање као „деловање генерација одраслих на генерације које још нису зреле за друштвени живот. Оно има циљ да код детета и развија одређени број физичких, интелектуалних и моралних стања која од њега траже и политичко друштво у целини и посебна средина за коју је посебно намењено (Диркем, 1981, стр. 41). Посебно наглашава као циљ прилагођавање детета друштвеној средини у којој живи и сматра да друштво стално треба да подсећа наставника „које идеје и осећања треба да утискује у душу детета да би га довео у склад са средином у којој треба да живи“ (Диркем, 1981, стр. 48). Васпитач настоји да репродукује тип човека који друштво моделује према својим потребама, према његовој унтрашњој економији. Друштво и појединац имају исте интересе и нису у антагонизму. Истиче да обликовати појединца према потребама друштва не подразумева *тиранију*, јер су појединци „сами заинтересовани за ту подчињеност“ (Диркем, 1981, стр. 45), свесни да је то најбоље за њихов развој.

Школа као друштвени микрокосмос и друштвена репродукција.

Навели смо да су аутори социоцентричних концепција васпитања јасно указали на значај и неопходност сагледавања васпитања у друштвеном контексту, уважавајући његову друштвено-историјску условљеност. Заједничко им је уверење да је школа *друштво (држава) у малом* и да је важна (кључна) институција за одржање и напредак друштва. Наторп је истицао нужност школског васпитања у *служби заједнице*. Не негира Русоов став да човек треба да буде човек, пре него грађанин, али га допуњава речима да „он треба заиста да постане и грађанин, тј. члан у служби заједнице“ (Наторп, 1922, стр. 47). Томе у највећој мери може допринети добро организована школа у којој појединац учи да се прилагоди општој организацији и да верно врши своју дужност. Поредиши школско образовање са правним формализмом, Наторп констатује да „школа чини такорећи државу у

малом (као што је и држава школа у великом)“ и да јој је улога уживљавање ученика у социјални поредак (Наторп, 1922, стр. 37). У школи се човек учи да примора себе на оно што је нужно. И Диркем је школу разумео као *друштвени микрокосмос*, а школски живот као клицу друштвеног живота. Писао је да се све што улази у васпитање узима из друштва, има исти карактер и нужно одражава то друштво. „Постоји једна дисциплина у школи као и у граду. Правила која ученику одређују његове задатке могу се упоредити са правилима која одраслом човеку прописују његово понашање. Казне и награде, везане за ова правила, доста личе на казне и награде које санкционишу друга“ (Диркем, 1981, стр. 88).

Кершенштајнер као основни задатак јавне школе види припрему појединца за каснији позив, припрему која ће омогућити да тај позив врше према интересима државне заједнице, као би дали свој пуни допринос развоју државе. Диркем је у том погледу конкретнији. Са становишта учења о подели рада, Диркем критикује уобичајена одређења циља понашања и васпитања – савршена хармонија, складан развој свих људских способности, развој сваког појединца до највећег могућег ступња савршенства. Сматра да је хармоничан развој неостварив у потпуности, ма колико пожељан био, јер је „у супротности са једним другим правилом људског понашања које није ништа мање императивно: то је правило које нам налаже да се посветимо једном посебном и ограниченом послу ... свако од нас ће, већ према својим склоностима, обављати различите функције, па се у том смислу морамо адекватно припремити за функцију која нам буде пала у део“ (Диркем, 1981, стр. 34). Развој сваког детета одређен је у одређеној мери *случајношћу наслеђа*, *припадношћу друштвеној класи*, *местом живљења*, али у педагошком погледу најзначајније зависи од професије којом ће се бавити и за коју се припрема. Васпитање „у свим цивилизованим земљама све више тежи да се диверзификује и специјализује; а та специјализација почиње сваким даном све раније“ (Диркем, 1981, стр. 39). Професионална специјализација детерминише људско понашање. Васпитање има значајну улогу у социјалној диференцијацији. Због тога, држава нужно треба да *монополизује* наставу, односно школско васпитање „мора да буде подвргнуто њеној контроли“ (Диркем, 1981, стр. 49). Дакле, и о овом питању, у складу са својим социологистичким разумевањем васпитања, Диркем наводи да је

пресудан принцип животне потребе друштва, а не појединца. Друштво се може одржати само ако се васпитањем: а) између његових чланова одржава довољна хомогеност „усађујући унапред у дететову душу суштински сличне особине које захтева колективни живот“ (Диркем, 1981, стр. 40) и б) обезбеђује одржавање потребне хетерогености (разноликости) путем професионалне специјализације. Диркем се осврће и на различита схватања праведности тако насталих неједнакости (хетерогености) подсећајући да је апсолутно хомогено и егалитарно васпитање било реално само у праисторијским друштвима. Да би савремено друштво могло да опстане мора се извршити подела рада. Због тога „друштво само себи, путем васпитања, спрема тачно одређене раднике који су му потребни“ (Диркем, 1981, стр. 79). На тај начин непрестано обнавља услове сопствене егзистенције. За разлику од Кершенштајнера и Диркема, Наторп не подређује васпитање директно интересима економије и социјалног реда (тзв. вишим интересима). Напротив, економија и политика су средства „једином крајњем смеру васпитања“ (Наторп, 1922, стр. 35-36). У овој *социјалнопедагошкој идеји државе*, захтева аутономију социјално-образовне делатности од економских и политичких фактора, као и равноправно учешће у овој делатности свих чланова заједнице.

Ауторитет наставника.

Ауторитет *онога који управља* (јер боље зна) није заснован на беспоговорној послушности, сматрао је Наторп, већ је потребна послушност у чијој је основи поверење. Послушност „не треба да значи немање воље, одрицање властите воље, него напротив да обележава општу вољу“ (Наторп, 1922, стр. 45). Код онога који управља дете мора да увиђа правилност вођења (доследност) и властити напредак као резултат. Сматра да је лако водити дете које зна да је вољено и правилно управљано. Истиче потребу да се код детета на све начине буди и одржава свест о обавези и одговорности.

Диркем је придавао велики значај ауторитету. „Васпитање у суштини, мора бити ствар ауторитета“ (Диркем, 1981, стр. 55), а он извире из моралне и интелектуалне супериорности онога ко васпитава. Таквим васпитањем дете се води ка превазилажењу почетне, асоцијалне природе и стиче услове да постане човек.

Критиковао је концепције које се залажу за формирање кроз игру и подстицање једино привлачностима задовољства, јер „живот је ипак озбиљан и тежак и васпитање, којим се врши припрема за живот, мора да дели ову тежину“ (Диркем, 1981, стр. 55). Дете од васпитача (учитеља, родитеља) мора да усвоји и постане свесно својих дужности. То је предуслов да постане осетљиво на казне и награде. Васпитач треба дужности да му открива говором (заповедни тон) и личним понашањем (које ствара поштовање и чини га покорним). Ипак, наглашава да ауторитет утиче на формирање моралних особина и да „тако схваћен ауторитет нема ничег насилничког и тлачитељског: он се у потпуности састоји у извесном моралном утицају“ (Диркем, 1981, стр. 56).

Диркем истиче да наставник не стиче свој ауторитет споља, већ он произилази из самог наставника, из његове вере у величину свог задатка, високог вредновања своје мисије, из поштовања које има према својим функцијама и положају. Наведена вера и поштовање из свести наставника, преко говора и понашања наставника, прелази у свест ученика. Наставник треба одлучно да спроводи своје одлуке и створи поверење код детета. Казна ће имати моралну вредност „само ако је онај ко је издржава сматра праведном: то значи да је ауторитет који га кажњава већ признат као легитиман“ (Диркем, 1981, стр. 56).

Вештачким је сматрао супротстављање слободе и ауторитета у васпитању. „Ова два термина се у ствари имплицирају и свакако се не искључују. Слобода је чедо правилно схваћеног ауторитета“ (Диркем, 1981, стр. 57). Ауторитет наставника омогућава детету да буде слободно, да делује разумно и обавља своју дужност. Између урођених диспозиција детета и личности какву захтева друштво постоји велики размак. У тој чињеници је видео поље за васпитну акцију, као и потврду огромне улоге и снаге васпитања. Сматрао је да велики утицај учитеља потиче од супериорности његовог искуства и културе, чак наводи да би требало да се уплашимо од *ширине наше моћи*. Иако је препознатљив по ставу да друштво треба да врши притисак кроз васпитање, указује да треба имати у виду моћ васпитача и снагу коју васпитање има у рукама једног човека (васпитача) – нарочито ако овај не испуњава захтевне услове постављене пред њега. Пише да се морају предузети све мере предострожности „да би се одбранила слобода детета од

свемоћи васпитања када га изводи само један (нарочито ако је лош) васпитач“ (према: Ивковић, 1985, стр. 155).

Дисциплина ученика.

Наторп посебну пажњу, у раду школе, придаје образовању воље, које се према његовом мишљењу заснива на вежбању (васпитном раду који је био основна карактеристика код домаћег васпитања) и васпитној (моралној) поуци. Васпитна поука не може заменити радњу, већ је прати *као светиљка на путу*. Мада је, како време одмиче, неопходно удаљавање од непосредне радње (услед све компликованијег разматрања ствари) увек треба тражити везу са вежбањем, практичним разматрањем и искуством. На доживљено, а потом и на садржаје сличне онима које смо доживели, природно се надовезује морална поука. За морално формирање личности посебан значај имају *наука о врлинама* и *наука о дужностима*. Морална идеја се, дакле, најпре ученику предаје опажајно и практично, док се на вишем степену, у школи, то утврђује теоријски „правом етичком дедукцијом“ (Наторп, 1922, стр. 68).

У образовању воље значајну улогу има школска организација. Сматра да су строги мисаони рад, дисциплиновање и све активности којима се дете бави у школи усмерени у истом правцу. Свом запажању да би дечак „радо био човек“ додаје уверење да је смисао за правило и за ред природан нормалном детету школског узраста, „као и смисао за другарску заједницу, који је припрема смисла за грађанску“ (Наторп, 1922, стр. 69). Овај смисао се природно развија у јакој организацији школског живота коју види као смањени отисак грађанске заједнице. У том периоду, однос према другима изражен је у поштовању које се заснива на *признавању личне способности*. Школска организација је та која нас учи да оно што хоћемо за себе на исти начин хоћемо за све. И Наторп је писао да школа мора тежити томе да постане „друштво чланова с истом вољом, а не просто пуки завод за приморавање и за дресуру“ (Наторп, 1922, стр. 69). Из таквог, природног другарства ученика развиће се, сам од себе, смисао за грађанску и отаџбинску заједницу. Тај циљ не може се постићи простим поукама и придикама. У добро организованог школи појединац учи да се прилагоди општој организацији и да

верно врши своју дужност. Основном школском образовању придавао је ненадокнадиву вредност за развој заједничког духа и социјалне свести о дужности.

Наторп сугерише важност постепености у образовању, при чему први степен назива *мотрењем*. У следећој фази наставник показује и усмерава учеников поглед и пажњу на одређени предмет. *Вођење наставника* више треба да буде упутство за самостално напредовање ученика, са намером да *вођени* буде све независнији. На трећем степену ученик сазнаје законе, решава задатак, што га води новим почецима и новим, вишим завршецима. Ученик у овој фази *задобија слободу према предмету*, вођење учитеља за тај задатак прелази у самоуправљање. Однос са учитељем је слободан, аутономан однос између једнаких (Наторп, 1922, стр. 32). У таквој заједници ретко су потребне казне и награде, нарочито ако су оне чулног карактера. Већу васпитну вредност имају *чистије* врсте моралног утицања које се јављају саме од себе у срдачном односу између васпитача и васпитаника. Чулну казну препоручује само у домаћем васпитању (не у школи), како би се поуздано постигла тренутна потреба. Наводи да је и Песталоци дозвољавао примену телесне казне у домаћем васпитању, одбацујући га у школи²⁴.

Поред образовања воље, улога школе је и буђење самосталног мишљења и у образовању интелекта. Настава треба да буде занимљива, *да интересује*. Такву заинтересованост ученика можемо постићи тиме што ћемо му допустити да се *удуби* у проучавање одређеног предмета. Наставом морамо омогућити да *сине сазнање у души* ученика и ослобађање његове стваралачке снаге. Штетним је сматрао покушаје учитеља да заинтересованост ученика остваре *заносним приказивањем*, где њихово одушевљење и лична испуњеност заузимају централну позицију у настави. Критиковао је „пасивно примање датог научног градива“ (Наторп, 1922, стр. 72). Писао је да образовање разума потпомаже образовање воље, постављајући темељ за сваку врлину. Основу свих недостатака школе, често истицаних у то време, видео је у неувиђању значаја саморадне, спонтане снаге разума и воље. Залаже се за образовање које подстиче *развој изнутра*.

²⁴ Сличан је и став Елен Кеј која оправдава примену телесне казне до треће године живота (Поткоњак, 2003).

Младеновић (1931) наводи два практична примера радних школа на које Кершенштајнер указује, одакле бисмо могли закључивати о Кершенштајнеровим уверењима о најбољим начинима успостављања и одржавања дисциплине у школи. *Great Public School* (у Енглеској) одликује се радном заједницом и самоуправом. То је школа са интернатским васпитањем у којој се подела ученика истог разреда у групе и подгрупе врши према обдарености, напретку и научним интересовањима. „Школску управу бира цела школа. И сваки разред бира свог заступника“ (Младеновић, 1931, стр. 62). Кершенштајнер је сматрао да таква школа негује личну одговорност и моралну храброст код ученика. За пример узима и Едимбуршку Академију (у Немачкој) која, такође, функционише као самоуправа. Разрађен је систем изабраних *префеката* који надгледају живот у заједници. Да би ученик био изабран за ову дужност мора имати добар успех, а од њега се захтева и добро играње крикета и фудбала. Они надгледају морал и понашање и изричу казнене мере. Посебно се за сваки разред бирају по два ученика који се брину за ред у разреду. На овом примеру сасвим јасно се уочавају кључни елементи теорије означавања (од дисциплинских ознака до хијерархијске позиционираниости) о којој смо писали.

Дисциплински карактер радне школе јасно је изражен у следећем Кершенштајнеровом приказу: „Овде се пробуде и они, који су у школским клупама важили као лењи, глупи и алкави... Шта више овде се често дешава, да таква бедна деца прстижу своје другове, који су обдарени бољим памћењем од њих, и да их овај лепи успех и добивене похвале, којих раније није никад било за њих, истргне из њиног дремежа и полусна, тако да сад она и умни рад пригрле са више жара“ (Кершенштајнер, 1923, стр. 260). Такође, дисциплински карактер огледа се и у основном задатку јавне школе, да појединца спреми за каснији позив. Они тај позив треба да врше (свесно) према интересима државне заједнице. На тај начин, сваки појединац даје свој допринос да развој државе иде у правцу идеала моралне заједнице. Он сматра, да ће се оваквим васпитањем за службу држави извршити морални преображај и појединца и државе. Његова залагања за активну (радну) школу и школу као радну заједницу (са елементима самоуправе) у функцији су постизања веће *продуктивности* и усмерена су на развој пожртвовања, покорности

интересима заједнице, стављању личног развоја у службу ближњих, заједнице или велике идеје.

Диркем се дисциплином ученика бави као основним елементом моралног васпитања. Сматрао је да је морал у тесној вези са природом друштва. Друштво нас извлачи из нашег егоизма и обавезује да водимо рачуна и о интересима других. „Оно нас учи да обуздавамо своје страсти, нагоне, да трпимо, да се лишавамо, да жртвујемо, да потчињавамо личне циљеве вишим циљевима (Диркем, према: Ивковић, 1985, стр. 92). Друштво је у нашој свести створило дужности, правила и дисциплину према самима себи и према другима.

Свако друштво, према Диркему, намеће појединцима регулаторни тип васпитања. Узалудно је, сматра, веровати да се томе појединац може одупрети или да можемо васпитавати децу како ми желимо. Одређена начела заједничка су свим члановима друштва и улога државе је да „ослободи ова суштинска начела, да учини да се она предају у школама, да води рачуна о томе да она нигде деци не остану непозната, да се о њима суди и говори с нужним поштовањем“ (према: Радовић, 2004, стр. 300). Писао је: „има обичаја којима се морамо повиновати; ако од њих знатније одступамо, они се свете нашој деци“ (Диркем, 1981, стр. 36). Сви су принуђени да се понашају према правилима која владају у нашој друштвеној средини. „Јавно мњење их намеће нама, а јавно мњење је морална снага чија принудна моћ није ништа мања од принудне моћи физичких снага“ (Диркем, 1981, стр. 61).

И морал је, према Диркемовом схватању, у тесној вези са природом друштва. У редигованом рукопису течаја о *Моралном васпитању у основној школи*, у лекцијама у којима проблему моралности приступа из педагошког аспекта, већ „наслови лекција су довољни да покажу ток мисли: *дисциплина и психологија детета*, најпре, *школска дисциплина, кажњавање и награђивање у школи*;...“ (Диркем, 1981, стр. 20, у предговору). *Дух дисциплине* сматра основним елементом моралности и истовремено представља смисао и сколоност ка регуларности, ограничавању жеља и поштовање правила. Регулише понашање, а његова суштина је у способности самосавлађивања. Школа има посебну улогу за формирање духа дисциплине и прихватање апстрактних идеја дужности. Школска дисциплина није

питање привидног реда у учионици који омогућава извођење наставе. Према Диркемовом мишљењу школска дисциплина је морал учионице, као што се дисциплина у општем значењу везује за морал друштвених група. *Оданост друштвеним групама* је суштинска страна моралности, јер без везивања за циљеве друштвених група и превазилажења егоизма, човек нужно постаје неморалан или морално неутралан. „Деловати морално, значи деловати у светлости колективних интереса“ (према: Радовић, 2004, стр. 303). *Аутономија воље* везана је за *свест о разлозима* за морално понашање. Диркем верује да је појединац аутономан само када свесно, познавајући разлоге и разумевајући морал и нужност усваја морална правила и поступа према њима. Одатле произилази и метод моралног васпитања. То није *уливање у главу*, приповедање морала, већ његово *објашњавање*.

О индивидуализму.

На крају прегледа основних идеја аутора социоцентричних концепција осврнућемо се на Диркемову критику педагошких идеја у концепцијама *модерног индивидуализма*²⁵ насталим током значајних друштвених промена, на крају XVIII и почетку XIX века, које наглашавају поштовање унутрашње слободе, ужас према сваком притиску, љубав према човеку и детету²⁶. Писао је: „Толико се распространила навика да се друштво супротставља појединцу да свако учење у коме се често користи реч друштво жртвује појединца“ (Диркем, 1981, стр. 11). Сматрао је да, без обзира говоримо ли о васпитним циљевима или средствима, „васпитање одговара друштвеним потребама; оно одражава колективне идеје и осећања“ (Диркем, 1981, стр. 90). Због тога је сматрао да педагози, када траже начела своје спекулације, идеје водиле, треба да се враћају на проучавање извора васпитног живота – на проучавање друштва. „Треба се обраћати друштву, треба познавати његове потребе, јер управо његове потребе треба задовољити“ (Диркем, 1981, стр. 91). Неопходно је, у том смислу, разумети деловања која покрећу свет око нас и нас саме са њим.

²⁵ Попут Песталоцијеве и Фребелове (дакле, какве смо претходно називали концепцијама русоистичког типа).

²⁶ Приказ таквих идеја Диркемових савременика даћемо у следећем поглављу (*Разредна дисциплина у педоцентричним концепцијама васпитања*).

Осврће се, конкретно, на проблем који је и тема наше анализе. Поставља питање одакле потиче наш систем дисциплине (који се временом мењао). Сматра да је потребно „бавити се природом дисциплине и њеном рационалном основом“ (Диркем, 1981, стр. 19) и одговорити на питања зашто друштвени живот захтева дисциплину, како је друштво способно да наметне дисциплину и где је интерес појединца у прихватању дисциплине. Ти одговори би нам указали на природу и функцију дисциплине које су повезане са посебним условима постојања савремене цивилизације. С тим у вези, педагошка учења из прошлости треба поредити, класификовати, протумачити као историјске чињенице. „О њима можемо судити само у односу према реалним, објективним потребама које су их изазвале и у односу према узроцима који су створили те потребе“ (Диркем, 1981, стр. 104). И данас је неопходно, сматрамо, анализирати однос према дисциплини и функцију дисциплине у прошлости, друштвене потребе које су обликовале њен карактер и размотрити има ли међу тим *узроцима* оних који и данас делују.

Аутори социоцентричних концепција васпитања схватили су васпитање као важан чинилац мењања друштва. Сматрали су да ће до промена на боље у самој заједници нужно доћи уколико је сваки појединац васпитаван за заједницу, према потребама и интересима заједнице. Такво васпитање биће корисно и за заједницу и за појединца. У хармоничној, хомогеној и складној заједници сваки појединац је обезбеђен, заштићен и сигуран. На васпитање су гледали као на суштински услов егзистенције друштва, односно државе.

Скренули су пажњу на значај сагледавања васпитања у друштвеном контексту, уважавајући његову друштвено-историјску условљеност и указали на значај социјалне средине у развоју појединца (Радовић, 2004). Наторпов став о интересантности наставе ученицима и самоактивности на часовима, као и Диркемово одређење аутономије воље ученика као свесног деловања према објашњеним, схваћеним и прихваћеним моралним правилима и данас су у моделима разредне дисциплине актуелни (и то у моделима сврставаним у

прогресивне, хуманистичке, демократске, засноване на подржавању аутономије ученика).

С друге стране, сматрали су да ће људи бити добри само ако их научимо како треба да се понашају (Трнавац, 2006). Три омиљене речи сваке социоцентричке педагогије су: **рад, ред и дисциплина**. Процес дисциплиновања био је заснован на друштвено уговореном и унапред прописаном понашању, а ученик је био у извршној улози. Актуелност ове врсте идеја аутора социоцентричких концепција васпитања и данас је велика. Данас су у образовању наставника и у наставној пракси врло популарни и распрострањени модели аутора разредне дисциплине, чија уверења о основним педагошким питањима (дечјој природи, односу појединца и заједнице, циљу васпитања, адекватним васпитним методама...) одражавају континуитет са наведеним уверењима аутора социоцентричких концепција васпитања (Canter, 2010; Jones, 2007). Нисмо уочили експлицитне показатеље значаја и утицаја наведених идеја теоретичара васпитања социоцентричке оријентације на ауторе савремених модела успостављања и одржавања разредне дисциплине (не позивају се на њих у литератури), али их је могуће препознати када је реч о: *мрачном погледу* на дечју природу, истицању значаја школске организације и дисциплине за друштвени напредак, инсистирању на ауторитету и чврстости наставника, третирању дисциплине као процеса одвојеног од наставе који *споља* регулише њену реализацију, одржавању дисциплине бихејвиоралним техникама (нормирању граница којима сваки ученик треба да се повинује и примени различитих врста казни и награда за њихово не/поштовање), стриктно задатим упутствима и временским роковима ученицима за обављање радних задатака чији избор не зависи од ученика. Циљ ових техника разредне дисциплине је *спољашња контрола понашања ученика*.

2.1.2. Разредна дисциплина у педоцентричним концепцијама васпитања

Отпор социоцентричним концепцијама васпитања се манифестовао кроз појаву друге крајности, у форми *педоцентричних концепција васпитања*. У овом поглављу анализирамо концепције васпитања представника педоцентричке (индивидуалне) педагогије који су *дајући слободу појединцима* морали да се одреде и према феномену дисциплине. Одреднице *педоцентричке педагошке концепције* и *индивидуална педагогија* користимо у раду као синонине, подразумевајући под индивидуалном педагогијом читав покрет у који су сврстане све концепције васпитања које у центар интересовања у педагошкој теорији и пракси стављају дете, које су се одлучно залагале за индивидуално право и слободу сваког појединца на развој у складу са својом природом, личним интересовањима и могућностима (Бодрошки Спариосу, 2000; Поткоњак, 2003; Radovanović & Tadić, 2012). Овај покрет одликује снажно присуство захтева за поштовањем детета и његовог права на слободу у васпитном процесу, слободу у односу на друштво, његове институције и целокупни свет одраслих, која се схвата као предуслов формирања слободних људи. Аутори ових концепција боре се за *слободно васпитање* које би било *потпуно независно од друштва*, за аутономију васпитања, за одвајање и издвајање васпитања из заједнице, за васпитање у коме појединац и његова природа (донета на свет рођењем) треба да чини полазиште васпитања (Поткоњак, 2003).

Индивидуална педагогија је била веома снажан и популаран покрет у првим деценијама XX века, а у различитим варијантама и неједнаким интензитетом траје већим делом XX века. Она се јавља као критика и отпор доминантној хербартијанској педагогији, етатизацији школе, утврђивању заједничких и општих циљева и задатака васпитања, прописивању истоветних наставних планова и програма за школе и све ученике, неприкосновеном ауторитету наставника и свим облицима гушења, спречавања развоја и жртвовања личности детета. Њено исходиште није само педагошко, већ је очигледана и друштвена ангажованост ових теорија.

Присталице педоцентричке педагогије сматрају да је свако дете по својој природи, по рођењу особена индивидуа. С обзиром на то да се индивидуе разликују по својој природи, по биолошким особеностима, могућностима и темпу развоја, по диспозицијама, способностима, интересовањима, мотивима и аспирацијама апсолутно је немогуће организовати васпитање, школу и наставу по истим критеријумима за све. Таквим ставовима потпуно се укида могућност формулисања истих циљева и задатака васпитања за све васпитанике, утврђивање исте организације, истих садржаја, метода и средстава васпитања. Индивидуална педагогија се залаже за *природан* и *слободан* развој сваког појединца и у томе види основно полазиште сваке педагогије и практичног васпитног рада. Аутори педоцентричких концепција васпитања истичу да треба напустити ауторитарне приступе васпитању и његовој практичној организацији, **напустити свако прописивање, нормирање, стандардизацију, фронталне и групне облике рада, све шаблоне и калупе**. Треба поћи од индивидуе, њених природних моћи, разлика, сваком треба обезбедити складан индивидуални развој (Поткоњак, 2003). Слободно васпитање не полази од унапред утврђених циљева, нити предвиђених садржаја, већ од конкретног детета и његових интересовања. У васпитању треба да доминирају интересовања и жеље појединца, његово темпо развоја, индивидуалне могућности. Интересовања детета одређују циљ и садржај учења. Школа треба да обезбеди услове и да допусти да се дете само, вођено спонтаном активношћу и личним интересовањима, природно развија. Дете постаје центар интересовања у педагошкој теорији и пракси (*педоцентризам*). Као методе васпитања предлажу се: спонтана активност, самоактивност, саморадна, изражавање и самоизражавање.

Без обзира на велику сличност, када су у питању основна полазишта, не може се говорити о хомогеном педагошком правцу или покрету (Поткоњак, 2003; Radovanović & Tadić, 2012). У оквирима тог правца често сусрећемо натуралистичка схватања, па се обично Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) сматра родоначелником педоцентричких концепција васпитања. Он је несумњиво, директно или индиректно, инспирисао многе касније педагоге препознатљиве по снажним захтевима за поштовањем детета и његовог права на слободу у васпитном процесу, слободу у односу на друштво, његове институције и целокупни свет

одраслих, која се схвата као предуслов формирању слободних људи (Спевак, 2009). У педоцентричке концепције васпитања сврставају се: персоналистичка педагогија, педологија, прогресивистичка педагогија, педоцентризам, теорија слободног васпитања и друге. У наставку ћемо приказати основне педагошке идеје и однос према дисциплини родоначелника и значајних представника ових концепција: Жан Жак Русо, Елен Кеј (Ellen Key), Лава Николајевича Толстоја (Лев Николаевич Толстой) и Александра Нила (Alexander S. Neill). У наставку ћемо се бавити актуелношћу и могућностима примене појединих њихових схватања у пракси успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Полазишта – природа детета и слобода.

За представнике индивидуалне педагогије у првом плану је *дечја природа*, а полазиште је синтетизовано у Русоовом захтеву *вратимо се природи*. Русо је сматрао је да је савремена култура негација природе и зато је говорио да људи треба да се врате природи – слободи и једнакости. Природа детета је увек добра и треба јој само омогућити пуну слободу да се испољи (*слобода је услов васпитања*). Русо је сматрао да у таквој слободи нема опасности „...јер, свако дете (индивидуа) је по природи својој добро (природа не греши у томе). **Сва вештина васпитања (у ствари невоспитавања) јесте да се створе услови да се свака индивидуа развија максимално у складу са својом природом**“ (према: Поткоњак, 2003, стр. 58). Наглашавање значаја слободе у васпитању код представника индивидуалне педагогије најчешће је основа од које се полази у одређењу према основним педагошким проблемима, али треба истаћи да се код различитих аутора слобода различито тумачи и одређује. Русо је захтевао да се дете у свом природном развоју не ограничава и не спутава. Његов главни васпитни циљ је *васпитање слободног човека* који цени слободу изнад свега због чега и васпитање мора бити слободно по својим методама и организацији. Писао је: „Сва се наша мудрост састоји у ропским предрасудама; све наше навике су само подјармљивање, ограничавање и принуда. Сваки грађанин се рађа, живи и умире у ропству: по рођењу утегну га у пелене и повоје; кад умре, закују га у мртвачки сандук; докле год има човечји облик, окован је нашим уредбама“ (Русо, 1950, стр. 16). Сматрао је да је начин поступања према

деци у то време довео до тога да су први појмови које она формирају појмови власти или ропства. Писао је: „Сад га љуљамо, сад га опет милујемо да бисмо га умирили; сад му претимо, сад га опет тучемо да бисмо га ућуткали. Или чинимо што се њему свиђа, или захтевамо да оно чини што се нама свиђа; или се подчињавамо његовим жељама, или њега подчињавамо својима; нема средњег пута, оно мора заповедати или примати заповести“ (Русо, 1950, стр. 25). Сматрао је да није ауторитет *највеће од свих добара*, него слобода.

Елен Кеј је била активан борац за права детета, њихово *природно васпитање* и *нову школу*, као и за еманципацију жена. У њеној визији будућег васпитања дете је у центру васпитног процеса, оно је мера свих ствари. Када је у питању однос друштва према појединцу, сматрала је да центар друштвене бриге треба да представља брига о новом поколењу и његовом васпитању, при чему принцип индивидуалног развоја мора бити изнад свих осталих. Сматрала је да *борба за заједницу* води ка једностраном образовању и да се „боље друштво не може створити бољим односима, већ само савршенијим људима“ (Кеј, 1914, стр. 29). Писала је: „Да би дошли до једног вишег друштвеног стања, потребно је, да душа сваког појединца тежи за тим, да се развије до највеће индивидуалне могућности“ (Кеј, 1914, стр. 41). Људска природа не може се развити у будућности уколико се из часа у час све више притиска. Промени друштва мора да претходи нов начин васпитавања младих нараштаја. Критиковала је друштвени идеал конзервативизма: потпуну потчињеност појединца под државном идејом где се развија послушност и самосавлађивање на рачун *иницијативе самоодређења*. Циљ је „ослободити, а не везивати и ломити индивидуалну снагу“ (Кеј, 1914, стр. 28). Сматрала је да тадашњи васпитни систем ломи индивидуалну снагу детета. Елен Кеј је била врло незадовољна односом школе (називала је школу убицом дечје душе) према ученицима, почев од дресирања и укалупљивања које се у школи врши, преко кажњавања, до непоштовања личности ученика (према: Поткоњак, 2003). Сматрала је да је једино породица, до десете године, у стању да васпитава без присиле, шаблона, нивелисања, командовања. Једино се у породици уважава *светост личности детета*. Њена *идеализација природе детета* приметна је и у ставу да се родитељи до земље морају поклонити *пред његовим височанством дететом*.

На Толстојево интересовање за проблеме васпитања углавном се гледа као на примену његових филозофско-религијских и литерарних схватања човека, друштва и живота уопште. Са становишта положаја детета у процесу васпитања у коме се уважава његова потреба за слободним, природним развојем, Толстој је у почетку одбацивао васпитање, јер је на васпитање гледао као на дресуру, принуду, неоправдану тежњу да се деца обликују и формирају по неко неком обрасцу или усмеравају у правцу који им лично не одговара. Што је дете више искварено мање га треба васпитавати, јер му је „утолико више потребна слобода“ (Кросби, 1911, стр. 26). Проучавао је образовне системе у Немачкој, Француској, Белгији, Енглеској и Италији и оштро их критиковао. Писао је да се тамо деца играју плачући, да преовлађују дресура, формализам и педантерије, а посебно је истицао неприродност, насилност и штетност таквог васпитања. Школама које је обилазио првенствено замера *касарнски дух*, за који наводи да код деце убија вољу за радом и кочи њихов развој. Полазна тачка Толстојеве идеје о слободном васпитању, такође, је идеализација детета. Сматрао је да је природа детета савршена и да се не сме нарушавати погрешним васпитањем што наглашава и уверење да су деца „разумна бића и њихову личност треба поштовати, не уклапајући је у школске шаблоне и схеме“ (Радулашки, 2008, стр. 51). Писао је да детету само треба дати zgodnu прилику и оно ће показати иницијативу, поштоваће правду, показаће љубав према свему што га окружује: „Треба га само побудити на тај пут живота и не чинити му препреке“ (Кросби, 1911, стр. 85). Истицао је да свако дете има своја сопствена животна искуства, потребе, способности и интересовања и да је за развијање индивидуалних особина сваког ученика неопходна *слобода*, наспрам *круте дисциплине* и захтева да се сви подвргну истим обрасцима.

Александар Нил, оснивач школе *Самерхил* (један од најпознатијих *педагошких експеримената* XX века) покушао је да да одговор на питања како људи постају несрећни, како та несрећа уништава људски живот и како децу треба васпитавати тако да она буду *срећна*. Сматрао је да се срећа деце, као и људи, састоји у неограниченом уживању њихове слободе. Поред снажног Русоовог утицаја, Нилове психолошко-педагошке идеје настале су и под великим утицајем психоанализе Сигмунда Фројда (Sigmund Freud). *Смархил* је, према Ниловим

речима, школа која пружа могућност деци да открију себе, разумеју сопствени идентитет и открију сопствена интересовања под окриљем самоуправљања и у демократској средини (Нил, 2003). Јасно је ставио до знања да му није толико стало до тога *шта дете зна*, већ до тога *шта оно јесте*. Као и остали представници индивидуалне педагогије Нил је сматрао да су деца по природи добра, мудра и реална. Оштро је критиковао бирократску школу и ауторитарно васпитање. У школи у којој нема принуде, страха, ауторитета наставника, казни, испита и оцена треба да влада слободна атмосфера, срдачни односи и солидарност. Када објашњава своје поимање слободног детета, Нил говори о праву детета да живи слободно, без притисака спољног ауторитета у психичком и соматском смислу речи.

Улога васпитача/наставника.

Русо је сматрао да је најбоље **не васпитавати директно**. Он тражи за дете уређену, припремљену, унапред аранжирану слободу, која се састоји у претходно педагошки уређеним ситуацијама (Спевак, 2009). Касније ће се многи педагози, а нарочито Марија Монтесори, залагати за *педагошки уређену средину*. Дакле, није реч о нечињењу, невоспитавању, већ Русо инсистира на индиректном васпитању. Васпитач, уместо да обликује понашање детета, треба да ствара услове да свако дете слободно, сопственом активношћу развија своју природу. Васпитање у најранијим годинама мора бити *негативно*, „оно се не састоји у поукама о врлини и о истини него у чувању срца од мана и у чувању духа од заблуда“ (Русо, 1950, стр. 92). Улога васпитача је да ствара што повољније околности за развој детета, за његово стицање све бројнијих искустава и да га упозна са *природним последицама* његових дела. Уз то, Русо наводи да васпитачима основни критеријум избора садржаја треба да буду постојеће потребе и интересовања детета. Дакле, васпитање „с једне стране има задатак да препозна тзв. природне дечије потребе и интересовања, а са друге стране, да аранжира такву васпитну средину која ће омогућити њихово испуњење“ (Бодрошки Спариосу, 2000, стр. 472).

Кеј је, такође, сматрала да је најбоље не васпитавати директно. Писала је: „Допустити мирно и полагаано да природа сама себи помогне те само настојати да

околности потпомогну рад природе – то је одгој“ (Кеј, 2000, стр. 76). Критикује директне васпитне методе и поступке који се користе да би се природа детета обуздала, да би се наметнуо одређени ред, да би се у децу усадиле одређене особине, навике, вредности. Васпитање треба да подупре, подржава природан развој и само посредно утиче, кроз обезбеђивање адекватних услова, тако да се у детету ниједна индивидуална особеност не гуши. Васпитач треба да усмери своју пажњу на стварање околине у којој дете расте, да пружи подршку тенденцији код детета да се разликује од других, уместо да тежи да васпитаника смести у оквире заједничког, једнаког за све.

Толстој је на васпитање у тадашњим *принудним школама* гледао као на природни деспотизам и као на старање једног човека да другог учини потпуно сличним себи. Сматрао је да је опасно гледати на школу као на дисциплиновану чету војника, који подједнако испуњавају исте заповести и да су слобода и унутрашњи неред неопходно потребни за развијање индивидуалних особина сваког ученика. Прво што је учинио у својој школи у Јасној Пољани било је укидање кажњавања ученика и принуде да буду у школи и онда када не желе или им је досадно (Трнавац, 1996б). Толстој је придавао велики значај *духу школе*, за који је сматрао да је нешто што је готово непотчињено учитељевом управљању, а представља суштину и успех учења. „Учитељ треба да избегне неке ствари да не би уништио тај дух... Дух школе на пр. не слаже се никад са принуђивањем и поретком у школи...“ (према: Кросби, 1911, стр. 29).

С обзиром да је циљ школе у *Самерхилу* срећа ученика, а не њихова припрема за одређену професију којом би се они бавили у будућности, у њој доминира емотивно васпитање, а не радно. Нил је писао: „Код нас нема никаквих нових наставних метода, јер сматрамо да настава, као таква, нема много значаја“ (Нил, 2003, стр. 23). Ученици слободно бирају активности у којима ће учествовати, на настави и ван ње, а наставници само треба да омогуће ученицима да остваре свој избор. Од учитеља се очекује да организују наставу тако да деца с нестрпљењем долазе на сваки час где ће активно учествовати у раду. Истицао је значај креирања и одржавања средине у којој сви чланови заједнице могу да коегзистирају у хармонији и складним односима задржавајући своју личну слободу.

О дисциплини, правилима и кажњавању.

Русо је оштро критиковао схватање да је детињство прави животни период за поправљање *рђавих човекових склоности* и сматрао да дете не смемо везивати социјалним законима, „него ланцима нужности“ (Русо, 1950, стр. 236). Сматрао је да васпитач „не треба да даје ученику правила, него треба да их привикне да их сâм налази“ (Русо, 1950, стр. 30). Забране треба да буду ретке, али непоречне (зид који оно више неће покушавати да сруши), с друге стране, оно што дозвољавамо деци треба да дозволимо на његову прву реч, без наваљивања, без молби, нарочито без услова. У складу са теоријом природног васпитања препоручује дисциплину природних казни, тј. *казне природних последица*. Казна увек треба да дође „као природна последица њиховог рђавог чина“ (Русо, 1950, стр. 103). У основи овакве дисциплинске мере је развијање одговорности код детета за сопствене поступке.

Елен Кеј је писала да одрасли немају права да прописују „нове законе за то ново биће“ (Кеј, 2000, стр. 121), па и када би се стотине малих правила којима се одржавају ред и дисциплина у школи смањила на четвртину, сматрала је да би се и даље радило о притиску који захтева униформност. Писала је да је боље да деца што касније буду суочена с тим притиском, када њихова способност пружања отпора буде већа. Инсистирала је на казнама природних последица, иако је била свесна да оне могу бити штетне за здравље детета као и да би у неким случајевима њихово деловање било преспоро. Напомињала је уверење, које је Толстој детаљније образложио, да се зло не укида злом, већ да се „зло савладава само добротом“ (Кеј, 2000, стр. 143) и одлучно се противила физичком кажњавању деце, присили и командовању деци.

Централну позицију у Толстојевој концепцији слободног васпитања заузима његов *принцип слободе* који је утемељен на идеалу живота без насиља. Сматрао је да је нужно природном дисциплином заменити измишљену и вештачку и да дете не треба да се боји нас, већ *последица својих поступака*. Сматрао је: „Сломити вољу детету, то је исто што и преломити му леђа“ (према: Кросби, 1911, стр. 87). Вештачка казна појачава плашљивост и буди звер у човеку, уместо тога, треба будити божанство у њему. Толстојева визија слободног васпитања потенцира религијско-морално васпитање (васпитање се мора спроводити у духу религије).

Поред наведеног принципа слободе, Толстој наглашава и *принцип љубави* према деци, мислећи на емоционални однос васпитача према свом позиву и љубав коју васпитач гаји према детету (на чему Толстој нарочито инсистира), а такође и *принцип уважавања индивидуалних својстава личности*, пошто индивидуална својства, потребе, интересовања детета треба да одређују пут њиховог васпитања. Иако се противио црквеном учењу основа његовог васпитно-образовног рада била је религија, као поглед на свет. Религијско схватање живота код Толстоја постаје „смисао и основа васпитања у најширем значењу“ (Радулашки, 2008, стр. 52). На таквом схватању дечје (људске) природе Толстој је засновао и своју *идеју о љубави и праштању* као основним средствима васпитања. Писао је да је најдрагоценија црта у дечјем карактеру љубав и да је због тога речено: „Ако не будете као деца, нећете ући у царство небеско“ (Толстој, 1981, стр. 555). Романтичарски је тврдио да је добра, чврста љубав, у суштини, природна делатност човечје душе и да је она најјачи ослонац у васпитању. Сматрао је да осећање љубави треба да прожима моралне и међуљудске односе. Основни постулат његовог морално-филозофско-религијског система гласи *не опири се злу*. Сматрао је да противљење злу насиљем противречи закону љубави, јер противљење злу, озлојеђујући грешника, само повећава грех (Радулашки, 2008). У складу с тим, противио се и кажњавању деце сматрајући да казна не поправља дете, већ га чини горим и уместо тога залагао се за хуман, љубављу испуњен однос према деци. Сматра се да је све оно што је до тада писао, у његовом последњем великом делу *Васкрсење* (1899), добило свој најпунији уметнички израз. Он јасно проповеда *морално самоуздизање као једино средство борбе против зла*. За њега је љубав основна људска особина, а *љубав међу људима основни закон људскога живота*. Његова педагошка начела производ су квалитетне и врло читљиве анализе библијских тема, примера и заповести. На Толстоја је очигледно снажно утицала библијска порука: не судите и неће вам се судити; и не осуђујте и нећете бити осуђени; опраштајте и опростиће вам се. Веровао је да се осуђивањем и кажњавањем на грех додаје нови грех, што је уобичајено тумачење ове библијске поруке. Несумњиво је лакше пристати на осветнички гнев „али треба знати да тако сами себе онеспособљавамо за делатно учествовање у живој и животној љубави“ (Стојановић, 2008, стр. 271). У овако

схваћеној идеји о љубави и праштању Толстој јасно истиче да слободно васпитање почива на поштовању и љубави према другоме.

Оно по чему се Нил не разликује од осталих представника индивидуалне педагогије је став да „није могуће имати добро човечанство ако се према људима поступа с мржњом, кажњавањем и свесним потискивањем“ (Нил, 2003, стр. 132), који допуњује констатацијом да је једини пут *пут љубави*. Сматрао је да ниједно дете не би требало да буде присиљено да чини нешто што само не жели, а наспрам овог идеала види дисциплиновано дете (без икаквих права) и распуштено дете (има сва права). Нил је слободу и дисциплину схватао као дијаметрално супротне и неспојиве феномене. Разлог видимо у томе што он под термином дисциплина подразумева негативно значење које се овом феномену приписује, говори о *дисциплини ауторитарног типа* заснованој на принуди, присили, претњама, страху и физичком кажњавању. Важна карактеристика Ниловог *Самерхила* су школски састанци, на којима се гласањем одлучује о свему што се тиче заједничког живота, укључујући и кажњавање социјалних прекршаја. На њима се креирају или мењају закони школе и они представљају правила школе (изгласавају се већином учесника састанка). Учесници могу бити ученици и особље школе. Сви имају једнако право гласа и вредност свачијег гласа је иста. Једнакост ученика и наставника огледа се управо у томе што, на састанцима, ниједан члан особља школе не може самостално спровести санкцију против ученика, и обрнуто, јер сви имају исти третман и статус. Нил је писао да „...нико од оптужених у Самерхилу никада не показује знакове непослушности или мржње према ауторитету заједнице. Увек сам изненађен послушношћу са којом наши ученици прихватају казне“ (Нил, 2003, стр. 69). Истицао је да само школу у којој је спроведена самоуправа и у којој влада компромис можемо сматрати прогресивном и да се слобода не може остварити док деца не осете да су потпуно неспутана у управљању сопственим друштвеним животом. Сматрао је да од појединца не треба тражити да се придржава правила једноставно зато што она то јесу, већ да децу треба научити како да праве разлику између арбитрарних и разумних правила. Сматрао је да су права породица и школа оне у којима деца и одрасли имају једнака права, да су све спољашње забране погрешне и истицао значај унутрашњих ограничења.

Неповредивост права других.

Као што је претходно речено, код различитих аутора педоцентричних концепција васпитања *слобода* се различито тумачи и одређује, ипак, за све њих слобода подразумева поштовање слободе других, тј. неповредивост права других. Русо на више места у *Емилу* истиче да не смемо дозволити детету да злоупотребљава своју слободу, не можемо му дозволити да *влада* другим људима (противи се попустљивости). Писао је: „Чим могу сматрати особе своје околине као оруђе чија употреба зависи од њихове воље, послуже се њима да задовоље свој нагон и да надокнаде своје властите слабости. Тад она постану досадна, свирепа, заповедничка, пакосна, необузdana... није потребно дуго искуство, па да осетимо како је угодно радити туђим рукама, и да треба само макнути језиком, па да ставимо у покрет свемир“ (Русо, 1950, стр. 54). У том смислу треба разумети и његове речи да је „једина морална поука која приличи детињству, и која је за свако доба од највеће важности, да никад не чинимо никоме зла“ (Русо, 1950, стр. 109).

Говорећи о слободи у васпитању, Елен Кеј истиче да једино ограничење слободе представља неповредивост права других. Сматрала је да је то *природно ограничавање слободе* човека и да дете томе треба учити од првих дана. Пишући о циљу будућег васпитања она наводи да треба створити такав свет „у коме ће се дете слободно кретати све док не досегне јасне границе које штите права других“ (Кеј, 2000, стр. 77). Важно је да васпитање побуди осећај самосталности, да га оживи и ојача, да побуди храброст одступања од норми, у случајевима кад то не повређује права других, а да није само реч о скретању пажње на себе. Полазећи од начела различитости појединаца, писала је да је потребно да се на путу личне слободе, која не угрожава права другог, налази што мање препрека, а да се ограничења задрже или чак повећају тамо где се права другог могу угрозити. Наглашавала је да *деца имају обавезе и права* као што их имају и остали, са друге стране, родитељи морају показивати поштовање према деци као што они децу поучавају да поштују друге. Дете одмалена треба подучити шта је то слобода и које опасности са собом доноси властити избор „која су права и која је одговорност властите воље“ (Кеј, 2000, стр. 169). Деца су свакодневно суочена са стварношћу,

откривају своја мала задовољства, али и казне, јер их родитељи никада не спречавају да искусе последице онога што учине.

Иако је био велики поборник слободе у васпитању, Толстој критикује претеривање које се огледа у *непоштовању слободе других*. Писао је „како је то опасно дозволити деци да руше слободу других људи, постајући жртвама своје самовоље“ (према: Кросби, 1911, стр. 62). Наглашава да право за развијање своје личне способности претпоставља признање других људи са истим правом. Дете путем личног искуства треба да се научи таквој једнакости и правичности.

Ерих Фром (Erich Fromm) је у предговору књиге *Слободна деца Самерхила* истакао да у Ниловој концепцији васпитања *слобода не значи одсуство правила*. „Овај врло важан принцип који наглашава Нил састоји се у томе да поштовање личности мора да буде узајамно. Наставник не употребљава принуду против детета, али ни дете нема право да употреби принуду против наставника. Дете не може да узнемирава одраслог само зато што је дете, нити сме да користи притисак на један од многих начина на који оно то иначе уме“ (Нил, 2003, стр. 9, у предговору). Нил казне сматра неопходним, када сва пажња и трпељивост не доведу до жељеног резултата и наводи да „не можемо једној јединки да подредимо целу заједницу“ (Нил, 2003, стр. 72). Битна карактеристика Нилове концепције слободног васпитања је критика инсистирања на послушности деце. Наводи да је *свако слободан да ради оно што воли, ако тиме не угрожава слободу осталих*, што је циљ остварив у свакој заједници.

Савремени педагошки теоретичари прихватају одређене тековине индивидуалне педагогије уграђујући их у своје шире и целовитије засноване педагошке концепције. Из бројних педоцентричних концепција васпитања које су се јавиле у XIX и XX веку, са већим или мањим теоријским и практичним утицајем, издвојио се захтев за активизацијом ученика у школи, уз поштовање његових интересовања и могућности. У данашњој педагошкој теорији, углавном и пракси, потпуно се уважава став да слобода ученика не може бити апсолутна, већ

да је она увек ограничена слободом других. Овакви ставови и аргументација недвосмислено показују да се тежња аутора педоцентричних концепција васпитања ка индивидуализацији не може третирати као анархизам и потпуно одсуство контроле.

Не постоје експлицитни показатељи значаја и утицаја наведених идеја на ауторе савремених модела успостављања и одржавања разредне дисциплине (не позивају се на њих у литератури), али их можемо препознати када је реч о: оптимистичном погледу на дечју природу, критикама школске организације због ригидног, ауторитарног духа и употребе кажњавања (нарочито телесног), увођењу тзв. *казне природних последица*, захтевима за поштовањем личности ученика, указивању на значај слободног избора наставних активности у којима ће ученици учествовати, организовању школских (разредних) састанака на којима се одлучује о свему што се тиче заједничког живота у школи (разреду).

Међутим, неоправданим и поједностављеним сматрамо поистовећивање процеса дисциплиновања (дисциплине уопштено схваћене, или као школске, разредне дисциплине) са наметањем једнообразности, развијањем конформизма, гушењем индивидуалности и насиљем (о томе је у првом поглављу било више речи). Инсистирањем на слободи, на рушењу *подјармљујућих поредака*, који би се формирали *шаблонима и схемама*, они захтевају одустајање од контроле у васпитању (Малешевић и Тадић, 2012а; Малешевић и Тадић, 2012б). Таквим (наивним) приступом проблему разредне дисциплине пренебрегава се да апсолутна искључивост из ширег идеолошког стицаја није могућа, да се процес конституисања личности не може остварити мимо репресивних васпитних мера које нам је систем наменио, како би се одржао. Дисциплина се не јавља се као потреба, него као нужност. Од дисциплине, надзора и контроле се не може побећи (ни Емил на селу, ни ученик у Јаснопољанској или школи у Самерхилу). Оно што јесте могуће јесу промене у уверењима и поступцима у погледу одржавања дисциплине (заснована на: интернализацији правила понашања, вербалној награди за залагање и напредак у раду, увиђању значаја и корисности одређене врсте понашања које се очекује у школи, партиципацији у одлучивању, активном учењу интересантних или корисних садржаја...). Толстојеве речи да у школама треба да

влада *слобода*, наспрам *круте дисциплине*, преформулисали бисмо на следећи начин: треба да влада дисциплина заснована на подршци аутономије ученика, наспрам *круте, наметнуте, чврсте дисциплине*. Овде је заправо **реч о замени једне врсте дисциплине другом**. Могуће је једино говорити о кретању од једне врсте контроле (нпр. наметнуте), ка другој врсти контроле (нпр. демократској)²⁷. За такву врсту промена у савременим школама заслуге несумњиво припадају и ауторима педоцентричних концепција васпитања које смо анализирали.

²⁷ Анри Жиру наводи да се наставнички ауторитет не може одбацили, већ се мора сагледати дијалектички и *применити стратешки*. Остварива идеја критичке педагогије „инсистира на моделима ауторитета који упућује, а не заповеда, и који повезује знање и моћ у сврху самоостварења, а ученике подстиче да иду корак даље од онога што већ знају да би проширили распон својих могућности“ (Жиру, 2013, стр. 122). Дакле, супротставља две врсте ауторитета: онај који има функцију потчињавања и онај који ученицима пружа прилике да критички преиспитају здраворазумске претпоставке, сопствени живот и шире друштвене односе.

2.1.3. Разредна дисциплина у критичким²⁸ концепцијама васпитања

На почетку поглавља дајемо преглед основних педагошких идеја значајних за процес успостављања и одржавања разредне дисциплине Џона Дјуија (John Dewey) и Марије Монтесори (Maria Montessori), аутора који су у класификацијама педагошких концепција често (сматрамо неоправдано) сврставани у педоцентричке концепције русоистичког типа. Поткоњак (2003) је, пишући о класификацијама педагошких концепција, Дјуијеву концепцију васпитања²⁹ видео као једну од најзначајнијих у покушају да се превазиђу противречности и једностраности педагошких покрета названих *социоцентрички* и *педоцентрички*. Поћи ћемо од обједињеног приказа Дјуијевих и идеја Марије Монтесори о васпитању и дисциплини ученика, јер сматрамо да би у класификацијама концепција васпитања, посебно ако се за критеријум узима однос појединца и заједнице у васпитном процесу³⁰, обе требало заједно сврставати и анализирати. Реч је о ауторима који интересе, потребе, могућности и личност детета јесу ставили у средиште својих концепција, али су успешно избегли илузију да се у васпитању и васпитним установама може побећи од дисциплине и контроле. Педагошко уверење да „аутономија и социјално прилагођавање нису супротни, већ су делимично комплементарни једно према другом“ (Ђорђевић, 1996, стр. 12) истицали су у први план. У том погледу, видимо их као значајне претече савремених критичких концепција васпитања заснованих на еманципацији појединаца у конкретном друштвеном контексту.

²⁸ Термин *критичке концепције васпитања* схватамо у ширем значењу, као педагошки покрет у који се могу сврстати разне концепције називане еманципаторским, егалитаристичким, прогресивистичким, демократским,... а којима је заједничко инсистирање на разговору и усаглашавању, *сусрету личних и заједничких интереса* свих учесника наставног процеса. Критичка педагогија у домаћој литератури се, у мање-више синонимном значењу, назива и еманципаторска педагогија, критичко-комуникативна педагогија, критичко-еманципаторска педагогија, комуникацијска педагогија, педагогија персонализације и интерактивна педагогија.

²⁹ Дјуијева концепција васпитања настала је у одређеном историјском контексту, подстакнута је појединим концепцијама његових претходника и савременика и имала је значајан утицај на многе који су се бавили разноврсним педагошким проблемима (Зорић, 2010).

³⁰ Да ли васпитање треба да је усмерено према друштвено постављеним циљевима или је суштина васпитања у омогућавању слободног развоја личности? Да ли је васпитање диригован, строго организован, планиран процес, усмерен према унапред одређеном циљу или процес слободног, природног раста и развоја? (Поткоњак, 2003)

2.1.3.1. Концепције васпитања Цона Дјуија и Марије Монтесори

Полазишта.

Цон Дјуи је, правећи отклон од русоистичког уверења о природној, свеопштој доброты детета и *негативног* одређења слободе као личног осећаја одсуства принуде, с једне стране, и стављањем у први план конструктивног процеса прераде **искуства** у коме дете има активну улогу (почетни и најважнији критеријум сваког васпитања су његове потребе и интересовања), с друге стране (Бодрошки Спариосу, 2000), покушао да превазиђе противречности изражене у доминантним педагошким покретима које смо назвали социоцентрички и педоцентрички.

У прегледу његових полазних уверења о васпитању уочавају се, на први поглед, неспојиви захтеви. **Дјуи је настојао да превазиђе екстремна становишта, да избалансира антиномијске противречности** у циљевима васпитања. Васпитање и демократија су међузависни процеси који воде до индивидуалног развоја и друштвеног напретка. „Стога је, према њему, посебан задатак образовања да се бори у прилог циља у којем би социјална ефикасност и лична култура били синоними, а не супротности“ (Милутиновић, 2007, стр. 74). Овакво становиште посебно је уочљиво у његовој теорији моралног васпитања, заснованој на уверењу да „...јединка и друштво нису ни једно другом супротстављени, нити једно од другог раздвојени. Друштво је агрегат јединки, а јединке су функције друштва. Оне не постоје саме собом. Јединка живи у, за и са друштвом, али друштво постоји само од и са јединкама које га сачињавају“ (Дјуи, 1936, стр. 43-44). Појединац треба да има на уму друштвену улогу школе, као и природу и потребе демократског друштва, али то не значи да васпитање треба да буде под потпуном контролом одраслих (Covaleskie, 1994). Задатак школе је да свакога развија као индивидуу, али *путем реалног живота у заједници*³¹.

³¹ Дјуи је критиковао вештачку раздвојеност академског живота у учионици и реалног живота ван ње. Желео је да премости овај јаз, што се види и у захтевима да наставне задатке треба користити за изучавање и решавање реалних животних проблема. С тим у вези, касније ће бити речи о конструктивизму као концепту који подржава становиште да је учење квалитетније ако се одвија у *животима ученика* и истиче неопходност да се разред трансформише у смислу укључивања и уважавања личних животних искустава ученика у наставни процес (Katz & Ryan, 2010; Muro, 2012).

Уколико желимо да сазнамо *шта* да радимо у васпитном процесу, ка којим резултатима и циљевима да тежимо, неопходно је понашање човека посматрати са социјалног становишта: „Социологија истражује оно шта јединка ради и шта мора радити као члан организма чија је функција“ (Дјуи, 1936, стр. 45). Када се бавимо начинима на који се особа понаша, разлозима због којих се понаша на одређени начин и *како* да постигнемо одређене циљеве, налазимо се *на психолошком терену*. Наводи: „Ако желимо различите радње од оних које смо добили, треба да изменимо њихов производни механизам“ (Дјуи, 1936, стр. 44). Не супротставља јединку и друштво³², већ раздваја одређивање циљева којима тежимо и тражење средстава којима их можемо остварити.

Циљ школског рада дефинисан је социјалним задатком васпитања (одржавање и побољшање социјалног живота). Школа треба ученике да оспособи да разумеју своју зависност од друштва и да прихвате ову *узајамну* (моралну) *одговорност*. Његов захтев за демократизацијом односа између наставника и ученика и шире посматрано (у школи и друштву), као и полазиште за сагледавање проблема разредне дисциплине, тумачимо на основу следећих речи: „Морални идеал, правила школског живота не могу се изводити изван социјалних веза које ће ученици морати подржавати у стварном животу. /.../ ...потребно је јасно схватање онога што захтева друштво и онога што школа може учинити да одговори на потребе социјалне средине“ (Дјуи, 1936, стр. 50).

³² У његовој концепцији васпитања (Дјуи, 1936; Дјуи, 1971) више се наглашава **улога појединца** него у наведеним типичним социоцентричним концепцијама (што се види и у полазним ставовима: *васпитање је живот* – прави живот, а не припрема за будући живот; и *учити радећи* – не давати ученицима готова знања, већ им омогућити да кроз лично искуство, сопственом активношћу, радећи, решавањем животних проблемских ситуација стичу и проверавају истинитост стечених знања). Основа сваког васпитања је активност појединца. Пошто у школи треба развијати мишљење као инструмент човековог делања (а не оно коме је циљ стицање знања), а све то мора бити индивидуално, онда је активност у васпитању, у ствари, самоактивност. Мора се поћи од потреба васпитаника и интересовања која испољава. С друге стране, **придаје се већи значај заједници** него у најутицајнијим педоцентричним педагошким концепцијама (став који стоји у основи његове концепције гласи: *школа је заједница* – не треба заборављати да човек свој живот остварује у заједници, да у њој решава своје животне проблеме и стиче своје лично искуство; школа је *животна заједница*, која поред тога што треба да ствара услове за стицање индивидуалног искуства сваком ученику, мора стварати услове и да се ученик као појединац, решавајући реалне животне проблеме, прилагођава тој заједници). „У анализи Дјуијеве педагошке мисли веома важан је његов критички однос према индивидуализму класичне либералне традиције. Друштво је видео као складни демократски организам, чији се чланови уз слободу, толеранцију, емпатију, активност и равноправност повезују заједничким циљевима, интересима и идеалима“ (Зорић, 2010, стр. 399).

Раније поменуто балансирање ставова аутора концепција васпитања уочавамо и у његовим анализама у то време доминантних теорија учења, односно, у тумачењу *дубоко противречних* аргумената теорије интереса³³ и теорије напора³⁴ (Дјуи, 1936). Подразумева да у школи ученици одређене чињенице морају научити, чак и када су оне *врло мало интересантне* и да је једини начин да их усвоје, улагање напора. Дјуи овде говори о напору као о „унутарњој моћи делатности која апсолутно не зависи од спољашњих посредовања“ (Дјуи, 1936, стр. 7), о типу задовољства које прати делатност (апсорбује се самом активношћу, није подстакнуто споља), о стварању навика *унутрашње пажње*. На тај начин, ученик ствара дисциплину – *навику да се сам одупре озбиљности живота*. „Прави принцип интереса је онај који признаје везу некога факта или неке акције са апетитом нашег ја; који види у томе факту или тој радњи нешто што се жели од стране организма који расте“ (Дјуи, 1936, стр. 8). Наводи да „када постоји прави интерес, то значи да се наше ја идентификује са неком идејом или објектом, то

³³ Према овој *школи*, интерес је кључ обуке и васпитања и основни задатак наставника је „да учини своју наставу тако интересантном да изазива и да сачува пажњу својих ученика“ (Дјуи, 1936, стр. 4). Интерес је једина гаранција пажње, због чега га треба *убацити* у чињенице и идеје које дете учи, као и у моралне навике и друга правила понашања. „Апсурдно је претпостављати да дете стиче најбољу интелектуалну и моралну дисциплину више радећи као преко воље него кад се оно преда делатности која га интересује и у којој се потпуно заложи свом душом“ (Дјуи, 1936, стр. 5). Критикује *буквално* схватање интереса, према коме циљеви и садржаји које су други одредили за реализацију у настави „морају бити начињени интересантним, зато их треба опколити вештачким потстрекачима и треба привући на њих пажњу помоћу измишљених ствари“ (Дјуи, 1936, стр. 8). Наставници бирају наставне садржаје, а потом покушавају да их *учине интересантним* користећи *спољашње мотиве*. „Стварно, педагошки принцип интереса захтева да сами предмети буду изабрани водећи рачуна о детињем искуству, о његовим потребама и његовим функцијама, исти принцип захтева још да му (у случају где дете не примећује и не цени ову везу) учитељ изложи нова знања тако, да им оно обухвати важност да им разуме потребу и види шта их везује за његове потребе“ (Дјуи, 1936, стр. 18).

³⁴ Према овој *школи*, да би напор заиста био васпитаван он мора бити код индивидуе подстакнут *спољашњим узроком*. „Наслањати се на принцип интереса то је расејати дете и морално га ослабити“ (Дјуи, 1936, стр. 4) ... „Целокупно васпитање почива на привлачностима и забављањима која долазе споља. Све је детету претстављено под неким слојем од шећера и оно научи још израна да избегава оно што није вештачки обавијено увесељавањем“ (Дјуи, 1936, стр. 6). Дјуи критикује присилно *упошљавање* ученика, наводећи да у ситуацијама у којима ученик свој посао доживљава као *кулук* долази до дељења пажње ученика. „Он научи да управу своје око и своје ухо, своје усне и своја уста ка градиву које му ми излажемо тако, да га уреже у своје памћење, док, једновремено, његове умне слике се ослобођавају овог механичког рада, да се пренесу ка ономе што је живи интерес за његов организам који расте“ (Дјуи, 1936, стр. 9) ... „Ово дељење пажње,... разглабање карактера, је тако често да има ради чега да нам огади настава“ (Дјуи, 1936, стр. 10). Овакво раздвајање напора и интереса доводи до стварања споља видљивих механичких навика, које су безвредне, јер је у њима *психичка делатност одсутна*.

значи да је оно нашло у овом објекту или овој идеји средство да се изрази“ (Дјуи, 1936, стр. 12). Посредни (технички) интерес јавља се када ученици постану свесни корисности, значаја, вредности садржаја чије учење им је раније било непријатно³⁵. Када ученик у наставним садржајима и активностима, у циљевима учења, увиђа могућност задовољавања сопствених потреба, уложиће напор како би постигао неки циљ коме тежи или који ће му допустити да се изрази. Наводи: „У очима васпитача нормални напор и интерес појављују се као два идентична процеса личног изражавања. Наша психолошка анализа потпуно осведочава овај практични постулат васпитања“ (Дјуи, 1936, стр. 30).

Централно место у педагогији Марије Монтесори припада детету, о чему говори и њен захтев *окренимо се детету као светионику наше будућности*. Залагала се да се за децу (предшколског и млађег школског узраста) створе такви услови у којима ће она моћи да задовоље своје потребе и интересовања и услови у којима ће се развијати потпуно самостално и слободно. *Ослобађање детета* сматрала је кредом свих својих педагошких активности усмерених на формирање личности и хуманизовање друштва (за спас и јединство људског рода). За дечју природу је писала да је моћна, божанска, савршена. У васпитном процесу сваком детету треба омогућити да оствари максимум својих потенцијала и помоћи „да достигне своју пуну духовну величину“ (Монтесори, 2006, стр. 355). Аутори предговора немачког издања књиге *Упијајући ум* (изворно објављене 1949. године) наглашавају став Марије Монтесори да је средиште целокупног васпитног рада „повећање независности детета од одраслог и његове еманципације“... „слобода претпоставља растакање сваког репресивног васпитања и ауторитарних структура

³⁵ Наведена уверења о мотивацији ученика препознајемо и у *теорији самоодређења* о којој ће у наставку бити више речено (чији теоријски оквир ћемо користити у класификацији модела и стратегија разредне дисциплине). Готово идентично се образлаже *интринзичка мотивација* (задовољство које произилази из саме активности) и *типови екстинзичке регулације* којима се подржава аутономија ученика (идентификована и интегрисана регулација – усмерени су на идентификовање са важношћу циљева наставних активности и правила понашања која прате њихову реализацију, односно, на њихово прихватање и усвајање као сопствених и интегрисање у систем акција). Подударност је очигледна и у одређењима *типова екстинзичке регулације* усмерених на контролу понашања ученика (екстерна и интројектована регулација). Дјуи критички анализира позадину приступа у коме се очекивано понашање ученика подстиче казнама, наградама, наклоношћу наставника, очекиваним личним користима (Дјуи, 1936, стр. 19-20). Понашање инструментализовано различитим последицама, суштински је различито од онога у коме ученик пуну пажњу посвећује и безрезерно се предаје активностима које обавља.

владавине одраслих. Али, с друге стране, изискује управо ауторитет у изворном смислу те речи“ ... „*помоћ за изграђивање*, односно самоизграђивање његовог људског бића“ (према: Монтесори, 2006, стр. 24). Критикује схватања слободе као непосредног ослобађања од репресивних веза, престанак кажњавања и потчињавања ауторитету одраслог. Писала је: „»Дозволити детету да ради шта хоће« онда када оно у себи још није развило било какве могућности контроле представља издају идеје слободе“ (Монтесори, 2006, стр. 260). Деци је неопходна помоћ одраслих која се састоји у припреми осмишљеног окружења, опремљеног дидактичким материјалима који су им потребни за самоизграђивање и самоостварење (оплемењивање људског бића). За разлику од послушности неприкосновеном ауторитету одраслих, пише о *природној послушности* (на којој треба да почива васпитни процес) која одражава хармонију односа између појединца и заједнице.

Самоактивност базирана на потребама и интересовањима ученика.

Дјуи је наглашавао да је *активност појединца основа сваког васпитања*. Пошто у школи треба развијати мишљење као инструмент човековог делања (а не оно коме је циљ стицање знања), а све то мора бити индивидуално, онда је активност у васпитању, у ствари, самоактивност, саморадња сваког појединца (Дјуи, 1971). Дјуј сматра да *нова школа* треба у већој мери да уважава достигнућа дечје психологије, индивидуалне карактеристике ученика, значајне промене савременог друштвеног живота и принципе демократије. На почетку двадесетог века истицао је у својим радовима да интензиван привредни и друштвени развој захтевају васпитавање деце као независних бића. Наводи: „васпитање ће морати дати детету поседовање над самим собом, независност, могућност да се прилагоди променама средине као и могућност да створи и искористи потребне промене“ (Дјуи, 1936, стр. 49). Вучина Зорић наводи: „Дјуијево виђење демократског идеала васпитања и образовања састоји се у партиципирању и истраживању, што је нужно да бисмо сваком појединцу пружили стварну слободу и практично разумевање својих посебних интереса и потреба, за разлику од ауторитарне школе коју обележава пасивност и трансмисија (Зорић, 2010, стр. 399-400). У настави треба

поћи од *потреба* васпитаника и *интересовања* која испољава. Интересовања су моторна снага човекових активности. То је унутрашњи мотив који се ничим не може заменити. У његовом тумачењу дечјих потреба и интересовања уочава се конструктивна улога социјалног фактора: „Све дечије тежње се нужно обликују у интеракцији са културом, делатностима и људима одређене локалне средине“ (Бодрошки Спарису, 2000, стр. 477). Наставник треба да ствара у школи *животне ситуације* и да помаже ученицима да такве ситуације самостално решавају. Залаже се за значајне промене у области односа наставника и ученика у разреду. Рад на часу треба засновати на практичним активностима, истраживачком раду и искуству деце. Оваква организација наставе подразумева значајнију активност ученика у наставном процесу и примену проблемске наставне методе (метод научног истраживања) с циљем развоја критичког мишљења код ученика.

Монтесори је сматрала да је *dosada* основни разграђујући чинилац развоја у детињству и да се она отклања „онда када се дете заинтересује за неки проблем у реалитету који настоји да реши“ (Монтесори, 2006, стр. 16). Тада ученик почиње сам да бира своје активности, да се повезује са другима (наставником и ученицима) и настоји да створи радну атмосферу која ће му омогућити да усредсреди пажњу на проблем који решава. „Човек се може развити једино у условима слободе и стичући искуства у својој средини“ (Монтесори, 2006, стр. 130). Дете самосталност осваја уз непрестану активност, своју слободу остварује непрестаним напором. Када своју пажњу усредсреди на неки посао оно постаје *бескрајно срећно*. Свачији развој подстакнут је изнутра и његов ритам треба препознати у сваком поједином детету. Према тренутном стању, очекивањима и потребама личности у развоју треба организовати окружење у коме се развија. С обзиром да дете укључује сва своја чула да би истраживало средину у којој одраста, Монтесори је сматрала да треба обогатити њихово окружење специјалним материјалима који омогућавају детету да усвоји основна знања на природан начин. „Добро одабран дидактички материјал сам по себи мами радозналост детета мотивишући га на истраживање и рад – на учење“ (Монтесори, 2006, стр. 10). Средина у којој дете борави мора бити опремљена *подстицајима на активност*, који ће усредсредити пажњу деце на те активности, што ће се у каснијем развоју испољити кроз „спонтану дисциплину,

сталан и радостан рад, друштvena oseћања помоћи и разумевања за друге“ (Монтесори, 2006, стр. 261). Поред великог значаја за усвајање знања ти материјали помажу деци и да се ослободе самовоље одраслих. *Дечје куће* које је основала биле су окружења специјално прилагођена деци, у којима су она могла да расту и развијају *индивидуални осећај одговорности*. Један од основних принципа Монтесори педагогије је *слободан избор активности* који суочава дете са алтернативом и помаже му да постане независно. Само могућност слободног избора детету пружа шансу да се одлучи према својим потребама и интересовањима, уместо да васпитач одређује шта је за дете правилно и добро. Васпитач треба да обезбеди основне претпоставке које ће омогућити да слободна активност детета има резултате, јер ће дете само у слободној заједници моћи да развије индивидуалне снаге и способности. Улога васпитача је да помогне детету да чује позив *инстинкта радљивости* који оно носи у себи и да нађе у средини одговарајући материјал „и пружи га тој потстакнутој радљивости“ (Монтесори, 1928, стр. 1030). Односно „да му ослобађа путеве којима ће моћи да се оствари и самосазна тим самоостварењем“ (Монтесори, 2006, стр. 11). Када му покаже пут према *савршенству* и обезбеди потребна средства, треба да уклони препреке на том путу (полазећи од себе самог). Свој ауторитет треба да користи кроз охрабрење или одобравање активности и резултата ученика, али тек када је посао завршен (док се изнутра подстакне самопоуздање и сигурност код детета).

Школа као друштвена (животна) заједница.

Иако је у Дјуијевој филозофској и педагошкој концепцији тежиште на појединцу, на његовом искуству, настојао је да доведе у склад индивидуалност ученика са интересима заједнице (Спевак, 2009). Дјуи наводи да не треба заборављати да човек свој живот остварује у друштвеној средини, да у њој решава своје животне проблеме и стиче своје лично искуство. Сви појединци, без обзира на њихову физичку и психолошку неједнакост, имају јединствен потенцијал, који представља њихов јединствен допринос друштву. С друге стране, оно што појединац чини у друштвеној средини зависи од очекивања, захтева, одобравања и неодобравања других. „Биће које је повезано са другим бићима не може се бавити

неком делатношћу не обраћајући пажњу на активности других“ (Дјуи, 1971, стр. 13). Друге особе су неопходан услов за остваривање наших тежњи. Школу треба разумети као друштвену средину. Друштвена средина обликује понашање појединца путем њиховог увођења у делатности које изазивају и јачају одређене последице. Дјуи посебно истиче *несвесни утицај средине*, наводећи да је опште познато да је пример моћнији од поуке. Сматра да се пристојно понашање (односно васпитање) стиче путем уобичајене радње као одговор на уобичајени подстицај, а не непосредним преношењем веровања, осећања и знања (свесним исправљањем и поучавањем). „Атмосфера и дух су у крајњој линији основни покретачи за обликовање понашања“ (Дјуи, 1971, стр. 17). Дакле, за понашање ученика посебно је значајно опште држање и понашање осталих чланова друштвених средина у које појединац улази (породице, разредне заједнице, вршњачке групе...), а улога школе је да усклади склоности ученика са разноврсним утицајем тих средина. Утицај средине је стварно васпитни само ако ученик учествује у заједничким активностима, чиме прихвата заједнички циљ, „упознаје се са методама и предметом рада, стиче потребну вештину, и тако га прожима дух заједнице“ (Дјуи, 1971, стр. 20). Ученик треба да се уклопи у своје окружење. Посебно је ценио вредност групног рада и групног учења који помажу развој социјалних особина код ученика, верујући да је улога школе да образује грађанина као способног и одговорног припадника друштва. Ученике треба охрабривати да на основу својих интересовања пронађу своје место у разредној заједници, а улога наставника је да ствара у школи *животне ситуације* и да помаже ученицима да такве ситуације решавају сами (саветима, упућивањем на изворе, упућивањем на истраживања, помажући при изради пројеката за решавање неког проблема и сл.).

Када говори о *демократији*³⁶ не своди је на облик владавине, већ је одређује као облик заједничког живота и заједничке размене искустава. Сматрао је да демократију може изградити само грађански настројено становништво, и да је образовање основна снага друштвеног напретка. Вредност неког облика друштвеног живота процењује се према томе у којој мери сви чланови групе деле

³⁶ Наслов кључног педагошког дела *Васпитање и демократија* говори колики значај придаје овој теми.

њене интересе. Треба повећати број ученика у разреду који „деле интересе на тај начин што сваки свој рад мора да усклађује са радом других, и да суди о туђој делатности да би сопственој радњи одредио смисао и правац“ (Дјуи, 1971, стр. 64). Васпитање, као друштвени процес, треба да ослобађа способности јединке како би се непрестано развијала у правцу друштвених циљева. То је једини начин да се доследно примени демократско мерило васпитања. Васпитање код појединца треба „да буди лично интересовање за друштвене односе и контролу, и формира оне навике духа које обезбеђују друштвене промене, а да при томе друштво не излаже анархији“ (Дјуи, 1971, стр. 72).

И Монтесори је гледала на дете као на друштвено биће и наглашавала значај друштвених активности у раним фазама развоја. Процес самоизграђивања не раздваја од буђења друштвене свести код детета, рада на свом друштвеном развоју. Монтесори захтева *образовање за живот*, критикујући савремене образовне системе у којима је образовање одвојено и од биолошког и од социјалног живота, а његови субјекти су изоловани од друштва. Писала је: „Школски систем је у толикој мери отуђен од савременог друштвеног живота да се чини како је овај потоњи, са свим својим проблемима, искључен из образовног процеса. Свет образовања представља неку врсту острва на којем се појединци, ишчупани из свакодневице, за живот припремају тако што ће бити искључени из њега“ (Монтесори, 2006, стр. 40). Друштво треба да помогне животу појединца уз остваривање *благотворне контроле* над њим, која не сме прерасти у принуду и присилу.

Бављење спонтано бираним активностима води формирању аутономне, али истовремено и дисциплиноване и друштвене личности. У ситуацији када једно дете користи неки материјал, друго, које пожели исти материјал, морало би да сачека да његов друг заврши свој посао. Пошто се то свакодневно дешава „поштовање других и чекање на сопствени ред постају део њиховог свакодневног животног искуства“ (Монтесори, 2006, стр. 283). Деца могу да деле материјал само када је међу њима постигнут договор око тога. Дете се не присиљава да дели материјал, али ако су у питању интереси целе групе, тада група има приоритет над индивидуалном потребом детета. Монтесори је сматрала да на тај начин, временом, дете само сазрева. Социјални развој подстичу решавање социјалних проблема и

прављење планова који су свима прихватљиви. „Недисциплиновано дете постаће дисциплиновано радећи у друштву друге деце, а не тако што ће слушати приче да је недисциплиновано“ (Монтесори, 2006, стр. 309). На овај начин, друштвени живот у школама не би се више сводио на ретке екскурзије, већ би деца увек живела у *активној заједници*. Друштвени живот „почива на раду и уредном понашању појединца“ (Монтесори, 2006, стр. 334). На тај начин личност се добро *уклапа у свет око себе*, што омогућава изградњу духовног живота. Овај оптимистични циклус затвара речима да се само „за дете које је дубоко свесно потребе да практично испољава и развија духовни живот може рећи да је у свом избору заиста слободно“ (Монтесори, 2006, стр. 339).

Разредна дисциплина.

Дјуи је значајну пажњу посветио питању природе дисциплине (дисциплиновања) и њеној улози у демократском друштву и васпитању (припадника демократског друштва). Дисциплина има широко значење и, сматра, не може се конкретно дефинисати (нпр. као питање начина на који наставници поступају с ученицима), већ је треба схватити као опис начина на који делујемо у настојањима да остваримо наше циљеве (према: Covaleskie, 1994). Сматрао је да је дисциплина уско повезана са интересима детета и животно важна. „Зато што интереси морају бити вођени, вежбани, а не само примљени такви какви су, зато остаје пространо поље где ће се воља формирати у борби против препрека и тешкоћа“ (Дјуи, 1936, стр. 38). Дисциплина се односи на начин на који ученици уче да се повежу са светом око себе. Васпитање за демократију подразумева не само права, већ и обавезе појединаца, што је у сукобу са њиховим интересима само ако погрешно схватамо природу тих интереса. Дисциплина је по његовом схватању неопходна за демократски живот. Демократија од нас често захтева да одложимо тренутно, лично задовољство зарад дугорочних и општих циљева. Ако нисмо способни за самоконтролу, да одложимо поступке узимајући у обзир њихове последице и дугорочне циљеве, ако немамо на уму какво друштво желимо да створимо, тада јасно показујемо неку врсту недостатка дисциплине. А пошто су лична и општа добра у демократији чврсто повезана, недостатак дисциплине чини

немогућим стремљења и ка једном и ка другом. Критикује уобичајено схватање да се дрилом, попут војничког, у настави може достићи дисциплина. Такви поступци могу само довести до рутине у раду. Дисциплину сматра позитивним достигнућем, резултатом *правог* васпитања. Она је *идентична слободи* и неопходан део демократског карактера (Covaleskie, 1994). Без дисциплине не могу се остварити лични циљеви. Слобода без дисциплине постаје слобода која не води постизању личних циљева. Ми можемо бити слободни, сматрао је, само ако смо дисциплиновани.

Дјуи као опште функције образовања наводи *усмеравање, надзор и вођење*. Усмеравање се, према Дјуијевом мишљењу, односи на помоћ која се кроз сарадњу пружа природним потребама појединца, док се надзор везује за „утицај неке силе која се намеће споља“ (Дјуи, 1971, стр. 21), што изазива отпор онога ко је надзиран. Дјуи се противи поистовећивању надзора са притиском и принудом, јер сматра да би то значило да су тежње појединца по природи себичне и антисоцијалне. Верује да је надзор само *изразитији облик усмеравања снага* и да је, у одређеном смислу, свако управљање или надзор заправо вођење делатности одређеном циљу. У складу са наведеним, Дјуи критикује директну тежњу да се управља нечијим понашањем. Писао је да се појединци ћудљиво понашају кад год раде под спољном принудом или када им се нареди „јер немају властитог циља или не увиђају какве ће последице њихова радња имати на друге поступке“ (Дјуи, 1971, стр. 57). Дакле, дисциплина не подразумева контролу понашања од стране других особа (директним усмеравањем), већ се она развија кроз постављање задатака којима се подстиче њен развој кроз **разумевање односа између активности, резултата и последица**. Сматра да су трајније и утицајније методе надзора оне које делују у сваком тренутку, без наше смишљене намере. Свесније поступке надзирања оправдава само у *критичним* тренуцима, у случајевима када је понашање појединца у толикој мери инстинктивно или импулсивно да онај ко их врши не може да предвиди последице својих активности и није способан да разуме шта му искуснији говоре о исходима таквих активности који могу бити превише непријатни и штетни за друге. Из реченог видимо да Дјуи разликује две врсте реда: наметнути и лично створени ред. Која од те две врсте реда ће бити успостављена у разреду зависи од

тога колико успешно задаци могу упослити ученика, заинтересовати га за активност. Они задаци који то не успевају, по Дјуијевом мишљењу и нису васпитни, нити могу ученика припремити за демократско друштво (према: Covaleskie, 1994). Демократичност у разреду подразумева да је ученицима јасно зашто су значајна правила понашања, односно, да правила омогућавају достизање личних циљева.

Дјуи наводи да је веома важно да у друштвеној групи постоји заједничко разумевање радњи. Сматра да сваки појединац треба да сагледава и узима у обзир последице сопствених активности у светлу њиховог утицаја на оно што други раде, јер се на тај начин гради *заједнички дух*. Такво заједничко разумевање и заједничка тежња учесника у активности управља радњама сваког појединца. Дакле, ученика у разреду не покреће непосредни лични подстицај који долази од других већ *разумевање* које је резултат „коришћења предмета у вези са другима, било путем сарадње и помоћи, било надметањем и такмичењем“ (Дјуи, 1971, стр. 27). Ученици у разреду треба да ускладе свој начин рада са оним што раде остали и да томе прилагоде своје активности. Истински друштвени надзор и усмеравање у васпитању Дјуи види у начину разумевања предмета, догађаја и радњи који омогућава да се успешно учествује у заједничким активностима. Реч је о унутрашњем усмеравању путем заједничких интереса и разумевања. Сматрао је да деца могу да науче да се дисциплиновано понашају тако што ће откривати да таквим понашањем увећавају могућност постизања личних циљева (Дјуи, 1936). У настави, **ученицима треба помоћи да схвате разлоге због којих је боље понашати се на одређени начин, него на неки други.**

Израз *дисциплина* за Дјуија има позитивно значење и везује се за снажну вољу, односно, промишљеност, истрајност, одлучност у обављању планираних радњи и остваривању одабраног циља упркос препрекама (дисциплинованост као одлика односа појединца према себи самом и својим циљевима и интересима). Сматра да дисциплинованост појединца одређује његова способност да размотри своје поступке и да их свесно предузима. Суштина дисциплине је у истрајности „на путу који је разумно изабран и када смо суочени са сметњама, забуном и тешкоћама“ (Дјуи, 1971, стр. 93). Дјуи поистовећује дисциплину са развојем

конструктивне способности за остваривање циља. Заstraшивање духа, обуздавање сколоности, приморавање на послушност, телесне казне или терање на обављање неких за ученика непријатних задатака, сами по себи нису дисциплински поступци, осим у случају да помажу човеку да постане свестан онога што ради и да истраје у извршавању свог посла. Вредност казне се мери тиме да ли она наводи дете да размишља о својим поступцима и да их *испуни циљевима*. Наравно, Дјуи и проблем дисциплине повезује са *интересима* који представљају покретачку снагу и када је у питању учење и када се ради о понашању ученика. Значај интереса у васпитању је у томе што „наводи да се код сваког појединог детета води рачуна о посебним способностима, потребама и наклоностима“ (Дјуи, 1971, стр. 94). Они су моторна снага ученикових активности, унутрашњи мотив који се ничим не може заменити. Ученик вођен *правим интересима* одупире се тешкоћама које се неминовно јављају у остваривању циљева „уместо да се обесхрабри при првом судару, уместо да тражи полусвесно да побегне или још да се наслања на потпуно спољашње мотиве наде или страха, – мотиве који, долазећи споља, не васпитавају вољу, већ стављају *ја* под зависност другог“ (Дјуи, 1936, стр. 39)³⁷.

Суштина Дјуијевог схватања разредне дисциплине изражена је у наглашавању да она израста из самих наставних задатака. Настава може деловати васпитно и задовољити дејче интересе само ако је активност ученика мотивисана самим задацима, ако њима остварују жељене циљеве. „Само онде може постојати дисциплина, где нека јединка употреби потпуно и слободно своје способности у једној делатности која је достојна, сама по себи, да буде обављена“ (Дјуи, 1936, стр. 39). То не значи да сваки задатак мора за ученика да буде интересантан, али ангажовање ученика на тешким и/или досадним задацима може бити мотивисано само увиђањем да се тиме остварују жељени циљеви, који су вредни уложеног

³⁷ У интелектуализованој школи (усредсређеној на стицање знања), морално васпитање (формирање карактера) не остварује се ангажовањем ученика у *социјалном животу* (живот у заједници), већ на делом патолошки, делом чисто формалан и празан начин. „На патолошки начин, јер се школа више брине за поправку мана него за стварање навика позитивно корисних за друштво. Учитель се осећа присиљеним да буде стално као стражар који бди да ученик не учини никакав прекршај школских правила и установљених навика. /.../ Присилна дисциплина мора бити случај а не начин да ју васпитач направи уобичајеном. Треба да дете буде потпуно свесно улоге коју игра, да буде способно да суди и да критикује своја дела према резултатима који се манифестују у његовој практичној делатности“ (Дјуи, 1936, стр. 52).

труда. Дисциплинована индивидуа је она која је способна да се ухвати у коштац и носи са таквим задацима током одређеног периода. Реализација задатака уско је повезана са вољом, особа треба да вежба своју вољу у тежњи ка жељеном циљу који није лако и тренутно остварив. **Питање дисциплине нераскидиво је повезано са питањима наставних садржаја и активности, који ученика морају подстаћи на активности, који су за њега значајни и занимљиви, који га интересују и помажу му да схвати да је исход одређене активности веома важан за њега и практично применљив.** У настави се мора избегавати давање готових знања, већ ученицима треба омогућити да кроз лично искуство, сопственом активношћу, радећи, решавањем животних проблемских ситуација стичу и проверавају истинитост стечених знања. У складу са раније наведеним уверењима, Дјуи и у погледу оваквог начина наставног рада истиче: „неко изучавање (учење) има вредност само *ако оно допушта ученику да боље разуме своју социјалну средину* и ако му оно даје моћ процењивања до које би границе његове способности могле учинити услугу друштву“ (Дјуи, 1936, стр. 57). У том смислу, наводи да је васпитање „животни спој сазнања духа и васпитања воље“ (Дјуи, 1936, стр. 58), којим се утиче на начин на који јединка посматра (перспективу) и искоришћава свој живот, улажући напор да се прилагођава социјалном животу, делујући у њему као део целине. „Дете може стећи здраво суђење само ако се оно непрекидно вежба у његовом формирању и у његовом практичном пробању. Оно мора имати прилику да бира за себе лично и да стави свој избор на пробу извршавајући радње које му овај избор диктира“ (Дјуи, 1936, стр. 74).

Мада се у свакодневној употреби термини слобода и дисциплина углавном користе као антоними и присуство дисциплине често подразумева аутоматско одсуство слободe (и обрнуто), и Монтесори је имала потпуно другачије поимање односа слободe и дисциплине. Сматрала је да „дисциплина и слобода представљају две стране исте медаље“ (Монтесори, 2006, стр. 356). Недисциплина је неред, хаос, док дисциплина представља „неки облик активног мира, послушности и љубави у којем се посао усавршава и умножава“ (Монтесори, 2006, стр. 343). Писала је: „Ако човек истражује најбољи пут за завођење слободe, сасвим природно ће се

зауставити на одлично одржаваној дисциплини, а ако истражује најбољи пут за завођење дисциплине, увидеће да за то нема другог средства осим средства да се деци да слобода“ (Монтесори, 1928, стр. 1027). Самостална активност деце за коју се залагала Марија Монтесори подразумева њихову слободу која се не може одвојити од дисциплине и одговорности. Заправо, слободан избор активности је предуслов *унутрашње дисциплине*. „Деца која су слободно бирала посао којим ће се бавити и која су – упркос чињеници да је свако од њих било заокупљено сопственим задатком – била саставни део исте групе, одавала су утисак савршене дисциплинованости“ (Монтесори, 2006, стр. 256).

Основни циљ *Дечјих кућа* био је „усади дисциплину у децу“ (Röhrs, 1994, стр. 174). Деца слободно и спонтано бирају материјал на коме ће радити и сама одлучују колико ће дуго радити. Ако дете спонтано узима неки материјал, јавља се интензивна концентрација, пажња детета се усредсређује на проблем који се решава, а извршење задатка ствара осећај задовољства. Таква **концентрација, условљена унутрашњом мотивацијом, доприноси васпитању радне дисциплине уз дечју слободу**. Писала је: „Заједница у којој је свако заузет својим послом – кад је тај посао спонтано извршен или напуштен – јесте слободна, али дисциплинована заједница“ (Монтесори, 1928, стр. 1028). У Монтесори вртићу и школи **дисциплинованост је резултат потпуне преданости некој активности** од стране детета, а слободно изабрани интелектуални рад представља основу самодисциплине.

Слобода и дисциплина су у интеракцији и основно начело Марије Монтесори било је да ниједно од њих не може бити независно достигнуто. Дисциплинованим називамо, писала је, онога ко је сам свој господар и због тога може да управља собом понашајући се у складу са правилима. У дисциплини, реду, поковању правилима и законима Монтесори није видела само дужност, већ и животну потребу о чему је писала: „Дисциплинованост треба да постане заједнички облик живота; тајна светске хармоније, која улива толико дивљења, јесте питање живота“ (Монтесори, 1928, стр. 1029). Сматрала је да се само посредством дисциплине човек може уздићи на виши ступањ природног и универзалног живота.

Није раздвајала подстицање природног развоја, систематичност и поредак у практичном раду и завођење постојане дисциплине.

Монтесори дидактичке материјале није сматрала само предметима сазнања, већ је бављење тим материјалима видела као први корак на путу дисциплинованости, коју је описивала као унутрашњи глас који детету указује пут кроз живот. Тај унутрашњи глас сматрала је претечом добровољне (природне) послушности детета лицима из његовог окружења. Од деце се очекивало да у овом окружењу буду одговорна и да испуњавају задатке стварајући и одржавајући ред (Röhrs, 1994), на тај начин прелазили су нивое ка **самоостварењу**. У Монтесори педагогији васпитач је више водич, а мање инструктор, он посматра децу и њихове активности покушавајући да подржи природан развој детета. Сматрала је да се дисциплина може достићи само усавршавањем појединаца и да се дисциплинованост не постиже ни физичким казнама, ни наређењима, ни придикама (спољашња дисциплина традиционалне школе), већ посредним путем – *радљивошћу и упућивањем на рад* (унутрашња, природна дисциплина која представља завршну тачку васпитања). Васпитачи који не сматрају да су деца активна у учењу, користе казне и награде да би их подстакли да раде. Сматрала је да васпитачима, док се деца баве спонтано изабраним активностима, нису дозвољена никаква упутства, претње, награде и казне. „Васпитачица треба да остане тиха и пасивна, задржавајући став стрпљивог ишчекивања“ (Монтесори, 2006, стр. 329). Казна и награда, према њеном схватању, не треба да су резултат васпитачеве воље, већ *природна последица* дечјег рђавог рада. Сматрала је да квалитет рада васпитача зависи првенствено од његове личности, јер они нису пука оруђа за примену педагошких метода, већ његово поступање првенствено зависи од личне процене „да ли је у атмосфери свеопште ларме делотворније подићи глас или се само шапатам обратити неколицини и тако у осталима изазвати радозналост која ће вратити нарушени мир“ (Монтесори, 2006, стр. 336). Неискусним васпитачицама се може десити да не успевају да одрже ред, па им сугерише да их, пре него што се повуку и оставе деци слободу, неко време надзиру и усмеравају активности сваког појединачног детета, тако да сама деца тога не буду свесна. Зачетке идеје наставника као *рефлексивног практичара* видимо у сугерисању да недисциплину,

неред, треба да схвати као знак властите грешке, да преиспита своју праксу. Сматрала је да треба да се труди да своју грешку открије и исправи.

2.1.3.2. Савремене критичке/еманципаторске концепције васпитања

И у педагошкој литератури на крају XX и почетку XXI века актуелне су теме и схватања васпитања и разредне дисциплине Џона Дјуја и Марије Монтесори. Аутори се баве дилемама: како помирити остваривање индивидуалних потенцијала и очување стабилности и интегритета друштва (идеологије, културе), како превладати разлике у стартним позицијама младих и како избећи социјалну репродукцију и продубљивање друштвених неједнакости. Никола Поткоњак истиче да је за одговор на питање може ли постојати васпитање које би истовремено користило и интересима заједнице и интересима појединаца, неопходно анализирати односе који у конкретном друштву реално постоје, посебно *„однос појединца и заједнице, положај човека и степен аутономије личности у заједници“* (Поткоњак, 1996, стр. 80).

Наведеним темама бавили су се и аутори првих критичких теорија друштва у оквиру тзв. Франкфуртске школе (према Институту за социјална истраживања на универзитету у Франкфурту) развијане од тридесетих година XX века. Најзначајнији представници: Хоркхајмер (Max Horkheimer), Адорно (Theodor Adorno) и Маркузе (Herbert Marcuse), развијају ову оријентацију на Марксовом (Karl Marx) становишту о социоекономским неједнакостима као суштинском друштвеном проблему. Слагали су се да школе негују врсту ауторитета заснованог на моћи (хијерархији) и наглашавају неопходност изградње друштвене свести усмерене ка променама и друштвеној трансформацији (Breuing, 2011). Ова школа крајем шездесетих и почетком седамдесетих година XX века има велики утицај, посебно се истичу идеје Хабермаса (Jürgen Habermas) који је усмерио теоријски рад на област *комуникативног деловања*. У исто време покрет се развија широм света. У Латинској Америци кључни представници су Фреире (Paulo Freire) и Илич (Ivan Illich). У Северној Америци, поред помињаног Брунера (Jerome Bruner), издвојили

бисмо Жируа (Henry Giroux) и Епла (Michael Apple). Обојица формулишу критичке теорије васпитања синтетизујући основне идеје Дјуијеве педагогије и Франкфуртске школе (што се посебно види у наглашеној нео-марксистичкој оријентацији). Њихов приступ почива на логици теорије друштвене репродукције унутар неомарксистичке традиције³⁸ (Breuing, 2011; Handelsman, 2011; Muro, 2012). У значајне критичке теоретичаре друштва и васпитања, мада ову проблематику сагледавају из различитих перспектива, треба уврстити и француске теоретичаре тог доба о чијим смо идејама већ писали у уводном поглављу: Алтисера, Фукоа, Бурдијеа, Бернаштајна и Рансијера.

Друштвена репродукција и/или индивидуални развој.

Цером Брунер, у значајној књизи *Култура образовања*, истиче важност културног контекста и одређивања позиција културе у образовном процесу, јер сматра да образовање није *острво*, већ део „континента културе“ (Bruner, 2000, стр. 26). Он анализира темељна педагошка питања у културном контексту, а поглавље *Сложеност образовних циљева* започиње навођењем *антиномија*, парова истина које противрече једна другој. Анализа антиномија (противречности) нас подсећа да истине не постоје независно од перспективе оних који их сматрају истинама. То важи и за образовне истине, па се антиномијске противречности јављају чак и у циљевима које смо одредили за почетно образовање. У антиномији, у погледу циља образовања, *индивидуално остварење* се супротставља *очувању културе*. Као основна функција образовања, с једне стране се наводи омогућавање појединцима да функционишу у складу са својим потенцијалима, оспособљавање појединаца да се служе својом памећу, умећима и осећањима, а са друге, културна репродукција, укључујући одржавање државних, политичких и културних циљева – пример система образовања индустријског друштва где треба произвести вредну и корисну радну снагу, где су сви уверени да такво индустријско друштво представља

³⁸ Основна премиса *неомарксистичке варијанте критичке педагогије* је да систем формалног образовања у модерном друштву омогућава одржавање и репродукцију експлоататорског капиталистичког система. Бави се „критиком фаворизовања ефикасности и технолошког напретка на уштрб хуманих вредности“ (Радуловић, 2011, стр. 79) и постаје средство које помаже формирању нових форми демократског мишљења и деловања. Вештине, знања и моћ еманципованог наставника схватају се као средства трансформације друштва.

„исправан, ваљан и једини начин живота“ (Bruner, 2000, стр. 78)³⁹. Брунер наглашава да „не постоји начин на који бисмо добили пуну мјерицу на обје стране антиномије“ (Bruner, 2000, стр. 80). Као илустрацију за ову тему наводи тип школовања (пројекат *Head Start*, започет почетком седамдесетих година XX века у САД), тј. компензаторни програм који је пошао од претпоставке да се раном интервенцијом у развоју (деце из сиромашних породица која прогресивно заостају након поласка у школу) може променити каснији живот деце (који он сматра симболичним микрокосмосом). Истицано је да је недостатак *добре стартне позиције* разлог да дете касније у животу буде предодређено на неуспех. Резултати испитивања података, прикупљаних током 25 година, показали су да је тај пројекат постигао *запањујуће добре резултате* (мада не и чудотворне). Постојала је већа вероватноћа да ће деца која су прошла тај програм чешће завршавати више разреде школе, бити бољи ученици, успевати дуже да задрже посао, да неће dospети у затвор. Значај пројекта превазилази наведену личну корист обухваћене деце. Његова цена била је пуно мања од државних губитака од незапослености, одржавања затвора и социјалне помоћи. Брунер то види као **пример постизања ефикасног компромиса који је поштовао обе стране наведене антиномије.**

³⁹ Аврамовић анализира концепт *грађанског образовања* у контексту антиномија (унутрашњих противуречности) са којима се образовање суочава и које тешко решава. Тако, на пример, у курикулумима данашњих школа нагласак је на развоју демократских и слободољубивих особина личности. „Међутим, таква личност се суочава већ у школи са потребом поштовања ауторитета и касније у друштву са хијерархијом улога. Та хијерахија и ауторитет улоге морају често да се прихвате на недемократски начин. Лична слобода о којој се учи у образовању, у друштвеној реалности се потискује и гуши. И у овој ситуацији образовање не може да реши антиномију. Оно не би успешно функционисало без хијерахије одлучивања, а вредност слободне и демократске личности је базична у курикулуму“ (Аврамовић, 2004, стр. 178). Тако, на пример, образовни циљеви савременог *концепта грађанског образовања* су усмерени на замену вредности колективитета (нације, државе, класе) *индивидуалним* вредностима. Као циљ од суштинског значаја, Аврамовић наводи промену *личности* (холистички схваћене) или стварање одређеног типа личности и развијајућих особина личности. Као циљеви образовања изводе се „формирање личности која ће се ослањати на разум а не на колектив, мит, вођу... концепт о коме је реч своди се на то да образовање ... изграђује »осећање за критичност, слободу мишљења, независно деловање...“ (Аврамовић, 2004, стр. 178). Наравно и ти, *индивидуализовани* циљеви су, као и увек израз нечијих интереса (политичких, економских, културних), а образовање механизам остваривања тих интереса.

О природним неједнакостима и еманципаторски схваћеној једнакости.

Култна књига Паула Фреирера, *Педагогија обесправљених*, први пут је објављена 1969. године. Остварила је значајан утицај на теоретичаре васпитања и практичаре, не само у Бразилу и земљама Трећег света, већ и у развијеним државама. У САД су његове идеје и даље веома актуелне⁴⁰. Код нас је често цитиран у текстовима о еманципаторској педагогији. Његова теорија је политична, усмерена ка друштвеним променама и правди. Бавио се животима маргинализованих људи и начинима на које се може побољшати стање њихових права, тј. умањити њихово угњетавање. Истиче да наставник и ученик треба заједно да решавају проблеме *на једнаким позицијама*, односно, критику уверења да наставник поседује апсолутно знање и ауторитет у односу на оне који знање не поседују (Freire, 2002). Супротставља два концепта образовања, један, угњетавачима омиљен *банкарски концепт* и други, еманципаторски оријентисан, *концепт постављања проблема*. У *банкарском концепту* образовања ученици су третирано као празне посуде у које наставници могу складиштити знање, попут депозита у банци (Freire, 2002). Прецизно описује суштину и идеолошку, класну позадину оваквог концепта. Наставнику се приписује позиција апсолутног знања (увек је он *онај који зна*), а ученику позиција апсолутног незнања⁴¹. Реч је о статичном концепту наставничке професије који одговара конзервирајућој, репродукционистичкој улози васпитања у друштву. Наставник званично одобрене програмске саджаје само испоручује ученицима као конзервативне и непроменљиве наративе. Ученик је добар у оној мери у којој може да понови и усвоји такве наративе, у мери у којој је послушан. Ученик је у пасивном положају, није му у настави омогућена партиципација како би до знања долазио самостално

⁴⁰ Мајкл Епл својевремено је сарађивао са њим на пројектима везаним за образовне политике у Сао Паулу.

⁴¹ Ово је питање које у средиште својих критичких теорија васпитања стављају и остали представници овог покрета. Брунер наводи да се неопходно преформулисати *олињалу концепцију* образовања, према којој се настава уклапа „у калуп у којем један – претпоставља се – свезнајући наставник изријеком казује или показује ученицима-незналицама нешто о чему они – претпоставља се – ништа не знају“ (Bruner, 2000, стр. 34). И Рансијер критикује уобичајено схватање наставника као стручњака, као неприкосновеног ауторитета, као субјекта који из позиције *онога ко зна, власника знања*, то знање *преноси* на ученике – што га чини неједнаким у односу на *онога који не зна*, обезбеђује му позицију *више интелигенције* (Rancière, 2010б).

или у интеракцијском процесу. На тај начин између ученика и света постављен је наставник који ученику нуди прописану верзију света коме овај треба да се прилагоди. Свет се представља као унапред дат, такав какав јесте, и појединци само треба да га таквог прихвате. Са наставниковом позицијом апсолутног знања повезан је и његов ауторитет, који Фреире схвата као *ауторитет друштвене контроле*. Таква позиција је израз *угњетавања* у разреду (власника капитала, наставник је само посредник) и води дехуманизацији и отуђењу, како ученика, тако и наставника. У супротном, еманципаторском, концепту ученици критички мисле о реалности и способни су да је трансформишу, тако да се њихова људскост не пориче. Никада, заправо, немамо ситуацију у којој ће наставник знати све, а ученик ништа. То је приступ који подразумева да наставник и ученик заједно приступају проблему и заједно покушавају да га реше, да *открију истине*⁴².

Анри Жиру под снажним утицајем педагошких идеја Паула Фреиреа критичку педагогију првенствено сагледава из политичког аспекта, као вид *практиковања слободе* који за циљ има стварање доживљаја смислености живота код сваког појединца у разреду, али и унапређење општег добра и стварања праве демократије (*рушење структура власти*). Залаже се за подстицање саосећања и разумевања према другима у разредној и другим заједницама којима припадају, препознавање ауторитарних тенденција у њима, преиспитивање општеприхваћених убеђења и митова који дају легитимитет *прастарим и обеснажујућим друштвеним праксама* и разматрање могућности личног и друштвеног деловања са циљем демократизације тих заједница. Еманципацију схвата као способност критичког мишљења, тј. способност да се направи искорак из укалупљених начина размишљања и да се неке претпоставке процењују из угла њиховог настанка, развоја и сврхе. */.../ оно се мора схватити као суштински политички чин*“ (Жиру, 2013, стр. 63). Педагошку основу критички оријентисаних образовних програма

⁴² Фреире сматра да је само површински део стварности видљив, док је њена основа скривена. *Банкарски концепт*, под контролом економске елите, не дозвољава ученицима да се баве скривеном суштином. Критички схваћена педагогија омогућила би ученицима да преусмере пажњу на суштину, што назива *освешћивањем*. Може помоћи људима да се еманципују од угњетавачких, експлоататорских структура. Критичка педагогија омогућава ученицима да освесте сопствено угњетавање и води трансформацији односа (Muro, 2012).

види као „политички пројекат који обезбеђује услове за личну аутономију, а ослобађање и слободарску праксу поставља за општи циљ“ (Жиру, 2013, стр. 226).

Питања школске и разредне дисциплине види као снажан механизам *стварања културе конформизма и кажњавања*, указујући на примере из школа у САД на основу којих изводи закључак да се са маргинализованим ученицима (на класној и расној основи) поступа „као са популацијом које се треба отарасити, и која заслужује оштро кажњавање и примену дисциплинских модела по узору на оне затворске“ (Жиру, 2013, стр. 23). Школа је постала „модел казног друштва“ (Жиру, 2013, стр. 146) у коме је култура кажњавања и нетолерантности (клима строге дисциплине и омаловажавања) заменила „културу друштвене одговорности и емпатије“ (Жиру, 2013, стр. 128). Наводи да такви *модел* *социјализације* репродукују ауторитарне облике комуникације, ученицима пружају „илузију могућности избора, не и саму могућност“ (Жиру, 2013, стр. 59) и тако промовишу манипулацију. Позивајући се на Фреиров *алтернативни педагошки приступ* наводи да „свака прогресивна визија учења мора да садржи педагошке принципе које карактерише склоност ка дијалогу, преиспитивању и комуникацији“ (Жиру, 2013, стр. 59-60). Наводи да наставници могу и морају да развијају теоријске поставке (*концепте – моделе*) „преиспитујући здраворазумске поставке које обликују њихове животе, као и претпоставке које утичу на формирање и дају легитимитет постојећим облицима знања, наставних стилова и евалуације у државним школама“ (Жиру, 2013, стр. 65) и њима сагласне *стратегије* које могу користити у настави, повезујући тако самопреиспитивање и разумевање са посвећеношћу променама у друштву као целини. На тај начин образовање би постало „пројекат еманципације, дубоко укореван у пројекту продубљивања и проширења могућности критичког мишљења, деловања и демократије као такве“ (Жиру, 2013, стр. 67), а ученици би у учионици стекли „увид у један праведнији, маштовитији и демократскији живот“ (Жиру, 2013, стр. 233).

Васпитање и демократско друштво, васпитање за демократско друштво, и слично, теме су које су у прошлости теоријски анализирани из разних аспеката. Џон Вајт (John White) разматра улогу образовања у унапређивању *друштвене*

*кохезије*⁴³ и као основни проблем уочава недостатак једнаког поштовања, схватања других у заједници као суштински сличних нама, са истим основним потребама које морају бити задовољене да би се водио испуњен живот; и такву *једнакост поштовања* види у језгру демократског идеала, као његову кључну вредност. Да би се у школама овакве вредности промовисале, морамо их од самог почетка уградити међу школске циљеве и смислити одговарајуће структуре и одговарајуће активности учења које доприносе остварењу тих циљева (Вајт, 2013). Узајамно поштовање ученика као једнаких у разреду и школи, подразумева да нико не гледа самог себе као вредносно супериорног или инфериорног у односу на друге. Уз то, наставник и ученици треба да буду оспособљени/васпитавани као активни припадници демократске заједнице у којој се према другима треба односити као према себи једнакима. Систем вредновања, тестови и испити појачавају ту поделу, а то чини и разврставање деце у различите категорије (успешни/неуспешни, способни/мање способни) према способностима или у различите врсте школа у зависности од тога колико су академски способни. У погледу понашања ученика примењује се иста матрица, са другим означитељима (дисциплинован/недисциплинован, миран/проблематичан...). Идеал *демократске школе, школе за демократску заједницу*, напротив, подразумева оспособљавање људи да воде испуњен живот, а суштински услов за то је могућност избора.

У уводном поглављу детаљније смо анализирали ставове појединих аутора критичке теоријске оријентације о друштвеној репродукцији као значајној функцији школе. Некритичке погледе на школовање карактерише схватање да је образовање *непроблематичан* процес који свим ученицима пружа једнаке могућности за успех, што подразумева да се разлози за неуспех у школовању приписују појединцима. Уобичајено објашњење неуспеха је да се ученик није довољно трудио или да му недостају одређене способности. Бурдије је, тезом о *културном капиталу*, јасно указао на недостатке наведеног становишта и „расветлио на који начин школа производи неуспех као део већег процеса

⁴³ Вајт (2013) истиче да прво треба прецизно дефинисати коју врсту друштвене кохезије имамо на уму. У образовним системима нацистичке Немачке и Совјетског Савеза у време Стаљинове владавине процес унапређивања друштвене кохезије имао је један карактер – ауторитарни. Данас би се, пак, требало усредсредити на варијанту *друштвене кохезије која се слаже с демократијом*.

репродукције неједнакости међу друштвеним класама и културним заједницама“ (Handelsman, 2011, стр. 89). Од настанка до данас, школа „успева, захваљујући идеологији природног `дара` и урођене `склоности`, да легитимизује *циркуларну репродукцију* како друштвене тако и школске хијерархије“ (Бурдије и Пасерон, 2012, стр. 119). Такви образовни системи, прикривањем основне друштвене функције – друштвене (културне, класне) репродукције, привилегијама дају врхунску привилегију да не изгледају као привилегије. Ова функција се лако остварује, јер школа „успева да убеди оне који су остали празних шака да за своју школску и друштвену судбину треба да криве недостатак дарова или заслуга, пошто у стварима културе апсолутна немаштина искључује свест о немаштини“ (Бурдије и Пасерон, 2012, стр. 121).

Представници еманципаторске педагогије и критички настројених теоретичара *демократског васпитања*, сматрају да не постоје природне разлике међу појединцима, да појединци нису изоловани умови различитих капацитета којима се додају умећа⁴⁴. Доминантан је аргумент да су менталне активности смештене „унутар више-мање потпомажућег културног окружења“ (Bruner, 2000, стр. 78). Наведена уверења послужила су као научни ослонац за бројне иницијативе, попут оне у Француској (утицај наведених Бурдијеових погледа) где је тражено *олакшавање* школског програма како би се омогућило учествовање емигрантске и дефаворизоване деце, или оних у САД (у већ поменутом компензаторном пројекту *Head Start*). Овакве иницијативе једнакост виде као циљ ка коме се иде, као резултат еманципаторске и егалитаристичке васпитне праксе.

Ова аргументација наишла је на оспоравање Жака Рансијера који у књизи *Учитељ незналица*, излажући теорију Жозефа Жакотоа (Joseph Jacotot), истиче да би *једнакост* требало схватити као полазну основу, „као аксиом од кога се креће“ (Rancière, 2010a, стр. 3), а не као исход васпитања⁴⁵. Рансијер, радикални савремени

⁴⁴ У теоријама које се баве коренима неједнакости у педагошком контексту, срећемо аргументацију да је мит веровање како је интелектуална способност сваког од нас одређена и коначна (праћено системом ознака: они који могу да разумеју готово све; понешто; или врло мало). Мит је, јер се не може ни доказати ни побити, па нема разлога да тврдње о ограничениости интелектуалних способности појединаца сматрамо истинитим (Vajt, 2013).

⁴⁵ Грозданка Гојков (2012) наводи да се у еманципаторским теоријама васпитања међу кључним проблемима истиче проблем *субјекта*, изражен у дилеми да ли код детета потреба за

мислилац еманципације и егалитарности, истиче да су интелигенције свих људи једнаке, били ми наставници или ученици, професори универзитета или радници у фабрици. „Неспособност је фикција која структурира објашњавалачко поимање свијета“ (Rancière, 2010б, стр. 14), означитељ који омогућава репродукцију друштвеног поретка, попут осталих подвала из *педагошког мита* о свету подељеном на зреле и незреле, способне и неспособне, паметне и глупе припаднике разредне заједнице, али и друштва у целини. Једнакост интелигенција не значи једнаку вредност свих манифестација интелигенције, већ једнакост интелигенције по себи, која подразумева да *свако људско биће може да научи све*⁴⁶ „посматрањем и упоређивањем једне ствари са другом, знака са чињеницом, знака са другим знаком“ (Rancière, 2010а, стр. 15). Улога наставника није да подучи, да знања директно пренеси и објасни (*логика педагога заглупљивача* – једна интелигенција подвргнута је другој), већ да пружи подршку *интелектуалној еманципацији* ученика уважавајући његове мотиве, подстичући труд и залагање, признајући му интелектуалну једнакост са самим собом и свима другима. То подразумева нову логику педагошког односа, укидање хијерархије позиција и *мутацију устаљених друштвених улога*: „улога додељена учитељу је укидање дистанце између сопственог знања и незнања онога ко не зна“ (Rancière, 2010а, стр. 13). Свака интелигенција за себе треба да обавља активности превођења једних знакова у друге, да их упоређује и на основу тога саопштава своје *интелектуалне авантуре* (шта су видели и шта мисле да су видели и шта могу да ураде са тим) и гради разумевање онога што друга интелигенција покушава да јој саопшти (кроз узајамну

самоодређењем постоји од самог почетка, или се накнадно изграђује васпитањем. У еманципаторској педагогији се *самоодређење* не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире као једино важећи организациони критеријум. Тако настава не треба само да се заврши самоодређивањем, него да га омогући у свакој педагошкој ситуацији. Радикализују се залагања за заснивање самосталности деце (аутономије субјекта или човековог субјективитета) од самог рођења, како би се избегло самоотуђење, деперсонализација, одрицање од себе самога. Таква аутономија није резултат помоћи одраслих, већ је примарна (егзистенцијална) и спонтана. Подразумева равноправност деце у свету одраслих, засновану на представи о детету као, од самог рођења, бићу способном да осећа шта је за њега самог најбоље. Деца су од самог рођења обдарена разумом, зреле личности, одговорне за себе, а одрасли треба да им понуде поштовање способности одговорности за себе и једнака права са другима. Одатле и захтев за променом односа наставника и ученика у наставној пракси који подразумева спремност наставника да напусти улогу супериорног зналаца одговорног за понашање и учење, који доноси одлуке о *исправним путевима* независно од мишљења, осећања и потреба ученика.

⁴⁶ Било шта што га интересује, мотивисан личним разлозима и охрабрен напретком који остварује.

размену и проверу). Истиче да нису појединачни поступци наставника ти који *еманципују* или *заглупљују*, већ начело једнакости или неједнакости на којима почивају. Наставници *заглупљивачи* желе да их ученици слушају, да им заповедају, да сталним повезивањем и упоређивањем интелигенција намећу своју вољу, да их натерају на деловање. На плану школске дисциплине, ученик коме се говори како треба да се понаша *ужива у привиду* (реда) не сазнавши истину скривену у његовој позадини и реалност која је изван школе.

Инфериорност другог схвата као последицу „околности које га нису присиле да од себе да још више“ (Rancière, 2010б, стр. 89). У наведеној реченици, присила није схваћена као принуда, већ као усмеравање на активности које ученицима пружају могућност за активизам и еманципаторско ангажовање. Онај који не зна сам може научити чак и оно што учитељ не зна „ако учитељ верује да он то може и ако га обвеже да оствари своју способност“ (Rancière, 2010б, стр. 24). На основу претходно наведеног, Рансијер еманципацију схвата као освешћивање појединца као по природи интелектуалног бића, тј. „свијест о *природној* једнакости која отвара пут свакој пустоловини у земљи знања“ (Rancière, 2010б, стр. 38). Позивајући се на Жакотоа, који је Декартову мисао *мислим, дакле јесам* преформулисао у: *човек сам, дакле мислим*, Рансијер наводи да „мишљење није атрибут мислеће супстанције, оно је атрибут *човјечанства*“ (Rancière, 2010б, стр. 48). **Не може се говорити о еманципацији друштва, нити еманципацији од стране друштва (институције), јер су појединци стварна бића, а друштво фикција.** „Друштво, народ и држава увијек ће бити безумни. Но можемо умножити људе који ће се као појединци служити разумом, а као грађани ће знати пронаћи најразумније могуће умијеће безумља“ (Rancière, 2010б, стр. 120-121). Школа, као ни било која друга институција, не може еманциповати ни једну особу, али може створити услове који еманципацију подржавају. Еманциповати се значи „научити бити једнак међу људима у неједнаком друштву“ (Rancière, 2010б, стр. 160). Еманципација се осваја кроз самостално поучавање (*метода аутодидактике*), кроз мишљење о једнакости, она не може бити објашњена. Свако се може еманциповати и објавити другима такву *добробит*. Лични доживљај еманципованости омогућава отклон од *комедије инфериорни – супериорни*. Само онај ко је еманципован „може

без проблема схватити да је друштвени поредак у потпуности конвенционалан и само се он може покоровати супериорнима знајући да су му једнаки“ (Rancière, 2010б, стр. 132).

Алтернативни педагошки модели настали на основама еманципаторске педагогије.

Анри Жиру сматра да се *антидемократским силама* које обликују државно школство може и треба супротстављати *домишљаотошћу, језиком наде* који неће негирати *моћ* (као механизам власти), већ ће је појмовно редефинисати. Моћ као „појам у служби правде, равноправности и слободе“ (Жиру, 2013, стр. 12) и механизам друштвене трансформације чији су носиоци ученици, студенти, наставници и интелектуалци. Као један од главних задатака *одрживе критичке педагогије* наводи стварање јасних алтернативних модела *радикалних демократских односа* на великом броју различитих места. Свој став образлаже и речима Шантал Муфе: „Нама је потребна превласт демократских вредности, што захтева умножавање демократских пракси које се институционализују у још већи број друштвених односа, тако да се мноштво позиција субјекта може формирати кроз демократску матрицу“ (Mouffe, 1988, стр. 18; према: Жиру, 2013, стр. 112).

Епл наглашава да образовне институције спадају међу главне механизме којима се моћ одржава и (додаје за разлику од многих, Фукоа посебно) *доводи у питање*. „Образовне институције и начини на које су оне организоване и контролисане интегрално су повезани са начином на који одређени људи осигуравају приступ економским и културним ресурсима и моћи“ (Apple, 2012а, стр. 7). Наводи да је у истраживању образовања неопходно критички размишљати о односу између образовања и економске, политичке и културне моћи. Чин критике доприноси еманципацији „показујући како су језичке или друштвене институције реификоване или постварене, како едукатори и јавност заборављају на њихову историју и развој, као и чињеницу да су их створили људи, што значи да их људи могу и мењати“ (Apple, 2012а, стр. 288). Епл истиче значај демократских покушаја да се унапреде права људи у погледу контроле политика и пракси у школству и неолибералног инсистирања на тржишту и приватизацији. Циљ ових демократских покушаја суштински је заснован на *визији демократије као образовне праксе* и

односи се на „*проширење политичког, оживљавање демократске праксе изналажањем начина да се подстакне јавна расправа, дебата и преговарање*” (Apple, 2012б, стр. 157). Као резултата оваквих покушаја наводи и „школство утемељено на начелима демократије и партиципације” (Apple, 2012а, стр. 21), при чему демократију схвата у ширем смислу, тако да нуди реалистичне алтернативе *осакаћеној верзији сужене демократије* која се практикује у режиму неолиберализма. Реч је о визији *радикалне, културне демократије* до које се по његовом мишљењу долази реформском борбом у учионицама и школама у покушају да се створи систем образовања „који ће служити сваком детету и свакој заједници” (Apple, 2012а, стр. 22).

Епл о себи пише као о оптимисти ослобођеном илузија који наду види као један од најважнијих ресурса у борби за наведену визију демократије. Сматра да аутори који износе критичке ставове о школи морају понудити и *алтернативе*, што наравно није лако. „Одустати од покушаја поправке, макар и малим корацима, значило би занемарити сва она стварна људска бића која ће у школи провести највећи део живота који претходи уласку у свет одраслих” (Apple, 2012а, стр. 200). Сматра да је неопходно, уз критиковање темељних идеолошких и економских претпоставки којима су данашње школе обликоване, покушавати да се те институције, бар делимично, учине хуманијим и *образовнијим*. У том смислу и указује на пут да се од залагања за моделе образовања (ми бисмо посебно нагласили: разредне дисциплине) који нам служе као *изговор да мењамо индивидуе* (приступ заснован на бихејвиоралној модификацији, дакле, модела који се свде на „первертирани механизам друштвене контроле” (Apple, 2012а, стр. 346)), пређе на разраду и примену модела којима се мења друштвена и интелектуална структура школе „на начин који ће је учинити одговорнијом и отворенијом за потребе ученика” (Apple, 2012а, стр. 345).

Када је реч о поменутиим *алтернативама*, поменућемо неке практичне покушаје који, према речима значајних савремених педагога, уливају наду и оправдавају наведена становишта у визијама аутора критичке, еманципаторске оријентације.

Брунер је сматрао, као *непоправљиви оптимиста*, да алтернативе увек има. Алтернативу види у развијању школске аутономије и професионалне аутономије наставника (Вујисић-Живковић, 2006). На ширем плану, сматра да би, уколико би шира култура прихватила изазов да постане *узајамно испомажућа заједница*, напредак и богаћење земље резултирали новим обрасцем равноправније дистрибуције националног богатства (бољим радом школа не би богати постали богатији, а сиромашни сиромашнији). Односно, не би дошло до обнављања културе каква је до тада била. Одавде следи и његов закључак да земаљама развијеног света није потребна само обнова знања и способности која неку земљу чине конкурентнијом на неком тржишту, већ и размишљање о ономе што је он назвао *школском културом* (коју карактерише стварање ученичких заједница и сарадничко, активно, заједничко учење, посвећено конструкцији значења). Истиче да наведено подразумева, не само промену *школе као културе учења*, већ и промену улоге наставника у тој култури. Најважнији задатак било ког покушаја реформе, посебно сарадничког типа, је *укључивање наставника* у расправу и обликовање промене (преко потребно је учинити наставнике, на свим нивоима, партнерима у обнови). „Изазов је кренути даље од прописа, усмерити се на обнову и учинити наставнике пуним саучесницима у том процесу“ (Bruner, 2000, стр. 95).

Сарадничка школска култура подразумева и активну улогу ученика у доношењу одлука од значаја за њихов боравак у школи. Брунер наводи пример школе у Окланду (Калифорнија) коју деца из гета похађају око десете године. Програм спроведен у овој школи илустрација је неких начела за које Брунер верује да су битна како би се код деце развио *осећај учествовања у подстицајној заједници*. За *Окландски пројекат* посебно је важна врста **сарадничке школске културе** коју ствара за своје ученике и наставнике. У циљу *поучавања разменом мишљења* ученици смишљају *План*, а да би то учинили размишљају о свим предлозима, ма како суманути били. Знали су да ће их други ученици саслушати и да неће исмевати њихове идеје. Овакав начин рада посебно је значајан за сиромашну децу, јер је то „специфичан начин да се ублаже погубни учинци алијенације, беспомоћности и бесциљности“ (Bruner, 2000, стр. 87). Неопходно је изградити **школске културе које делују као узајамно испомажуће заједнице**

ученика, које сарађују у решавању проблема⁴⁷. „Такве групе нису само место за поучавање него и жариште идентитета и узајамно испомажућег рада. Нека те школе буду место за праксу (а не прокламацију) културне узајамности“ (Bruner, 2000, стр. 91). Уз такву праксу, школе почињу да личе на *контракултуре* – средишта неговања нове свести о томе како изгледа живети у модерном друштву.

Ивана Момчиловић (2010) на примеру школе франкофонске заједнице у Лимерлеу (Белгија, фр. *Projet d'école différente en Communauté Française*⁴⁸), која је организована и на основама Рансијеровог разумевања еманципације у школском контексту, даје своје виђење одговора на питање да ли у синтагми „школа демократије“ реч „демократије“ може бити написана без наводника. Њени закључци су, у погледу тога, врло оптимистични. Овај пројекат *другачије школе* у основи има нови тип организације и мишљења, мишљења кроз акцију и организацију, мишљења нове врсте друштвене и колективне партиципације и стварања. Пројекат неекспликативне, већ истраживачке педагогије, развијен након опсервација школа сличног типа у Француској, сагледава нови однос школе и демократије и практично оправдава визије *школе за све*. У оквиру филозофског, политичког и педагошког пројекта који је добио подршку Белгијског министарства образовања у септембру 2009. године отворена је прва школа оваквог *самоуправног* типа. Еманципаторски карактер уочљив је и у организацији простора и оцењивању знања у школи као кључним друштвеним механизмима дисциплиновања, надзора и стратификације.

И Вајт (2012) алтернативу традиционалној школи види у школи заснованој на принципу једнакости. Наводи да школа треба да има за циљ стварање друштва

⁴⁷ Брунер (2000) разматра **импликације прописа у (школској) пракси** из аспекта уверења Пјера Бурдијеа да се пракса догађа у свим окружењима која осигуравају *тржиште признања* (такво тржиште је свака ситуација у којој се *размењује* неки облик симболичког капитала за неко признање). У васпитној делатности пример је клика предшколске деце која искључује *аутсајдера* из игре да би за узврат били признати као *инсајдери* (уобичајена ситуација у играма у свим животним фазама). Ако нисмо свесни зашто и како прихватамо те дискриминаторне поступке, подржавамо непромишљеност која на крају умањује нашу властиту људскост и поспешује културну подељеност, чак и кад она није намерна. Добра школа и здрава настава могу осигурати чак и сиромашној, досељеничкој деци – аутсајдерима некакве визије тога како друштво може функционисати. У случају предшколаца *правило против необазривог искључења друге деце из наше групе* не осигурава да ће постојати **равноправност на игралишту**, али ће деци пружити осећај значаја те равноправности и како та равноправност зависи од наших поступака.

⁴⁸ Средња школа *Номадска педагогија* (Pédagogie nomade).

људи који се међу собом разликују, а поштују једни друге као једнако вредне, па је друштвени приоритет осмишљавање одговарајућих структура и одговарајућих активности учења које доприносе остварењу тог циља (Vajt, 2013). Сматра да школа заиста може бити *чудесно средство* за унапређивање друштвене кохезије, и указује на пример једне основне школе Роксхам у Хертфордширу северно од Лондона (мала школа, с једним одељењем од тридесет ученика за сваку годину, коју похађају деца од четири до једанаест година, обавезна, ради у конвенционалном оквиру – постојећег Националног програма). Он наводи да је њено функционисање потпуно у складу с визијом демократског школовања за које се сам залаже, привржена је уверењу да интелектуалне способности ученика нису ограничене и стално подстиче принцип да учење буде колективно колико и појединачно, гради *заједницу стицања знања и подстиче децу да се узајамно подржавају и једно другом помажу*. „Релевантне, смислене и пријатне програмске активности подстичу децу да се предају оном што раде... Учење у сарадњи с другима не само што може бити пријатно – оно такође одражава у микрокосмосу врлине заједничког живљења у либералној демократској заједници” (Vajt, 2013, стр. 276).

Модели разредне дисциплине и концепт наставника као рефлексивног практичара

У оквиру критичке педагогије развијан је **модел критичког наставника**, тзв. *рефлексивног практичара*⁴⁹. Овај модел наставника, као реакција на доминантан модел чиновника који беспоговорно, често и незаинтересовано, испуњава захтеве који се постављају *одозго*, укључује одговорност наставника за властито напредовање и за напредовање ученика. „Претпоставља наставника који је свестан значаја општег социјално-политичког контекста за креирање курикулума у складу с интересима и потребама ученика. Он, такође, подразумева наставника који, имајући на уму сву комплексност образовног процеса, испитује и

⁴⁹ Рефлексија се може схватити као преиспитивање, детаљно разматрање, контемплација, резонување, решавање проблема, критичко мишљење, рефлексивно мишљење, рефлексивно суђење (Радуловић, 2011, стр. 36-44). У нашем тексту акценат је на *критичкој рефлексији* која наглашава повезаност процеса мишљења и деловања (процес мишљења треба да генерише акцију) и као *циљ мишљења о деловању* види промену.

интерпретира процес учења и критички се осврће на методичке процедуре које примењује, истражујући у тим процесима властиту професионалну делатност“ (Милутиновић, 2012, стр. 588). Рефлексивни практичар је ангажован у непрекидном дијалогу с учеником, пажљиво слуша шта он има да каже о властитој ситуацији и, постављајући конкретну ситуацију пред ученика као проблем или изазов који захтева одговор, увећава разумевање о томе како ученик опажа себе, своје односе са другима и социјалну реалност. „Ова сазнања су есенцијална за критичко педагошко деловање“ (Милутиновић, 2012, стр. 588).

Последњих деценија све чешће се поставља питање практичног значаја и улога самих теорија васпитања⁵⁰ које наставници изучавају током професионалног образовања. Трнавац уочава да је дисциплина ученика педагошко питање у коме је вероватно најизраженија противречност теорије и праксе: „теорија пише и замишља једно, док се у пракси ради о нечему сасвим другом“ (Трнавац, 1996б, стр. 145). У оквиру постструктуралистичке (постмодернистичке) варијанте критичке педагогије (Сагг, 2006) наводи се да су васпитне концепције, идеје педагошких великана, у данашњим условима превазиђене и непотребне и да се треба усмерити на практичне теорије, *теорије-у-употреби* практичара (њихове васпитне концепте⁵¹). Реч је о критици концепта професионалног образовања наставника заснованог на темељном изучавању бројних теорија *еминентних гуруа педагошке науке* након чега ће се наставници обрети у школским учионицама, „васпитани да верују како је свет образовне праксе могуће контролисати“ (Филиповић, 2011, стр. 609)⁵². Да би се таква пракса променила, практичари треба

⁵⁰ Овде и разрађене моделе разредне дисциплине о којима ћемо у наставку говорити сматрамо својеврсним теоријама васпитања.

⁵¹ Васпитни концепт наставника је конструкт коме се придају различита значења (Вујисић-Живковић, 2005, стр. 33-40). Овде га разумемо као имплицитну педагогију, лична уверења наставника о васпитно-образовном процесу изграђена из личног искуства, која нису артикулисана у теорију у освешћеној форми.

⁵² Оваква тумачења у дефинисању рефлексивности, уместо *мишљења о деловању*, наводе *мишљење у деловању* (рефлексивност у акцији). Аргументација је заснована на чињеници да се у наставном процесу суочавамо са непредвиђеним, изненадним ситуацијама, које не дозвољавају раздвајање процеса мишљења и деловања. Као предмет мишљења укључују се интуиција, систем вредности и скривена знања. „Тек суочен са таквом ситуацијом, наставник јој придаје значење и одлучује о деловању“ (Радловић, 2011, стр. 48). Наставник нема времена да унапред припреми одговор на изненадну ситуацију, а такве су свакако проблемске ситуације у којима је нарушена разредна дисциплина, односно, шире посматрано, где постоји дилема моралне природе. У таквим ситуацијама не постоји

да се баве *практичним* или *личним* теоријама које постају видљиве кроз процес саморефлексије. Потребно је да излажу и критички анализирају имплицитне, скривене теорије у својој свакодневној пракси, да освесте лична уверења која су зависна од историјског и културног контекста, уместо да се баве васпитним концепцијама насталим, на пример, крајем XIX и почетком XX века у одређеном историјском контексту и академској култури, који углавном имају врло мало сличности са околностима у којима наставници данас раде (посматрано и друштвено-историјски и стручно) и практичним проблемима са којима се суочавају. Кар сматра да не можемо такве концепције васпитања „апстраховати из њиховог историјског контекста и пренети у контекст у коме ови интелектуални и културни услови више не постоје“ (Сагг, 2006, стр. 142). Наводи и да је, с обзиром да је дошло до значајних промена у начинима на које ми данас разумемо и на који се односимо према идејама и уверењима о васпитању *педагошких класика*, познавање васпитних концепција недовољно за разумевање света у коме данас живимо.

Слажемо се да је недовољно, али никако и да је некорисно за такво разумевање (Тадић и Радовановић, 2012). Теорије (какве су многе поменуте у оквиру овог поглавља или као *теорија самоодређења* о којој ће у наставку бити више речи) омогућавају генерализације из једног времена и контекста у други. Оне пружају оквир за формирање уверења и принципе за организовање праксе. На тај начин могуће је усмерити наставнике у правцу еманципаторског деловања (Ryan & Niemiec, 2009). Одстрањивање педагошких теорија, научних сазнања и принципа, из програма професионалног образовања наставника и потенцирање ослањања само на непосредно искуство наставног рада и личне теорије, наставницима може да ускрати достизање описаног нивоа рефлексије – *мишљења о деловању*, тј. знања о акцији. Брукфилд наводи „низ начина на које теорија помаже практичарима, а да

могућност за рутинску примену претходно увежбаних вештина техничког типа, научених решења, готових рецепата. „Када би наставник имао времена да елаборира ситуацију и могућа решења, можда би могао да пронађе `исправан` одговор или бар најбољи од могућих одговора, одговор који би најлакше могао да одбрани, одмерен начин реаговања на ситуацију. Али, у васпитно-образовној ситуацији дешава се истовремено више ствари и наставник нема времена да о моралном проблему мало размисли, процени различита решења, размотри што већи број могућих последица, или да се са неким консултује“ (Радуловић, 2011, стр. 57).

то не значи да им даје готове рецепте које ће они моћи да примењују у својој пракси“ (Brookfield, 1995; према: Радуловић, 2011, стр. 62). Из његовог објашњења јасно је да се улога теорије види у подстицању наставника на преиспитивање и сазнање. Теорија није схваћена као апсолутна истина чија сазнања само треба применити у пракси, већ се уважава и наставничково разумевање теорије и његово искуство кроз које се прелама значење теоријског сазнања. Шон однос теорије и праксе објашњава из перспективе преиспитивања конкретних ситуација и откривања проблема у одређеном контексту. „Наставник као рефлексивни практичар не примењује готова сазнања која је усвојио као технике, већ мисли на свој рад, испитује своју праксу, уочава и дефинише конкретне проблеме праксе у одређеном контексту, доводи их у везу са дотадашњим знањем (теоријски и искуствено развијеним), и даље делује настојећи да свој рад прилагоди новим ситуацијама, конкретним ученицима и својим новим сазнањима, те наставља да испитује деловање (Schön, 1987; према: Радуловић, 2011, стр. 63-64).

Неомарксистички оријентисани критички педагози рефлексiju схватају шире од ауторефлексије (од преиспитивања личних уверења и начина на који она обликују нашу педагошку праксу). Везују је за размишљање о друштвеним механизмима репродукције: „Рефлексија, осим персоналистички схваћених циљева, има као сврху и *социјалне и еманципаторске* циљеве“ (Радуловић, 2011, стр. 81). Битно је да наставници детаљно разматрају сопствену праксу, лично разумевање наставе и сопствени васпитни концепт, да на тај начин реструктурирају сопствено разумевање своје професије, али рефлексija се не може свести само на рефлексiju о настави (ограничавање на техничка питања организације наставе), она има шире значење. Односи се и на проверавање теоријских претпоставки у пракси, као и на комплексно сагледавање укупног контекста образовања (историјског, културног, економског, политичког), тј. начина на који се свет разуме. Кен Цајхнер то формулише на следећи начин: „Наставници не смеју да редукују своју пажњу само на учионицу./.../ Наставник не може да реши све социјалне проблеме, али може да допринесе изградњи праведнијег друштва./.../ морамо водити рачуна о томе да развој наставника не постане циљ по себи“ (Zeichner, 1993, стр. 6-14; према: Вујисић-Живковић, 2005, стр. 16). Предмет рефлексije првенствено треба да

буду друштвени, идеолошки механизми репродукције који одређују и дешавања у учионици. Предмет рефлексије наставника шири се на теме попут: хијерархијске расподеле друштвене моћи, образовне политике – контролу и вођење образовних институција, одговарајуће деловање школа и односа у школи (с дугорочним интересима демократске трансформације образовних институција и друштва у целини). „Рефлексивна пракса на тај начин, *осим деловања на микроплану, обухвата и деловање на макроплану* (Радуловић, 2011, стр. 74).

Жиру, на пример, наводи да **теорија** сама по себи није способна за налажење решења проблема који се јављају у специфичним контекстима, али нам **омогућава да проблеме препознамо и решавамо, оспособљавајући нас да свет посматрамо на другачији начин како бисмо могли да поступамо на другачији начин** (Жиру, 2013, стр. 23). Епл сматра да се потребан критички оквир може припремити „једино акцијама директно усмереним на проблеме свакодневног живота” (Apple, 2012а, стр. 341), којима се поправљају свакодневни услови у нашим економским и културним институцијама. Као захтев произилази непрестано подвргавање свакодневних активности политичком и економском преиспитивању. Епл сматра да „сагледавањем школе као дела механизма културне и економске репродукције доводимо у питање доминантне праксе” (Apple, 2012а, стр. 69). У том смислу, одговоран приступ педагошком послу подразумева да наставници непрестано проблематизују сопствено окружење.

Критичка рефлексија усмерена је на преиспитивање личних теорија, али подразумева и успостављање везе између свакодневних активности и комплексних питања друштва. Наставници би требало да разумеју да је школска пракса зависна од социјално-политичких и економских питања. Кроз анализу значајних концепција васпитања, уз разумевање друштвено-историјских прилика у којима су настале, могуће је подстаћи практичаре на критичко испитивање и постављање озбиљних питања о, рецимо, коренима неједнакости у педагошком контексту, основама модела разредне дисциплине (како савремених аутора данас утицајних у овој области, тако и личних модела) и њиховој улози у *изградњи хегемоније*, друштвеној (класној, културној) репродукцији. Изучавање идеја значајних теоретичара васпитања уз сагледавање општег социјално-политичког контекста у

коме су оне настале, сматрамо, није у супротности са идејом *наставника као рефлексивног практичара*. Оно што би остварење тог концепта у пракси заиста онемогућило јесте *превиђање* да живимо у капитализму, што је чињеница од пресудне важности.

Већ деценијама уназад говори се о неопходности оспособљавања наставника за планирање и реализовање васпитно-образовног рада као интеракцијског процеса, за заједнички рад са ученицима, неговање сарадничких односа и демократске климе у разреду. Педагошке идеје Џона Дјуија и Марије Монтесори, мање или више директно, су утицале на значајне ауторе савремених модела разредне дисциплине – посебно на њихова уверења о потреби уважавања индивидуалности васпитаника (њихових потреба и интересовања која испољавају), о активном развоју појединца, о разумевању догађаја и активности који омогућавају да се успешно учествује у заједничким активностима. Потенцирање узајамног разумевања значајно је утицало на бројне ауторе модела разредне дисциплине *конструктивистичке оријентације*. Они полазе од Дјуијевог става да „васпитање није ствар `казивања` и примања онога што се казује, већ активан и конструктиван процес“ (Дјуи, 1971, стр. 31).

Дјуијеве идеје нашле су одговарајуће место у концепцији критичко-еманципаторског приступа образовању (Вилотијевић и Вилотијевић, 2011). Теоретичари критичке оријентације посвећени су еманципаторским императивима самооснаживања и друштвене трансформације. У оквиру критичких теорија васпитања, усмереним на пружање подршке у васпитном процесу подређеним и маргинализованим групама, изражен је захтев да наставници у разреду треба да се супротставе постојећим разноврсним облицима неједнакости међу децом. Функционисање разреда као праведне заједнице се види као лабораторија за стварање праведнијег друштва. Као основни елементи такве заједнице наводе се: „утемељеност на животима ученика; критичност; мултикултуралност, антирасизам, залагање за праведност; партиципација и уважавање личних искустава; оптимизам, радост, љубазност, маштовитост и визионарство; активизам; академска

посвећеност и културална осетљивост“ (Bigelow et al., 1994, стр. 4; према: Katz & Ryan, 2010, стр. 128). Дјуијева залагања да се ученици подстичу да критички суде о стварности, јер је веровао да се критичким приступом свет може учинити бољим, данас се сматрају посебно значајним, јер је указао на могући лош утицај наставника, предметне поделе и неодговарајућих циљева на развој ученичког мишљења. Заступници еманципаторско-критичког приступа (посебно теоретичари из САД) који се залажу за *наставу оријентисану на ученика*, на његове потребе и интересовања, наслонили су се на теоријски оквир прогресивистичке оријентације Џона Дјуија. Наводи се да је у настави потребно развијати социјалне вештине, критичко мишљење, способности решавања проблема, самостално доношење одлука, као и уважавање мишљења других. „У том контексту наставници треба да исказују поштовање и добронамјерност према ученицима, да им пружају подршку у школи и изван ње, те да их стално оспособљавају за вођење комуникације“ (Бранковић и Микановић, 2011, стр. 589).

Критичка педагогија као педагошки покрет сачињен од појединачних концепција васпитања, од којих смо неке укратко представили (уз наглашавање аутентичности и специфичности у аргументацији конкретних питања) карактерише настојање да се репресивне структуре у друштву трансформишу применом демократског и активистичког приступа настави и учењу (Braa & Callero, 2006). Наведене педагошке идеје данас видимо као значајне и актуелне, посебно оне које се односе на демократизацију школе, једнакост и хуманизацију односа у школском контексту уз преиспитивање вредности које школа промовише, принципа на којима почива, њених васпитних и образовних функција и односа у школи. Подстичу наставнике на *политичку субверзију* путем подривања темеља образовног система који манипулише и њима и ученицима (скривени курикулум, механизми селекције и хијерархизације, компетитивност, примена казни и награда). У том смислу, представници овог покрета као основни педагошки појам уводе *еманципацију* (уз коју се везују оснаживање, аутономија, самоодређење, равноправност, плурализам, хуманизам, солидарност, као и трансформација, демократизација образовања и друштва у целини). Значење појма еманципација се често одређује из аспекта политичких теорија као ослобађање од зависности, потчињености, подређености,

угњетавања, ограничавања, као стицање равноправности са онима који уживају пуна грађанска права. У основи Хабермасових схватања „налази се не само ослобађање од зависности, већ аутономија која се одређује као крајњи циљ васпитања или формирања личности у којој појединац припада »сам себи«“ (према: Бранковић и Микановић, 2011, стр. 583). До тог циља могуће је доћи слободном интерсубјекатском комуникацијом или правом младе личности на слободу. Сваки појединац је предодређен за слободу, са једнаким правом на самореализацију. Еманципаторско васпитање, као фактор очовечења, подразумева коегзистенцију индивидуалног и социјалног.

Као антиауторитарна, нерепресивна, недирективна педагогија полази од чињенице да школа, од настанка до данас, функционише под спољном принудом. И данас је инструментализована од стране спољних структура (сервис економских, политичких, културних елита) које на њу делују спољним мотивационим средствима. Контролишу је како би преко ње остварили своје интересе, што води отуђењу и ученика и наставника од себе и својих резултата. Васпитање треба схватити као процес еманципације, тј. као ослобађање појединца враћањем саме себи кроз оспособљавање за самоодређивање и солидарност. „Процес одрастања треба да води појединца ка самопотврђивању, самоспознаји и самоодређењу – то је порука еманципаторске педагогије“ (Вилотијевић, 2012, стр. 476).

Основни захтев критичке педагогије је да се у целокупном наставном процесу поступа хумано, холистички и демократски. Истиче личност као носиоца педагошких вредности. У теорији и пракси, се препознаје по залагању за формирање ученика као аутономне личности. Ова врста васпитних концепција у своју основу ставља „јасну пројекцију човека – јединке, индивидуе, као аутономне људске личности“ (Поткоњак, 1996, стр. 83) што се тумачи као подизање педагошке мисли на виши стваралачки, критички и филозофско-теоријски ниво. Представници ове педагошке концепције наводе да се „у педагошком деловању ваља окренути аутономији, ослободити се догматизма пошто самоодређење треба да буде сврха образовне и васпитне праксе“ (Вилотијевић, 2012, стр. 475). Задатак школе је да не дозволи инструментализацију образовања, већ да помогне ученику да аутономно просуђује и делује. Тражи се трансформисање образовног система и

његово усмеравање ка *људској димензији*, ка помоћи појединцима да испоље и реализују своје потенцијале. Појединац треба да буде аутентична личност којој се не смеју наметати отуђени циљеви.

Критичке теорије васпитања настоје да повећају рефлексивност и истраживача и наставника и ученика. У оквиру образовања траже начине за долажење до еманципације кроз критичку рефлексiju. Од практичара се очекује критички однос према школској пракси и према *технократским* захтевима, заснованим на квалификацијама (радним), компетенцијама, знањима, који су потиснули људску компоненту на маргину. Захтеви друштва везани за стицање компетенција за друштвену репродукцију, легитимни су једино ако се тиме истовремено подржавају аутономија и самоодређење.

У настави, пажња се усмерава на избор, корисност и смисленост наставних садржаја и егалитаристичке односе у разреду. „Настава треба да има критички однос према стварности, да буде интерактивна, кооперативна, организована као рад у малим групама, да не инструментализује ученика него да му помаже да постане самоодређујућа и аутономна личност која ће прогресивно мењати реалност“ (Вилотијевић, 2012, стр. 476). Захтева се промена положаја ученика у настави. Он треба сам да истражује, открива, проверава и да до знања долази својим мисаоним напорима. Еманципаторска улога ученика се изражава у сарадничкој улози са наставницима у свим етапама наставног процеса. И у погледу разредне дисциплине, оваква учесничка улога ученика у наставном процесу и разговор о значајним питањима школског живота (усмерен ка сусрету разноврсних интереса) постају значајан фактор превенције појаве недисциплинованог понашања и јачања еманципаторног потенцијала појединаца.

Идеје и принципи теорија критичке оријентације преточени су у низ захтева за педагошку праксу (Brantlinger & Scot, 2006). Навешћемо неке који су у директној вези са успостављањем и одржавањем разредне дисциплине:

– Наставници морају имати на уму да ученици у школу долазе са сопственим искуствима и количином знања који су културолошки одређени. Морају се упознати са њиховим знањем и према њима прилагодити наставне садржаје, тако да их ученици сматрају релевантним. Потребно је да стварају климу у разреду у

којој ће се сви, без обзира на различитости, осећати једнакима, као равноправни чланови разредне заједнице, у којој се лако изражавају и сарађују са осталима.

– Препоручују се проблемски усмерени наставни програми који ученицима омогућавају бављење реалним друштвеним проблемима у циљу припреме за друштвени живот. Ученике треба укључити у дискусије о контроверзним и значајним друштвеним питањима како би као добро информисани грађани били способни да артикулишу и другима саопште своје мишљење.

– Током школовања ученицима треба да буде омогућено да упознају и поштују себе, какви јесу, и да стекну представу какви би могли да буду. Наставници морају узети у обзир различите потребе ученика и припремити разноврсне теме које ће им дати могућност за успех. Неопходно је све ученике укључити у активности засноване на дискусији, како би се међусобно боље разумели и развијали интересовања за смислено учење.

– Међу ученицима треба подстицати осећај једнакости и дух заједништва, уместо да школовање негује такмичарски дух и наглашава школску и друштвену хијерархију. Ученици се у разредној заједници морају осећати сигурно, без страха од физичког или емоционалног насиља, неуспеха, исмевања, злостављања, одбацивања, понижавања, етикетирања. Стварање продуктивне, демократске разредне заједнице подразумева вештог и посвећеног наставника. У таквој заједници сви заједно формулишу правила и деле одговорности. Ученици разред доживљавају као своју заједницу.

У ширем одређењу еманципације садржана је битна одредница за нашу тему – *стицање равноправности*. Развијање демократских односа у разреду темељи се на равноправности у интеракцији између свих субјеката наставе. Неговати равноправност у настави између ученика и наставника значи отворити пут њиховој еманципацији. Еманципација ученика подразумева неауторитарну позицију наставника, одсуство примене механизма спољашње контроле. Учесници у разредној интеракцији се договарају о исправности својих уверења и поступака и уважавају аргументе других. Демократско функционисање појединаца, изражено кроз прихватање плуралитета идеја, подразумева „способност да појединац разматра различиту аргументацију унутар контроверзних тема и да прихвата

постојање различитих идеја и различиту аргументацију“ (Гојков, 2012, стр. 15). Разред треба да постане *заједница ученика и наставника*, место заједничког рада који је усмерен ка потребама и интересовањима сваког појединца. Потребно је успоставити педагошку атмосферу у којој се врши тумачење појава, процеса и односа кроз сучељавање учесника у интеракцији. У таквој, договорној атмосфери, заснованој на равноправности позиција, понашање појединаца одликује солидарност и одговорност (вредности значајне и за индивидуални развој и за напредак друштвене заједнице).

Концепција еманципаторског васпитања уграђена је у већи број алтернативних школа и педагошких покрета (међу које се могу сврстати и поједини модели разредне дисциплине), који граде целовиту концепцију о успостављању демократских односа у настави између ученика и наставника. *Договорна дисциплина* настоји да изведе питање регулације међуодноса унутар васпитног процеса из *сусрета интереса* и потреба учесника васпитања (Трнавац и Ђорђевић, 2010). Само у том случају може се избећи управљање спољашњим средствима, тј. проглашавање учесника који имају превласт, доминацију, привилегију. Школска и разредна дисциплина се реинтегрише у целину васпитног процеса и повезује се са настојањима остваривања суштинских промена међуљудских односа (комуникације) у школи и процесу васпитања. Дисциплина се схвата као процес усмерен на подржавање аутономије личности ученика (самосталности, особености, независности и равноправности у току васпитног процеса) који води њиховој еманципацији и самореализацији. Поступци наставника којима се пружа подршка аутономији ученика у разреду могу омогућити ученицима да премосте недовољно подстицајне околности живота и школе, али и да своје уже и шире окружење воде напред, ка новим зонама личног и друштвеног развоја (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012).

Тако схваћен однос васпитања и дисциплине ученика представља знак *континуираног очовечења и освешћивања* васпитног процеса (Трнавац, 1996а, стр. 189-193). Модели одржавања разредне дисциплине овог типа (попут модела Вилијема Гласера и Алфија Кона) су проактивни, укључују све учеснике као креаторе властитог понашања у наставном процесу. Реч је о *аутономној*,

учествујућој, персонализованој дисциплини заснованој на разумевању заједничких интереса и циљева свих учесника наставног процеса који сами производе „своја средства социјалног споразумевања и односа, тј. комуникације“ (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 174). Она подразумева равноправност, право на избор, одлуку, властито мишљење, предлог и неслагање ученика, у мери у којој се тиме не угрожавају други. Стваралачка комуникација подразумева одсуство наметања свог става и мишљења, у оквиру ње предочавају се различите могућности и уважава се слобода избора (Radovanović & Tadić, 2012). Истиче се неопходност освешћивања личних уверења практичара о васпитању и процесу разредне дисциплине и њиховог утицаја на начин на који одржавају дисциплину на часовима. Поред тога, доминира захтев да се пређе на разраду и примену теоријских модела којима се мења друштвена и интелектуална структура школе на начин који ће је учинити одговорнијом и отворенијом за потребе ученика. То се може учинити само ако се здраворазумска значења, праксе и одлуке у школама доводе у везу са идеолошким и институционалним апаратом који школе окружује.

Вратићемо се још једном на наведену тезу о значају учења теоријских интерпретација тема повезаних са дисциплином ученика током професионалног развоја наставника. На основу наведеног о тој теми, тумачимо и Демингове (Edwards W. Deming) поставке које Вилијем Гласер истиче у први план: „Искуство нас ништа не учи без теорије. Не покушавајте да копирате туђи успех. Ако не разумете теорију на којој се утемељује, опонашање би могло да доведе до збрке“ (Glasser, 1999, стр. 11). Због тога неопходним сматрамо учење педагошких, психолошких, филозофских и социолошких теоријских поставки, значајних за разумевање препоручиваних поступака у појединим програмима обуке за успостављање и одржавање разредне дисциплине. У наставку ће, из тог разлога, више речи бити о теоријама бихејвиоралне модификације (у основи Кантеровог и Џонсовог модела разредне дисциплине), когнитивно-бихејвиоралној теорији адлеријанског типа (у основи Драјкурсовог модела разредне дисциплине), теорији избора (у основи Гласеровог модела разредне дисциплине), хуманистичкој теорији роџеријанског типа (у основи Гордоновог модела разредне дисциплине) и теорији самоодређења (у основи Коновог модела разредне дисциплине).

2.2. Разредна дисциплина у савременим теоријама учења и мотивације

Развијене моделе разредне дисциплине можемо разликовати према томе која теорија учења стоји у њиховој основи, јер је „разредна дисциплина мали, али значајан, део онога што људска бића морају да науче“ (Tauber, 2007, стр. 46). У прегледима и анализама теоријских поставки модела разредне дисциплине најчешће се полази од њиховог класификовања у категорије **бихејвиорални** и **когнитивни приступ** (Гашић-Павишић, 2005; Gould, 2004; Greeno et al., 1996; Meinz, 2004). Код оваквих класификација (бихејвиоризам – когнитивизам), у оквиру когнитивног приступа, поједини аутори истичу као категорију и **конструктивистички приступ** (Carey, 1998; Jenkins, 1996; Wolfgang, 2001). Конструктивизам, као релативно нови приступ, поједини аутори (Cooper, 1993; Shirley, 2009) издвајају из категорије когнитивних приступа и третирају га као трећи, независан приступ разредној дисциплини (бихејвиоризам – когнитивизам – конструктивизам). Све је више аутора прегледа модела разредне дисциплине (Eller, 2008; Koki et al., 2000; Landau, 2009; Tauber, 2007; Vellom, 1998) који сврставају моделе између *два екстрема*, на потпуно супротним позицијама (бихејвиоризам – конструктивизам)⁵³. У последњој класификацији готово синонимно се користе термини *конструктивистички приступ* (наглашава се значај начина учења за превенирање појаве дисциплинских проблема) и *хуманистички приступ* (у првом плану је хуманизација односа у разреду и задовољавање основних потреба ученика као кључних мотиватора њиховог понашања), као антипод бихејвиоралном приступу (Nie & Lau, 2009).

⁵³ Поделе се врше и према томе да ли су у погледу одговора на питање *како људи уче* ближи теорији **Берхуса Скинера** (Burghus F. Skinner) или **Карла Роџерса** (Carl R. Rogers), чије теорије се издижу „високо изнад популарних дисциплинских модела“ (Tauber, 2007, стр. 46). Њихове теорије учења представљају два екстрема, крајности на *континууму теорија учења*. Ова два супротстављена погледа на људску природу објављена су исте године (1953.) у Скинеровом делу: *Наука и понашање људи* и Роџерсовом делу: *Терапија усмерена на клијента*. Обојица су ценили *концепт слободе ученика*, али су на различит начин гледали како се до слободе долази. Скинер сматра да „у борби за слободу појединца у васпитању највише може помоћи напор наставника да обезбеде контролу над ученицима, уместо да их напусте“ (према: Tauber, 2007, стр. 50). Роџерс се, с друге стране, залаже за самодисциплину и сматра да треба прихватити „Русоово схватање природне унутрашње снаге креативности и самоодређења“ (према: Bordin, 1981, стр. 30). Наравно, нико од аутора модела разредне дисциплине, или оних којима су модели намењени, није у потпуности ни *скинеријанац* ни *роџеријанац*, али неким више одговара једно, а неким друго гледиште, што је очигледно у њиховим уверењима о разредној дисциплини.

2.2.1. Бихејвиорални приступ

Бихејвиорални приступ „лежи у основи свакодневног поступања већине наставника при одржавању дисциплине на часу“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 57) и у основи најраспрострањенијих модела разредне дисциплине о којима наставници уче током свог професионалног образовања, у земљама где такви програми постоје. Карактеришу га контролишући дисциплински механизми који су се у прошлости препознавали у страху од бола и срамоте (телесне казне и понижења) и мењали се ка више демократским (или *псеудо-демократским*) формама.

Заснован је на уверењу да се употребом спољашњих чинилаца најефикасније може обезбедити прихватљиво и пожељно понашање у разреду (Гашић-Павишић, 2005; Cary, 1998; Wolfgang, 2001). Добро и лоше **понашање је научно**, као резултат награђивања или кажњавања таквог понашања. Бројним проучавањима о обликовању понашања Скинера и других, још 50-их година XX века, утврђено је да на понашање утичу његове **последнице**⁵⁴, односно да ће се понашање поткрепљено пријатним последицама вероватно поновити, док ће ученик у случају непријатне последице избегавати да понови кажњено понашање.

На темељима Скинеровог бихејвиоризма развијени су бројни *нео-скинеријански* модели разредне дисциплине које карактерише *бихејвиорална модификација*. Свима је заједнички полазни став да је понашање ученика условљено последицама (оним што се деси након одређеног чина). Уколико одмах након одређеног понашања уследи позитивно поткрепљење то понашање ће бити ојачано. Позитивно поткрепљење се схвата као стимулус који треба да омогући понављање тог понашања. Понашање ће бити ослабљено, инхибирано или заустављено уколико одмах након њега не уследи поткрепљење, или уследи

⁵⁴ Скинер је увео у теорију учења категорију позитивних и негативних **поткрепљења**. *Оперантно условљавање* засновано је на његовом уверењу да је „пажљивом изградњом одређеног сета поткрепљења могуће брзо мењати понашање и задржати га у дужем временском периоду“ (Skinner, 1986, стр.106). Сматрао је да појединац не учи радећи сам, већ је учење резултат последица које уследе након онога што је он учинио. У складу са тим, настава (дисциплина) се заснива на планирању и примени таквих последица. Сматрао је да наставници морају преузети одговорност да контролишу те последице и услове у којима ученици уче, и да уколико они не буду доследно контролисали понашање ученика, окружење ће то свакако урадити (вршњаци, медији, ...). Једноставно, ученици „ослобођени контроле наставника потпадају под контролу других срединских фактора“ (Tauber, 2007, стр. 48).

кажњавање. Бихејвиорална модификација делује на два начина: а) наставник примећује да се ученик *пожељно* понаша – наставник награђује ученика – ученик тежи да понови награђено понашање; б) наставник примећује да ученик испољава *непожељно* понашање – наставник игнорише или кажњава ученика, а затим похваљује ученика који се понаша пожељно – умањује се жеља проблематичног ученика да понови понашање (Wolfgang, 2001).

У *позитивна поткрепљења* убрајају се: вербално одобравање, коментари, фацијалне експресије, осмеси, давање слободног времена, бирање места за седење у разреду, позитивна белешка послата родитељима, поклони, награде, признања и слично. Нео-скинеријанци сматрају да систематска употреба позитивних поткрепљења (награда) на раном узрасту доводи до најбољих резултата у учењу и процесу дисциплиновања. Санкције (*негативна поткрепљења*) које наставници обично користе су: опомена ученика (вербална или путем исписивања имена недисциплинованог ученика на табли), искључивање ученика из активности на одређено време („тајм-аут“), позивање ученикових родитеља на разговор, слање ученика у директорову канцеларију и друге (Caru, 1998; Гашић-Павишић, 2005). Наставницима се углавном препоручује да направе свој *дисциплински план* чији ће основни елементи бити дисциплинска правила, позитивна и негативна поткрепљења понашања ученика.

Бихејвиорални приступ је **усмерен на наставника**. Наставник је *шеф* у учионици, даје инструкције и контролише понашање ученика. Основна улога наставника је да створи *подржавајуће окружење* које у највећој могућој мери омогућава *стимулисање* исправног или дозвољеног понашања. У промени недисциплинованог понашања ученика први корак је „да наставник *тачно одреди шта хоће да мења у понашању ученика* и да то објасни и самом ученику, да постави као циљ који треба да се постигне“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 59). Недисциплиновано понашање третира се као последица погрешног учења. Сматрају да „*треба најпре променити понашање ученика*, а онда ће се мењати и његови ставови према самом себи“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 84). Не спекулише се о природи мишљења, дечјим унутрашњим конфликтима, већ је фокус увек на видљивом понашању које се објашњава кроз *концепт стимулус – реакција* (Meinz,

2004). Модификација понашања се спроводи без улажења у разлоге недисциплинованог понашања, без узимања у обзир онога *што је у главама* ученика, а **одговорност за недисциплиновано понашање увек је само на појединцу који га испољава** (Glasser, 1994; Kohn, 1999).

Од модела разредне дисциплине које ми детаљније анализирамо у овом раду, моделе Ли Кантера и Фредерика Џонса сврставамо у групу развијену на бихејвиоралном приступу. Кантеров модел разредне дисциплине, као и остали који се ослањају на бихејвиорални приступ, био је предмет оштре критике због полазне основе да се **људско понашање може контролисати манипулисањем последицама тог понашања** што су критичари сматрали нехуманим, неморалним и неприхватљивим за школу. Условљавањем („Ако урадиш то, добићеш ово.“) бихејвиористи контролишу понашање ученика, што се често критикује због краткотрајног ефекта, тј. због неефикасности у случајевима када престанемо са награђивањем пожељног понашања (Kohn, 1999). Као битан аргумент конструктивисти наводе да такви подстицаји имају само привремено деловање на понашање ученика, јер не мењају њихове ставове и вредносне оријентације које леже у основи понашања. Овакав *вид контроле понашања ученика* критичари овог приступа виде као одузимање аутономије ученицима и наглашавање дисциплине послушности, наспрам самосталног одлучивања и самоконтроле. Обећавање награде за добро понашање види се као подмићивање ученика. С друге стране, (бројне) присталице бихејвиоралних модела не мисле да се ради о подмићивању, јер није реч о убеђивању ученика да уради нешто што је неморално или незаконито, већ о покушају промене понашања ученика у позитивном правцу.

Услед оштрих критика, данас бихејвиорални модели све више попримају форму **когнитивно-бихејвиоралних модела** (какав је модел Рудолфа Драјкурса). Аутори ових модела уважавају схватање да „дететове емоције и понашања зависе од начина на који оно интерпретира ситуацију и своја искуства“ (Попадић, 2009, стр. 229), односно, од начина на који опажају спољашње догађаје, без обзира да ли су та опажања у складу са реалношћу. Одатле изводе основни постулат *управљања понашањем* ученика, да на промену понашања ученика утиче, пре свега, промена његових унутрашњих менталних активности и стања (ученикових опажања,

мишљења, очекивања, уверења)⁵⁵. Полазиште приступа је уверење да **промене у знању воде до промена у понашању**. Због тога се у моделима разредне дисциплине истиче да је задатак наставника да обучи ученике когнитивним стратегијама успешног решавања проблема (конфликата). Ови модели у већој мери наглашавају превентивну и проактивну дисциплину и усмерени су на мењање когнитивних мапа, на учење саморегулације понашања, самоконтроле и учење поступака за решавање сукоба. Заговорници когнитивног приступа настоје да кроз разговор са ученицима промене понашање ученика (*когнитивно реструктурирање* – мењање когнитивних искривљења и недостатака) и истичу да „наставник помаже ученику да преуреди начин на који мисли о средини и тумачи своју средину“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 84). Користе поткрепљења, али као начин давања повратне информације ученику уколико се понашање понови или промени. Услед претпоставке да је недисциплинован ученик заправо ученик који „има проблем са вештинама решавања интерперсоналних проблема“ (Сагу, 1998, стр. 3), овакви модели разредне дисциплине обично су **усмерени на обучавање** ученика тим вештинама⁵⁶. Суштински елементи разредне дисциплине су *јасна правила и процедуре*. Потребно је да сваки разред има своја правила понашања у учионици и да сваки ученик буде упознат са тим које понашање се од њега очекује и зашто. Слагање ученика са правилима понашања засновано је на разумевању разлога и неопходности за постојање и придржавање тих правила, уместо на примени поткрепљења, тј. страху од казне или очекивању награде. Кршење таквих правила прате *логичке* последице. Кон је у својој критици Драјкурсовог модела указао на слабости основних принципа оваквих теорија. Наводи да је оно што Драјкурс (и многи други) сматра давањем избора ученицима заправо *псеудо-избор*, јер се путем

⁵⁵ Рудолф Драјкурс полази од претпоставке да је људско понашање целисходно и да је кључ за промену понашања ученика откривање циља који стоји иза њиховог недисциплинованог понашања и спречавање (превенирање) да се циљ оствари (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004).

⁵⁶ Навели смо да се *когнитивни приступ* губи као категорија у класификацијама модела разредне дисциплине. Уколико је реч о програмима обуке који настоје да интеракцију ученика побољшају **учећи** га различитим социјалним вештинама, уз непосредну примену поткрепљења (повратна информација, похвала) за успешно изведене поступке, они се сврставају у категорију *бихејвиорални приступ*. С друге стране, уколико програми за обучавање у предупредивању и бављењу дисциплинским проблемима циљеве остварују усмеравањем на процес **мишљења**, сврставају се у категорију *конструктивистички приступ*. Акцент у оваквим програмима је на сагледавању проблема, туђих размишљања и осећања из друге перспективе (Попадић, 2009).

логичких последица (избора) врши контрола ученика и њихово усмеравање ка захтевима и правилима наставника (Kohn, 2006). Наставници користе разредне дискусије да би водили ученике ка послушности. Драјкурс не нуди ученицима праву могућност учешћа у доношењу одлука, па се у његовом моделу „не може говорити о одустајању од контроле понашања ученика“ (Wolfgang, 2001, стр. 138).

2.2.2. Конструктивистички/хуманистички приступ

Последњих деценија конструктивистички приступ привлачи значајну пажњу аутора који се баве разним питањима школског васпитања, па и оних који се баве разредном дисциплином (Eller, 2008; Kohn, 1999; Koki et al., 2000; Landau, 2009; Vellom, 1998). Конструктивизам као епистемологија, (мета)теорија сазнања, теорија учења или теорија грађења значења нуди објашњења природе знања и начина на који људи уче. Конструктивизам се у области образовања одређује и као савремена варијација прогресивистичког образовања (Милутиновић, 2009). Полази се од става да је наше разумевање света у коме живимо добрим делом наша лична творевина, која се развија у процесу конструисања знања, уз реструктурирање претходних знања. Појединци конструишу знање кроз интеракцију онога што већ знају (у шта верују), са идејама, догађајима и активностима са којима се сусрећу (Abdal-Наqq, 1998, Пешикан, 2010). Учење углавном настаје „као резултат реструктурисања начина опажања индивидуе (увиђања)“ (Ingliš & Ingliš, 1972, стр. 228).

Схватањем организма као активног, вођеног потребом да стварима око себе да смисао, конструктивисти критикују бихејвиорални приступ који улогу ученика у процесу учења види у пријему и складиштењу датих информација. Заступају схватање да ученици конструишу властита знања и веровања кроз интеракцију са околином. За конструктивисте „учење је решавање проблема засновано на личном откривању“ (Cooper, 1993, стр. 17). Знање није копија реалности, ученици га не примају пасивно од окружења, већ га активно конструишу на основу властитог искуства, кроз активно ангажовање, истраживање, решавање проблема и сарадњу са другима. Конструисање знања је процес прилагођавања заснован на сталном мењању учениковог доживљаја света. У разреду као друштвеној средини, у

одређеној мери се разликују индивидуалне перцепције учесника педагошке ситуације. Њихова виђења често нису усаглашена, а социјална интеракција, дискусија и аргументовање у разреду их доводи у нове позиције, што води изградњи заједничких значења (Jaworski, 1993). **То укључује и настојање да се чују и разумеју туђе перспективе.** *Заједничко значење* гради се кроз преговоре, а зависи од индивидуалног искуства и социо-културне праксе. Наглашавање активне конструкције знања у вези је са ставом „да се значајна разумевања јављају онда када онај који учи у потпуности партиципира у процесу учења, где се претходна знања и искуства појављују као полазне тачке сваког новог учења“ (Милутиновић, 2009, стр. 270). *Конструктивистички разред* препознатљив је по стимулативној педагошкој атмосфери у којој сви ученици знања конструишу кроз различите облике индивидуалног и интерактивног рада. „За рад у тако конципираном разреду (конструктивистички разред) потребан је и конструктивистички наставник који више нема предавачко-дисеминаторску улогу већ је програмер, водитељ, координатор, мотиватор, сарадник и верификатор“ (Бранковић и Микановић, 2011, стр. 584). Наставник је активан у тако схваћеном наставном процесу, тако што ученицима помаже да конструишу знања, на начин који су и Дјуи и Монтесори афирмисали. Реч је о стварању подржавајућег окружења, стварање услова за активно ангажовање ученика, истраживачки рад, решавање проблема и сарадњу са другима, који процес учења чине динамичнијим и интересантнијим⁵⁷.

Конструктивистички приступ успостављању и одржавању разредне дисциплине базиран је на техникама којима се омогућава увид у перспективе учесника наставног процеса и њихова трансформација, као вид еманципаторне праксе у учионици, односно, демократизације васпитања. Свака идеја демократизације процеса васпитања подразумева тежњу ка мултиперспективизму – толеранцији сапостојања и истовременог неговања различитих перспектива (Стојнов, 2005). Еманципација и демократизација васпитања треба да се заснива на духу толеранције израженом у стрпљивом дијалошком усклађивању различитих перспектива учесника образовног процеса. Ученицима се у конструктивистичком

⁵⁷ Ученике је неопходно укључити у реалне задатке у смисленом контексту. У ситуацијама обављања деконтекстуализованих наставних активности, једино се средствима спољашње контроле могу остварити усредсређеност ученика на задатке и одржавање разредне дисциплине.

разреду помаже да *размисле* о свом понашању, да утврде који фактори утичу да се понашају на одређени начин, да *увиде* потенцијалне последице свог понашања, да *схвате* намере и поступке других и развију самоопажање. Претходна знања, искуства, схватања ученика утичу на даље учење и понашање. Наставници их морају узети у обзир како би помогли ученицима да реконструишу своје разумевање преиспитивањем својих уверења и понашања.

У савременој литератури, најчешће се различите интерпретације конструктивизма у области образовања лабаво групишу у: *индивидуални* (когнитивни или психолошки) и *социјални* (Милутиновић, 2011). У обе наведене форме конструктивизма истиче се да се знање о свету изграђује кроз активно ангажовање субјекта који сазнаје. У оквиру индивидуалног конструктивизма, који се везује за теорију когнитивног развоја Жана Пијажеа (Jean Piaget) акценат је на интрапсихичким когнитивним процесима који се сматрају извором конструкције стварности, док социјални конструктивизам наглашава значај социјалних процеса у настави, социјалних интеракција које се схватају као начини путем којих се заједничке верзије знања конструишу. Овај правац везује се за социокултурну теорију Лава Виготског (Lev Semyonovich Vygotsky). Процес учења не може се издвојити из његовог друштвеног контекста. Социјални конструктивизам заснован је на уверењу да „појединци активно конструишу знање у интеракцији са својом околином и у том процесу се сама околина, људи и њихови односи мењају“ (Милутиновић, 2011, стр. 184). Герген и Герген (2006) као посебан правац у оквиру конструктивизма наводе, тзв. *социјални конструкционизам*, врсту радикалног конструктивизма, који се везује за стварање значења и смисла путем заједничких активности, а место конструкције света су односи међу појединцима. Разумевање стварности је продукт интерактивних процеса који се свакодневно одвијају у учионици (и ван ње). Овај приступ укључује и настојање да се у разреду чују и разумеју туђе перспективе.

У оквиру социјалног конструктивизма као теоријске оријентације у области образовања развијено је више различитих перспектива, међу којима и тзв.

*критички конструктивизам*⁵⁸. „Критички конструктивизам комбинује сазнања из социјално конструктивистичке перспективе с критичком теоријом и њеним еманципаторским програмом ради утврђивања начина на који социјални чиниоци и друштвена динамика утичу на обликовање образовних пракси. У том контексту критички конструктивизам се, ослањајући се на сазнања из критичке педагогије, утемељује на социјалној и образовној визији правде и једнакости“ (Милутиновић, 2012, стр. 585). Пажња је усмерена на *репресивне културне митове* који преовлађују у социјалним реалностима школа и учионица укључујући мит о *техничкој контроли* који позиционира наставника као *контролора наставног процеса* и на тај начин одржава неравноправне односе снага између наставника и ученика, чиме се легитимизује и омогућава обнављање културних вредности и друштвеног поретка. Неопходно је промовисати *комуникативну етику* која омогућава дијалог у разреду оријентисан према достизању узајамног разумевања, што „подразумева примарну усмереност ка одржавању брижних и емпатичких односа, као и односа узајамног поверења. Она, такође, укључује посвећеност дијалогу ради постизања сагласности око циљева и стандарда, те развијену способност за критичку рефлексију често невидљивих правила и ритуала у учионици“ (Милутиновић, 2012, стр. 586). Кроз дијалог, у *узајамно испомажућој заједници*, се гради заједничко значење. Оно зависи од индивидуалног искуства и социо-културне праксе (Брунер, 2000; Jaworski, 1993; Пешикан, 2010).

Моделу разредне дисциплине социо-конструктивистичке оријентације посебно су усмерени на наставне стратегије којима се може предупредити појава дисциплинских проблема. У том смислу, **важност се придаје настави коју ученици доживљавају као лично значајну и смислену, разредној дискусији и раду у малим групама усмереним на увиђање и дељење значења** (перспектива).

⁵⁸ Клафки у самом називу *критичко-конструктивне* дидактичке концепције, чији је аутор, наглашава њену заснованост на конструктивистичкој теорији учења и постулатима критичке педагогије. Општа друштвено-политичка усмереност концепције изражена је у ставу да друштвене околности не треба третирати као дате и непроменљиве, већ их треба критички преиспитивати. Сматра да су наставна средства, методе и поступци зависни од претходно одабраних наставних садржаја и дефинисаних циљева наставе. Као кључни појам уводи *еманципацију*. Настава треба да пружи помоћ ученицима како би развили своје способности самоодређивања и солидарности, чији је један моменат *способност заједничког одлучивања* (Klafki, 1994). Настава представља интеракцијски процес где ученици заједно са наставником учествују у планирању наставе, активно стичу нова знања и критички анализирају наставне садржаје.

Разред треба да се развија у *заједницу која учи*⁵⁹ поштујући следећа начела: „поделу одговорности међу учесницима, заједничко учење, заједничке визије, флексибилно усклађивање са променама у уверењима и понашању на основу сталног промишљања...“ (Крњаја, 2008, стр. 380). То је процес сталног преиспитивања начина управљања, организације простора, атмосфере за учење, начина самопроцењивања у учењу и различитих облика учешћа у учењу. Конструктивистичко виђење ученика, као особе која мисли и која при томе конструише теорије о свету, води ка пракси „учења путем решавања проблема у аутентичном контексту, у амбијенту узајамног уважавања и разумевања различитости у учионици“ (Милутиновић, 2011, стр. 186). На *проблеме у понашању* не гледа се као на препреке у остварењу конструисаних идеала *исправног* понашања или учења. Конструисане проблеме треба реконструисати у прилике и могућности. Из њих, кроз дијалог, треба да произађу нова схватања и увиди .

У наставном процесу, напушта се модел *наставника – вође* као одлучног, чврстог и просветљеног појединца, а ученици се суштински ангажују у одлучивању о битним питањима везаним за наставу и понашање на часу. Анализирајући разлику између бихејвиоралног и конструктивистичког (ауторитарног и демократског) приступа успостављању и одржавању разредне дисциплине, Ландау (Landau, 2009, стр. 740) наводи да је за први карактеристично да наставници верују да су ученици посуде које треба напунити одређеном количином знања⁶⁰ и њихов основни циљ су мирни и послушни ученици који слушају предавања и извршавају задатке према упутствима. Наставници из друге категорије сматрају да је настава заједнички процес откривања и њихов приступ одликује егалитаристичко

⁵⁹ Данас је све израженији захтев за стварањем разреда као *заједнице која учи*, која ће активно укључити све актере наставног процеса, па и родитеље ученика. Концепт *заједнице која учи* корене има у Дјуијевој педагошкој теорији и теорији учења Виготског, и њиховим схватањима значаја заједнице када је у питању природа процеса учења (Kilpatrick, Barrett & Jones, 2003). „У овом моделу, родитељи су незаменљиви партнери у образовању деце, а не само купци на компетитивном тржишту. Родитељи могу да помогну наставницима да схвате деље понашање и потребе и учине наставу ефикаснијом. Они такође могу да допринесу својим различитим вештинама, које су често значајна допуна наставничких. Заузврат, улога школе разуме се као да је она ресурсни центар за развој заједнице, што значи да даје свим заинтересованим странама, укључујући и родитеље, осећај власништва и покушава на флексибилан начин да одговори на њихове потребе“ (Fild, Kučera & Pont, 2010, стр. 116).

⁶⁰ Већ смо овакав став наводили у поглављу о критичко-еманципаторским концепцијама васпитања. Фрејре га сматра основном карактеристиком *банкарског концепта* образовања.

поступање, а крајњи циљ је коришћење решавања проблема и рефлективног мишљења као процеса који подржавају добро уређен разред. **Конструктивизам у разредној дисциплини подразумева промену начина на који се дефинише и размишља о недисциплинованом понашању.** Аутори модела разредне дисциплине конструктивистичке оријентације наводе да нам је данас потребно нешто друго у односу на традиционалне (на бихејвиоралном приступу засноване) циљеве и методе разредне дисциплине. Бихејвиоралне моделе виде као *дресуру ученика*. Гордон је оштро критиковао мењање понашања ученика путем кажњавања и награђивања сматрајући да такве „репресивне методе доводе до тога да деца остану незрела са мало шансе да преузму одговорност за своје понашање – једноставно, она никада неће одрасти“ (Гордон, 1998, стр. 7). Учење је активан и индивидуалан процес и мора бити користан за ученика. Као што конструишу властито разумевање (значење) академских знања, ученици морају имати могућности и да конструишу властито разумевање дисциплинованог понашања. Такво понашање резултат је активне конструкције, односно, реструктурирања претходних знања, како је још Дјуи приметио. Планирање, као предуслов превенције, обухвата укључивање ученика у дискусије о разредној дисциплини (Vellom, 1998). Навели смо већ Коново уверење да развијање друштвено одговорног понашања ученика заснива на настави током које **ученици уче како да направе добар избор прављењем избора уместо обуком и праћењем упутстава** (Kohn, 2006).

На успостављање и одржавање разредне дисциплине, као и на наставу, гледа се као на **процес усмерен на ученика**. Конструктивистички модели разредне дисциплине у средиште стављају „разумевање онога што се дешава из перспективе ученика – онога што се дешава у односима између ученика, између ученика и наставника и свих фактора укључених у одређени чин“ (Vellom, 1998, стр. 7). Наставник у овом приступу не даје инструкције, он је помоћник и ментор који ствара могућности за учење засновано на самоусмеравању ученика. У комуникацији са ученицима наставник обично користи реч *МИ* („Радићемо заједно да створимо наша правила.“/„Ако настане проблем заједно ћемо радити да га решимо.“). Суштинска разлика у односу на бихејвиорални приступ је у томе што

мере за промену недисциплинованог понашања нису усмерене на промену спољашњих околности (последича понашања), већ на мењање ученикових опажања, мишљења, очекивања, уверења, на учење саморегулације понашања и учење поступака за решавање сукоба. Настоји се да се понашање ученика промени кроз разговор и дискусију са ученицима, а не кроз примену казни и награда. За разлику од бихејвиориста који се не баве ставовима и вредносним оријентацијама ученика који леже у основи њиховог понашања, конструктивисти велики значај придају *историји понашања ученика* у одређеним околностима, откривању значења и интерпретацији нових ситуација. Понашање ученика у новим ситуацијама треба разумети кроз упоређивање са том *историјом*.

Сагледавање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине као конструктивистички или критички оријентисаног, подразумева и одредницу **хуманистички приступ**. Идеја хуманистичке психологије о *људском потенцијалу* имала је велики утицај на теоретичаре васпитања и одјек у педагошкој пракси. Нагласак је на обезбеђивању климе максималне подршке и минималног усмеравања ученика на наставном часу, с циљем развоја личности и реалне и позитивне представе о себи и другима у разреду. „Хуманистичка оријентација у васпитању настоји да понашање, односно развој личности, као динамичне целине, објасни `мотивационим механизмима`“ (Гајић и Грандић, 1996, стр. 121). Недисциплиновано понашање није мотивисано унутрашњим деструктивним нагонима, на њега се не гледа као на проблем који треба исправити (*лечити*), већ се **програми обуке за одржавање разредне дисциплине усмеравају на позитивне способности и потенцијале ученика и наставничку подршку задовољавању основних потреба ученика на наставном часу**⁶¹.

Усмерење на вештине успостављања хуманизованих односа у разреду види се као најбољи начин за повећање осећаја задовољства ученика *школским животом*. Кључ разредне дисциплине је у перцепцији ученика да је школа место у коме се њихове потребе задовољавају (Jenkins, 1996, стр. 111). Најпре треба да се запитамо шта деца желе и дамо одговор како да изађемо у сусрет тим потребама

⁶¹ Ако је модел разредне дисциплине усмерен на *задовољавање основних потреба ученика* које се виде као кључни мотиватори понашања, без сумње се може говорити о утицају представника хуманистичке психологије на његовог аутора.

(Kohn, 2006). Њихове потребе и лични циљеви стварају мотивацију (*унутрашња мотивација*) која обезбеђује лични развој и предупредује појаву недисциплинованог понашања. У разредној настави, овај концепт подразумева стварање педагошког окружења које подстиче саморазвој, сарадњу, позитивну комуникацију и индивидуализацију (у смислу разумевања и уважавања потреба и индивидуалних разлика међу ученицима). Хуманистички оријентисане моделе разредне дисциплине одликује флексибилан и индивидуализован приступ решавању дисциплинских проблема и покушај да се *измаме на површину* унутрашње емоције и осећања ученика, која су често корен проблема⁶². Оваква интеракција између наставника и ученика, на супрот бихејвиоралним *брзим решењима*, захтева од наставника доста времена и стрпљења (Erbes, 1986). Полази се од уверења да се многи дисциплински проблеми могу предупредити или ублажити разговором и сарадничким решавањем проблема. У области мотивације, последњих деценија је најизраженији утицај Абрахама Маслоу (Abraham Maslow)⁶³, Карла Роџерса (Carl Rogers)⁶⁴ и родоначелника *теорије самоодређења*⁶⁵, Едварда Дисија (Edward Deci) и Ричарда Рајана (Richard Ryan).

Поред основних, физиолошких потреба (које су нам заједничке са животињским врстама) Маслоу и Роџерс сматрају да понашање човека зависи и од *виших потреба*, које везују за типично *човечно понашање*. Посебно место у њиховим теоријама мотивације има **идеја самоактуализације**, остварење наших људских потенцијала, достизање максималног степена у личном развоју који особа може да достигне у конкретним животним околностима (циљ није задовољити само базичне људске потребе, већ *проживети максимум*). Сматрају да сваки ученик поседује унутрашњу жељу да постане најбоља могућа особа, да се самоактуализује. Маслоу је своју теорију самоактуализације засновао на идеји да „постоји универзална, сваком људском бићу инхерентна тежња да испуни своје могућности

⁶² Емоције актера наставног процеса препознате су као веома важан елемент одржавања разредне дисциплине.

⁶³ Изражен утицај на Вилијема Гласера, посебно у његовом виђењу хијерархије мотива.

⁶⁴ Изражен утицај на Томаса Гордона, посебно у образложењу значаја *техника самопомоћи* у одржавању дисциплине на часу.

⁶⁵ Изражен утицај на Алфија Кона, посебно у критикама употребе спољашњих средстава мотивације понашања.

и потребе... човека не посматра као реактивно, већ као активно, одговорно и самостваралачко биће, чиме постулира став да је сваки појединац способан да одлучује о властитом расту“ (према: Милутиновић и Зуковић, 2011, стр. 428). У **хијерархији људских потреба**, Маслоу као више потребе наводи: потребу да се буде са другима; потребу за компетентношћу и признањем и, поменуто, потребу за самоактуализацијом (самоостварењем). Сви остали подстицаји мотивације изведени су из основног мотива – самоактуализације (Гајић и Грандић, 1996). Гласер у теорији избора и мотивације, полазећи од теорија мотивације насталих у оквиру хуманистичке психологије, наглашава да је понашање особе унутрашње мотивисано и да увек представља лични избор да се уради оно за шта се верује да ће у највећој мери омогућити задовољење унутрашњих потреба (Glasser, 1994). Гласерова хијерархија основних потреба слична је Маслоуљевој (више речи о томе биће у приказу Гласеровог модела разредне дисциплине).

И Роџерс је веровао да потреба за самоактуализацијом (самоостварењем, потпуном реализацијом унутрашњих потенцијала) представља основно обележје човека. Сматрао је да сва људска бића имају **урођен потенцијал за развој и учење** и да је такав потенцијал могуће *ослободити* комуницирањем са наставником, под условом да наставник поседује својства: истинитости (односи се на способност да разоткријемо себе и своја права осећања), емоционалне тоpline (односи се на безусловно прихватање и невредновање другог) и емпатије (односи се на способност да се туђе мисли и осећања опажају и разумеју). Роџерс је емпатију дефинисао као способност да осетимо унутрашњи свет нечијих интимних, личних значења као да је наш сопствени, а да никада не изгубимо *као да* квалитет (Rogers, 1957; према: Радовановић, 1993). Опште претпоставке Роџерсовог терапеутског приступа (*ка клијенту усмерена терапија*) снажно су утицале на развој нових, *ка ученику усмерених приступа* настави – разредној дисциплини. Наставник употребљава одговарајуће комуникационе технике, посебно, технику *активног слушања*. У двосмерној комуникацији са ученицима (заснованој на методи без губитника; енг. *Win-Win*) наставник испољава емпатију и заинтересованост за ученика и његове потребе и проблеме. Приступ је препознатљив по **техници самопомоћи**. Наставник, као у огледалу, одражава ученику оно што је управо

рекао како би се сам конструктивно бавио својим понашањем (техника *рефлексивне терапије*). На тај начин наставник води ученика ка конструктивном решавању дисциплинских проблема кроз суочавање са проблемима. Наведени приступ (*роџеријански*) најцеловитије је изражен у Гордоновом моделу разредне дисциплине, о коме ће у посебном поглављу бити више речи.

Значајан помак ка целовитом и емпиријски заснованом сагледавању процеса разредне дисциплине дешава се последњих деценија под утицајем основних идеја и сазнања у области мотивације (основних људских потреба) твораца **теорије самоодређења**⁶⁶ и оних који су прихватили овај теоријски оквир. Хуманистички карактер теорије видљив је у речима њених родоначелника: „Једна од дефинишућих одлика теорије самоодређења је нагласак на активној, на развој оријентисаној природи људског организма. Теорија самоодређења подразумева да је природа обдарила људски организам склоностима ка здрављу и оптималном функционисању, исто као и склоностима да траже потребну храну“ (Ryan & Deci, 2000с, стр. 323). Особе се, дакле, схватају као активне, оријентисане на развој и актуализацију личних потенцијала, жељне аутономног деловања, али, такође, потенцијално *рањиве* контролишућим утицајима интерперсоналне или интрапсихичке присиле (Deci, 1992). Уз то, као заступници критичке, друштвено ангажоване теорије полазе од уверења да остварење људске природе може бити у мањој или већој мери подржано у различитим културним и институционалним контекстима, тј. да свет у коме живимо (односно, економски, политички и културни контекст) неизбежно, али у различитој мери, омета или омогућава задовољавање основних људских потреба (аутономија, блискост, компетентност). „Особе могу бити проактивне и одговорно ангажоване или пасивне и отуђене, што зависи од утицаја социокултурних услова у којима се развијају и делују“ (Лалић-Вучетић, Ђерић, и Ђевић, 2009, стр. 350). Поред питања развоја, благостања (оптималног функционисања) и среће појединаца, представници теорије самоодређења бавили су се и осујећујућим, отуђујућим и патогеним ефектима

⁶⁶ Енг. *Self-Determination Theory (SDT)*. У домаћој литератури користи се и превод *теорија самодетерминације* (Бодрожа и Мирков, 2011; Гајић и Грандић, 1996; Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012; Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009). Појам *самоодређење* у овој психолошкој теорији веома је близак појму *самоактуализације* (самоостварења) личности у теоријама Маслоуа и Роџерса (Гајић и Грандић, 1996; Kohn, 1993).

контекста који ометају задовољавање основних психолошких потреба (Ryan & Deci, 2000c; Ryan & Niemiec, 2009). Када се баве *тамнијом страном понашања људи*, усмеравају се на животне бриге појединаца, укључујући страхове, љутње, тугу, депресију, фрустрације и друге негативне емоције и соматске симптоме повезане са неиспуњавањем основних људских потреба. Дакле, *проблематично понашање* се третира као одговор појединца на околности које се тумаче као претеће или такве да умањењују могућност задовољавања основних потреба.

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

3. Модели разредне дисциплине

У теоријским расправама о *разредној дисциплини*⁶⁷ (дисциплини ученика на наставном часу) дискутује се са различитих позиција што је довело до изражених подела и супротстављања мишљења међу стручњацима око бројних отворених питања у овој области педагогије. Често је разлог неразумевања теоретичара то што се имају у виду различита значења термина дисциплина. Већ смо навели да је последњих деценија у домаћој педагошкој литератури избегавана употреба термина дисциплина, најчешће због *негативног значења* те речи (присиљавање, кажњавање и инсистирање на послушности). Иако се у педагошким речницима ове одреднице не наводе као садржај појма дисциплина, може се уочити да законодавно–нормативни третман школске дисциплине у Србији изједначава дисциплину са кажњавањем (Трнавац, 1996б; Спасић, 2008)⁶⁸. Дисциплина се одређује као „ред, поредак, чије одржавање подразумева испуњавање одређених захтева, извршавање обавеза и дужности; понашање у складу са нормама и усвојеним правилима које поставља нека заједница, друштвена група, колектив...“ (Педагошки лексикон, 1996, стр. 122).

⁶⁷ У нашој педагошкој терминологији термини *одељење* и *разред* се користе често синонимно (Педагошки лексикон, 1996, стр. 425), а означавају организовану, релативно сталну групу ученика која под руководством учитеља или предметних наставника учи у школи по истом наставном плану и програму. С друге стране, истиче се и разлика међу овим појмовима (Педагошка енциклопедија, 1989, стр. 140) која се огледа у томе да термин *одељење* укључује ознаку простора (просторни појам, везује се за рад у учионици), а термин *разред* означава годину, односно ступањ школовања (временски појам). У литератури се среће и термин *разредно одељење* (Хавелка, 1996). Ми ћемо у овом раду прихватити прво наведено становиште и користити термин *разред* (разредна заједница, разредна дисциплина, управљање разредом, разредни састанци, разредне дискусије, разредна правила, разредна клима ...), што је у складу и са уобичајеном праксом превођења израза *classroom discipline* и *classroom management* у нашој литератури која се бави овом проблематиком.

⁶⁸ Проблем дисциплине ученика у школама у Србији у претходна два века можемо сагледати и кроз приказ изрицаних *дисциплинских мера*. „Појам дисциплине ученика у школама Србије у време Првог српског устанка имао је значење кажњавања и по учесталости примене и по врстама дисциплинских мера: опомена, грдња, поруга, стајање, клечање – просто и са зрневљем под коленима, вучење за уво и шамар, вучење за уво и два шамара, ударање прутем по длановима, затвор понекад по цео дан без хлеба и воде“ (Спасић, 2008, стр. 174). На почетку 20. века, у школама на територији Србије, изрицане су бројне дисциплинске мере, а најчешће тзв. *магарећа клупа*, шамар, чупање за косу или прут по длановима (Чунковић, 1970; према: Спасић, 2008, стр. 178). После Другог светског рата физичко кажњавање је формално укинато, а уводи се *пракса укора* (разредног старешине, директора школе, наставничког већа), а за најтеже прекршаје изрицана је мера *избацавање из школе* (односно, премештање ученика у другу школу), као најтежа казна. За дисциплину је резервисано репресивно и негативно значење. Појам дисциплина се у овим документима односи на поступке који следе када ученик крши законске прописе и прописе школе о понашању ученика, тј. на *дисциплинске мере*.

Разредна дисциплина се и у литератури на енглеском језику схвата различито (Гашић-Павишић, 2005), од наглашавања превентивне улоге, све до заустављања, поправљања, кажњавања учениковог лошег понашања. Већина савремених модела одржавања разредне дисциплине акценат пребацује са *корективног* аспекта дисциплине⁶⁹ на њен *превентивни* аспект⁷⁰ (Evertson, 2002)⁷¹.

И у домаћој литератури, као и у литератури аутора из енглеског говорног подручја у којој се разматра проблем разредне дисциплине, учили смо термилошку неуједначеност и отворене дилеме. У домаћој литератури синонимно се користе термини: *разредна дисциплина* (Гашић-Павишић, 2005; Трнавац, 2006), *управљање разредом* (Ћигић и Стојиљковић, 2011; Крњајић, 2007) и *педагошко вођење* (Костова, 2009; Кораћ, 2010). Ландау констатује да неки стручњаци користе термин *разредна дисциплина*, док други радије о овој теми говоре као о *управљању разредом* (енг. *classroom management*). Наводи да термин разредна дисциплина подразумева да једна особа контролише остале, због чега је целисходнија употреба израза управљање разредом који описује свеобухватне напоре за стварање разреда у служби подршке најбољим интересима наставника и ученика (Landau, 2009). Према мишљењу Воткинса и Вагнера концепт *управљање разредом* обухвата широк опсег активности: „аранжирање физичког простора у учионици, дефинисање и практиковање разредних процедура, посматрање

⁶⁹ Уобичајене стратегије „подучавања и процедура интервенције да би се подржало прихватљиво понашање и променило непожељно понашање ученика“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 10), које се односе на примену корективних мера, награђивања и кажњавања.

⁷⁰ Јакоб Куни (Jacob Kounin) је, током креирања свог дисциплинског модела, закључио „да се успешни наставници не разликују од неуспешних у начину како поступају када је ученик недисциплинован, већ да значајне разлике постоје у мерама које они предузимају да би предупредили или обесхрабрили проблематично понашање, пре него што се оно појави“ (према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 147). Превентивно деловање, поред активности којима се предупређује појава проблема, подразумева и активности у ситуацијама када се проблем јави, којима се ограничава интензивирање непримереног понашања и ширење на друге ученике у разреду (Pšunder, 2012).

⁷¹ Већина савремених модела разредне дисциплине разрађује стратегије и технике за успостављање и одржавање дисциплине којима наставник треба да овлада и да их примењује на наставним часовима пре појаве дисциплинских проблема, али и када се они јаве у учионици. У време појаве првих модела разредне дисциплине, изражен је био корективни карактер дисциплине. Ови модели су често базирани на нормативима (разним документима, правилницима – тзв. *нормативна дисциплина*) дисциплинованог понашања. Моделе разредне дисциплине развијене последњих деценија одликује превентивни карактер, развијани су са основним циљем да обезбеде погодну климу за учење. Овакви модели разредне дисциплине обично не искључују у потпуности примену корективних техника дисциплине.

понашања ученика, бављење недисциплинованим понашањем, подстицање одговорности ученика за учење, предавање лекције на начин који подстиче ученикову усмереност на задатак“ (Watkins & Wagner, 2000; према: Крњајић, 2007, стр. 11). Ненси Мартин (Nancy Martin) и сарадници, од раних радова у овој области (Martin & Baldwin, 1993), па до најновијих (Martin & Sass, 2010), за разлику од Волфганга, Гликмена и Тамашира (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980) на чијим теоријским претпоставкама су темељили конструкцију инструмената коришћених у бројним студијама⁷², пишу о *стиловима управљања разредом*. Они сматрају да је терминолошки исправније у овој области говорити о *управљању разредом* него користити термин *дисциплина*. Наводе: „Иако се често користе као синоними, термини управљање разредом и дисциплина нису синоними. Дисциплина се обично односи на структуре и правила понашања ученика, као и на пратеће поступке у настојању да се обезбеди да се ученици придржавају тих правила. Управљање разредом, с друге стране, је шири термин који описује напоре наставника да надгледају мноштво активности у учионици, укључујући учење, социјалне интеракције и понашање ученика. Дакле, управљање разредом укључује, али није ограничено на, проблеме дисциплине“ (Martin & Yin, 1999, стр. 102).

Неоправданим сматрамо сужавање одређења разредне дисциплине на успостављање разредних правила, награђивање и кажњавање понашања ученика (на основу нашег одређења стратегија разредне дисциплине овај опис се подударе са *процедуралном стратегијом* разредне дисциплине) при чему се из одређења искључују веома битни фактори успостављања и одржавања разредне дисциплине везани за квалитет интерперсоналних односа и процеса наставе/учења. Сматрамо да се реченица којом Мартин и сарадници дефинишу израз *управљање разредом* као „напоре да се надгледају активности у учионици, укључујући учење, социјалне интеракције и понашање ученика“ (Martin, Yin, & Baldwin, 1998b, стр. 6) заправо односи на *процес успостављања и одржавања разредне дисциплине* и била би

⁷² Чарлс Волфганг (Charles Wolfgang), један од аутора теоријског оквира за класификацију модела/стратегија разредне дисциплине и инструмената који су подстакли низ студија у овој области (какве су и студије Мартинове и сарадника), доследно је наставио са употребом термина *дисциплина* (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010), тј. оријентације наставника у погледу дисциплине (енг. *discipline orientation*).

његова потенцијална дефиниција (као три основне стратегије разредне дисциплине управо ћемо издвојити: дидактичку, интерперсоналну и процедуралну).

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

Поред тога, значајан разлог да се у педагошкој литератури избегава употреба термина *управљање разредом* јесте и чињеница да је појам *управљање* преузет из предузетничке терминологије и да не одговара педагошкој терминологији и теорији (Kohn, 1999; Трнавац, 2006). Термин *управљање* је *тржишни термин*, а опасност његове употребе у личним односима (и у педагошком контексту) види се у томе што се на тај начин „поспешује

деперсонализација личних односа подстицањем уплитања економских вредности у такве односе“ (Deutsch, према: Kohn, 1999)⁷³.

У наставку ћемо, да бисмо избегли термилошку конфузију ове врсте, користити израз *разредна дисциплина* кад год је реч о утицању⁷⁴ на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу (Brophy, 1988; Гашић-Павишић, 2005; Good & Brophy, 2007). Ради се о процесу утицања на понашање ученика са циљем да се настава и учење на часу несметано одвијају. Разредна дисциплина подразумева процес који унапређује одговорност ученика како би се заштитила права на учење и сигурност у разреду (Lewis, 2001).

Модел разредне дисциплине као систематизовани, релативно целовити педагошки програми утицања на понашање ученика на наставном часу почињу да се развијају почетком 70-их година XX века у САД, као одговор научника на све веће проблеме са дисциплином ученика у школама. Интензиван развој бројних модела разредне дисциплине последњих деценија двадесетог века, посебно у САД, подстакнут је великим бројем дисциплинских проблема⁷⁵ са којима су се наставници свакодневно суочавали током наставе, али и динамичним развојем економских и организационих наука, које инсистирају на организованости и ефикасности система (у овом случају, ефикасности образовног система – наставног процеса). Дobar део ових модела убрзо је прихваћен, прилагођаван, додатно

⁷³ Овај термин има призвук контролисања запослених, подразумева *шефовање*, тј. однос подређени – надређени. Анри Жиру, позивајући се на истакнуте педагоге попут Фреиреа и Дјуиа наводи да се не сме дозволити обликовање образовања по угледу на пословни свет и наводи да ће у случају наставка пракси руковођења школама као компанијама, њихове комерцијализације, увођења тржишних вредности и кажњавајућих дисциплинских мера школе бити лишене чак и *призвук демократског руковођења*. „Онда ће образовање пасти као још једна жртва у низу све мањег броја институција које су способне да негују критичко мишљење, правичност, јавну дебату и заједничко одлучивање“ (Жиру, 2013, стр. 23). Наглашава да је васпитање суштински морално, а не комерцијално. Само у образовној клими учествовања у самоуправљању и *демократског вођства* ученици могу да науче „како да делају као индивидуе и друштвени субјекти, а не као незаинтересовани посматрачи...“ (Жиру, 2013, стр. 26).

⁷⁴ Поједини аутори уместо термина *утицање* користе термине: *усмеравање*, *вођење*, *руковођење*, *управљање*, *контрола*, *координирање* и сличне, што је условљено концептуалним приступом проблему разредне дисциплине.

⁷⁵ Бројни извештаји о стању у школама у САД показали су да је недостатак дисциплине „проблем број један чешће него било који други“ (Tauber, 2007, стр. 3). Поред тога што тамошњи наставници истичу да их дисциплински проблеми највише забрињавају и у истраживањима јавног мњења се дисциплина константно идентификује као озбиљан проблем школе (Cagey, 1998).

унапређиван у већини држава широм света. У развијенијим образовним системима наставници се припремају за успостављање и одржавање разредне дисциплине кроз курсеве за обуку и семинаре за примену појединих модела на часовима, а неки од модела уврштени су у програме редовног, професионалног образовања наставника. На располагању имају бројне приручнике из области разредне дисциплине, дискове за самосталну обуку, а електронским путем могу се упознати и са примерима документације за вођење евиденције о понашању ученика, постерима за излагање правила у учионици, другим материјалима и саветима. У домаћој педагошкој литератури, књига Слободанке Гашић-Павишић *Модел 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.

Сви модели које ћемо анализирати, без обзира на концепцијске разлике (адултоцентрични или договорни; бихејвиорални или конструктивистички; засновани на социјалном притиску или узајамном поверењу и уважавању; базирани на дисциплинским правилима и процедурама или суочавању и слушању међу учесницима наставног процеса) имају своје присталице, али се наставници у стварности ретко ослањају само на један од модела разредне дисциплине. Већина наставника развија некакву личну мешавину ових приступа, на коју утичу: лична уверења⁷⁶, наставна филозофија, технике стечене на припремним програмима, ментори, колеге, литература из ове области коју читају. Наравно, ни један од доступних модела разредне дисциплине није свемоћан, није прикладан за сваку проблемску ситуацију. Таубер сугерише да би наставници при избору модела требало да се одреде за онај који је ефикасан код већине ученика, већи део времена и у већини ситуација. Чак и у разреду у коме се примењује такав модел неће нестати дисциплински проблеми. Треба имати у виду да се дисциплински проблеми јављају и код примене најбољих дисциплинских теорија и техника

⁷⁶ Општија уверења наставника о основним питањима васпитања, тзв. васпитни концепт, имплицитна педагогија, фолк педагогија и сл. (Bruner, 2000; Сагг, 2006; Вујисић-Живковић, 2005), имају значајну улогу приликом наставниковог избора одређеног модела разредне дисциплине (Evertson, 2002; Glickman & Tamashiro, 1980; Leroy et al., 2007; Onwuegbuzie et al., 2003; Rimm-Kaufman et al., 2006). Наставници „бирају модел или моделе који су у сагласности са њиховим базичним уверењима“ (Tauber, 2007, стр. 5). Одлучују који ће модел разредне дисциплине изабрати на основу процене да ли је тај модел најефикаснији за њих и њихове ученике и да ли им омогућава да „спавају ноћу без осећаја кривице што га користе“ (Tauber, 2007, стр. 24 у предговору).

(Tauber, 2007). Важно је да наставник добро познаје ученике, а да би пронашао приступ који успешно делује у одређеној ситуацији и са одређеним дететом, неопходно је да испробава, мења и подешава приступе разредној дисциплини. **Наставници треба да знају предности и ограничења различитих опција** и најбоље начине да их „прилагоде ученицима, школским и друштвеним нормама и специфичностима проблема“ (Koki et al., 2000, стр. 10). И други савремени аутори у овој области сматрају да је наставник тај који, с обзиром да у највећој мери познаје своје ученике и прилике у разредном окружењу, може на најбољи начин да изврши избор одговарајућег дисциплинског приступа (Evertson, 2002; Pšunder, 2005).

3. 1. Класификација модела разредне дисциплине на континууму интервенишући – неинтервенишући

Пре више од три деценије, као теоријски оквир за конструисање инструмента којим би се испитивала **уверења наставника о разредној дисциплини**⁷⁷, разрађена је класификација (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang and Glickman, 1980) модела разредне дисциплине која разликује три категорије (*школе мишљења*) осмишљене на основу различитих теоријских становишта у погледу ове проблематике (да ли би наставници требало да се усредсреде првенствено на успостављање реда путем модификације понашања ученика, на развијање социјалних вештина и/или на подстицање одређених облика интеракције између ученика и наставника). Као основни критеријум класификације узет је степен и локус контроле понашања ученика. Аутори сматрају да се *континуум контроле* у односима наставник-ученик (Схема бр. 3) може разложити у три дела, и да сваки од њих представља **показатељ доминантног модела разредне дисциплине наставника**⁷⁸: 1) *неинтервенишући* (висок степен самоконтроле понашања ученика и низак степен контроле понашања од стране наставника – уверења педоцентричног типа⁷⁹ да контрола понашања ученика од стране наставника треба да буде сведена на минимум, на ученика треба утицати на начин да преузме одговорност за контролу сопственог понашања), 2) *интервенишући* (висок степен контроле понашања од стране наставника, низак степен самоконтроле понашања ученика – уверења адултоцентрично-бихејвиоралног типа да је наставник дужан да усмерава развој ученика и контролише његово понашање)

⁷⁷ Користимо израз *уверења наставника* за означавање врсте субјективног односа наставника према основним дилемама у области разредне дисциплине (видети: Pot, 1995). Како се наводи у *Педагошкој енциклопедији* (1996, стр. 476. и 509.) синонимно се могу се користити и термини *увереност, мишљење, став*.

⁷⁸ У претходне три деценије, ова класификација најчешће је била основа и за теоријске и за емпиријске анализе у овој области. Класификацијом је наглашена разлика између три **стила** (енг. *classroom management style*: Martin, Yin, & Baldwin, 1998; Martin & Shoho, 1999), **приступа** (енг. *classroom management approche*: Martin & Sass, 2010; Savran & Çakiroğlu, 2003; Ünal & Ünal, 2012), **оријентације** (енг. *classroom discipline orientation*: Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; енг. *orientation to management*: Witcher et al., 2008), **школе мишљења** (*school of thought*: Glickman & Tamashiro, 1980), **модела** (енг. *discipline model*: Polat, Kaya & Akdağ, 2013) у погледу успостављања и одржавања разредне дисциплине. У раду ћемо, занемарујући ову врсту терминолошке неусаглашености, користити израз **модел разредне дисциплине**, јер га сматрамо најадекватнијим из више разлога, које смо описали у уводним поглављима.

⁷⁹ тзв. *екстремног педоцентризма* (Ђорђевић, 1996)

и 3) *интерактиван* (уверења еклектичког типа у чијој основи је неопходност дељења одговорности између наставника и ученика). Описи модела разредне дисциплине засновани су на теоријским интерпретацијама водећих представника савремених теорија учења и аутора програма обуке за успостављање и одржавање разредне дисциплине.

Схема бр. 3: Три модела разредне дисциплине на континууму контроле понашања ученика с обзиром на локус контроле



адаптирано према: Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 460.

У описима уверења наставника из ове три категорије уочили смо следеће. **Неинтервенишући наставник** (приступ заснован на успостављању брижних односа и међусобном слушању) сматра да је потребно да ученици који својим понашањем ометају наставу/учење у разреду буду саслушани од стране емпатичног наставника. Неинтервенишући наставник сматра да свако дете поседује унутрашње потребе које треба да пронађу свој израз у реалном окружењу (Martin & Sass, 2010). Недисциплиновано понашање је последица нерешених унутрашњих конфликта, па је важно ученицима дати прилике и одговарајућу подршку како би освестили личне тешкоће и постали способни за самоконтролу понашања. Дакле, уверења овог типа заснована су на претпоставкама да су „ученици господари сопствене судбине и да поседују унутрашње способности да реше властите проблеме“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 460). Одатле и уверење да није потребно да наставник одређује правила понашања у разреду, већ да треба дозволити ученицима да разговарају и расуђују о њима. Уверења наставника из ове категорије карактерише схватање неопходности наставничке подршке напорима ученика да самостално

решавају проблеме. Поступање наставника није засновано на испољеном понашању ученика, већ на покушајима да разуме потребе, осећања и мисли ученика који се налазе у позадини испољеног понашања ученог као проблематично. Развој детета треба подржавати омогућавањем испољавања наведених унутрашњих процеса (Wolfgang and Glickman, 1980).

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

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

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

3. 2. Теорија самоодређења као оквир за разумевање и класификацију модела разредне дисциплине на континууму контрола – аутономија

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

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

Наглашава се значај задовољности основних људских потреба за деловање и здрав развој личности. Универзалним и есенцијалним људским потребама

сматрају се: **аутономија, компетентност и блискост** са другим особама (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Задовољавање ових међусобно комплементарних потреба у школском контексту подстиче осећање животног задовољства, добробити и среће, како код наставника, тако и код ученика (Deci, Ryan & Williams, 1996; Gagné & Deci, 2005; Ђорђић и Тубић, 2010). На *аутономију* у школском контексту гледа се као на потребу да особа (и наставник и ученик) делује у складу са својом вољом, 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). Под аутономијом се, на бихејвиоралном плану, подразумева учешће ученика у доношењу одлука у школи, односно разреду, а организациона подршка аутономији подразумева и могућност да ученици доносе одлуке у вези са проблемима разредне дисциплине. Што је код ученика израженији осећај да њихова понашања одговарају сопственим жељама и ономе што они јесу, постигнута је већа аутономија понашања (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Потреба за *компетентношћу* дефинише се као снажна унутрашња потреба особе да буде делотворна, успешна, способна у обављању задатака различитих нивоа сложености, што доприноси јачању њеног самопоуздања, док се потреба за *блискошћу* са другима односи на природну склоност особа да ступају у интеракцију, да осећају подршку, брижност и прихваћеност од стране других и повезаност са другим особама (Лалић-Вучетић, Ђерић, и Ђевић, 2009; Ryan & Deci, 2002; Johnston & Finney, 2010; Ђорђић и Тубић, 2010). Ученици природно теже да остварују блискост са другима у разреду, да имају доживљај да су делотворни и успешни и да је оно што раде на часовима резултат сопственог избора и воље.

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

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

У диференцијацији и тумачењу типова регулације у домену **екстринзичке мотивације** (што сматрамо најзначајнијим доприносом ове теорије у погледу проблематике којом се бавимо) аргументација је заснована на *концепту интернализације* (Deci et al., 1991). Прати се степен интернализације (*поунутрења*) вредности и циљева реализације наставних активности и правила понашања у разреду. Како се истиче, екстринзички мотивисани ученици осећају да се понашају аутономно у случајевима интернализације и интеграције вредности таквог понашања (Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000a). Интернализација се овде схвата као активан, природан процес којим појединци усвајају друштвене норме (разредна правила) и наставне захтеве као властите вредности и регулаторе сопственог понашања. Особа асимилује и реконституише претходно екстерне прописе и захтеве. Преносећи их на унутрашњи план, осећа се аутономно док их спроводи (Deci & Ryan, 2000, 234-235). Дакле, и поткрепљивано понашање временом може постајати аутономније уколико ученици трансформишу правила понашања и наставне захтеве у сопствене вредности и регулативе. Поступци наставника усмерени на контролу понашања ученика повезани су са ситуацијама где циљеви одређених наставних активности (као и правила понашања у разреду) које наставник и/или други у ширем социјалном контексту високо вреднују, нису интернализирани (екстерна регулација), или су само делимично интернализирани (интројектована регулација). С друге стране, виши степен интернализације подразумева да ће се ученик идентификовати са важношћу циљева наставних активности и процедуралних правила која прате њихову реализацију (идентификована регулација), потпуно их прихватити и усвајити као сопствена и интегрисати у систем акција (интегрисана регулација). То ће резултирати осећајем аутономног поступања у разреду.

Екстерна регулација представља „класичан пример спољашње мотивације којом се понашање особе контролише одређеним спољашњим поткрепљењима“ (Deci & Ryan, 2000, стр. 236). Ученици се понашају на одређен начин како би

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

Интројектована регулација по својој суштини је врло слична екстерној регулацији. Разлика је у томе што контрола понашања не почива директно на систему последица које одређују други (наставник), већ на унутрашњем притиску (интројектовани доживљај принуде), на личном настојању ученика да избегне осећање кривице и стида (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000; Ђорђевић и Тубић, 2010). Ученик се понаша на одређен начин и због осећања дужности, да би испунио очекивања наставника или родитеља (интројектовани доживљај обавезе) или како би ојачао осећање личне вредности, поноса и самопоштовања⁸⁰. У сваком од наведених случајева понашање ученика не зависи од личних вредности. Ученик се понаша онако како мисли да би требало да се понаша у таквим ситуацијама (Reeve et al., 2002). Поштује (делимично интернализује) правила понашања и захтеве које други одређују, али их не осећа као своја и не прихвата их у потпуности (Deci et al., 1991). Као резултат, понашање ученика карактерише врло низак степен самоодређености (нешто виши у односу на екстерно регулисана понашања).

Преостала три типа регулације понашања на континууму, идентификована,

⁸⁰ У случају екстерне регулације ученик се понаша према правилима које је наставник одредио да би добио награду или избегао казну, док интројектована регулација подразумева да се ученик на тај начин понаша да би задовољио очекивања других или да би избегао осећај кривице због *недисциплинованог* понашања.

интегрисана (као типови екстринзичке мотивације) и интринзичка регулација, убрајају се у самоодређене типове регулације.

Идентификована регулација се односи на „већи степен интернализације, при чему се особа идентификује са корисношћу понашања и прихвата његову регулацију као своју“ (Black & Deci, 2000, стр. 742). Ученик се не понаша на одређен начин само зато што то осећа као обавезу, већ зато што увиђа да му такво понашање може бити корисно и омогућити остваривање циљева које је сам изабрао, који су му важни (Deci et al., 1991; Reeve et al., 2002)⁸¹. Идентификација представља значајан аспект процеса трансформације контролисане у аутономну регулацију понашања, тј. „померања од споља детерминисаног ка самоодређеном понашању“ (Ђорђевић и Тубић, 2010, стр. 135). То је процес кроз који ученици препознају и прихватају основне вредности и значај наставних активности што им омогућује потпунију интеграцију (интернализацију) правила понашања као сопствених, као и захтева које поставља наставник у вези са тим активностима. Ученик прихвата утврђене процедуре и своје обавезе, јер препознаје њихов значај. Спреман је да уложи напор и ангажује се на реализацији наставних активности чак и када садржаје не доживљава као интересантне. Овај тип регулације понашања везује се за подржавање личне одговорности ученика у обављању наставних активности и усвајање таквог односа према раду и обавезама на ширем плану. Такво понашање ученика у већој мери је прихваћено као сопствено и слободно изабрано (аутономно) и дугорочно одрживо. Ипак, особа се не понаша на одређени начин само због уживања и задовољства (Deci & Ryan, 2000). Одређен степен контроле понашања присутан је у виду екстринзичке мотивације⁸².

Интегрисана регулација има доста сличности са интринзичком регулацијом (Deci, Ryan & Williams, 1996). Оба типа регулације усмерена су на подршку аутономном понашању ученика. Интеграција подразумева „најпотпунији вид интернализације екстринзичке мотивације“ (Deci & Ryan, 2000, стр. 236).

⁸¹ Нпр. ученик се укључује у одређене активности (учење правописних правила) зато што сматра да му то може бити од значаја за каријеру (писац) коју је одабрао као животни циљ (Ryan & Deci, 2000a).

⁸² Узећемо за пример ситуацију у којој особа схвата важност редовног вежбања за своје здравље и почиње својевољно да вежба (Deci & Ryan, 2000). У овој ситуацији основни мотиватор је побољшање здравља, а не уживање у вежбању.

Ученик вредност одређеног понашања, разредних правила и наставних активности прихвата због усклађености са личним „вредностима, потребама и идентитетом“ (Deci et al., 1991, стр. 330). Своје понашање у складу са таквим правилима доживљава као аутономно. Опажени локус каузалности је у пуној мери унутрашњи. Ученик осећа да се понаша потпуно у складу са својом вољом. Иако и интегрисану и интринзичку регулацију понашања ученика карактерише осећај аутономног поступања и унутрашњи опажени локус каузалности, Рајан и Дисисматрају да их је неопходно раздвојити (како је у приказано Схеми бр. 4). Они су квалитативно различити, па се „потпунијом интернализацијом екстринзичких регулација оне не трансформишу у интринзичку мотивацију“ (Ryan & Deci, 2000a, стр. 62). За понашање које је инструментализовано различитим последицама (практикује се са неким циљем, има инструменталну вредност) сматрамо да је екстринзички мотивисано, чак и када је реч о интегрисаној регулацији, тј. ситуацијима када ученик има могућност избора и „сасвим својевољно се инструментализовано понаша“ (Deci, Ryan & Williams, 1996, стр. 167). Суштински, активности се доживљавају као лично значајне због корисних исхода. Иако је реч о домену екстринзичке мотивације, нагласили бисмо да се као битне карактеристике поступака интегрисане регулације наводе висок степен саморегулације понашања од стране ученика и унутрашњи опажени локус каузалности. И из перспективе процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине, реч је о поступцима који у значајној мери подржавају аутономију ученика на наставном часу.

Интринзичка мотивација (*интринзичка регулација*) повезује се са активним ангажовањем ученика у активностима које сматрају интересантним, у којима уживају. Интринзички мотивисана понашања „представљају прототип самоодређених активности и као таква представљају стандард на основу кога се карактеристике неког екстринзички мотивисаног понашања могу упоређивати како би се утврдио његов степен самоодређености“ (Deci & Ryan, 2000, стр. 237). То су активности које људи обављају природно и спонтано, слободно следећи своја интересовања. Тако мотивисано понашање је само себи циљ (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Учесће у активностима је својевољно, праћено и подржано

пријатним осећањима (Black & Deci, 2000). Ученици се „ангажују у одређеној активности искључиво ради задовољства, изазова и уживања иманентних самој активности“ (Ђорђевић и Тубић, 2010, стр. 132). На наставном часу, интринзички мотивисани ученици се „играју, истражују, укључују у активности које су по себи изазовне, забавне и узбудљиве“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 134). Желе да сазнају више о таквим наставним темама, да истражују и истрајно увежбавају вештине и развијају способности. Учесће у таквим активностима прати осећај радозналости и заинтересованости. Ученику пријају такве активности и ужива обављајући их.

Ипак, многе школске активности ученици доживљавају као неинтересантне и бескорисне (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve, 2006b), а уочено је и да се са сваким следећим разредом у школама интринзичка мотивација све ређе сусреће (Ryan & Deci, 2000a). Од ученика се често очекује укључивање у активности које у том тренутку не доживљавају као значајне, корисне, применљиве у свакодневном животу, нарочито не као занимљиве и забавне, подстицајне по себи. У таквим ситуацијама, наставници обично мотивишу ученике на укључивање у активности и поштовање правила и упутстава применом спољашњих поткрепљења понашања, поступцима контролишућег типа (Reeve et al., 2002). Уколико, пак, наставник тежи да и у таквим ситуацијама подржи аутономију ученика, потребно је да акценат на подручју разредне дисциплине (посебно њен дидактички аспект) стави на поступке екстринзичке мотивације вишег нивоа саморегулације понашања (идентификовану и интегрисану регулацију). „Интернализација екстринзичке мотивације је кључна за самостално укључивање ученика и истрајавање у активностима које саме по себи нису занимљиве и пријатне“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 138). На наставном часу одређена структура⁸³ је неопходна за учење (посебно у процедурално-дидактичком смислу, кроз структурање активности и давање смерница за рад од стране наставника), али је потребно усмерити се на поступке који не подривају аутономију ученика, не ограничавају унутрашњу мотивацију, заинтересованост за учење, сарадњу и креативно ангажовање ученика на часу. Неопходно је да наставник, на начин који подржава аутономију ученика, пружи ученицима

⁸³ Разред као окружење које подстиче аутономију ученика карактерише постојање разредних правила и дидактичких процедура (структуре), а њихово одсуство везује се за попустљиву или *laissez-faire* атмосферу (Reeve, 2006b).

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

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

На основу прегледних студија и изворних научних радова, као и приручника за обуку наставника водећих западних аутора у области разредне дисциплине описаћемо у наставку већи број савремених модела разредне дисциплине. Определили смо се за детаљнију анализу шест утицајних, теоријски разрађених и емпиријски потврђених савремених модела разредне дисциплине: Ли Кантера, Фредерика Џонса, Рудолфа Драјкурса, Вилијема Гласера, Томаса Гордона и Алфија Кона.

Табела бр. 2: Класификације модела разредне дисциплине (као програма обуке) према димензији контрола/аутономија

Модел разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика			Модел разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика		
<i>Чврста дисциплина</i>	<i>Позитивна дисциплина</i>	<i>Дисциплина без суза</i>	<i>Дисциплина без присиле</i>	<i>Обучавање наставника успешности</i>	<i>Изван дисциплине</i>
(Кантер)	(Цонс)	(Драјкурс)	(Гласер)	(Гордон)	(Кон)

Наведене моделе класификоваћемо у две категорије⁸⁴ (Табела бр. 2), полазећи од карактера односа наставника и ученика. У једну категорију уврстили смо моделе засноване на спољашњој контроли понашања ученика (**дисциплина контролишућег типа** – наметнута, често нормативна), а у другу моделе усмерене на подржавање ученичке аутономије у разреду (**дисциплина аутономног типа** – договорна дисциплина).

⁸⁴ Термини **тип** и **врста** разредне дисциплине у литератури се често неоправдано употребљавају синонимно са термином модел разредне дисциплине. О типовима разредне дисциплине говоримо приликом деобе модела, стратегија и техника разредне дисциплине према одређеном критеријуму. У зависности од критеријума класификације може се говорити о различитим типовима разредне дисциплине. Недељко Трнавац (2006) разврстава моделе, стратегије и технике дисциплине у 4 категорије: 1) дисциплина телесног кажњавања и застрашивања; 2) дисциплина понижавања личности или апеловања на достојанство; 3) прописана (уговорна) дисциплина и 4) дисциплина заснована на *сусрету интереса* свих учесника васпитног процеса (договорна дисциплина). Слободанка Гашић-Павишић (2005) наводи више критеријума поделе. У зависности од понашања наставника којим он остварује ред у разреду разликује строгу и благу дисциплину, аутоитарну и демократску дисциплину, превентивну и репресивну дисциплину и др. У сваки од наведених типова дисциплине могли бисмо сврстати велики број конкретних модела разредне дисциплине.

3.3. Модели разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика

Педагогија је, од просветитељства закључно са индустријским добом, често одређивана као интелектуалистичка и нормативистичка. У педагогији индустријског доба уместо дисциплине телесног кажњавања и застрашивања и дисциплине понижавања личности засноване на страху од срамоте, на сцену ступа „јасна и отворена“ најчешће *писана дисциплина*, „са писаним законима, подзаконским актима, школским нормативима и дисциплинским правилима“ (Трнавац, 2006, стр. 12). Ову врсту дисциплине карактерише централна позиција норми, правила, прописа, педагошких директива, упутстава, при чему ученик нема утицаја на та правила понашања, већ се уклапа у унапред осмишљене оквире (проблем се посматра из угла шире заједнице, школе, наставника, а не из угла ученика). Критичари нормативног приступа дисциплини однос наставника и ученика виде као однос надређеног и подређеног, а посебно истичу недовољну укљученост ученика и мањак емоција. **Ученик је у извршној улози.** Синтагма која најбоље описује овакав приступ управљању разредом је: *Рад, ред и дисциплина*.

У уводним поглављима указали смо на савремене тенденције у разматрањима разредне дисциплине које је Недељко Трнавац прецизно изразио: васпитање не треба да има манир обраде, већ заједничког рада, а дисциплина мора изгубити „своју посебну нормативност, императивност и манипулативност“ (Трнавац, 1996б, стр. 69). Ипак, нормирање понашања остао је снажан механизам за успостављање и одржавање разредне дисциплине и у савременим школама. Уклопљено је у моделе разредне дисциплине *адултоцентричког типа* (усмерене на наставнике) којима је основни **циљ**⁸⁵ контрола понашања ученика од стране наставника на наставном часу.

⁸⁵ Пшундер (2012) наводи **краткорочни** и **дугорочни** циљ разредне дисциплине. Краткорочни се односи на успостављање реда у разреду. Дугорочно гледано дисциплина треба да припреми ученика за успешно учествовање у организованом друштву која подржава аутономију и одговорност појединца. Дакле, дугорочни циљ је самоконтрола понашања.

Такви модели засновани су на пружању помоћи наставницима да *управљају* разредом, понашањем ученика, како би наставник могао без ометања да држи наставу. Кантер сматра да ученици не могу да уче ако наставник не успостави контролу над разредом (Canter, 2010). Џонсов модел разредне дисциплине заснован је на претпоставци да наставник треба да обезбеди контролу над разредом од првог минута школске године (Jones, 2007). Најефикаснији начин за остварење тог циља аутори ових модела разредне дисциплине виде у чврстости и ауторитету наставника. Наставник је тај који треба да одреди дисциплинска правила. Саопштава им разредна правила, последице за кршење правила (казне) и за покоравање правилима (награде). Реч је о дисциплини која подразумева пристанак ученика на нешто што је пре и ван васпитног чина и његовог учешћа донето (Landau, 2009). Напред наведени поступци наставника могу довести до брзог *успостављања реда на часу* (краткорочни циљ), али се поставља питање да ли се оваквим поступцима могу реализовати и дугорочни циљеви разредне дисциплине, тј. у којој мери подржавају развој самодисциплине и одговорности код ученика (Pšunder, 2012).

Од модела разредне дисциплине које ћемо у наставку рада приказати, према нашем мишљењу, три модела су усмерена на наставничку контролу понашања ученика⁸⁶. За сваки модел ћемо навести: ко су његови аутори, када је развијен, у којој мери је примењиван у школској пракси, основне циљеве, улоге наставника и положај ученика, врсту мотивације коју промовише, специфичности у односу на друге моделе, предности и недостатке. Сваки модел ћемо анализирати из аспекта **основних стратегија разредне дисциплине** (процедурална, интерперсонална и дидактичка стратегија) наглашавајући на коју се стратегију модел највише усмерава и на који начин (које технике разредне дисциплине истиче као основне).

⁸⁶ Наглашавамо да ни један од овде анализираних модела не искључује у потпуности ученика и његово учешће у процесу одржавања разредне дисциплине. Кантер, приликом објашњавања како и каква правила наставник треба да одреди у свом дисциплинском плану, наводи да и ученицима треба понудити да сами изабере нека од правила (Canter, 2010). Џонс сматра да је најбољи начин да се ученици у разреду *вежбају одговорности* и сарадњи кроз систем подстицаја који наглашава *договорну димензију* модела (Jones, 2004). У опису Драјкурсовог модела употребљавају се термини: једнакост, поштовање, сарадња, самодисциплина, толеранција, равноправност, безбедност и охрабрење (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004).

3.3.1. Модел Ли Кантера – *Чврста дисциплина*

Модел под називом *Чврста дисциплина*⁸⁷ је један од првих развијених (1976. године) и примењиваних модела разредне дисциплине. Постао је веома популаран у САД и у другим земљама, а *ушао је у праксу* кроз радионице за стручно усавршавање наставника, семинаре и постдипломске курсеве на којима су наставници обучавани за његову примену. Аутор модела, Ли Кантер, објавио је више од четрдесет књига и више од десет видео програма за обуку наставника (Tauber, 2007). Кроз курсеве које је организовала Кантерова организација, за примену овог модела разредне дисциплине обучено је „више од 1.5 милион наставника“ (Canter, 2010, стр. 1). У литератури се обично наводи да „ни један други систем дисциплине није толико тражен и прихваћен међу практичарима и да је вероватно најшире коришћен дисциплински план у школама“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 97).

Наставници се на курсевима обучавају како да ефикасно *управљају разредом*, уче како да створе безбедну, позитивну средину за учење где ће се њихови ученици понашати одговорно и осећати пријатно. Наводи се да ће таква средина за учење деловати подстицајно на ученике, а да ће код наставника створити осећање успеха на крају радног дана. Обука наставника базирана је, између осталог, на њиховој припреми да: примене дисциплински план којим се излази у сусрет различитим потребама њихових ученика; осмисле правила и процедуре како би повећали осећај одговорности код ученика; користе позитивна поткрепљења како би ученике задржали на решавању задатака и развили код њих самопоштовање; користе превентивне стратегије контроле разреда; осмисле план за процес решавања конфликта у разреду; одговоре смирено и професионално чак и у најтежим ситуацијама; планирају стратегије за успостављање позитивних односа са *тешким* ученицима и њиховим родитељима (Canter, *Self-Paced...*, стр. 14).

⁸⁷ Енг. *Assertive Discipline*. Иако би за оригиналан термин у називу модела (*assertive*) језички било прецизније користити у преводу израз *поуздан* или *самопоуздан*, прихватили смо у раду израз *чврста дисциплина* који је и раније коришћен у нашој литератури (видети: Гашић-Павишић, 2005), јер такав превод изражава суштину модела и доста говори о њему сам по себи. Кантер наводи да је чврст наставник заправо наставник пун самопоуздања. Поједини аутори користе израз *позитивна дисциплина* због подналова кључне Кантерове књиге *Позитивно управљање понашањем у разреду*.

Читав Кантеров модел разредне дисциплине заснован је на уверењу да **ученици не могу да уче ако наставник нема контролу над разредом**, а циљ му је да омогући наставницима да предају и ученицима да уче. Промовише стил наставника који је назвао **чврст наставник**. „Наставник је *шеф* у учионици и ни један ученик нема право да га омета у држању наставе, нити да смета другим ученицима да уче“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 98). Модел се заснива на *самопоуздању* наставника, на његовом *чврстом* понашању и вештинама (за које наводи да их сваки мотивисан наставник може научити) потребним да своје ученике „науче како да се понашају“ (Canter, 2010, стр. 3). Такав наставник уме да са самопоуздањем искаже оно што мисли и показује да заиста мисли оно што изговори. На тај начин, како Кантер сматра, наставник стиче „поштовање и ауторитет потребне да одржи контролу над разредом“ (Canter, 2010, стр. 5).

Без обзира која активност је у питању, да би био чврст и самопоуздан, наставник треба да је свестан како жели да се ученици понашају. Кантер наводи да **наставник мора да научи да на прво место стави своје потребе**, јер ће само задовољан наставник моћи да помогне и својим ученицима. Наставник мора да влада ситуацијом у разреду. **Има право да одреди шта је најбоље за његове ученике и да очекује да они то прихвате**. Директно изражавање очекивања наставника је најефикаснији начин да ученици схвате да је наставник озбиљан у намери да спречи недисциплиновано понашање ученика на часу. Наставницима поручује да никада не забораве да ће сваки ученик, кад год им кажу шта да раде, пратити да ли ће се доследно придржавати онога што су рекли. Недоследност је знак за њих да могу да раде шта они желе, а не оно што наставник од њих очекује. Важно је поставити висока очекивања ученицима и показати чврстину при свакој појави недисциплинованог понашања. „Ако ученицима дозволите да пркосе вашем ауторитету, ваша моћ нестаје“ (Canter, 2010, стр. 18)⁸⁸.

Кантеров модел разредне дисциплине спада у бихејвиоралне моделе и заснован је на примени принципа систематског поткрепљивања *подесног*

⁸⁸ Таубер пореди позицију наставника у овом моделу разредне дисциплине са алфа-мужјаком у чопору вукова. „Баш као што алфа-мужјак контролише чопор, алфа-наставник контролише разред“ (Tauber, 2007, стр. 98). У оба случаја важно је да буде јасно ко је на врху, ко управља, ко поставља правила, ко је одговоран за добро функционисање заједнице.

понашања ученика на часу и кажњавања *ометајућег* понашања. Наставник контролише понашање ученика формулисањем **дисциплинског плана** и његовом доследном применом. Основни елементи дисциплинског плана су правила понашања, позитивна поткрепљења и негативне последице. Важно је да се наставник код примене дисциплинског плана понаша чврсто и доследно, да постави правила понашања и да их повеже са системом награда и казни. Наставник не треба да допусти ни једном ученику у разреду да из било ког разлога ради против себе или да крши права својих вршњака или наставника. Он чврсто контролише разред зато што „сами ученици, уствари, желе да наставник управља њиховим понашањем“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 100).

Као најефикасније технике разредне дисциплине Кантер наводи доследну примену последица понашања, технику *покварена грамофонска плоча* и слање позитивних вербалних порука.⁸⁹

Као **предности** овог модела разредне дисциплине истичу се: правичност и доследност, једноставна примена, усмереност на позитивно понашање (поткрепљења), тренутно деловање, позната правила понашања, развијање самопоуздања код наставника, јасна очекивања, доступна обука за коришћење модела и доступност литературе у којој се објашњава теоријски концепт модела и дају практични савети за његову примену. Наставницима је често привлачан модел, јер се уважавају и у први план стављају права и потребе наставника.

У литератури се упућују и **критике** на рачун модела *чврсте дисциплине*. Настављајући традицију нормативне (наметнуте) врсте дисциплине, Кантеров модел је наследио и *традиционалне* замерке да се у њему разредна дисциплина спроводи *одозго према доле* и да се „ученици силе да прихвате правила која је поставио наставник или неки други ауторитет који има моћ; контрола је јака, уз мало или ни мало демократије у разреду“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 110). Замера му се и ослањање на спољашњу мотивацију, пасиван положај ученика, не узимање у обзир разлога зашто се ученици понашају на одређени начин, претерана контрола, *тоне* документације коју наставник води о понашању ученика, визија

⁸⁹ Технике које препоручују поједини аутори модела разредне дисциплине детаљније ћемо представити у поглављима о стратегијама разредне дисциплине, где ћемо извршити упоређивање *сродних* техника.

наставника као шефа у учионици, доношење правила понашања независно од ученика и подстицање односа *победник – губитник* (енг. *Win-Lose*). Оштро је критиковано то што се у моделу користи моћ да би се ученици присилили да се придржавају правила, тј. што се претерано користе претње и кажњавање за лоше, као и награђивање за добро понашање (Kohn, 1999; Kohn, 2006). Кон сматра да је Кантеров приступ усмерен на стварање послушности код ученика, а не на развијање одговорности и самоконтроле. Не слаже се са приступом у коме је искључиво *ученик крив* за сваки вид непридржавања упутстава наставника. Наводи да је важно да наставници размисле о самим задацима на којима ученици не желе да се ангажују. Критиковано је и то што наставник сам развија дисциплински план, он је тај који зна како треба ученици да се понашају, а ученици, као и родитељи, морају да се прилагоде наставниковим захтевима. Ефекти примене модела *чврста дисциплина* били су испитивани у бројним истраживањима. Поменућемо мета-анализу више таквих истраживања (10 дисертација, 3 рада у научним часописима и још 3 извештаја о спроведеном истраживању из других извора), на основу које аутори закључују да је реч о неуспешном приступу који не би требало прихватити и примењивати у школама (Render, Padila & Krank, 1989). Аутори наведене анализе, Кантерове тврдње, попут оне да се применом овог модела смањује недисциплиновано понашање и за 80%, виде као научно неутемељене претпоставке и врсту рекламе.

3.3.2. Модел Фредерика Џонса – *Позитивна дисциплина*⁹⁰

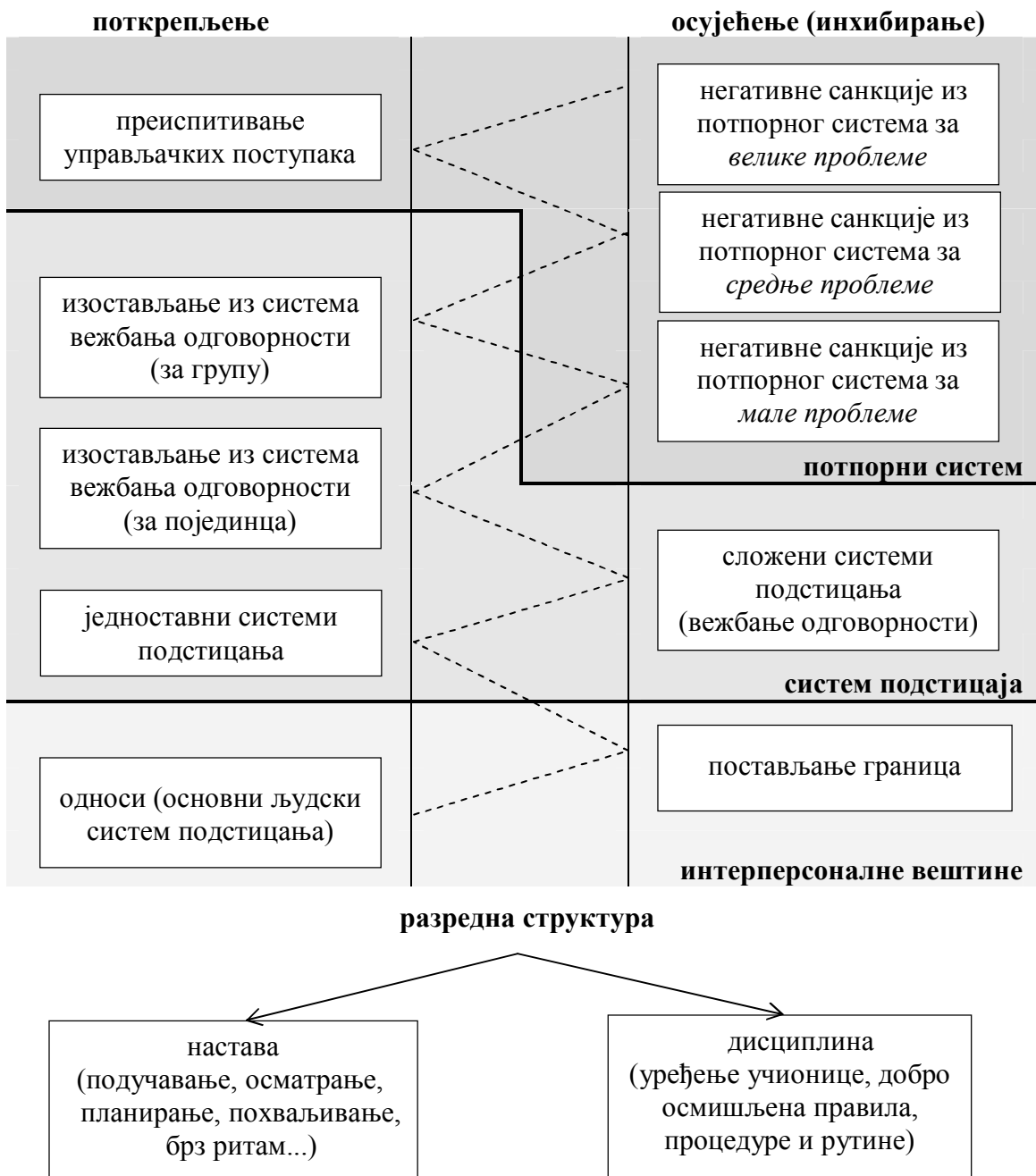
Модел *позитивне дисциплине* америчког психолога Фредерика Џонса је, уз Кантеров, један од највише коришћених модела у америчким школама. Џонс се приликом осмишљавања модела разредне дисциплине руководио уверењем да наставницима треба понудити модел чије ће технике бити **делотворне, приступачне** и **незахтевне** у смислу времена које наставник треба да посвети за њихово савладавање. Џонс схвата успостављање и одржавање разредне дисциплине као процес у коме су интегрисани дисциплина, настава и мотивација за учење, при чему наглашава да је циљ дисциплине **да ученици преузму одговорност за своје поступке** (Jones, 2007). Проблематику разредне дисциплине сагледава из угла достизања разредних стандарда и изграђивања образаца сарадње, с циљем да ученици „што више уче, а што мање ометају наставу“ (Jones, 1987, стр. 8). Емоционалну и физичку **смиреност** наставника види као основну снагу којом наставник контролише понашање ученика на наставном часу.

Као четири основне технике у области разредне дисциплине наводи (1987, 2007): *разредну структуру* (уређење учионице; превентивни поступци везани за наставу и мотивацију; одређивање разредних правила, рутина и стандарда; процедуре за први радни дан и радну недељу у школи), *постављање граница* (говор тела и интерперсонална моћ), *вежбање одговорности* („слободно“ изабрано прикладно понашање, због подстицаја/награде) и *потпорне системе* (индивидуализовани програм бихевиоралне модификације подстицајима и/или санкцијама за *васпитно хендикепиране ученике* који се опиру свим претходним напорима наставника да их приволе на сарадњу). Наведене технике део су ширег *система позитивне дисциплине* који је Џонс осмислио. У оквиру њега разрадио је нивое кроз које наставник пролази постепено у намери да придобије *сарадњу*⁹¹ ученика у погледу очекиваног понашања на часовима (Схема бр. 5).

⁹⁰ Енг. *Positive Discipline*

⁹¹ *Сарадњом* назива својевољно поштовање правила од стране ученика и поступање на начин који се од њих очекује. Сарадња значи да се ученици прикладно понашају „добровољно, без присиле“ (Jones, 1987, стр. 144). Џонс је сматрао да није могуће натерати било ког ученика да сарађује, да је то дар (Jones, 2007, стр. 251).

Схема бр. 5: Три нивоа управљања понашањем према Фредерику Џонсу:



адаптирано према: Jones, 2007, стр. 322.

Џонс придаје значајну улогу смиреном поступању наставника и употреби невербалне комуникације којом наставник успешно може подстаћи ученике да одустану од недисциплинованог понашања⁹². Наводи да „у васпитању имамо

⁹² Уверен је да “када се користи адекватно, постављање граница може да отклони од 70 до 90 процената ометајућег понашања у разреду“ (Jones, 1987, стр. 86).

општији израз за систем неформалних подстицаја, `однос`“ (Jones, 1987, стр. 147). Врсту односа у разреду заснованих на љубави, брижности и поштовању сматра значајном, али наводи да је погрешно уверење (мит) да су односи довољни како би ученици сарађивали. Позитивни односи су „потребни, али не и довољни“ (Jones, 1987, стр. 150). Као пример наводи односе у породици, где родитељи, уз сву љубав, не постижу увек да се деца придржавају правила, и закључује да се то не може очекивати ни у разреду са тридесет пет ученика које није наставник одгајао и које ничим није задужио пре првог дана у школи. Уз то наводи да је „половином њих очигледно лоше управљано од дана када су рођени“ (Jones, 1987, стр. 151). Сматрао је да је значајно имати у виду да је у школским околностима често потребна спољашња контрола, као и да она „увек има своју улогу у драми разредне дисциплине“ (Jones, 1987, стр. 83). Разликује **две врсте контроле**: чврсту и благу. *Постављање граница* представља благу контролу, неопходну у ситуацијама када не постоји искрена жеља за сарадњом ученика.

Суштину свог виђења успостављања и одржавања разредне дисциплине описује реченицом: „*Повећавајте* степен понашања која ви желите и умањујте степен понашања која не желите“ (Jones, 2007, стр. 284). Џонс је сматрао да је „вољно понашање под контролом подстицаја“ (Jones, 1987, стр. 145). Поред интерперсоналних вештина као што је примена система неформалних подстицаја, предлаже наставницима разраду и примену система формалних подстицаја, као што су *групни подстицаји* (колективно, групно награђивање за пожељно понашање).

За ученика који *одбија да сарађује* након примене ових техника, Џонс наставницима предлаже да осмисле *индивидуализовани програм подстицаја* за тог ученика којим ће покушати да га охрабри да престане са недисциплинованим понашањем, или да примене разрађени *потпорни систем*, низ казни различитог нивоа јачине за недисциплиновано понашање. На овом нивоу, реч је о формализованом начину „смењивања позитивних санкција за подесно понашање и казних санкција за неподесно понашање“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 120). Поступци награђивања које Џонс препоручује јесу награде у виду позитивне социјалне интеракције (најбоље је да буде невербална) између наставника и

ученика, које треба да послуже за успостављање равнотеже са поступцима благе социјалне казне. Ученици морају бити обучени за одговорно понашање, морају живети са последицама својих избора, па и „са последицама сопствене глупости“ (Jones, 1987, стр. 157).

Како Џонс наводи, на успешност наставника у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине значајно утичу: наставникови приоритети, емоционалне реакције наставника и његове физичке реакције. Говорећи о **одређивању приоритета**, Џонс наводи уобичајени случај где се дисциплински проблеми дешавају док наставник предаје. На питање да ли би требало наставити са наставом игноришући дисциплинске проблеме, одговара као и Кантер: „Дисциплина претходи поучавању“ (Jones, 2007, стр. 188). Сматра да је **дисциплина предуслов одржавања наставе** и да наставник мора прекинути предавање како би обезбедио дисциплину у разреду, па тек тада треба да настави са наставним активностима.

У литератури се као основне **предности** Џонсовог модела разредне дисциплине истичу успешност примене поступака невербалне комуникације у одржавању дисциплине и то што је „овај модел лако разумети, зато што је у њему пракса успешних наставника уобличена у систем“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 126). Често је прихватан и због постављања јасних ограничења, правила и процедура, а поједини аутори га сматрају „најмање бихејвиоралним од свих бихејвиоралних модела“ (Tauber, 2007, стр. 356).

Критике се углавном упућују: јер наставник одређује правила, приступу заснованом на спољашњој мотивацији, због застрашивања ученика, јер је потребно доста времена за припрему и примену поменутих дисциплинских техника, због одсуства вештина слушања, опасностима од механичке примене његових идеја. На претерано ослањање на награђивање ученика за добро понашање гледа се као на подмићивање ученика. Ученици се на тај начин не уче да буду одговорни, а понашају се у складу са правилима због награде, не схватајући да су та правила исправна и потребна. Кон критикује Џонсово инсистирање на томе да наставник треба да обезбеди контролу над разредом од првог минута школске године и наводи да задатак наставника није да краткорочним средствима контроле зауставе лоше

понашање ученика, већ да им помогну да постану добри људи (Kohn, 2006). Ученици традиционалним приступом уче да се ослањају на моћ уместо на разум, показују агресивност уместо саосећања, јер је то понашање које они могу видети од одраслих, а вероватно су га и сами доживели.

3.3.3. Модел Рудолфа Драјкурса – *Дисциплина без суза*⁹³

Деценијама уназад једним од најзначајнијих аутора из категорије тзв. *демократских* модела разредне дисциплине сматран је психолог Рудолф Драјкурс, сарадник Алфреда Адлера и оснивач Адлеровог Института у Чикагу. Драјкурс је прихватио основну претпоставку Адлерове *индивидуалне психологије* да је сваки проблем који нека особа има повезан са међуљудским односима и осмислио један од првих ауторизованих модела разредне дисциплине (називају га: *Социјална дисциплина*, *Демократска дисциплина*, или по његовом значајном делу *Дисциплина без суза*) у коме се разредна дисциплина дефинише као **самоконтрола заснована на осећању заједништва у разреду**. У прегледним монографијама у области разредне дисциплине наведени модел приписује се Драјкурсу (Гашић-Павишић, 2005; Tauber, 2007; Wolfgang, 2001), иако су монографије и приручници у којима је модел описиван коауторски. Ми смо за опис модела у највећој мери користили монографију *Дисциплина без суза* коју је на Драјкурсовим поставкама⁹⁴ (под Адлеровим утицајем) први пут написала (1972) његова сарадница (Pearl Cassel). Монографија је недавно (2004) поново објављена, а као коаутор се наводи и Драјкурсова супруга (Eva Dreikurs Ferguson). Ауторке наводе да наведене Адлерове и Драјкурсове идеје не треба схватити само као сет наставних стратегија и техника, већ као *филозофију живота*.

Аутори као циљ монографије наводе: „објашњење разлога и логике дечјих поступака и помоћ наставницима да препознају сопствени наставни стил, као и да разумеју како да промене сопствено понашање и понашање својих ученика“

⁹³ Енг. *Discipline without Tears*

⁹⁴ Рудолф Драјкурс живео је од 1897. до 1972. године.

(Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 1). Драјкурсов модел спада у оне који „инсистирају на односима и слушању, који покушавају да открију скривене разлоге недисциплинованог понашања и оне који изражавају оптимизам и веру у дечје могућности“ (Wolfgang, 2001, стр. 37). Улога наставника је да „помогне ученицима да поставе себи границе и да науче да контролишу сами себе“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 159). Залаже се за демократске односе у разреду између ученика и наставника. Ипак, све наведено, у најзначајнијем делу у коме је представљен Драјкурсов модел разредне дисциплине (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004), не видимо као суштинске аргументе за класификовање његовог модела у *демократске* (ако овај термин дефинишемо, полазећи од критичких теорија друштва, педагошких и психолошких теорија, у којима се демократичност анализира из аспекта подршке аутономном деловању ученика на наставном часу, у школи и/или ван ње). Тражење разлога за недисциплиновано понашање у *погрешним циљевима* ученика⁹⁵, или породичном васпитању, одвајање питања разредне дисциплине и интерперсоналних односа од основних питања наставног процеса, као и инсистирање на *логичким последицама*, према нашем мишљењу, кључни су аргументи за класификовање овог модела у групу адултоцентричних и бихејвиорално-когнитивних модела заснованих на контроли понашања ученика од стране наставника. У оквиру овог поглавља, у наставку ћемо више рећи о Драјкурсовим уверењима у погледу разлога јављања недисциплинованог понашања на часовима, а о логичким последицама и другим техникама разредне дисциплине писаћемо у оквиру поглавља *Стратегије разредне дисциплине*.

Опису модела претходи навођење уверења аутора да је за анализирање суштине и узрока нарастајућих проблема (хаоса) у школама важно разумети да је основни проблем укорен у друштвеним односима, у врло брзим променама повезаних са демократизацијом за коју наставници нису спремни. Неопходно је да у условима друштвених промена (демократизације односа) односи између одраслих

⁹⁵ Овакав приступ јасно осликава Гласер следећим речима: „Ако искрено погледамо поступке којима покушавамо да одржавамо школску дисциплину, видећемо да су наметнути споља и да се могу сврстати у добро познате подстицаје кажњавањем, награђивањем, или неком комбинацијом. Када ови традиционални `мотиватори` не доведу до успеха, не кривимо погрешну теорију, већ окривљујемо ученике. Њихова је кривица што не реагују `правилно` на оно што ми радимо“ (Glasser, 1985, стр.242).

и деце који су раније описивани као односи доминације и подчињавања добију нову форму, да поступање према другима буде засновано на уверењу о једнакости, што ће омогућити успешно решавање дисциплинских проблема⁹⁶. Ипак, овај *егелитаристички мото* изражен у уводу, у значајној мери је приметан само у описима стилова наставника⁹⁷ где се захтева учешће свих чланова разредне заједнице у доношењу одлука. У осталим централним питањима, посебно када је реч о разлозима недисциплинованог понашања ученика и адекватним поступцима за промену њиховог понашања, аутори настављају традицију *окривљивања* ученика и примене техника награђивања и кажњавања у нешто измењеним (прикривеним) формама (Kohn, 2006).

У Драјкурсовом моделу разредне дисциплине критикује се приступ **пермисивног наставника** чији разред поприма одлике анархије и хаоса. Пермисивни наставник сматра да је потребно ученицима пружити што више разноврсних наставних садржаја од којих ће ученици изабрати шта ће радити, предлаже ученицима да одаберу област или лекцију за тај дан, допушта ученицима да раде у групи, индивидуално или на рачунару, не тестира знања ученика уз изговор да сви уче на различитом нивоу, претвара се да је бука у разреду само показатељ комуникације међу ученицима у циљу заједничког учења. Сматрају да ће се такви наставници временом суочити са чињеницом да њихови ученици не напредују, да стагнирају, па чак и да назадују. На крају, вероватно ће бити „много изгубљеног или поломљеног материјала и многа деца ће бити у сукобу“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 15). Ученици неће поштовати права других, биће уморни, досађиваће се, неће научити да савладају постављене задатке, нити да се прилагођавају различитим ситуацијама. Разред ће постати заједница у којој је сваки појединац усмерен само на себе и своје потребе. Овакав стил наставника виде као погрешно тумачење прогресивног приступа који се супротставља традиционалном аутократском стилу понашања наставника.

⁹⁶ На недисциплину се овде гледа као на „нарушавање друштвених слобода“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 7).

⁹⁷ Позивају се на класификацију Курта Левина (Kurt Lewin): 1) ауторитарни шеф, 2) пермисивни анархиста и 3) демократски вођа.

Праву алтернативу виде у стилу **демократског вођења** разреда, за које наставници морају бити систематски припремљени. Такав наставник „користи групну динамику, учи ученике одговорности дајући им одговорност и обезбеђује ментално здраву атмосферу за академски, емоционални и социјални развој сваког члана разреда, укључујући и самог наставника“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 17). Он показује стрпљење, љубав и љубазност. Поред тога, „даје јасна упутства и очекује од ученика да га слушају тихо и са пажњом“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 21). И наставник из категорије *демократски вођа* суочиће се са понављањем ометајућег понашања или отпора учењу појединих ученика. Аутори наводе да ће такав наставник успоставити и одржавати разредну дисциплину захваљујући томе што је научио да препозна *погрешне циљеве* који ученика покрећу на ту врсту понашања и тако што разуме начин на који недисциплинован ученик размишља (*приватну логику*). То ће му омогућити да преусмери његово понашање ка циљевима повезаним са доприносом заједници. Ученике треба усмерити ка узајамном поштовању, сарадничком и конструктивном понашању „заснованом на просоцијалној интринзичкој мотивацији“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 39).

Ученике покреће на недисциплиновано понашање потреба за припадањем, за доказивањем своје вредности. У таквим ситуацијама они поручују: „Хеј, погледај ме, овде сам и желим да се осећам битним“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 62). На оваквом схватању разлога недисциплинованог понашања ученика утемељен је читав Драјкурсов модел разредне дисциплине. Централно је уверење да **погрешни циљеви којима ученици теже мотивишу њихово недисциплиновано понашање** и да је недисциплиновано понашање увек резултат погрешне претпоставке ученика о начину на који може да обезбеди место и статус у групи. „Ученик се сукобљава са учеником; наставник се сукобљава са учеником. Сви имају погрешно уверење да могу остварити своје место у групи једино ако су супериорни“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 2). Дакле, разлози недисциплинованог понашања су у ученику. Наставник треба да препозна погрешне циљеве ученика и покуша да преусмери њихово понашање. Значајан допринос Драјкурсовог модела разредне дисциплине, у односу на претходно

приказане (бихејвиорално оријентисане) је у томе што се поступање наставника заснива на разумевању мотивације ученика за одређено понашање, а не на реаговању на испољено понашање. Драјкурс је веровао да је понашање ученика мотивисано првенствено осећањем припадања разреду и уважавањем од стране других ученика. Када ученици не могу да стекну осећање припадања разреду они се окрећу **погрешним циљевима** као што су (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 38-46):

1. **Привлачење пажње** – Као разлог недисциплинованог понашања често се види незадовољена ученикова потреба за осећањем припадности у разреду повезана са осећањем да у разреду није уважен колико заслужује. Уколико ученик не може да привуче пажњу позитивним понашањем (посвећеношћу послу, решавањем задатака, доласком на време и сл.), он ће то покушати непожељним понашањем: сталним добацивањем, галамом, изигравањем клоуна на часу, наметљивим понашањем, одбијањем да ради, постављањем небитних питања и сл. (Tauber, 2007). Ученик користи *погрешну логику*: „Само ако други обраћају пажњу на оно што радим осећам припадност и да имам своје место на овом свету“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 39). Уколико дозволимо да ученик таквим облицима непожељног понашања придобије пажњу „подржаћемо његов план и нећемо му помоћи да научи да се понаша на продуктиван начин у групи“ (Wolfgang, 2001, стр. 120). *Корективне процедуре* које се наставницима препоручују су игнорисање недисциплинованог понашања, показивање чврстине (смиреност уместо узрујаности) и показивање пажње за ученика у другим ситуацијама. Савет је: „Никада не обраћајте пажњу када је дете тражи“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 54).

2. **Тражење моћи** – Ученик који се осећа инфериорно, стално покушава да привуче пажњу на себе понашајући се као *шеф*. Ученик користи *погрешну логику*: „Ако ми не дозвољавате да радим оно што желим, не волите ме“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 42). Овакво понашање слично је придобијању пажње ученика, али је интензивније. У борби за моћ ученик прибегава љутњи, изливима беса, бунтовном, пркосном и непослушном понашању. Уколико га наставник замоли да престане са таквим понашањем дрско ће изазивати наставника како би га

изнервирао. Ученик који жели да се осећа моћно настојаће да подстакне наставника на сукоб. Уколико наставник „загризе тај мамац и упусти се у сукоб само ће продужити учениково узбуђење и изазивање“ (Wolfgang, 2001, стр. 121). Ученик ће бити све одважнији и са све већим уживањем ће тестирати наставника. У таквој ситуацији наставник треба да утиче на ученика да престане да се бави односима моћи и да га подстакне да се окрене другим, продуктивнијим циљевима. Као и у претходном случају, Драјкурс наглашава охрабривање као начин преусмеравања понашања ка *друштвено одговорним циљевима*. Наставницима се предлажу следеће *корективне процедуре*: наставник треба ученику да да моћ у ситуацијама када је може користити на продуктиван начин, разговор са учеником о циљевима његовог понашања, показивање поштовања и постизање договора.

3. Тражење освете – Дешава се да ученик мисли да је једини начин да буде примећен у разреду освета наставнику због тога што верује да га други не воле и да се неправедно понашају према њему. Зато што га боли чињеница да не припада разреду „ученик чији је циљ освета понаша се тако да повређује друге физички или психички“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 165). Овакво понашање се јавља након дуже серије неуспешних покушаја ученика да привуче пажњу и избори се за моћ. Ту спада и крађа, злобно, насилно, осветничко и делинквентно понашање (Tauber, 2007). Наставник који се осећа повређено таквим понашањем налази се пред тешким задатком. У овој ситуацији није добро да наставник користи казне, чак ни њихов блажи облик, *логичке последице*. Са учеником треба да поступа на брижан и осећајан начин, јер оно што ученику заправо треба је осећање да неко мари за њега. Од користи могу бити добро припремљене и вођене разредне дискусије и употреба порука охрабрења за целу групу.

4. Испољавање беспомоћности и повлачење – Потпуно обесхрабрен ученик се повлачи, жели да буде непримећен, не укључује се у разредну интеракцију, није га брига шта се дешава у разреду, поступа пасивно и летаргично, одбија да сарађује, одбацује већину наставних захтева, делује обесхрабрено и беспомоћно (Wolfgang, 2001; Гашић-Павишић, 2005). Он одустаје од претходно наведених покушаја да доживи осећај припадности групи, јер сматра да је тај циљ немогуће остварити. Ученик прихвата улогу жртве и песимисте, што постаје његов

животни стил. Уобичајене су провокације наставника, попут: „Ништа не можете да урадите са мном, зато ме оставите на миру“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 46). Наставник у оваквим случајевима треба да покаже доста стрпљења и покуша да ученика увери у његове способности. Што више охрабривања, улагање напора да се ученику помогне и јасна порука наставника да од тога неће одустати, могу ученику пружити доживљај личне вредности и покренути га на другачије размишљање и понашање.

Поред **охрабривања** (уместо похвала и награда), наставник може да користи **природне** и **логичке последице** (уместо казни) како би „подстакао одговарајуће понашање“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 91). Дакле, наставник треба да омогући ученику да схвати праве разлоге свог недисциплинованог понашања и да препозна с којим (погрешним) циљем се тако понаша. Драјкурс за сваки од четири наведена погрешна циља препоручује наставницима конкретне мере везане за стварање повољне разредне климе. Истиче да недисциплиновано понашање ученика увек треба да прате охрабрења пожељног понашања. Уз то, препоручује логичке негативне последице (за 1. погрешан циљ) и природне негативне последице (за 2. и 3. погрешан циљ).

С друге стране, аутори модела наводе да **добро адаптирано дете** показује већину следећих карактеристика: реално процењује себе, осећа припадност заједници, има друштвено прихватљиве циљеве, у стању је да се прилагођава ситуацијама, усмерен је на потребе групе (не само на сопствене), преузима одговорност, заинтересован је за друге, поштује права других, толерантан је, сарађује и охрабрује друге, храбар је, жели да дели са другима, поштен је, спреман да уложи велики напор. Сматрају да је могуће увежбавати и достићи код ученика наведене квалитете. Основни начин да се то оствари је употреба охрабривања ученика. „Сви одрасли који долазе у контакт са дететом на њега могу деловати охрабрујуће или обесхрабрујуће. Одрасла особа која обесхрабрује дете не помаже му, а код рањиве деце, то ће вероватно довести до проблема и недисциплинованог понашања“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 36). Недисциплиновано дете је обесхрабрено дете које се понаша према погрешној логици да ће недисциплинованим понашањем добити своје место у разреду и прихватање других

које прижељкује. За дечји развој неопходно је охрабривање. Деца постају оно за шта су охрабривана да постану⁹⁸.

Аутори као друштвени проблем и узрок проблематичног понашања, поред погрешних циљева ученика, наглашавају и **премореност деце због грешака родитеља**. Наиме, као разлог за то што многа деца у школу долазе уморна, аутори наводе недостатак сна (деца недовољно спавају код куће). Поред тога што услед тога слаби њихов имуни систем и деца постају болешљива, она на часовима не могу квалитетно да уче, нити да се примерено понашају. Објашњење ове распрострањене појаве да деца не лежу да спавају и до 23 часа, да родитељи желе што дуже да их забављају, виде у породичном приступу који називају нездравом на дете усмерено⁹⁹ становиште. На тај начин деца губе бар три сата здравог сна. Уместо тога, да би ученици били способни да уче у школи, наводе да би боље било да су родитељи време проведено са децом „ограничили на један сат квалитетног времена“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 12). Наставницима предлажу да, када приметите овај проблем, пошаљу *оштру*, али *дипломатску* поруку родитељима, као и да записују сваког јутра када су деца легла да спавају претходне вечери и да охрабрују раније успављивање. На овом примеру, указујемо на генерално уверење да је у савременом свету, „доминација одраслих замењена тиранијом деце“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 63), а да значајну улогу у томе има породично окружење детета. Наводе да се родитељи често понашају као слуге својој деци, не постављајући им никаква ограничења.

У **предности** овог модела убрајају се: *демократизација* односа у настави, усмереност на формирање целовите личности уместо само на понашање ученика, дељење моћи, давање приоритета односима у разреду, тражење разлога недисциплинованог понашања, препознавање циљева које недисциплинованим понашањем ученик жели да оствари, употреба охрабрења, употреба природних и

⁹⁸ У поглављу *Процедурална стратегија разредне дисциплине (технике награђивања)* детаљније ћемо писати о техници охрабривања, овде бисмо само напоменули да се контролишући карактер *Драјкурсових охрабрења* препознаје по томе што наставник ту врсту порука не упућује ученицима не само као повратну информацију у погледу компетентности, већ и у погледу очекиваног понашања на часу.

⁹⁹ Користе изразе *child-centered* и *child-dominated* у негативном контексту.

логичких последица, мањи обим документације за праћење понашања (Tauber, 2007; Wolfgang, 2001).

Овом моделу разредне дисциплине често се упућује **критика** да је захтеван за примену, у смислу да је за реализацију техника разредне дисциплине које су моделом препоручене потребно доста времена. Наводи се да модел може успешно да се користи само ако наставник добро познаје ученике, јер би, у супротном, могао „погрешно да протумачи поступке ученика и циљеве његовог понашања, тако да се погрешно постави према ученику“ (Charles, 2004; према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 171). У критичким освртима на модел наводи се и да је тешко доследно применити методе логичких и природних последица, као и да нема емпиријских доказа о њиховој ефикасности нити о томе да ове васпитне технике мање оштећују односе наставника и ученика него уобичајени облици кажњавања у бихејвиоралним моделима разредне дисциплине. Наводи се да постоји могућност да логичка последица „прерасте у прикривену форму казне“ (Wolfgang, 2001, стр. 130). Због „тешкоћа у откривању циља недисциплинованог понашања ученика“ (Wolfgang, 2001, стр. 137) поједини наставници сматрају да тиме само губе време. Најоштрији у критикама Драјкурсових техника разредне дисциплине је Алфи Кон. Он детаљно аргументује своје виђење Драјкурсових *мрачних претпоставки о дечјој природи* и разлозима недисциплинованог понашања уз бројне цитате из Драјкурсових кључних дела (Kohn, 2006, стр. 4-6, 13, 59-60). „У Драјкурсовим књигама много се говори о демократији и потреби замене сирове принуде модернијим методама као што је узајамно поштовање и дијалог ... није лако објаснити како ове идеје могу да стоје раме уз раме са сетом `последица` које су готово садистичке (Kohn, 2006, стр. 60)¹⁰⁰. Оштро критикује и Драјкурсово виђење функционисања и улоге разредних састанака, употребе логичких последица и охрабрења понашања каква наставник очекује од ученика.

¹⁰⁰ Како смо и ми у опису Драјкурсовог модела навели, овај *демократски* модел разредне дисциплине почива на уверењу да сва проблематична понашања у разреду треба приписати неразумном захтеву ученика за пажњом, жељом да буде супериоран и разним негативним карактеристикама ученика на одређеним узрастима.

3.4. Модели разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика

Данашње *проактивне, учествујуће, договорне, демократске* моделе разредне дисциплине објединили смо категоришући их у врсту дисциплине засновану на пружању подршке аутономији ученика у наставном процесу. Дисциплина се не схвата као услов којим се обезбеђује поредак у школи, као спољашњи инструмент управљања понашањем ученика, као посебна сила која се јавља паралелно са васпитањем, као резултат васпитања, већ се овај педагошки феномен постепено реинтегрише у целину васпитног процеса (Трнавац, 1996а).

О дисциплини ученика се расправља у склопу расправа о курикулуму или општој организацији васпитног (наставног) процеса. Ова врста модела разредне дисциплине претпоставља скуп наставникових понашања и активности чији је *примарни циљ да унапреде сарадњу и укљученост ученика у процес наставе и учења*. На разредну дисциплину се не гледа одвојено од **квалитета наставе**. Дисциплина у учионици првенствено зависи од мотивације и интересовања деце за оно што се учи, на шта утичу врста и квалитет наставних садржаја и активности, организација рада, начин обраде градива, захтеви који се постављају пред ученике, начин праћења њиховог рада, критеријуми успеха и остало. Полази се од уверења да ће се добро припремљеним наставним активностима, које одржавају пажњу ученика, које су ученицима занимљиве, изазовне и пружају реалистичне изгледе за успех, успоставити потребан ред. Модели су усмерени на стварање атмосфере у разреду у којој и наставник и ученици реализују своје намере и очекивања кроз **сарадничке односе**. У приступу који одликује егалитаристичко поступање и схватање наставе као процеса откривања знања, користе се решавање проблема и рефлексивно мишљење као процеси који подржавају добро уређен разред.

Поред тога, од велике важности за одржавање разредне дисциплине јесте и стил комуникације коју наставник успоставља у односима са ученицима. У савременој литератури често истицан *партнерски однос* у васпитању подразумева равноправност учесника у васпитном процесу у погледу права и обавеза, учешће ученика у одлучивању, узајамно поштовање и толеранцију. Уколико у учионици влада атмосфера поштовања и пријемчивости, онда су и ученици довољно

анимирани и ангажовани. Положај ученика се огледа и у могућности да покажу иницијативу на часу и да изразе властити суд о наставним активностима. *Учесничко управљање у школама и на часовима* подразумева повећавање учешћа ученика у решавању важних проблема у школском животу како би се побољшала мотивација ученика за учење и смањили дисциплински проблеми. Истиче се значај *разредне дискусије* о одређеној теми за решавање проблема до којих долази на часовима између појединаца или група (Гордон, 1998; Glasser; 1994; Kohn, 2006). Дисциплина заснована на *сусрету интереса* свих учесника васпитног процеса данас је идеал бројних модела разредне дисциплине¹⁰¹. Према овим моделима, дисциплина на часу се не остварује применом репресивних мера, већ употребом техника разредне дисциплине које подстичу код ученика осећај аутономног деловања у разреду (разредне дискусије, апел одговорности, слање ја–порука, активно слушање, одражавање, охрабривање, разумевање туђе перспективе и сл.).

Поједини аутори наглашавају да је остваривање ове врсте наставних пракси сложен задатак, који подразумева висок степен аутономне мотивисаности наставника за обављање свог посла (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Уочава се одсуство и значајних *мера спољашње мотивације* који би могли да дају подршку аутономној мотивисаности наставника за рад, услед чега се може очекивати да ће они радије „прибегавати једноставнијим и лакшим средствима принудног дисциплиновања ученика, него што ће се трудити да обезбеде неки бољи, виши и хуманији методички квалитет“ (Трнавац, 1996б, стр. 121). Код процене ефеката програма образовања наставника за примену наведних техника разредне дисциплине неопходно је имати у виду да сама *обука*, а касније и заснивање наставног рада на *еманципаторским* принципима, од наставника траже доста труда, времена, посвећености и истрајности. Ово нас води до закључка да програми образовања наставника у овој области, као и клима у школама мора подржавати осећај аутономне мотивисаности наставника за *тежак посао* који ће водити позитивним исходима у области успостављања и одржавања разредне дисциплине.

¹⁰¹ Андреоли описује свој идеал разреда као модела живљења упоређујући ученике са грађанима који треба да омогуће деловање заједнице као целине: „Учитель треба да буде добар диригент оркестра: да пише партитуре за концерт и да свакога укључи у извођење сонате. Успех се не приписује само једној доброј првој виолини, него свима“ (Andreoli, 2006, стр. 28).

3.4.1. Модел Вилијема Гласера – *Дисциплина без присиле*

Током 60-их година XX века, Вилијем Гласер је осмислио и промовисао нови приступ у психијатрији¹⁰² који је данас познат широм света. На тој основи, почетком 90-их је разрадио програме *Квалитетна школа* и *Теорија избора* у којима тему разредне дисциплине разматра као последицу квалитета наставног процеса. Полази од идеја о пословном руковођењу, иновацијама и квалитату Едвардса Деминга (Edwards W. Deming), сматрајући да се оне успешно могу применити у школском контексту. Проблем дисциплине ученика детаљно је разрадио у програму *Дисциплина без присиле*, што ћемо у раду сматрати Гласеровим моделом разредне дисциплине. У релевантним прегледима савремених модела разредне дисциплине неизоставно су описивани Гласерови програми: *Реалитетна терапија*, *Квалитетна школа*, *Теорија избора (контроле)* и/или *Дисциплина без присиле*. Често се у њима наводи дугогодишња успешна примена ових модела у пракси и чињеница да представљају веома **успешан механизам за увођење демократије у разред**. Из Гласерових упутстава, веома значајних за моделовање квалитетне наставе, „провејава еманципаторско-критички дух и тежња да у образовно-васпитном раду влада демократска клима договарања и уважавања“ (Вилотијевић и Вилотијевић, 2011, стр. 405).

Гласерово виђење разредне дисциплине најбоље се може разумети из његових залагања за *квалитетну школу*, тј. темељну квалитативну реформу традиционалних школских система која ће довести до тога да **ученици, наставници, родитељи и цело друштво уоче да васпитно-образовни рад у школама повећава квалитет њиховог живота**. Лошу дисциплину Гласер одређује као неуспех ученика да напорно учи и да се придржава правила и види је као симптом много озбиљнијег проблема: „Читаво образовање засновано је на стимулус-реакција теорији људског понашања, коју сматрам погрешном“ (Glasser,

¹⁰² Тзв. *реалитетна терапија – терапија у реалности* (енг. *Reality Therapy*) почива на претпоставци да је „за клијента веома важно да се суочи са својим садашњим неодговарајућим понашањем, уместо да живи у прошлости“ (Tauber, 2007, стр. 171). Клијенти ништа, или врло мало, могу да ураде да би променили оно што се већ догодило, па нема разлога да се усредсређују на решавање нерешивих проблема. Они могу да ураде нешто у вези са оним што проживљавају сада, у реалности.

1985, стр. 241)¹⁰³. Дугорочно посматрано, улагање напора и укључивање ученика у активности учења не може се постићи претњама или награђивањем од стране наставника, већ једино ако доживљавају да оно што уче задовољава њихове основне потребе. Залаже се за свеобухватну реформу образовне праксе на темељу поставки теорије контроле и управљачког стила заснованог на вођењу, а не на шефовању. „Циљ школе нису за проценат или два побољшани резултати на тестовима или неколико процената мање исписаних ученика: нови циљ је квалитет свега што се догађа у школи“ (Glasser, 1994, стр. 104). Прво поглавље Гласеровог најзначајнијег дела *Квалитетна школа* носи наслов *Квалитетно образовање једини је одговор на проблеме наших школа*. Уједно, то је и централна идеја Гласеровог модела разредне дисциплине. Прве реченице гласе: „Замислите ученике у неком разреду у насумице изабраној средњој школи, као групу радника који поправљају саобраћајнице. Кад би радили колико и ученици у разреду, половина би радника, а можда и више, стајала наслоњена на лопату, пушила и разговарала, а посао препуштала другима. Од оних који би радили, неколико би се трудило, а вероватно нико не би радио квалитетно“ (Glasser, 1994, стр. 13). *Елитистички систем* у коме само мали број ученика квалитетно ради у школи, неопходно је заменити системом у коме би готово сви ученици радили квалитетно. **Успешан наставник је онај ко успи да увери све своје ученике да је за њих корисно да у школи квалитетно раде.** „То значи да раде пуним капацитетом и да се не `наслањају на лопате` као многи“ (Glasser, 1994, стр. 24)¹⁰⁴. Традиционални дидактички приступ не допада се ни ученицима ни наставницима. Услед тога „ученици се често активно опирају, а то се опирање тумачи као недисциплина“ (Glasser, 1994, стр. 31). Гласер сматра да је потребно избећи замку да је недисциплина ученика узрок њиховог слабог успеха у школама, јер је основни

¹⁰³ Критикује приступ других особа које не само да мисле да знају шта је добро за њих саме, већ и да знају шта је добро за нас. Следећи ту дуго доминантну традицију мишљења (утемељену на начелу *ја знам што је за тебе добро*), они осећају обавезу да покушају да нас присиле да радимо оно што они сматрају исправним. Гласер алтернативу види у другачијем концепту (начину размишљања наставника) и стилу понашања (наставника према ученицима) који чини могућим да сваки појединац може да живи слободно, на начин који жели, али и да се добро слаже са људима који су му значајни у животу (Glasser, 2000).

¹⁰⁴ Свестан колико је то тежак задатак, наводи да је занимање наставника вероватно најтеже у данашњем друштву.

узрок и једног и другог некавалитетна настава. „Иако је рад важан наставнику, ученици не придају важност ономе што се од њих тражи“ (Glasser, 1994, стр. 97). Наводи да је готово немогуће присилити ученике да уче кад школу сматрају бескорисном. „Уместо присиле потребно је пуно креативности и стрпљења“ (Glasser, 1994, стр. 41). Наставник треба да уложи време и труд како би схватио како систем функционише и објаснио ученицима да ће им учење (научено) користити. На тај начин мотивисаће их на рад. „Неће бити присиле, па неће бити ни проблема са дисциплином, јер недисциплине нема у окружењу лишеном присиле“ (Glasser, 1994, стр. 45).

Његово схватање *квалитета* заснива се на доживљају света у коме живимо који се састоји од слика о ономе у чему смо у животу највише уживали (*свет квалитета*). То су доживљаји које желимо да поновимо, *рај у нашем сећању*. Они одређују наше понашање, улагање напора у активности које обављамо како бисмо их остварили. „Те слике постају мерила за оно у чему бисмо хтели непрестано да уживамо када бисмо могли. Покушамо ли да управљамо људима не знајући шта им свет квалитета значи у животу, нећемо успети“ (Glasser, 1994, стр. 68). Вођена својим светом квалитета особа покушава да мења спољашњи свет и да га прилагођава сопственим потребама. Гласер у таквој ситуацији види зачетак *драме међуљудских односа* заснован на психологији спољашње контроле (Glasser, 2000). Свет квалитета је најважнији део живота сваке особе и уколико у њему нема неке слике нећемо се трудити да је остваримо. „Разлог због кога многи ученици не раде марљиво је у томе што у свом свету квалитета немају слику школског рада. Не успемо ли да управљамо њима тако што ћемо их уверити да школа спада у тај свет, нећемо решити проблем наших школа“ (Glasser, 1994, стр. 70). Слика која задовољава потребе може се везати за било коју основну људску потребу. Наставу ометају обично ученици који тешко задовољавају своје потребе у школи. Док су на часу, разлика између онога што желе и онога што добијају постаје непремостива, због чега постају „гневни и непријатељски расположени“ (Glasser, 1994, стр. 142). Друге особе не могу некога присилити да уноси или избацује слике из свог света квалитета. Гласер истиче да ученици обично у школу полазе са сликом школе, наставника и рада у свету квалитета (речено им је да је то место добро за њих, да ће

брижни наставник задовољавати њихове потребе). „Али у вишим разредима број деце која су задовољна школом почиње нагло да се смањује, јер се појачава присила па се ученици не осећају ни упола добро као у нижим разредима¹⁰⁵. За већину деце тај процес се убрзава и достиже врхунац у завршним разредима основне и првим разредима средње школе. Тада многи ученици одлучују да избаце наставнике, учење, па и школу из свог света квалитета“ (Glasser, 1994, стр. 76-77). Такав *развод ученика од школе* обично додатно отежава одлука наставника да избаци таквог ученика из свог света квалитета, сматрајући да овај не задовољава ни једну његову потребу, чиме се затвара *зачарани круг* и стварају супарнички односи између наставника и ученика засновани на осећањима мржње и неповерења.

У Гласеровом моделу разредне дисциплине наглашено је да се ни од једне стратегије или технике разредне дисциплине не може очекивати успех док ученици не буду школу доживљавали као *добро и фер место за боравак*, где ученици осећају да су битни и да имају моћ. Захтева се свеобухватна реформа и испуњавање неколико основних услова: разредна средина мора бити пријатна и подстицајна, од ученика треба тражити да раде искључиво нешто корисно и да то раде најбоље што могу, ученици треба да оцењују и побољшавају свој рад, активности ученика увек треба да изазивају задовољство код њих и не смеју бити деструктивне (Glasser, 1999, стр. 36-39). У односима наставника и ученика треба да влада поверење, пријатељство и искреност, који ће омогућити отворен разговор о сваком проблему. **Ауторитет наставника се не повезује са принудом, већ се гради на односима поверења и квалитетном раду.** Наставник својим ауторитетом треба да увери ученике да квалитетним радом могу да остваре своје потребе.

Педагошки програм *квалитетна школа* и сам модел разредне дисциплине *дидциплина без присиле* утемељени су на поставкама теорије мотивације коју Гласер назива **теорија контроле**, односно **теорија избора** (Glasser, 1994; Glasser, 2000; Gossen & Anderson, 1996). Критикује доминантан школски приступ базиран на теорији подстицаја (бихејвиорални приступ, теорија *стимулус – реакција*) који води до шефовања (сматра га узроком готово свих проблема у образовању). Гласер

¹⁰⁵ Исто уверење изражава и Алфи Кон. Наводи да је уобичајена примена контролишућих техника разредне дисциплине разлог мењања ученичког доживљаја школе (Kohn, 1999, стр. 142-143).

замера *традиционалним* моделима разредне дисциплине усмереност на последице, на поправљање ученика. *Наставници-шефови* стално се жале да ученици нису мотивисани, чиме заправо кажу да не знају како да увере ученике да уче. „А док верују у присилу, то им никада неће ни успети“ (Glasser, 1994, стр. 51). Сматра да се из школског система мора избацити (уместо да се *учини хуманијом*) употреба спољашње контроле и да **треба радити на стварању унутрашње контроле** која почива на уверењу ученика да је за њега **корисно** да се понаша на одређени начин. Концепт *теорије контроле* полази од претпоставке да понашање ученика никада не могу стимулисати друге особе или спољашњи догађаји, већ је оно увек унутрашње мотивисано и увек представља избор који ученик прави, уверен да ће на тај начин у највећој мери задовољити своје унутрашње потребе. „Споља примамо једино информације; наши поступци на темељу тих информација зависе од нас. Због тога су посебно важне информације које ученици добијају од наставника и начин на који их добијају...“ (Glasser, 1994, стр. 52). Успешни наставници не служе се порукама присиле, наградама и казнама, већ настоје да пруже ученицима информације које ће их уверити да је за њих корисно да ураде оно што им се предлаже. Сматра да се суштина теорије контроле може изразити једноставно и прецизно изреком: „Можете довести коња до воде, али га не можете натерати да је пије“ (Glasser, 1985, стр. 242). Ученика можете водити у школу, али не можете га натерати да учи. Наставник једино може да контролише начин на који тражи од ученика да се понаша на одређени начин или да ради на одређеном задатку (користећи разноврсне поступке екстерне мотивације¹⁰⁶). Свака особа самостално бира своје поступке и може да контролише једино себе. Бирамо да поступамо на одређени начин уверени да ћемо тако „најбоље контролисати свет око нас како би постао сличнији једној или неколико слика из нашег света квалитета“ (Glasser, 1994, стр. 81). Ако ученик уради оно што му је наставник рекао, он то чини јер му то пружа веће задовољство од онога што би још могао у том тренутку да ради и

¹⁰⁶ Овакво појашњење користимо како бисмо указали на велику **сличност Гласерове теорије мотивације са теоријом самоодређења** чије поставке смо раније навели. Различите типове екстерне регулације (теорија самоодређења) Гласер јасно изражава на следећи начин: „Упитате ли забушанте зашто се оних неколико марљивих ученика труди, рећи ће вам нешто погрдно о том типу ученика («штребери»), али очито је да не знају одговор. Питајте потом оне који раде зашто тако раде. Рећи ће да су им потребне добре оцене или да не желе да разочарају родитеље, а ређе да раде зато што то за њих има неку вредност или квалитет“ (Glasser, 1994, стр. 98).

осећај да би му то било корисно у том тренутку или касније. Једино што можемо да урадимо је да га убеђујемо да ће напорним радом и придржавањем правила добити оно што жели. Гласер сматра да ће наставници који разумеју теорију контроле успешно решавати проблеме у понашању ученика. Они би знали да је свако понашање ученика (па и оно које наставник сматра погрешним) лични избор и покушали би да им помогну да направе бољи избор. Проблем није недостатак дисциплине, већ наша неспремност да прихватимо *биолошку чињеницу* да не можемо бити мотивисани споља да поступамо у складу са било чијим очекивањима (Glasser, 1985). Наставник може да се потруди да увери ученика да ће му активност коју од њега тражи да обави бити корисна (краткорочно или дугорочно), занимљива, да ће се добро осећати док је буде обављао. **Избор је на ученику.** Гласер наглашава: „У школи већина посла која се задаје ученицима не даје непосредно добар осећај. Због тога *наставник-вођа* увек покушава да управља тако да га ученици уграде у свој свет квалитета као слику која задовољава неку потребу“ (Glasser, 1994, стр. 83). Ученици који су уверени да је наставник способен да организује активности тако да их заиста може довести до остварења *обећаних* дугорочних циљева (задовољења потреба), који стекну такву врсту поверења, у све већој мери ће бити спремни да подносе краткотрајну *бол и патњу*.

Основни елемент Гласерове *теорије контроле* су **основне људске потребе**. Дефинисао је хијерархију основних људских потреба и унутрашњих покретача понашања (Glasser, 1994, стр. 54; Glasser, 1999, стр. 34):

1. *Потреба за преживљавањем* (ваздух, вода, храна, одећа, смештај, безбедност).
2. *Потреба за љубављу и припадањем* (повезаност, пријатељства, заједница, сарадња, интимност).
3. *Потреба за игром и забавом* (хумор, учење, задовољство, уживање).
4. *Потреба за слободом и прављењем избора* (могућности, самоодређење, слобода, аутономија, независност).
5. *Потреба за моћи и утицајем* (да нас други саслушају, примећеност, стручност, постигнуће, такмичење са собом).

Наведена хијерархија подсећа, нарочито у прва два нивоа, на хијерархију потреба Абрахама Маслоу. Када је у питању потреба за моћи и утицајем, Гласер је био свестан да ће неки наставници тешко прихватити и да ће се још теже прилагодити тој потреби ученика. Гласер забаву схвата као природну награду за учење. Четврти ниво је формулисан у складу са Гласеровим уверењем да су појединци способни да праве изборе. Увећавање ученикове моћи подсећа на бихејвиорални образац *стимулус – реакција*, на традиционалну модификацију понашања. Ипак, моћ по себи (као ни контрола) није ни добра ни лоша, она као урођена потреба нема моралност. Моћ одређује као контролу „над оним што се догађа нама и око нас“ (Glasser, 1999, стр. 34), готово идентично као и представници теорије самоодређења потребу за аутономијом. На ову потребу Гласер се најчешће позива када објашњава разлоге недисциплинованог понашања ученика. Три последње наведене урођене потребе ученика – **забава, слобода и моћ** – најснажније мотивишу њихово понашање. Гласер сматра да ће ученици пуно и квалитетно радити на задацима који су им постављени само ако увиде да на тај начин задовољавају „једну или неколико основних потреба“ (Glasser, 1994, стр. 54). Свака особа је у стању да испуни своје потребе и урођено јој је да не прихвата да буде контролисана, јер то омета испуњавање њених потреба. Полазећи у свом моделу разредне дисциплине од уверења да су ученици способни да праве изборе, препоручује да **наставник, у улози саветника, помаже ученицима да праве подесније изборе**. Наставник као вођа у разреду ствара погодну средину у којој ће ученици моћи да задовоље урођене потребе, чиме код њих покреће унутрашњу мотивацију за бављење наставним активностима и предупредује појаву дисциплинских проблема. Један од основних задатака је развијање *осећања припадности разреду* код ученика, што се остварује и кроз активности на *разредним састанцима* базираним на принципу *дељења оговорности* између наставника и ученика.

Поменути *еманципаторско-критички дух* Гласерове теорије приметан је и у уверењу да се ученици не разликују по потребама, већ по томе колико их успешно задовољавају, што у великој мери зависи од животних околности. Наводи да су неки ученици имали среће да се роде у породицама (обично имућнијим) у којима

родитељи мање наређују и у којима су научили више начина да задовоље своје потребе. Поред тога они обично похађају *боље школе* у којима им се мање наређује. „Марљивије раде да би угодили родитељима, јер могу да рачунају на више љубави и пажње, а имају сличне школске циљеве као и њихови наставници. Због тих фактора, школа им доноси више задовољства него сиромашним ученицима. На ученике из богатијих породица отпада већина квалитетног рада државних школа“ (Glasser, 1994, стр. 59). Деца која су код куће научила мање поступака којима би задовољила своје потребе, у школи се лакше обесхрабре и „готово од почетка лошије уче, иако су по природи једнако способни као и повлашћени добри ученици“ (Glasser, 1994, стр. 60). У атмосфери присиле и кажњавања почињу да мрзе школу која је за њих обично једино место где могу да науче како да задовоље своје потребе.

Таубер, на основу Гласеровог схватања *квалитетне* школе, издваја неколико корака које би наставници требало да остваре на часовима:

- *Обезбедите укљученост ученика*: Уђите у њихов свет, створите позитивну и брижну атмосферу.
- *Уочите проблеме у понашању*: Шта ученици раде и шта желе? Усредсредите се на садашњост, не бавите се претходним *гресима*.
- *Вежбајте ученике да сами процене своје понашање*: Да ли је оно у складу са правилима и да ли помаже ученику да добије оно што жели?
- *Направите план за промену недисциплинованог понашања*: План треба да буде једноставан, кратак, конкретан, оригиналан и позитиван.
- *Тражите сагласност*: Напишите план и потпишите га заједно са учеником (као уговор).
- *Не прихватајте изговоре*: Уколико план не успе, тражите од ученика да осмисли свој план како ће се убудуће понашати.
- *Никада, никада не кажњавајте*: Казна се односи на оно што се десило у прошлости и што се не може променити. Потребно је окренути се ка садашњости и будућности. Користите природне и логичке последице.
- *Никада, никада не одустајте*: Разјасните ученицима да ћете истрајати у намери да заједнички решите проблеме (Tauber, 2007, стр. 181).

У литератури се наводе бројне **предности** Гласеровог модела разредне дисциплине: ослањање на комуникацију, неприхватање неуспеха, учење самоконтроле, дељење одговорности, постепена обука, препознавање потреба ученика, допринос ученика стварању и мењању правила, схватање понашања као индивидуалног избора, схватање да решавање проблема није само посао наставника, омогућавање успеха сваком ученику, одсуство казни и друго (Tauber, 2007).

Међу **критикама** упућеним Гласеровом моделу најчешће се истиче да је претерано захтеван за наставнике и по питању знања којима треба да овладају за примену модела и када је у питању време које то изискује, као и да се превише ослања на разредне састанке на којима ученици решавају међусобне сукобе. Ипак, као највећи проблем за практичну примену овог модела се истиче „то што школски системи у пракси ограничавају увођење промена које предвиђа Гласеров модел и та ограничења није могуће превазићи без промене целокупног система“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 144). Модел се може делимично применити у конкретном разреду, али за његову адекватну примену захтевају су и системске промене на нивоу целе школе. Кон је критиковао Гласерове препоруке за употребу *логичких последица* и гледање на недисциплиновано понашање ученика искључиво као на *избор ученика* (Kohn, 2006).

3.4.2. Модел Томаса Гордона – *Обучавање наставника успешности*¹⁰⁷

Више аутора модела разредне дисциплине, било је **под утицајем Карла Роцера**, једног од најзначајнијих представника *хуманистичке психологије*, заступника идеје о *терапији усмереној на клијента* (ова психолошка оријентација заснована је на уверењу да је клијент способан да нађе конструктивна решења за своје проблеме). Најпознатији и најутицајнији међу њима је Томас Гордон, Роцеров студент и сарадник. Гордон је основао интернационални центар за обуку наставника у коме, у преко педесет земаља, наставници уче о његовом моделу разредне дисциплине кроз курсеве, уз помоћ књига и приручника. Обуку је од 1962. године прошло „преко седам и по милиона људи“ (Gordon & Burch, *What Every...*, стр. 9). И на српском језику објављена је књига *Како бити успешан наставник* (1998) у којој је Гордон изложио свој систем техника и принципа *обучавања наставника већој успешности*, као и приручник намењен родитељима *Умеће родитељства* (2006). У књизи *Како бити успешан наставник* износи своје схватање ефикаснијег поучавања које „ученицима може да обезбеди више знања и зрелости, а истовремено смањи конфликте и наставницима омогући више времена за рад“ (Гордон, 1998, стр. 1). Овај модел разредне дисциплине, као „нова филозофија међуљудских односа“ (Гордон, 1998, стр. 271) промовише **ненасилне технике разредне дисциплине** које обухватају „укључивање деце у доношење правила, подржавање њиховог учествовања у свим фазама процеса учења, самостално решавање проблема и контролу сопственог понашања, уз уважавање потреба других особа и ненасилно решавање сукоба између деце и одраслих“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 190).

Нема сумње, наводи Гордон, да се сваки наставник суочава са дисциплинским проблемима. Сматра да је проблем што већина наставника велики део времена проводи бавећи се овим проблемима. Разлог за то види у *традиционалном* приступу решавању дисциплинских проблема „заснованом на кажњавању и вербалном изазивању осећаја кривице и стида“ (Gordon & Burch, *What Every...*, стр. 7). Овакве, репресивне методе засноване на моћи наставника не

¹⁰⁷ Енг. *Teacher Effectiveness Training*.

доводе до успеха и обично код ученика изазивају отпор, бунтовништво и освету. Сматра да **репресивне дисциплинске методе уништавају односе у разреду**. Подсећа на декларативно општеприхваћен циљ школовања изражен у фрази да *школа треба да обезбеди раст и развој ученика* и критикује наставнике и школске управе који немају поверење у одговорност ученика без обзира на узраст. „Време је да одрасли престану да *желе* да се млади понашају одговорније и да уместо тога науче како да охрабрују развој одговорности код младих људи које подучавају. /.../ Све док животи деце буду контролисани и усмеравани казнама и претњама или наградама и обећањима, деца ће остати незрела и са мало шансе да преузму одговорност за сопствено понашање...” (Гордон, 1998, стр. 7). Уместо охрабривања независности „школе заправо подстичу зависност ученика од наставника – одређујући им шта ће учити, како ће учити, када ће учити и колико добро ће учити“ (Gordon & Burch, What Every..., стр. 4). Оштра критика модела разредне дисциплине заснованих на моћи и ауторитету од стране Гордона усмерена је и на терминологију која се употребљава у литератури у којој се описују модели разредне дисциплине. Сматрајући да се дисциплина може успешно остварити ненасилним техникама заснованим на принципу *без губитника*¹⁰⁸ уместо термина: контрола, управљање, награђивање, кажњавање, постављање ограничења, чврстина, наређивање, приморавање, наметање воље, непопустљивост, захтевање и сличних (изразито присутних у моделима Кантера и Џонса), Гордон у свом приступу користи термине: решавање проблема, разрешавање конфликта, утицање, суочавање, сарадња, договарање, преговарање, заједничко доношење одлука, поштовање потреба, анализа ситуације (Гордон, 1998, стр. 11; Gordon, What Every..., стр. 7).

Када је у питању **процедурални аспект разредне дисциплине**, Гордон наводи да многа неприхватљива понашања ученика у разреду наставници могу да спрече „једноставном применом околности из окружења у учионици“ (Гордон, 1998, стр. 117), користећи физичке и психолошке карактеристике учионице, а не самих ученика. Даје своје виђење примереног и непримереног *уређења учионице*, *обогаћивања*, *осиромашавања*, *ограничавања*, *проширивања*, *преуређења*,

¹⁰⁸ Енг. *NoLose* или *Win-Win* технике

поједностављивања и систематизовања простора, као и *планирања регулисања проблема и побољшања квалитета времена* проведеног у учионици. Поред тога, разматра и *питање разредних правила* (Гордон, 1998, стр. 203-204). Наводи да наставнике треба научити да успоставе и одржавају правила и ред у учионици без употребе моћи (без управљања и контроле понашања ученика).

За разлику од аутора других модела разредне дисциплине које смо сврстали у моделе усмерене на подржавање аутономије ученика, **Гордон се не бави питањима наставе** (организације наставе, модалитетима наставног рада, избором и реализацијом наставних садржаја и активности). Наводи да се његов курс „заснива на претпоставци да је квалитет односа између наставника и ученика суштина подучавања, без обзира на то *шта* се учи – било који предмет, садржај, било која вештина“ (Гордон, 1998, стр. 3).

Гордон уважава чињеницу да на успешност поучавања утиче много фактора. Ипак, истиче да „један фактор има највише утицаја, а то је степен успешности наставника у успостављању посебног односа са ученицима“ (Гордон, 1998, стр. 2). Гордон не сматра да наставници желе зависне ученике, већ да они **не поседују вештине за изграђивање квалитетних односа са ученицима**, вештине којима се код ученика развија и подржава самоусмеравање, самоодговорност, самоодређење, самоконтрола и самовредновање. Наглашава да се ови квалитети не могу развити случајно код ученика, већ они морају бити циљано неговани од стране родитеља и наставника. Претпоставка изградње таквих односа је уверење да је свако од нас „посебна личност, са својим јединственим потребама и правом да те потребе задовољи“ (Гордон, 1998, стр. 271). Наводи да се у школама ретко гледа на ученике као на особе, већ као на безличне случајеве: неуспешне, надарене, културално осујећене, економски хендикепиране, интелигентне или неинтелигентне, хиперактивне, емоционално узнемирене и слично (*означитељи* о којима смо писали у првом поглављу). Штетни ефекти оваквог етикетирања и груписања, према Гордоновим речима, доказани су бројним истраживањима.

Његов приступ полази од става да су **сви ученици људска бића са којима наставник треба да развија људске односе**. Програм обуке наставника базирао је управо на овладавању техникама за успостављање *људских, партнерских односа* у

разреду. Квалитетним односом сматра онај у коме ученици поштују потребе наставника и наставници поштују потребе ученика. *Здрав однос* између ученика и наставника све у разреду испуњава задовољством. Гордон наглашава да не треба оптерећивати наставнике инсистирањем на савршенству у ономе што раде, већ их оспособити да колико је могуће више унапреде односе са ученицима како би они постали отворенији, брижљивији, међузависнији, самосталнији и задовољнији. „На овај начин институције које називамо `школе`, поред свих својих ограничавајућих одредница, могу да постану хумане и виталне организације где се остварује стварно образовање“ (Гордон, 1998, стр. 17).

Роџерсов утицај на Гордона најочигледнији је у залагању да се наставници оспособе за подизање квалитета односа у разреду, за шта је неопходно да наставници овладају **техникама професионалног саветника** (комуникацијом психотерапеута). То је основни пут (стратегија) за постизање успеха у настави. Наводећи типичне деструктивне реакције наставника који често постају застоји или кочнице у комуникацији са ученицима, Гордон указује да су „професионални терапеути и саветници научени да избегавају овакве реакције у свом раду са децом“ (Гордон, 1998, стр. 37). Наводи да се током досадашње обуке наставника за примену овог модела разредне дисциплине показало да „наставници могу да овладају техникама које користе професионални саветници и тиме драстично смање учесталост порука које изражавају неприхватање ученика“ (Гордон, 1998, стр. 41). Најважније вештине комуникације, према Гордоновом мишљењу нису превише сложене и сваки наставник може да их разуме и примени. Програм обуке наставника базиран је на вештинама емпатичког разумевања, прихватања, поштовања и позитивног уважавања ученика. Значајна пажња у његовом моделу посвећена је **вештинама успешне комуникације** између наставника и ученика, посебно *активном слушању*, *слању Ја-порука* и *преговарању*. Наставници треба да науче *умећа разговора* са људима на конструктиван начин, која омогућавају да се сви у разреду осећају боље, охрабрују ученике „да причају и изразе своја осећања, подстичу њихово самопоуздање, смањују страх и стрепњу, олакшавају развој и конструктивну промену“ (Гордон, 1998. стр. 42).

Да би се наставник успешно бавио решавањем проблема који се јављају у разреду посебно је значајно разумевање *концепта поседовања проблема*. Гордон наводи: Концепт поседовања је суштински за успостављање успешног односа наставник-ученик“ (Гордон, 1998, стр. 27). Заправо, неопходно је да наставник научи да разликује да ли *неприхватљиво понашање* ученика представља последицу проблема који ученик доживљава у свом животу, а који није повезан и не утиче на наставников живот (*ученик има проблем*¹⁰⁹), или такво понашање наставнику ствара тешкоће и омета задовољење наставникових потреба (*наставник има проблем*¹¹⁰). *Императив* је да наставник научи да одреди ко има проблем, јер ће се другачије понашати када сам има проблем и у ситуацији када ученик има проблем (Гордон, 1998, стр. 95). Без обзира на то ко поседује проблеме потребно их је решавати чим се појаве, како би процес поучавања и учења могао да се одвија ефикасно (*без проблема*).

Сви ученици имају своје животне проблеме, неки од њих везани су за школу, други нису. Наставник треба да помогне ученику да реши своје проблеме или да их привремено одложи „како би могли да се усредсреде на своје школске обавезе“ (Гордон, 1998, стр. 28). У ситуацијама када **ученик има проблем** наставник треба да сачека ученикову понуду да заједнички реше његов проблем уз поруку да ће покушати да га саслуша са пажњом и разумевањем олакшавајући му да самостално дође до сопствених решења. Најефикаснија техника у таквим случајевима је *активно слушање*. Реч је о начину слушања који наставнику обезбеђује истинско разумевање онога што му ученик говори. Ученику се на тај начин шаље повратна информација да га наставник разуме, „да су његове идеје и

¹⁰⁹ Наводи пример ученице која је разочарана и љута зато што јој мајка не дозвољава да иде у град са другарима. „Ова ученица доживљава проблем у свом животу – који је потпуно одвојен од наставниковог живота. Љутња ученице и њено разочарање никако не могу опипљиво и конкретно да утичу на наставника... То утиче на ученицу, она има проблем“ (Гордон, 1998, стр. 27).

¹¹⁰ Неприхватљива понашања ученика могу утицати на наставникове потребе или изазвати у наставнику „осећања фрустрираности, узнемирености, иритираности, љутње итд.“ (Гордон, 1998, стр. 26). Физичке манифестације његових унутрашњих осећања у таквим ситуацијама могу бити: „напетост, неугодност, стомачни проблеми, главобоља, нервоза“ (Гордон, 1998, стр. 94). Као примере наводи: ученик гребе по новој клупи, ученик без питања узима ствари са наставникове катедре, неколико ученика се дошаптава док наставник даје упутства и друге. „Наставници морају да задовоље властите потребе да би уопште били расположени да мисле о потребама ученика и њиховом задовољењу“ (Гордон, 1998, стр. 235).

емоције поштоване, схваћене и прихваћене“ (Гордон, 1998, стр. 64). Наставник одражава (као у огледалу) речи ученика и олакшава му да препозна свој прикривени проблем, што ученику омогућава да самостално дође до решења проблема. Уколико ученик сматра да му наставничково понашање онемогућава задовољавање личних потреба и да је то извор проблема, требало би да га односи које је наставник изградио у разреду охрабре да отворено искаже своја осећања у погледу тога, о чему би потом разговарали и тражили решење које би задовољило и ученика и наставника. Гордон наглашава да се често дешава да наставник прави грешку тврдећи да је његов проблем онај проблем који има ученик. Наводи пример ученика који често сањари на часу. „Оне који тврде да је то наставничков проблем морамо подсетити да сањарење једног детета не утиче непосредно и конкретно на активност подучавања, тако да то није наставничков проблем. Наставницима је често тешко да ово прихвате, јер они обично, на неки начин, преузимају власништво над понашањем ученика у одељењу“ (Гордон, 1998, стр. 33). Погрешно је у таквим ситуацијама захтевати од ученика да промене понашање, да буду другачији, „тражити од њега да престане да *има било какав проблем*“ (Гордон, 1998, стр. 34). Језик неприхватања примерен је само у ситуацијама када учениково понашање ствара проблем наставнику.

Када наставник због понашања ученика не може да задовољи своје потребе, Гордон говори о ситуацији у којој **наставник има проблем**. Из искуства у раду са наставницима Гордон је закључио да је чест случај да почетни ентузијазам наставника у раду са ученицима прерасте у страшну фрустрацију и разочарање. Уместо жеље за учењем наставник наилази на тврдоглави отпор, мањак мотивације, недостатак пажње, незаинтересованост, често и на отворено непријатељство. То може довести до опадања самопоуздања и појаве осећања исцрпљености, обесхрабрености, беспомоћности и малодушности код наставника. „Мада је подучавање заиста тешко и емоционално исцрпљујуће, умор овог наставника не потиче толико од тешког рада, колико од фрустрираности“ (Гордон, 1998, стр. 93). Гордон сматра да се у ситуацији када наставник има проблем ове врсте понашања ученика која на конкретан начин утичу на наставника не могу превазићи коришћењем активног слушања. Када ученици својим понашањем

спречавају (или прете да спрече) задовољење потреба наставника на часу, наставник треба јасно да каже ученику (ученицима) да је такво понашање неприхватљиво. Потребно је да изнесе ученику свој проблем и искрено и отворено му каже како се због тога осећа. Најбољи начин за то је слање *ја-поруке* којом наставник „преузима одговорност за своје унутрашње стање (ослушкује самог себе) и одговорност да буде довољно отворен да са учеником то и подели и друго, ја-поруке препуштају самом ученику одговорност за његово понашање“ (Гордон, 1998, стр. 103). Таквим порукама наставник изражава поверење у ученика, у његову зрелост и одговорност, које ће потврдити поштовањем потреба наставника, спремношћу да наставника саслуша и покушајем да промени своје понашање.

Када наставник и ученик не успеју да промене своје понашање како би изашли у сусрет потребама и једног и другог, у њиховом односу се јавља **конфликт потреба**. Гордон наводи да постоје докази да учесталост конфликта у односу између наставника и ученика није повезана са квалитетом тог односа. „Оно што је важно јесте: (а) број *нерешених конфликта* и (б) *методи који се користе при решавању конфликта*“ (Гордон, 1998, стр. 136). Сматра да је школама потребна радикална промена, *револуција у начинима решавања конфликта са ученицима* „у смислу задирања у саму срж проблема, а не третирања његових последица“ (Гордон, 1998, стр. 166). За решавање проблема/конфликата између појединаца или група до којих у школама долази често (јер окупља *веома хетерогене особе*) сугерише примену шестостепеног процеса који је претходно Џон Дјуи предлагао када ученици решавају неки проблем у учењу: 1) дефинисање проблема, 2) смишљање могућих решења, 3) процењивање решења, 4) одлука о најбољем решењу, 5) одређивање начина спровођења одлуке и 6) процена колико је успешно проблем решен. Гордон је детаљно објаснио сваки од ових корака, понудио је наставницима неке сугестије за успешно деловање појединачних корака и навео уобичајене замке које наставници треба да избегавају (Гордон, 1998, стр. 173-179). Важно је створити атмосферу која омогућава и подстиче заједничко решавање сукоба. Својим понашањем наставник ученицима поручује: „Хајде да ... никад не посегнемо за употребом моје или твоје моћи, где један побеђује на рачун тога што други губи“ (Гордон, 1998, стр. 272). Наставник и ученик се у

конфликтној ситуацији удружују у трагању за решењима и заједно доносе одлуку о најбољем решењу које ће задовољити потребе и једног и другог.

Када се говори о **предностима** Гордоновог модела наводи се да се ради о изразито хуманистичком моделу разредне дисциплине и да није реч само о дисциплинском моделу, већ о новом педагошком концепту. Његовом применом подстиче се отворена комуникација, дијалог, избегавају се сукоби, излази се у сусрет потребама свих учесника (приступ *без губитника*), омогућава разумевање разлога због којих се одређено понашање сматра прихватљивим, односно неприхватљивим. Због свега наведеног Таубер (2007) наводи да би вероватно свако пожелео да је овај модел примењиван у његовом искуству.

С друге стране, Нелсон и Робинсон сматрају да „постојећи емпиријски докази не подржавају Гордонове тврдње да су технике безусловног прихватања ученика, одустајања од награђивања и кажњавања, активног слушања и `ја-порука` делотворне у мењању дечјег понашања“ (према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 196). **Критике** се најчешће упућују на рачун тешкоћа у овладавању и примени описаних техника разредне дисциплине у пракси, посебно (терапеутских) вештина комуникације. Наставници могу имати проблема приликом примене модела, јер углавном нису навикнути на такав начин рада. Наставник због примене ових *неуобичајених* техника може доћи и у сукоб са *политиком школе*. Квалитетно овладавање техникама психотерапеутске комуникације захтева дуготрајну и захтевну обуку, па је питање колико један овакав, у значајној мери комерцијални, програм обуке (који се спроводи на убрзаним курсевима или индивидуално, уз помоћ приручника) може допринети остварењу такве замисли.

3.4.3. Модел Алфија Кона – *Изван (уместо) дисциплине*¹¹¹

У савременој педагошкој литератури Алфи Кон се убраја међу водеће представнике тзв. *прогресивистичког васпитања*¹¹² у САД, педагошког правца који је утемељио Џон Дјуи. За своја уверења често аргументацију налази у радовима Џона Дјуиа, Мајкла Епла (и других савремених **теоретичара васпитања критичке оријентације**), родоначелника и других представника **теорије самоодређења** (Ричарда Рајана, Едварда Дисеја и других), заговорника **конструктивистичке теорије учења** (Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера) и аутора модела разредне дисциплине (Вилијема Гласера и Томаса Гордона)¹¹³. Основне теме којима се Кон бави су: настава усмерена на ученика, конструктивистички заснована настава, интердисциплинарна и мултигенерацијска настава (укидање узрасно формираних разреда), активно учење, интерактивно учење, оригиналан начин вредновања (укидање оцена), отворене учионице, демократски односи у разреду (засновани на поверењу, поштовању и саосећању), укључивање ученика у доношење одлука, принципијелност и друштвена одговорност, самосавладавање, заједничко осмишљавање предлога, разумевање тачке гледишта других, откривање узрока недисциплинованог понашања, наставник као рефлексивни практичар и слично (Kohn, 2008a; Tauber, 2007).

¹¹¹ Енг. *Beyond Discipline*.

¹¹² Реч је о педагошком правцу који окупља ауторе са, често, различитим погледима на одређена педагошка питања, али им је свима заједнички *хolistички приступ* развоју детета. „У основи прогресивизма налази се став да је образовањем потребно омогућити природно узајамно деловање појединца са друштвом или окружењем које се развија и мења“ (Милутиновић, 2009, стр. 264). Прогресивистичке концепције васпитања супротстављају се традиционалној ауторитарности и формализму у образовању; унапред прописаном предметном курикулуму; примени конкуренције; настави као припреми за тестирање и спољашњим подстицајима као што су награде и казне. С друге стране, препознатљиве су по залагању за: стимулисање учениковог развоја путем креативних и самоекспресивних активности; курикулум у којем се полази од искуства ученика и који подржава његову активност, истраживање и решавање проблема; колаборативно учење које подстиче групну кооперацију и заједнички рад; улогу наставника као фасилитатора развоја индивидуалних потенцијала и мултифункционално образовање усмерено на целовиту личност (Милутиновић, 2009, стр. 279).

¹¹³ Међу стручњацима који препоручују наставницима читање Конове књиге *Кажњени наградама* (енг. *Punished by rewards*) су: Томас Гордон, Едвардс Деминг (Edwards W. Deming – на чијим идејама је Гласер засновао своју теорију *квалитетне школе*), Ричард Рајан и други (Kohn, 1999, на поткорици).

Већ из наведених тема јасно је да су његова решења у погледу успостављања и одржавања разредне дисциплине део ширег (прогресивистичког, еманципаторског) педагошког концепта школе. Прогресивизам је у области разредне дисциплине препознатљив по оштрој критици бихејвиоралне теорије учења. Кон сматра да устаљена употреба механизма модификације понашања у школској пракси (како техника кажњавања, тако и техника награђивања) доводи на остваривања једног од основних циљева данашње школе, а то је „контрола ради контроле, реда и мира“ (Kohn, 1999, стр. 29) којом се обезбеђује *status quo*, односно спречавају промене постојећих односа у институцијама и друштвеној пракси (Kohn, 2006, стр. 20-21). У школама се константним манипулисањем стимулусима производе реакције ученика које су одређене као *пожељне, добре, прогресивне*. Оно што друштво заиста подразумева под наведеним категоријама реакција јесте ненарушавање традиционално успостављеног поретка ствари и неугрожавање постојеће структуре моћи.

Познат као **један од најрадикалнијих критичара традиционалних модела разредне дисциплине**¹¹⁴. Кон се оштро супротставио, како полазним педагошким и психолошким основама ових модела, тако и многим појединачним техникама које оне промовишу већ више деценија као успешне. Наводи да је реч о техникама којима се постиже контрола понашања ученика уместо легитимних циљева васпитања¹¹⁵. У њиховој основи види *невероватно негативан сет уверења* о дечјој

¹¹⁴ Кон оштро критикује тзв. ауторитарне моделе разредне дисциплине. Рецепти, које њихови аутори наставницима препоручују (Ли Кантер и Фредерик Џонс) и за које наводе да их је лако применити, могу краткотрајно решити проблеме у разреду, зауставити недисциплиновано понашање ученика, обезбедити повиновање очекивањима и захтевима наставника, али оваква средства контроле *не помажу деци да постану добри људи*. Критикује и бројне *демократске, хуманије* моделе, који би то требало да буду по својим називима: *Демократска дисциплина* или *Дисциплина без суза* (Рудолфа Драјкурса), *Сарадничка дисциплина* ауторке Линде Алберт (Linda Albert) и *Дисциплина са љубављу* аутора Карвина и Мендлера (Richard Curwin, Allen Mendler). Наведени *нови приступи дисциплини* потенцирају како излазе у сусрет ученицима, али се као и ауторитарни модели користе *штапом и шаргарепом*. Заправо је само извршено *препакивање* техника традиционалног приступа, а суштина је остала иста – контрола понашања ученика (Kohn, 2006, стр. 37-53). И даље је реч о *филозофији* којом се постиже послушност ученика.

¹¹⁵ Наведени модели препоручују употребу награда, похвала, охрабрења када се ученици понашају на начин на који ми желимо. Уместо о казнама говоре о логичким последицама. Ученици су и даље приморани да раде нешто што не желе, али би врста интеракције требало да буде разумнија и много више пријатељска, а последице би требало да буду суштински повезане са оним што је дете урадило. Коментаришући такав облик *хуманизације* дисциплинских мера Кон иронично констатује да је „аналогно томе много разумније тући дете него га убити“ (Kohn, 2006, стр. 41; Kohn, 2009, стр.

природи. „Најпопуларнији радови о дисциплини ... засновани су на мрачном схватању људске природе“ (Kohn, 2006, стр. 4)¹¹⁶. Кон наводи да ови модели, најчешће засновани на бихејвиоралној теорији учења (посебно најпопуларнији код наставника – Кантеров, Џонсов и Драјкурсов модел)¹¹⁷, настоје да **за све проблеме у понашању окриве ученике** не бавећи се контекстом, досадним курикулумом, лошим начином поучавања и другим елементима који могу утицати на појаву недисциплинованог понашања¹¹⁸. Захтеви за послушношћу „сасвим природно прате премису да су сви проблеми кривица ученика“ (Kohn, 2006, стр. 14).

Образлаже разлику између **два концепта избора** ученика у одржавању разредне дисциплине. Према првом, ученик је одговоран за поступке које је одабрао. Недисциплиновано понашање ученика схвата се као избор ученика да се понаша недисциплиновано¹¹⁹ (као разлози за то наводе се задовољавање одређених потреба ученика, њихова незрелост, непромишљеност, васпитна запуштеност) и последично избор да истрпе кажњавајућу последицу. Кантерови, Џонсови и

3). Из разлога што је термин *дисциплина* у свим наведеним моделима схваћен као *контрола* понашања ученика, он не жели да се о његовом виђењу предупредивања појаве проблематичног понашања у учионици говори као о моделу разредне дисциплине или моделу управљања разредом, па свој концепт и кључно дело назива *Изван* (уместо) *дисциплине*.

¹¹⁶ Попут стручњака који се овом темом баве, наводи да и сваки наставник има теорију (најчешће имплицитну), претпоставке које значајно утичу на сваки аспект њиховог васпитног рада. *Песимистичну слику људске природе* види у уобичајеним уверењима наставника: „Ако наставник не контролише разред, највероватније ће настати хаос.“/„Деци је потребно да им се тачно каже шта одрасли очекују од њих, исто као и шта ће се десити ако не раде шта им је речено.“/„Морате дати позитивно поткрепљење детету које је урадило нешто лепо ако желите да настави да се понаша на тај начин.“/„Срж моралног васпитања је потреба да се помогне људима да контролишу сопствене нагоне“ (Kohn, 2006, стр. 2-3). Кон наводи да су истраживања показала да је „мрачно схватање људске природе повезано са контролишућим и кажњавајућим стратегијама“ (Kohn, 2006, стр. 6).

¹¹⁷ Наводи да је такав, како га назива *поп бихејвиоризам*, „по самој својој природи дехуманизујући“ (Kohn, 1999, стр. 25).

¹¹⁸ Као значајан разлог учестале употребе техника кажњавања (Kohn, 2006, стр. 30-31) сами наставници наводе уобичајен начин поступања у окружењу у коме живе и раде, као и притисак других (управе школе, колега, родитеља ученика) који очекују такво поступање у одређеним ситуацијама. Наводи да се не може очекивати ће наставници који су годинама примењивали овакве технике нагло променити свој начин рада *ка демократској настави*. „За наставнике који су и сами контролисани од стране управе школе, овај задатак може бити још тежи“ (Kohn, 2006, стр. 100). Користећи резултате истраживања представника *теорије самоодређења* наводи да када су **наставници под притиском** да побољшају учинак ученика на тестовима, они се у већој мери понашају на контролишући начин према ученицима и дају им мање избора него наставници који осећају већу слободу у раду и своју улогу виде као олакшавање учења ученицима (Kohn, 1999, стр. 152).

¹¹⁹ Такво тумачење Кон пореди са ситуацијом у којој политичар изјављује да „људи могу само себе да криве за то што су сиромашни“ (Kohn, 2006, стр. 17).

Драјкурсови описи логике избора ученика (као начина учења одговорности), указују да је заправо реч о *псеудоизбору* (концепт манипулативног, лажног, привидног избора). Наставник ученицима говори какво понашање од њих очекује и даје им *избор* да се повинују или да се суоче са последицама. „Овде имамо доста чудно разумевање речи *одговоран*, која се чини као еуфемизам за `послушан`“ (Kohn, 2006, стр. 49). Исто је и када наведени аутори говоре о *сарадњи* ученика (Kohn, 1999, стр. 27). Контрола је прикривена претварањем да ученик има могућност да одлучује, али ученици немају праву могућност избора. Ствара се лажна представа да ученик сам себе кажњава својим избором. Казна наводно природно, логично произилази из поступака ученика који се не придржава наставникових очекивања. Овакав приступ Кон види као превару и показатељ неискрености и непоштовања ученика. С друге стране, концепт избора који Кон заговара подразумева брижног наставника „који жели да помогне деци да науче да доносе одговорне одлуке о стварима које су за њих важне – и да им помогне да виде резултате тих одлука“ (Kohn, 2006, стр. 49). Наставник дозвољава и подстиче учешће ученика у доношењу одлука о разредним питањима која сматрају битним (од правила понашања, до наставних садржаја и активности којима се баве на часовима). Могућност таквих избора помаже ученицима да постану самодисциплиновани (да аутономно решавају сопствене проблеме) и омогућава да се развијају као моралне и саосећајне особе (Kohn, 2006, стр. 83-84).

Разматрање модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине треба да буде усредсређено на:

1. контрапродуктивне последице свих облика награда и казни,
2. важност сталне усмерености на наше дугорочне циљеве у погледу развоја ученика,
3. значај подржавања аутономије ученика уместо тражења паметнијих начина да их контролишемо и
4. бављење разлозима и мотивима уместо да само посматрамо понашање ученика (Kohn, 2006, стр. 140).

Модификација понашања остварује се употребом низа контролишућих техника разредне дисциплине којима је заједнички приступ: *итан и шаргарепа* („Ако урадиш то, добићеш ово“). Посебно **критикује примену казни и награда**¹²⁰. У разним моделима разредне дисциплине као основни циљ се наводи (прокламује) помагање ученицима да уче, што по правилу не одговара стратегијама и техникама разредне дисциплине које њихови аутори препоручују. Чак и када награђивање или претња доведу до *успеха* (послушности), ученици вероватно неће осећати никакву обавезу према ономе што раде, неће разумети суштину таквих поступака и неће такво поступање видети као начин на који желе да се понашају у будућности. Награде и казне не само да су бескорисне, оне су контрапродуктивне (Kohn, 1999, стр. 42). Наглашава да у школама „постоји дубок јаз између онога што желимо и онога што радимо, између тога какве ученике желимо да добијемо и како наши разреди и школе заправо функционишу“ (Kohn, 2006, стр. 61). У школама се од ученика тражи да прихвате *туђа* правила, вредности и истине, а очекује се да самостално доносе одлуке када одрасту, њима се у школи манипулише употребом награда и казни, а очекујемо да ће имати смелост Мартина Лутера Кинга (Martin Luther King) у одраслом добу (Kamii, 1991, стр. 387; према: Kohn, 2006, стр. 84).

У том смислу Кон каже да се морамо запитати о основној сврси наших школа. Истиче да основни циљ не треба да буде присиљавање ученика да у што дужем временском периоду раде на задатку и на беспоговорну покорност и послушност ауторитету, већ постизање дубљег разумевања, трајне мотивације за учење и бриге за друге (Kohn, 1999, стр. 202; Kohn, 2006, стр. 55). Неопходно је да наставници показују брижност, објашњавају и на друге начине раде са ученицима како би боље самостално решавали проблеме и увиђали како њихови поступци утичу на друге. Наводи да би се наставници вероватно сложили да су дугорочни циљеви васпитања деце да постану одговорни, брижни, морални, самопоуздани, срећни, мислећи, демократски настројени држављани, али да ће те циљеве мање вероватно моћи да остваре ако буду говорили „Потребан ти је тајм-аут“ или „Зато што сам тако рекао“ (Kohn, 1999, стр. 273; Kohn, 2006, стр. 142).

¹²⁰ Кон ту подразумева и *оцене*, за које се обично наводи да остварују функцију мотивисања деце да уче, а „заправо се употребљавају у сврхе сортирања ученика“ (Kohn, 1999, стр. 201). Говори о *крутом категорисању* и стављању деце на *различите гомиле*.

Уз то, школа не сме бити усмерена само на интелектуални развој и ограничена на усвајање говорних и математичких знања (Kohn, 2008a). Развој друштвене, моралне стране личности не може се свести само на изучавање појединих садржаја из сфере уметности. Не смемо се бавити само академским знањима већ „морамо узети у обзир и друге врсте интелигенције, таленте, интересовања, као и друштвену, емоционалну, психичку и физичку страну личности детета“ (Kohn, 2005a, стр. 4). **Основни циљ не треба да нам буде да деца постану послушни и добри ученици већ и добри људи.** „Морамо се суочити са тим да, што више `управљамо` понашањем ученика и трудимо се да раде оно што им говоримо, теже ће постати морално префињени људи који размишљају сами за себе и брину о другима“ (Kohn, 2006, стр. 62). Наставници морају схватити да „раде са личностима и да тим личностима помажу да се развију, насупрот досадашњим настојањима да њима манипулишу и од њих добију покорност и конформизам“ (Kohn, 2005a, стр. 20). Заједно са ученицима треба да раде на стварању *демократске, брижне заједнице*.

Кон истиче **значај мотива и вредности** који доводе до одређеног понашања. Традиционална школа не помаже ученицима да постану поштени, одговорни и обзирни. Ученици морају разумети вредност ових идеала исто као што конструишу разумевање научних принципа. За наставнике је то тежи пут, јер од њих захтева одустајање од контроле. Они више нису усредсређени само на спољашње понашање, којим могу да манипулишу уз помоћ награда и казни, већ морају да се баве и мотивима и вредностима ученика. У вези са тим захтевом формулисао је тзв. *Конов закон* везан за књиге, чланке, курсеве и радионице о разредној дисциплини: *њихова вредност обрнуто је пропорционална броју понављања речи понашање у свом садржају* (Kohn, 2006, стр. 140). Основни задатак наставника није да примора ученике да уче или да уважавају друге, већ да им помаже да схвате вредност таквог понашања (Kohn, 2006, стр. 63).

Уколико желимо да помогнемо ученицима да постану моралне особе не можемо им само говорити шта треба да раде. Морамо им **помоћи да сами схвате како треба да се понашају**. „Уместо да тражимо сагласност ученика морамо их укључити у осмишљавање и разматрање оправданости етичких принципа“ (Kohn,

2009, стр. 4). Уколико деца осећају да су контролисана, већа је вероватноћа да ће „бити конфликтна, несрећна и имаће мање изгледа да буду успешна у ономе што раде“ (Kohn, 2008b, стр. 3). Деци треба помоћи да развију сопствене, уместо да се трудимо да усвоје наше вредности *уграђујући полицајца* у њих. Морамо их подстицати на размишљање и независност. Учење почива на откривању. Кроз сукоб различитих перспектива ученик може осетити потребу да преформулише сопствени приступ, уверење или понашање. Проблем, како Кон закључује, није у коришћењу награда и казни, већ у томе што код ученика не постоји суштинско *разумевање* тих поступака, нити они имају осећај зашто би требало да се понашају на одређени начин у будућности. Сматра да, уместо задржавања на ономе што је споља видљиво, треба тражити узроке проблематичног понашања (мотиве, вредности и разлоге понашања) ученика. Уместо поступака који обезбеђују спољашњу мотивацију и усмерени су на крајње продукте активности, **наставници треба да развијају код ученика унутрашњу мотивацију за учествовање у наставним активностима**. Да бисмо решавали проблеме са ученицима „неопходно је да разговарамо са њима, да им понудимо објашњења и интерпретације“ (Kohn, 1999, стр. 241). Аргументацију за тврдње о овој теми, углавном, налази у резултатима истраживања представника *теорије самоодређења*.

Основна претпоставка је да ће у *прогресивној школи* у значајној мери бити предупређена појава дисциплинских проблема тиме што ће доћи до темељних промена: а) у односима између наставника и ученика и б) у *наставним садржајима и активностима*. У разредној дисциплини **нагласак је на интерперсоналној и дидактичкој стратегији**. Уколико се слажемо да треба променити праксу контролишућег дисциплиновања ученика, Кон наводи „потребан нам је ангажујући курикулум и брижна заједница“ (Kohn, 2006, стр. 118). Као основне *одлике прогресивне школе* наводи да је усмерена на целовит развој личности, да децу озбиљно схвата и да је заснована на: сарадњи, равноправности, активном учешћу у одлучивању о основним наставним активностима и основним начелима социјалног конструктивизма¹²¹ (активном/интерактивном учењу у брижној заједници, разумевању суштине и вредности наставних активности).

¹²¹ Његову интерпретацију навешћемо у поглављу *Дидактичка стратегија разредне дисциплине*.

Наводи да је неопходно „умножавати могућности да ученици праве изборе, да откривају и уче за себе, и друго, стварати брижну заједницу у учионици, тако да ученици имају могућност да такве ствари раде заједнички“ (Kohn, 2008b, стр. 3). Аутономија није довољна, потребна је заједница (и обрнуто). „Заправо, када су присутне обе ове одлике, постоји други начин на који можемо описати уређење које се постиже: зове се демократија“ (Kohn, 2006, стр. 119). Када каже да је разред (или школа) *заједница*, одређује га као место где сваки ученик осећа да је другима стало до њега, где су сви охрабрени да брину једни о другима и имају осећај личне вредности и поштовања (Kohn, 2006, стр. 101). Разред треба да постане заједница у којој ће свако осећати брижност, поверење, поштовање и оснаживање од стране осталих. Таква заједница ученицима омогућава и подржава осећај задовољности основних психолошких потреба¹²². Поступци који се обично одређују као недисциплиновани заправо су сигнал да је неке потребна помоћ. Наставник не треба у том тренутку да се бави последицама које ће ученик претрпети због свог понашања, већ начинима на који му се може помоћи. Требало би да пита ученика: „Шта ми можемо да урадимо за тебе?“, а не „Шта можемо да урадимо теби?“ (Kohn, 2006, стр. 115). Односно, наставник треба да се пита: „*Како можемо радити са ученицима да решимо овај проблем? Како ово можемо да преокренемо у прилику да му помогнемо да учи?*“ (Kohn, 2006, стр. 121). Односи *брижних савезника* засновани су на топлини и поверењу. Важно је да наставни садржаји и активности подстичу ученике на размишљање, да развијају њихову радозналост, да им помажу да се успешније баве питањима која сматрају лично важним. Само на тај начин ученици ће одрасти у брижне и одговорне одрасле особе.

Позивајући се на ставове Џона Дјуија, Кон наводи да је сваки ученик посебан и да морамо уважавати уверења, очекивања, интересовања и циљеве сваког од њих. „Децу треба схватити озбиљно и опходити се према њима са поштовањем“ (Kohn, 2005a, стр. 9). Школа треба да развија **осећај заједништва и одговорности**

¹²² Позивајући се на **основе теорије самоодређења**, одређује као основне потребе: компетентност, блискост и аутономију (Kohn, 2006, стр. 9,102). Сматра да овај теоријски оквир готово потпуно одговара одређењу четири основне потребе Вилијама Гласера: слобода = аутономија; љубав = блискост; моћ = компетентност (Kohn, 2006, стр. 167). Поред ове три, Гласер наводи и потребу за забавом.

за друге и пружа могућности ученицима, не само да уче о различитостима, већ и да искажу поштовање према другачијима од себе. Омогућавање и подстицање ученика на укључивање у доношење одлука везује се за начин на који ученици решавају проблеме заједно са другима. Неопходно је да ученици сарађују, како приликом учења, тако и приликом решавања проблема, на начин који је подстицајан за све (принцип *без губитника*). Ученици се охрабрују да учествују у формулисању решења проблема. Попут Гласера, наводи да ће резултат бити доживљај ученика да је школа (разред) „постала пријатније место да проведу дан и место где ученици могу активно да уче да буду одговорни људи“ (Kohn, 2006, стр. 80). Наглашава да се *изградња заједнице* не може одвојити од онога што ученици уче. **Основни узрок недисциплинованог понашања је у наставним садржајима и активностима који не ангажују ученике на прави начин.** „Огроман део непожељног понашања може се повезати са тиме шта је од ученика тражено да уче“ (Kohn, 2006, стр. 18). Када ученик не ради на одређеном задатку наставник прво треба да преиспита сам задатак. Дакле, кривица најчешће није ученикова. Ученицима није циљ „да загорчају живот наставнику, већ се труде да ураде нешто како би им време брже прошло“ (Kohn, 2009, стр. 3). Кон се ослања на конструктивистичка становишта усмерена на социјалне и културолошке услове наставе и учења. Поред садржаја наставе велику важност у предупредивању појаве дисциплинских проблема придаје и активностима ученика у наставном процесу. У том смислу наглашава значај усмеравања наставника на конструктивистички засновану наставу и стварање подржавајућег окружења које укључује ученике као кључне актере у реализацији наставних задатака. „Конструкција значења је активан процес. Може да се оствари само уколико ученик има стварну моћ да доноси одлуке“ (Kohn, 2006, стр. 78). У настави језика доношење одлука односило би се на избор ученика шта ће читати, о чему ће писати. Одговарајући на примедбе оних који прогресивној настави замерају *неозбиљност* и сматрају да ученици боље и више уче у традиционалној настави, Кон наводи да „чак и када бисмо користили уобичајене критеријуме, чак и када бисмо се ограничили на академска достигнућа, па чак и када нас не би занимало какви ће људи деца постати, прогресивна настава даје боље резултате“ (Kohn, 2005а, стр. 10).

Из Конових упутстава за успостављање и одржавање разредне дисциплине (Kohn, 2006, стр. 122-128) издвајамо најзначајније елементе његовог модела:

- *Односи* – Односе са ученицима треба градити на поверењу и поштовању уз истицање неопходности прихватања другог, различитог.
- *Вештине* – Истиче тзв. активно слушање, самосавладавање, осмишљавање предлога, замишљање туђе тачке гледишта, и слично.
- *Дијагноза* – Треба открити разлоге, позадину *проблематичног* понашања.
- *Рефлексија* – Треба преиспитивати сопствену праксу и издићи се изнад конкретне ситуације.
- *Максимална укљученост ученика* – Када се проблем деси треба максимално укључити ученике у одлучивање како да се проблем реши.
- *Конструисање аутентичних начина решавања проблема* – Питања која постављамо ученицима не смеју бити сугестивна, већ отворена за размишљање, таква да охрабрују ученике да истражују различите могућности, да им одражавају мотиве, уверења, осећања.
- *Флексибилност* – Када не постоји други начин да се проблем реши него да наставник интервенише, треба на најмању могућу меру свести кажњавајући утицај таквих поступака наставника (користити их невољно и ретко). Забринутост и разочарање у наставниковом тону ће вероватно решити проблем.

На крају приказа Коновог модела разредне дисциплине, ради илустрације конзистентности и теоријске утемељености његових идеја о дисциплини ученика, навешћемо и аутентично поимање овог аутора у литератури најчешће истицаног циља процеса дисциплиновања – самодисциплине. Кон наводи да оправданост тежњи да се тај циљ достигне у наставном процесу не доводе у питање ни традиционални ни прогресивни наставници. Ипак, различити су одговори на питање који је најбољи начин да се самодисциплина развије. Он на следећи начин одређује појмове **самодисциплина** и **самоконтрола**: „самодисциплина би се могла дефинисати као усредсређивање нечије снаге воље ка постизању онога што се обично сматра пожељним, а самоконтрола као коришћење исте те снаге воље како би себе спречио да уради оно што се сматра непожељним или да би одложио задовољство“ (Kohn, 2008b, стр. 1). Користи оба термина наизменично, у истом

значању, наводећи да у пракси често функционишу као део исте *машинерије*. Оно што је парадоксално, према његовим речима, је то што **висок ниво самодисциплине** (спречавање природних реакција), у зависности од околности, **може довести и до негативних последица** (нелагодност и изнуреност) и **когнитивних поремећаја** (попут опсесивног размишљања о прописаном понашању). Код појединих ученика самодисциплина може прерасти у прекомерну контролу и непотребно спречавање задовољења потреба. Нека деца која нам могу изгледати као посвећени ученици и сан сваког родитеља, заправо су анксиозна и вођена сталним осећањем да нису довољно добра. Кон их назива „обучени радохоличари“ (Kohn, 2008b, стр. 7)¹²³. С друге стране, може се говорити и о здравој, адаптивној врсти самодисциплине коју одликује „могућност избора да да ли ћемо и до када идржати да се контролишемо и придржавамо се правила, уместо да то радимо у свакој ситуацији“ (Kohn, 2008b, стр. 3). Дакле, није битно у којој мери је појединац самодисциплинован, већ о којој врсти самодисциплине се ради (степен интернализације спољашњих регулатора понашања). У складу са образложењем типова мотивације понашања представника *теорије самоодређења* и доследно претходно изнетим ставовима о дисциплини, Кон закључује да је основно питање **чиме је мотивисана самодисциплина** (Kohn, 1999, стр. 105, 250-252, 293), да ли је реч о спољашњој мотивацији заснованој на употреби награда и казни, или о интернализованој мотивацији која подразумева разумевање да је одлагање или спречавање задовољења потреба корисно за нас саме.

Основне **предности** Коновог модела разредне дисциплине су: хуманистички приступ изражен у позитивним уверењима о дечјој природи, сагледавање васпитања као процеса свестраног развоја усмереног првенствено на морално-друштвени развој (васпитање *доброг човека*), тражење разлога за недисциплиновано понашање у окружењу (односима у друштву, школи, разреду и наставним садржајима и активностима који за ученике нису значајни, разумљиви, интересантни), детаљна разрада основних конструктивистичких становишта у

¹²³ О овој врсти самодисциплине (свесне дисциплине) Недељко Трнавац (2006) пише као о механизму *аутоцензуре* заснованом на усвојеним правилима и обећањима. Овакав облик социјализације без личног и креативног учешћа саме личности, према његовим речима, кад тад ће се претворити у индоктринацију. Реч је о случајевима делимичне интернализације регулатива, услед чега сећај узрочности понашања остаје спољашњи.

погледу наставе/учења и последично понашања ученика, утемељеност модела на принципима критичке педагогије (егалитаризам, заједништво, партиципација, договор, разумевање различитости – вредности, мишљења и осећања других, рефлексивност, изражен друштвени и лични активизам), оштра и резултатима релевантних истраживања аргументована критика употребе механизма контроле, модификације понашања ученика (награда и казни).

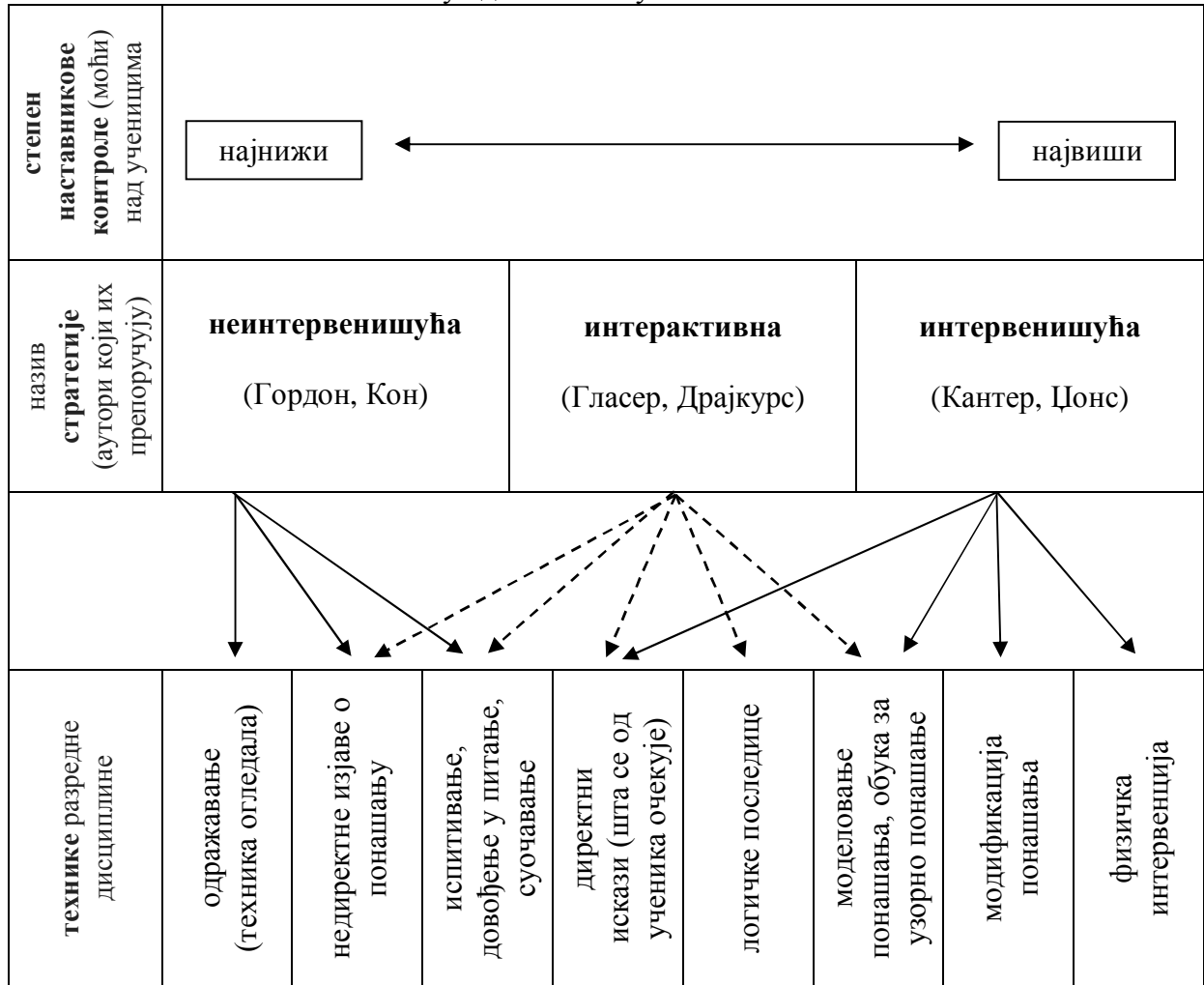
За Конове ставове о дисциплини и општије о васпитању (посебно породичном), Роберт Роуз наводи да су 95% исправни, али у суштини погрешни. Коново схватање да школа ученике приморава да меморишу мноштво безначајних чињеница које ће убрзо заборавити, чинећи их *себичним штреберима*, описује метафором: „Кон сервира пун тањир меса и поврћа, који садржи много разумевања и истине. Мала капсула филозофског цијанида је једва видљива у пиреу од кромпира“ (Rose, 1998, стр. 166). Коновим критикама на рачун школа да умањују осећај заједништва и сваљивању кривице на етику индивидуализма, Роуз супротставља уверење да само појединац може да мисли и учи, група не може¹²⁴. Могућа **ограничења** у широј практичној примени Коновог модела видимо у томе што га наставници могу доживети као превише захтеван (од захтева за темељним педагошко-психолошким образовањем, до практичних техника за изградњу сарадничке, брижне заједнице и реализацију конструктивистички засноване наставе). Као највеће ограничење за практичну примену, као и код осталих модела разредне дисциплине заснованих на подржавању аутономије ученика у разреду, видимо школску културу која не подржава или отежава увођење промена које предвиђа концепт *прогресивне школе* (промена у односима и курикулуму) што треба посматрати у контексту неопходне трансформације ширих система (културног, економског, политичког) у којима, и у чијем интересу, савремене школе функционишу.

¹²⁴ Из аргументације коју Роуз наводи, могло би се закључити да Конове основне идеје нису схваћене на начин на који смо их ми видели и описали у овом раду. Саму критику не сматрамо посебно релевантном за наш рад, али је наводимо као једину (коју смо пронашли) у вези са моделом разредне дисциплине Алфија Кона.

4. Стратегије разредне дисциплине

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

Схема бр. 6 : Стратегије разредне дисциплине наставника према степену моћи наставника у односима са учеником



адаптирано према: Martin & Baldwin, 1993, стр. 28.

У поглављу о моделима разредне дисциплине описана класификација (*неинтервенишући, интервенишући и интерактиван*), која је у основи пружала опис различитих уверења о дисциплини, преузета је од стране више аутора и када су разматрани *поступци* наставника у разреду којима настоје да успоставе и одрже разредну дисциплину (*стратегије разредне дисциплине*).

Како се из Схеме бр. 6 може уочити, на супротним крајевима континуума позиционирани су наставници који користе технике разредне дисциплине које имају одлике *неинтервенишућег*, односно *интервенишућег* приступа. „Неинтервенишући је у најмањој мери директиван и контролишући, док интервенишући подразумева највиши степен спољашње контроле понашања“ (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 11). У еклектички *интерактивни* приступ, сврстане су технике разредне дисциплине са једног и другог краја континуума.

На једној страни континуума је стратегија која се сматра педоцентричком, усмереном на ученика, што подразумева да наставник у минималној мери интервенише како би кориговао понашање ученика ослањајући се на механизме самоконтроле понашања (Martin & Baldwin, 1993; Witcher et al., 2002). Дакле, у разреду наставника који доминантно користи **неинтервенишућу стратегију** разредне дисциплине, односи са ученицима немају одлике директивног приступа, тј. спољашње контроле понашања. Они примењују технике разредне дисциплине попут оних чију употребу препоручују Томас Гордон и Алфи Кон (Martin & Sass, 2010; Ünal & Ünal, 2012). Такви наставници претпостављају да ученици имају унутрашње потребе које морају пронаћи свој израз у реалном окружењу, у учионици (Martin, Yin & Baldwin, 1998b) и сматрају да централну улогу у наставном процесу треба да има ученик. Примењују поступке који подразумевају минималну контролу од стране наставника (Witcher et al., 2002). Ова стратегија разредне дисциплине наглашава да је ученик тај који треба да контролише властито понашање, уместо да то чини наставник. Није задатак наставника да говори ученику како треба или не треба да се понаша, или шта треба да уради у вези проблемске ситуације. Уместо тога, неинтервенишући наставник подразумева да је ученик способан да успешно овлада начинима да контролише своје сопствено понашање. Потребно је да наставник буде саосећајан, да уважава мисли и осећања

ученика, да буде искрен, природан у интеракцији са ученицима (Martin & Sass, 2010). Када се недисциплиновано понашање јави на часу, неинтервенишући наставник своју улогу види у помоћи недисциплинованом ученику да освести своје поступке, у придобијању ученика да разговара о емоционалним проблемима и да се бави разлозима одређеног понашања. Када се одређују разредна правила, неинтервенишући наставник „усмерава дискусију и помаже ученицима да препознају исправно понашање и изаберу повезане последице“ (Pšunder, 2005, стр. 274). Сматрају да наставник треба да успоставља топле, позитивне односе са ученицима, да усмери своје активности на заједничку изградњу позитивне атмосфере у разреду, осмишљавање компромисних решења како би се ученицима омогућило да аутономно владају својим понашањем. Такав наставник користи технику одражавања и активног слушања (рефлективна форма разговора). Основно начело у примени неинтервенишуће стратегије разредне дисциплине је да ученицима треба давати прилике да праве изборе, омогућити им да разговарају и утичу на то шта ће и на који начин учити, као и на то на који начин ће се одржавати дисциплина у разреду. Аутори који препоручују примену таквих поступака сматрају да се њима обезбеђује подржавајуће наставно окружење које охрабрује ученике да сами коригују контрапродуктивна понашања (Witcher et al., 2002).

Интерактивна стратегија разредне дисциплине препознатљива је по примени техника суочавања ученика са својим понашањем и писању уговора о понашању. Наставник се труди да ублажи сукобе у разреду укључивањем ученика који ометају наставу у процесе доношења одлука. Такав наставник „у истој мери је усмерен на оно што појединац чини како би променио спољашње окружење, као и на оно што окружење чини како би обликовало појединца (Martin & Yin, 1999, стр. 102). Интерактивно поступање одликује сарадничко одлучивање о томе на који начин би ученици требало да се понашају и о непријатним последицама за недисциплиновано понашање. Када се недисциплиновано понашање јави на часу, улога наставника је да суочи ученика са сопственим поступцима и њиховим последицама, као и да охрабрује ученика да донесе одлуку о промени понашања која треба да буде прихватљива свима. Као најзначајнији заговорници примене ове врсте техника разредне дисциплине у литератури се наводе Рудолф Драјкурс и

Вилијем Гласер (Martin & Baldwin, 1993; Ünal & Ünal, 2012). Као што се из наведене схеме може приметити, на континууму контрола/аутономија, поједине технике (недиректне изјаве о понашању и суочавање) у већој мери су оријентисане на подржавање аутономије ученика, док су преостале (директне оптужбе, логичке последице и обука за узорно понашање) оријентисане на контролу понашања ученика од стране наставника. У зависности од тога које од наведених техника доминирају у поступцима наставника, они би се могли (у класификацији са два екстрема) сврстати у групу оних који у највећој мери користе интервенишућу, односно неинтервенишућу стратегију разредне дисциплине¹²⁵.

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

¹²⁵ То је био критеријум кога смо се држали приликом сврставања Драјкурсовог модела разредне дисциплине у моделе контролишућег типа, а Гласеровог модела разредне дисциплине у моделе аутономног типа (Табела бр. 2)

дисциплини представника бихејвиоралне оријентације, попут Ли Кантера и Фредерика Џонса (Martin & Sass, 2010; Ünal & Ünal, 2012).

Вратићемо се, због потреба наше даље анализе и теоријског заснивања истраживања, на теоријски оквир који су образложили представници *теорије самоодређења* који *стил понашања наставника* сматрају једним од најважнијих фактора који утиче на квалитет социоемоционалне климе и мотивације ученика у разреду (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Ова теорија омогућава другачије разумевање и класификацију стратегија разредне дисциплине. Наиме, стратегије ћемо разликовати **на основу циља примене кључних техника** (Табела бр. 4 и Схема бр. 6) чија се употреба сугерише наставницима¹²⁶. У поглављу о моделима разредне дисциплине навели смо критеријум и описали два јасно супротстављена стила интерперсоналног понашања наставника: стил понашања којим се пружа **подршка аутономији** ученика и стил понашања којим се остварује **контрола понашања ученика** (Табеле бр. 2 и 3). Понашање ученика „сматра се контролисаним када је регулисано или спољним поткрепљењима или интројектованим обавезама, а аутономним када је интринзички мотивисано или регулисано идентификацијом“ (Black & Deci, 2000, стр. 742). У процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине поступци аутономног типа усмеравају ученика на активан, конструктиван процес давања личног значења и вредности (Deci & Ryan, 2000) правилима којима се регулише понашање ученика на наставном часу и наставним активностима које се на часу реализују.

Како се може видети из Табеле бр. 3, основна разлика између поступака наставника аутономног и контролишућег типа је у томе што се наставник који

¹²⁶ За практичну реализацију *модела* разредне дисциплине њихови аутори наставницима препоручују низ *техника* (поступака) како би успешно успоставили и одржавали дисциплину на наставном часу и створили повољну атмосферу за учење. У анализираној литератури учили смо да се најчешће препоручује употреба неких од следећих: постављање граница, техника вежбања одговорности, различите врсте казни и награда, промене у структури разреда, невербална комуникација, разредне дискусије, разговор, писање уговора, апел одговорности, слање ја–порука, активно слушање, вршњачко саветовање, охрабривање, описи понашања и друге.

подржава ученичку аутономију ослања на типове регулације понашања које карактерише висок степен саморегулације од стране ученика.

Табела бр. 3: Поступци наставника аутономног и контролишућег типа

Облици понашања наставника усмерени на подржавање аутономије ученика:	Облици понашања наставника засновани на контроли понашања ученика:
<ul style="list-style-type: none"> - наставник одваја време да разговара са ученицима на часу, подстиче их на разговор, на постављање питања, на самосталност у раду и изражавање мишљења, пажљиво слуша ученике - просторна доступност материјала за учење ученицима - пружање ученицима објашњења значаја одређеног понашања, ограничења и разлога за реализацију активности, могућност избора - примена вербалне поруке (похвале, охрабрења) као повратне информације о ученичком напредовању или вештинама - наставникове изјаве пружају подршку и охрабрење ученицима који показују труд и истрајност - саветовање у погледу могућности унапређивања учења, емпатичност наставника у односу на ученичко искуство и њихов начин посматрања различитих проблема 	<ul style="list-style-type: none"> - претежно наставник прича на часу, поставља питања која контролишу понашање, која звуче директивно, излаже готова решења/одговоре - наставник обезбеђује и организује материјале за учење, које ученици углавном само пасивно посматрају - примена наредби и усмеравања понашања речима које имплицирају „морање“ или „требање“ - примена вербалне поруке (похвале, охрабрења) као награде за понашање које наставник очекује и одобрава - изражавање критике ученика за неусклађивање понашања са наставниковим усмеравањем - одређивање рокова, тј. примена изјава које сугеришу да ученици имају мало времена да обаве неки задатак, наставник се не бави личним искуствима и перспективом ученика

Извор: Лалић-Вучетић, Ђерић, и Ђевић, 2009; уз адаптације према: Assor et al., 2005; Kaplan & Assor, 2012; Reeve, 2006b.

Стил понашања наставника којим се пружа **подршка аутономији ученика** подразумева примену поступака који утичу на опажање ученика да су њихове активности слободно одабране, тј. омогућавају да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствена понашања. Они подржавају самоодређено понашање ученика мотивисано њиховим интересовањима и интегрисаним вредностима. Наставничка понашања којима се подржава аутономија ученика везују се за бављење релевантним активностима (за које су ученици заинтересовани или схватају важност одређеног понашања за остваривање личних циљева и интереса), дозвољавање критике (охрабривање изражавања властитог мишљења), омогућавање избора (Assor, Kaplan & Roth, 2002, стр. 262-264) и подстицање учешћа ученика у доношењу одлука користећи дискусију и друге технике којима се подржава аутономија ученика (Niemiес & Ryan, 2009). Овај стил промовише климу у којој се задовољавају потребе, афинитети, интереси, преференције и вредности свих учесника у наставном процесу. Када се од ученика очекује понашање и учешће у активностима које лично не доживљавају као потребне и важне, наставник који настоји да подржава осећај аутономног деловања код својих ученика уложиће напор да им објасни вредности таквог понашања или потенцијалну личну корист коју им оно може донети (Reeve, 2006b). На тај начин наставник код ученика развија мотивацију аутономног типа за поштовање разредних правила и укључивање у наставне активности, што видимо као кључни елемент стратегија разредне дисциплине аутономног типа. Дакле, наставник који подржава ученичку аутономију даје прилику ученицима да самостално и групно иницирају активности и обављају одређене задатке, настоји да уважава и разуме осећања ученика и угао гледања и упућује похвале за квалитетно обављен рад, пружа јасна, правовремена и одговарајућа образложења у погледу захтева за променом понашања, не преузима на себе решавање проблема које деца могу самостално да савладају и избегава да користи контролишуће технике као што су неумерена и неконструктивна критика, наредба и прекор (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012).

С друге стране, за поступке контролишућег типа карактеристична је „условљеност понашања спољашњим притисцима у виду поткрепљења (очекивања награде или казне) и/или интројектованог доживљаја обавезе и принуде“ (Бодрожа и Мирков, 2011, стр. 224). **Наставник контролише понашања ученика** тако што одређује шта, како и када ће се радити на часу и инсистира да ученици свој рад ускладе са његовим планом. Ученици у таквим ситуацијама осећају притисак да се понашају на одређен начин који се остварује учесталом применом техника награђивања и кажњавања, директног заповедања и давања стриктних упутстава, у којима контрола може бити мање или више експлицитно изражена (Black & Deci, 2000). Таква понашања наставника карактерише ауторитарни приступ који поткопава код ученика осећај утицаја на активности на наставном часу и њихову заинтересованост за учење (Pelletier & Sharp, 2009). На тај начин отвара се пут ка појави недисциплинованог понашања. Контролишући стил наставника може краткотрајно спречити појаву таквог понашања, али, дугорочно гледано, са штетним последицама и по понашање и по образовна постигнућа ученика (Kohn, 2006; Reeve, 2006b). Основна дилема јесте: да ли је могуће и на који начин *репресивним средствима* васпитавати позитивне црте личности (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 173) и изградити позитивну педагошку и психосоцијалну климу у којој ће ученици задовољавати своје потребе и интересе.

Анализом савремене литературе о разредној дисциплини учили 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

рада¹²⁷). Свака од наведених стратегија присутна је, у одређеној мери, у описаним моделима разредне дисциплине, међутим, постоје значајне разлике у схватањима сваке појединачне стратегије у зависности од тога да ли се њеном применом жели постићи контрола понашања ученика или им је сврха подржавање осећаја аутономије ученика у разреду. Дакле, **свака од три уочене стратегије може бити посматрана на континууму аутономија/контрола**, при чему основни критеријум за сврставање поступака у оне аутономног типа, односно, оне контролишућег типа, јесте разлог због кога тај поступак примењујемо (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2006).

Табела бр. 4: Класификације модела разредне дисциплине према основној стратегији реализације

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

У контексту наведених стратегија разредне дисциплине представићемо и анализирати појединачне технике разредне дисциплине чија се примена сугерише у приказаним моделима разредне дисциплине. Сажето ћемо дати опис поступака и типичне примере.

¹²⁷ Реинтегрисање феномена разредне дисциплине у наставни процес.

4.1. Процедурална стратегија

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

Одређивање *јасних правила и процедура* од стране наставника је основна стратегија за успостављање и одржавање повољне средине за учење на наставном часу у бихејвиоралном и бихејвиорално-когнитивном приступу дисциплини. Ова стратегија првенствено се односи на одређивање **правила понашања**¹²⁸ у учионици и процедура интервенције да би се подржало прихватљиво понашање и променило непожељно понашање ученика. Типичне **процедуре** односе се на примену корективних мера, последица понашања ученика у случају: а) поштовања правила (систем позитивних последица – награђивање), односно, б) непоштовања правила (систем негативних последица – кажњавање)¹²⁹. У педагошкој теорији и пракси целокупан проблем разредне дисциплине често је у прошлости ограничаван

¹²⁸ Поред термина *правила понашања* као синоними се користе и термини: *границе, норме, стандарди*.

¹²⁹ Користе се и изрази *позитивно и негативно поткрепљење*.

на „методички оквир који се односи **на спречавање**, а у новије време и награђивање“ (Трнавац, 2006, стр. 14). Уобичајено се попис наставникових формулација правила и предвиђених казни и награда за њихово не/поштовање назива **дисциплински план наставника** (Кантеров централни термин¹³⁰). Битан део процедуралне стратегије односи се и на упознавање ученика са свим елементима дисциплинског плана, упућивање ученика у то шта се сматра прихватљивим или неприхватљивим понашањем на часу и шта су последице не/поштовања постављених правила (код модела које карактерише когнитивни приступ важно је да ученици знају и разумеју разлоге за постојање и придржавање правила).

Процедурална стратегија у моделима разредне дисциплине **усмереним на контролу понашања ученика** од стране наставника препознатљива је по следећим елементима: наставник поставља правила понашања у разреду којима сваки ученик треба да се повинује и ученике обавештава о њима (записују их, уче их или су истакнути у учионици); наставник користи награде (систем позитивних поткрепљења) за подстицање поштовања правила и примењује казне (систем негативних поткрепљења или логичке последице) за спречавање непоштовања правила. Препознатљива је и по прављењу уговора о понашању и обуци, инструктажи ученика како треба конструктивно решавати конфликте, што је праћено суочавањем ученика са својим понашањем (у којој мери оно одступа од наученог *исправног* понашања). Таква (прописана, уговорна, нормативна, научена) дисциплина и у модернизованим варијантама „даје привид добровољности свих који пристају на нешто што је неко други негде на другом месту прописао и одредио...“ (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 173). Кључне теме су: модификација

¹³⁰ Кантер је засновао свој модел разредне дисциплине на уверењу да наставник има право и обавезу да контролише понашање ученика. Он то чини формулисањем **дисциплинског плана** и његовом доследном применом. Постојање дисциплинског плана олакшава контролу понашања ученика у разреду и омогућава наставнику да буде доследан, штити ученичка права (пре свих право на квалитетно учење) и обезбеђује наставнику подршку од стране управе школе и родитеља. Кантер наводи да успешност реализације модела *чврста дисциплина* у великој мери зависи од доследности последица понашања, доследне примене негативних и позитивних поткрепљења од стране наставника за понашање ученика које је/није у складу са прописаним правилима понашања. Доследност последица понашања односи се на то да ученицима мора бити јасно да су последице неизбежне „као смрт и плаћање пореза“ (према: Tauber, 2007, стр. 110). И негативне и позитивне последице се морају доследно примењивати. Понашање контролишу последице које ученици *бирају*.

понашања, контрола, послушност, ефикасност, управљање, организација, ред. Основна идеја на којој аутори ових модела разредне дисциплине заснивају захтев за употребом наведених процедура гласи: целокупан друштвени живот заснован је на механизмима награђивања и кажњавања, па њихова употреба у школи, на срећен и успешан начин, треба да има за циљ промену лошег понашања ученика на добробит самих ученика.

У моделима разредне дисциплине усмереним на **подржавање аутономије ученика** у разреду, процедурална стратегија није основна стратегија, али се њен значај наглашава¹³¹. Као основни критеријум одређивања разредне дисциплине као подстицајне у погледу аутономног понашања ученика наводи се „објашњавање разлога због којих се одређени начин размишљања или понашања сматра исправним, а други третира као преступ“ (Reeve, 2006b, стр. 233). Споља наметнута разредна структура и дневна рутина умањују доживљај аутономије и слободе избора код ученика (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Правила понашања не одређује наставник, већ су она резултат разговора и договора. Приступ је заснован на заједничком одлучивању, дељењу одговорности у разреду. Наглашава се допринос ученика у осмишљавању и мењању разредних правила, што подразумева укључивање ученика у разматрање и разумевање оправданости разредних правила. Таква разредна правила „треба код ученика да подстичу и развијају поверење у сопствене снаге и могућности, да подржавају и негују стваралачку иницијативу и оперативност“ (Ђорђевић, 1996, стр. 11). Схваћене на тај начин, процедуралне технике усмерене су на подстицање ученика на размишљање, независност, деловање и заузимање ставова при доношењу одлука битних за самог ученика и функционисање разредне заједнице. Као основно, поставља се питање чиме је мотивисано дисциплиновано понашање у разреду. Инсистира се на унутрашњој мотивацији која подразумева разумевање и учешће у одлучивању о значајним питањима школског живота.

¹³¹ Обично се везује уз интерперсоналну стратегију и о њој се говори у описима односа које у разреду треба изградити између ученика и наставника. Процедурални елементи се наводе као пример демократских односа, односа равноправности, поверења и поштовања.

4.1.1. Технике постављања разредних правила понашања

Често се у програмима обуке за одржавање разредне дисциплине истиче значај превентивног аспекта дисциплине који се односи на *постављање граница* понашању ученика, тј. одређивање основних правила понашања у учионици. У моделима разредне дисциплине бихејвиоралне оријентације правила понашања у учионици се виде као основа обезбеђивања контроле понашања ученика на наставном часу. Велика важност се придаје упућивању ученика у то шта се сматра прихватљивим или неприхватљивим понашањем на часу и шта су последице непоштовања постављених правила. Навели смо да такво становиште одражава континуитет са идејама представника социоцентричке педагогије и вишевековном тенденцијом „ка стандардизацији и униформизацији понашања ученика, уз оправдање да се тиме обезбеђује већа ефикасност наставног процеса“ (Трнавац, 1996а, стр. 187).

Кантер наставнику сугерише да за успешно одржавање разредне дисциплине, у оквиру *дисциплинског плана*, јасно одреди очекивања у погледу понашања ученика, да их изрази у виду низа правила (ограничења) која одређују прихватљиво и неприхватљиво понашање и да примењује унапред припремљене *мере поткрепљења* (награде и казне). Кантер предлаже наставницима да пре него што почне школска година, одреде правила која желе да буду поштована у њиховом разреду. Подсећа их: наставник је шеф у учионици. Чврстина и самопоуздање наставника огледају се у јасно одређеним правилима која се доследно примењују. Формулацијом правила наставник треба да изрази какав вид понашања је пожељан у учионици, тј. правила треба да буду исказана у позитивном виду (шта ученици *треба* да раде)¹³². Обука наставника за одржавање разредне дисциплине према Кантеровом моделу базирана је на „учењу да осмисле правила понашања ученика како би повећали осећај одговорности код ученика“ (Canter, *Self-Paced...*, стр. 14). Правила треба да су малобројна (да би их ученици

¹³² Наставник користи правила у којима описује какав вид понашања је пожељан („Оставите жваке код куће.”) уместо истицања шта све ученицима није дозвољено да раде („Забрањено је жвакање жваке на часу.”).

запамтили), да су изложена у учионици тако да ученици могу да их виде, да се примењују увек и да се односе само на понашање.

Кантер наводи следећи пример општих правила које поставља наставник:

- Нико и ни због чега ме не сме ометати док држим наставу.
- Нико и ни због чега не сме ометати ученика у учењу.
- Нико не сме физички или психички да нашкоди себи или другим ученицима.
- Добро понашање ће бити награђено (Гашић-Павишић, 2005; Tauber, 2007).

Наставник треба да процени да ли ће му више користити да правила формулише конкретније, што зависи и од узраста ученика. Поред постера за упознавање ученика са правилима у разреду, посебно за ученике млађих разреда, подесно је да се правила илуструју. Конкретнија правила (Canter, 2010, стр. 24) би могла да гласе и овако:

- Прати упутства.
- Буди у учионици и седи на свом месту када чујеш звоно.
- Лепо се изражавај, не задиркуј друге.

При формулацији правила треба водити рачуна о јасноћи и прецизности. Правила, начином на који су формулисана, не смеју ученицима дозволити могућност различитих интерпретација. На пример: уместо „Буди фин“, боље је правило „Нема псовања и задиркивања“ (Canter, 2010, стр. 26). Кантер сматра да наставник осмишљена дисциплинска правила треба да презентује ученицима на почетку школске године, или сваког полугодишта. Потребно је и да планира лекције кроз које ће ученици научити ова правила (дисциплински план у целини), као што би научили било коју другу лекцију. Сугерише да дисциплински план треба истаћи на видно место у учионици, а копију послати родитељима ученика. Уз то, потребно је да наставник ученицима на почетку сваке активности пружа врло одређена упутства (усаглашена са дисциплинским планом) о томе како треба да се понашају. У таквом разреду „ученици преузимају контролу над сопственом судбином“ (Tauber, 2007, стр. 107). Они *бирају* да се придржавају тих правила или

да их крше. Они, такође, знају да ће последица (позитивна или негативна) сигурно уследити. Важно је да се наставник код примене дисциплинског плана понаша чврсто и захтевно. Наставник не треба да допусти ни једном ученику у разреду да из било ког разлога ради против себе или да крши права својих вршњака или наставника. **Основни задатак наставника је да научи ученике да се понашају у оквирима постављених граница и да прате упутства наставника**¹³³.

И Џонс наводи да примену основних техника разредне дисциплине треба да подржи подесна *структура разреда*. „Циљ структуре је да управљање постане питање рутине. Одговарајућа структура је најјефтинији облик управљања понашањем, када једном успоставите рутину касније ћете моћи да остварите жељену сарадњу и придржавање правила уз релативно мали напор“ (Jones, 1987, стр. 41). Структура обухвата разноврсне активности (уређење учионице, организацију групног рада, процедуре за први дан и прву радну школску недељу, задужења у учионици, прављење распореда седења, начин на који ће наставник разговарати са родитељима о подршци за примену дисциплинског модела и друге). Кључни сегмент структуре чине разредна правила, која Џонс не схвата само као списак шта би ученици требало да раде, или како не смеју да се понашају. Добро структуриран разред, поред очекивања наставника, подразумева и обуку ученика и мотивисање ученика за придржавање правила. Разликује општа и специфична разредна правила. Наставник најпре формулише *општа правила* којима изражава очекивања у погледу доброг понашања и добрих радних навика у току предстојеће

¹³³ На питања наставника да ли је потребно *укључивати ученике* у формулисање разредних правила, Кантер одговара: „...нема утемељених истраживања која указују да укључивање ученика повећава поштовање правила“ (Canter, 2010, стр. 26). Бустром критикује Кантерово схватање разредних правила у коме доминира приступ који елиминише избор ученика. Наставник успоставља ред у разреду захтевајући послушност, након чега започиње подучавање. Погрешно је уверење наставника да најпре треба успоставити контролу у разреду да би, потом, настава (подучавање) могла да почне. У овако схваћеном двостепеном процесу (настава се потпуно одваја од дисциплине) наставним активностима претходи успостављање дисциплине (контроле). Разредна правила не треба схватати само као инструменте управљања, контроле понашања ученика, она структуришу начин на који видимо свет у коме живимо и наше место у њему (Boostrom, 1991). Заједнице (па и разредне) конструишу реалност грађењем значења, што је немогуће без постојања правила. Правила понашања репрезентују начин живота у разреду. Правила не треба схватати као средство контроле, одвојено од начина на који се користе и од онога што нам говоре о свету у коме живимо и нама самима. „Циљ васпитања у демократији требало би да буде остварење самодисциплине, одговорних особа које се никада неће слепо повиновати захтевима било ког ауторитета“ (Render et al., 1989, стр. 627; према: Boostrom, 1991).

школске године. Сваки наставник за себе треба да развије свој сопствени приступ и формулише одговарајућа правила. Џонс даје пар општих правила: потребно је да буду заиста значајна, да их буде неколико (од три до пет за понашање и исто толико за радне навике), да буду формулисана једноставно и јасно и да сви буду упознати са њима (да буду изложена). Она треба да се односе на широк опсег понашања и најбоље их је формулисати *позитивним језиком*. Као типичне примере наводи следеће формулације: „Опходи се према другима са поштовањем“ и „Пажљиво слушај док наставник говори“ (Jones, 2007, стр. 146). *Специфична правила* односе се на процедуре, рутину и стандарде у погледу конкретних наставних активности које се на појединим часовима реализују. Оне ученицима дају одговоре на питања како нешто треба да ураде или како у одређеној ситуацији треба да се понашају (на часу хемије, на пример: како да рукују микроскопом, или, колико гласно смеју да разговарају у лабораторији и сл.). Џонс наводи да „ни у једној другој области наставник не изражава своју индивидуалност као приликом формулисања, образлагања и поучавања сопствених правила, рутина, стандарда и очекивања“ (Jones, 1987, стр. 49), наглашавајући да њихова успешност првенствено зависи од ученичких доживљаја како их сами наставници схватају и колико су им привржени. Важно је да наставник планира и већ *од првог минута* у новој школској години реализује обуку ученика, на којој ће они учити правила понашања и друге важне елементе разредне структуре. И касније треба да их подсећа на разредна правила, обавезно на почетку полугодишта, а по потреби и чешће (нпр. првог радног дана у радној недељи или на почетку месеца). При томе, као и Кантер, инсистира на доследности наставника наводећи да је неопходно да *Не* увек значи *Не*, или ће сва правила која наставник одређује бити узалудна. Ученици стално покушавају да тестирају правила испитујући колико далеко могу да иду. Недоследност у примени правила ученицима отвара простор да стално изнова врше таква тестирања. Постављање правила види као суптилан процес који не ремети активности у разреду, а омогућава благу и опуштену радну атмосферу (Jones, 2007). Важно место у реализацији модела *позитивна дисциплина* придаје и примени тзв. технике *постављање граница*. Џонс наводи: „Правила одређују границе, али она не успостављају границе“ (Jones, 1987, стр. 81). Реч је о групи техника (нпр.

невербална комуникација) интерперсоналне стратегије којима се обезбеђује поштовање разредних правила. Као и Кантер, сматра да систем правила понашања треба да буде повезан са применом екстерних подстицаја и инхибитора понашања.

Преостала четири аутора чије смо моделе разредне дисциплине анализирали имају другачије виђење начина формулисања и сврхе разредних правила. Сматрамо да их углавном повезује свест о посебној важности и позитивним ефектима заједничког одређивања правила¹³⁴. Од приступа усмереног на саопштавање правила утврђених мимо учешћа ученика и поучавање ученика како би требало да се понашају (уз наизглед неоспоран захтев за поштовањем правила), ови аутори праве отклон, критикујући га и нудећи алтернативе. Наглашава се неопходност подстицања унутрашње мотивације за поштовање правила демократским процесом њиховог одређивања. Пшундер и Крофлич ту врсту договарања и демократског одређивања правила виде као веома важне чиниоце остваривања васпитног концепта јавних школа. Наводи се да одређивање школских правила, уз сарадњу са ученицима, представља директан васпитни чин (према: Pšunder, 2005). Наставници, у настојању да структурирају разредно окружење на начин да оно подстиче аутономију ученика, пружају ученицима могућност слободног избора, изражавања мишљења и иницијативе. У таквим ситуацијама могуће је постићи и доживљај слободног деловања код ученика и јасно структуриран наставни час, обједињене у синтагми коју је Карл Роџерс формулисао *слобода у оквирима граница* (Reeve, 2006b). Да прецизирамо, ученик има потпуну слободу у границама дозвољеног, унапред усаглашеног или образложеног (Павловић-Бренеселовић и Павловски, 2000; Radovanović i Tadić, 2012).

У Драјкурсовом моделу *демократизација односа* у разреду постиже се укључивањем ученика у одређивање разредних правила. Наставничко вођење

¹³⁴ Хабермас је писао да: „Само оне норме које наилазе (или би могле наићи) на одобравање свих који се у њиховом својству образују као учесници у практичном дискурсу могу захтевати да буду важеће“ (према: Noddings, 1994, стр. 124.). Партнерски, демократски односи у разреду (последично и шире), засновани су на укључивању ученика у доношење одлука о дисциплинским правилима. Важан услов за развој и одржавање оваквих односа је изграђивање и разрада демократске процедуре (посебно правила понашања) којом се то омогућава. Равноправност и узајамно поштовање остварују се уважавањем демократске процедуре и принципа: прихватање воље већине, права на избор и одлуку, преузимање одговорности, толеранција, усаглашавање и компромис (Павловић-Бренеселовић и Павловски, 2000).

разреда усмерено је ка „помоћи ученицима да сами себи поставе границе и помоћи да схвате да ће поштовање правила, која су и њихова, на најбољи начин водити достизању њихових циљева“ (Tauber, 2007, стр. 147). Драјкурс сматра да је свој деци потребна структура како би осећала сигурност, што обично немају код куће. Наставницима предлаже да свакога дана одвоје одређено време на активности у које ће бити укључени сви ученици, како би се ојачала кохезивност групе и градила атмосфера у којој би сваки ученик могао да задовољи потребу за припадањем. Без структуре „ученици могу постати лењи, бучни, непромишљени и неодговорни“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 11), а у погледу радних навика немарни, неуредни. Њихови задаци у већој мери би били неисправно написани. Што је структура слабија, образовна постигнућа ће бити нижа, а недисциплиновано понашање израженије.

Гласер сматра да су разредна правила веома важна за климу у разреду и да је разлика између стилова наставника (шеф/вођа) посебно уочљива код успостављања правила. *Наставник-шеф* зависи од правила, правила су бројна, правила су им света и често постају важнија него проблеми. Стално се жале како ученици не желе да уче чиме оправдавају ослањање на правила како би их *држали на узди*. Не схватају да ученици „желе рад који их задовољава и да мноштво правила и казни умањују задовољство. Кад се правила намноже, време и труд које би требало да утроше на рад улажу у изигравање правила“ (Glasser, 1994, стр. 130). *Наставник-вођа* користи разредна правила, али су она малобројна, једноставна и одређена кроз разговор са ученицима, уз пристанак ученика на њихову употребу и разумевање потребе њиховог постојања и употребе. У први план истиче процедуру њиховог избора, наводи неопходност њиховог доношења на разредним састанцима уз активно учешће наставника и ученика (*дељење одговорности*). Гласер говори о *разумним* правилима која помажу ученицима да постану одговорни. То су правила код којих је потпуно јасна веза између узрока и последице. Уверен је да ће ученици који имају део *власништва* у правилима имати значајан подстицај да их се придржавају. Власништво се, на првом месту, огледа у помоћи ученика у одређивању правила. Предлаже наставницима да започну школску годину разговором са ученицима о разредним правилима. Потребно је да ученици изнесу

своје мишљење о правилима потребним за омогућавање квалитетне наставе/учења. „Наставник би требало да истакне да му је намера да помогне ученицима да уче и да му је потребно неколико темељних правила јер не жели да стражари над спровођењем непотребних“ (Glasser, 1994, стр. 130). Усаглашена правила наставник треба да запише и сви ученици, својим потписом, треба да потврде да су их прочитали и да ће се у случају њиховог непоштовања са наставником и другима из разреда ангажовати да реше проблем.

Гордон истиче да функционисање међусобних односа у разреду (и уопште) није могуће без правила, регулатива, договора и уговора. Сматра да су у данашњим школама и разредима ученици често затрпани правилима од којих су нека потпуно бесмислена или користе једино наставницима. „Са сигурношћу тврдимо да постоје три услова који стварају конфликте између наставника и ученика: (1) када не постоје тачно одређена и јасна правила, (2) када правила нису формално прецизирана, па их је тешко разумети и схватити им значење (или их уопште препознати као правила и (3) када су правила поставили одрасли без учешћа ученика, поготову ако се чини да су неправедна или бесмислена“ (Гордон, 1998, стр. 204). И он истиче да наставнике треба обучити како да одрже разредни састанак (*састанак постављања разредних правила*) на коме ће у дискусији, уз активно учешће ученика и наставника, бити одређена правила понашања. Разредна правила донета у таквој дискусији у којој би учествовали и наставник и ученици сигурно ће бити поштована у већој мери (Gordon & Burch, What Every...). Такве дискусије много ће више мотивисати ученике да се придржавају правила, јер су то и њихова, а не само наставникова правила.

Мада је модел разредне дисциплине Алфија Кона усмерен на интерперсоналну и дидактичку стратегију (када говори о процедуралним елементима разредне дисциплине углавном критикује примену награда и казни), он не пориче значај структурирања активности у разреду (процедуре и правила). Наводи да је тешко замислити да би се било ко сложио са тиме да децу треба препустити самима себи, али наглашава да то што је деци потребна структура или вођење не значи да их треба контролисати, да одрасли треба да манипулишу њиховим понашањем (Kohn, 1999, стр. 32-33). Кон констатује да морамо омогућити

ученицима да схвате значење правила ако нам је циљ да им помогнемо да се развију у саосећајне и принципијелне људе. Најбољи начин је да се ученици укључе у предлагање, дискутовање, преиспитивање и доношење одлуке о разредним правилима (Kohn, 2006, стр 70-71). У складу са конструктивистичким гледиштем он полази од претпоставке да се „ученици уче како да направе добар избор прављењем избора, а не праћењем упутстава“ (Kohn, 2006, стр 78). Модели разредне дисциплине који од ученика захтевају да се понашају у складу са нечијим очекивањима (правилима која су други осмислили независно од тога шта ученици мисле о њима) не помажу друштвени и морални развој ученика. Ученици ће се бавити разним калкулацијама (попут адвоката који траже рупе у закону), наставници ће преузети улогу полицајца, а основни механизам којим ће се обезбеђивати поштовање таквих правила постају кажњавајуће последице. Кон се, насупрот таквој пракси, залаже за укључивање свих чланова разредне заједнице у разговор о томе какав разред желе и како то могу да остваре. Потребно је да сви промисле и изразе своје мишљење о томе „како могу да живе и уче заједно“ (Kohn, 2006, стр 73), да заједно издвоје неколико заједничких принципа које на часовима треба поштовати. **Нагласак у процесу одређивања разредних правила не треба да буде на правилима, него на процесу доношења одлука о њима.** Стваралачка комуникација подразумева одсуство наметања свог става и мишљења, у оквиру ње предочавају се различите могућности и уважава се слобода изношења мишљења, разговор, суочавање различитих перспектива. Уколико су правила одређена независно од ученика (па и наставника), наставник са ученицима мора разговарати о значењу која та правила имају за њих. Такав процес, а не сама правила, појачава код ученика осећај аутономног деловања у разреду и покреће одговорност једних према другима. На тај начин развија се самодисциплина, која подразумева унутрашњи локус контроле.

4.1.2. Технике кажњавања

Кажњавањем се сматра „смишљено и намерно давање негативних поткрепљивача и ускраћивање позитивних, које је условљено дететовим непожељним понашањем и које се предузима с циљем да се смањи вероватноћа јављања тог понашања“ (Гашић-Павишић, 1988, стр. 20). Претпоставља се да казна „смањује вероватноћу јављања кажњаваног понашања“ (Лалић, 2003, стр. 246). За поједине технике кажњавања (спречавања) у домаћој литератури употребљаван је израз васпитне *мере* и *последнице* (Трнавац, 1996б) што је довело до тога да је за ове технике као синоним употребљаван израз *васпитно-дисциплинске мере*. Овај израз по правилу се односио на казне које су примењиване када ученик не извршава своје обавезе или крши школски (дисциплински) правилник о учењу и понашању (Гашић-Павишић, 2005). Сматра се да „већина наставника у школи, као и других учесника васпитно-образовног процеса, прећутно одобрава коришћење кажњавања, као последњег средства у низу начина који могу да буду примењени у контролисању понашања ученика“ (Лалић, 2003, стр. 245)¹³⁵. Њихова примена темељи се на становишту да су спољашње санкције „значајан фактор формирања унутрашње контроле понашања до које долази у току моралног развоја детета“ (Јевтић, 2008, стр. 883).

И данас се, међу разноврсним техникама спречавања појаве и понављања недисциплинованог понашања ученика које препоручују аутори у овом раду анализираних модела разредне дисциплине, издвајају одређивање и примена система казни¹³⁶ и тзв. логичке последнице.

Навели смо да Кантер наставницима препоручује да у оквиру дисциплинског плана, поред правила понашања и позитивних поткрепљења, треба

¹³⁵ Још је Диркем сматрао да је за разумевање примене школске казне у педагошком раду потребно да се вратимо далеко уназад „у време кад је настајала институција чије су форме, једном уобличене, опстајале у времену било захваљујући некаквој инерцији било тако што су успевале да се прилагоде новим околностима. Посматрана с тог становишта, педагошка организација изгледа нам као најнепријатељскије расположена према промени, као можда још конзервативнија и традиционалнија од цркве јер је њена улога да новим генерацијама пренесе једну културу чији корени леже у далекој прошлости“ (према: Бурдије и Пасерон, 2012, стр. 107).

¹³⁶ Као и конкретна решења, попут: захтева, претњи применом казне, физичке казне, контактирања са члановима породице, упућивања код стручног сарадника или директора школе на разговор о недисциплинованом понашању и сл.

да одреде и последице (санкције, казне) за неуважавање захтева, непоштовање правила у учионици – тзв. негативне последице (Canter, 2010). Од кључног је значаја да наставници имају систематизован дисциплински план којим се јасно образлаже шта ће се десити када ученици *изаберу* да се понашају недисциплиновано. Наставник негативне последице треба да примењује на смирен начин и непосредно пошто их ученик заслужи. Оне треба да буду подесне, али, ипак не треба да буду пријатне. Предлаже да наставник изабере највише пет последица „које њему одговарају“ (Canter, 1989, стр. 58). Као и код позитивних признања, последице треба градирати хијерархијски, почињати од блажих ка тежим последицама. У дисциплинском плану предлаже следећу хијерархију (Canter, 2010, стр. 24):

1. за прво кршење правила: упозорење
2. за друго кршење правила: задржавање у учионици након часа (ускраћивање школског одмора)¹³⁷
3. треће кршење правила: позивање родитеља
4. четврто кршење правила: упућивање директору
5. за озбиљан прекршај: упућивање директору

Демократски принцип омогућавања *избора* ученицима, доминантан у стратегијама разредне дисциплине којима наставници подржавају аутономију ученика, Кантер своди на избор ученика да се придржавају или непридржавају правила понашања која је наставник одредио. Ако су им јасно предочена правила и последице (награде и казне), својим понашањем ученици сами бирају одређену дисциплинску меру (последицу одређену дисциплинским планом). Даје пример: „(Име ученице), упутство је било да се ради без приче. Ти си изабрала задржавање после часа“ (Canter, 2010, стр. 12). Наставник саопштава ученицима да, уколико

¹³⁷ У претходним издањима приручника за обуку наставника *чврста дисциплина*, на овом степену је заговарао и примену технике *тајм-аут*, тј. изолацију, искључивање ученика из активности на одређено време – најпре на 10 минута, а ако се понови на 15 минута (Canter, 1989). Наташа Лалић (2003, стр. 251) наводи да се техника *тајм-аут* јавља у виду *одвајања* (изолација – ученик се потпуно одваја од извора поткрепљивања, најчешће тако што се шаље у другу просторију, за одређено време), *искључивања* (ученик се искључује из активности, али остаје у истој просторији, нпр. стајање у углу учионице) и *контингентног посматрања* (смањује се учешће у текућим активностима, али није потпуно онемогућено). Алфи Кон указује на штетност примене ове технике, у различитим облицима, на остваривање дугорочних циљева васпитања (Kohn, 2006, стр. 46-47).

изаберу да ометају наставу уместо да се долично понашају, заправо бирају да добију одговарајућу последицу. Кантер сматра да ће на тај начин наставник престати да буде „негативац који ученицима даје последице“ (Canter, 2010, стр. 73). Уколико ученик прича док наставник предаје, Кантер сугерише наставницима да одмах прекину предавање (у сред реченице) и ставе до знања ученику да је то што ради неприхватљиво. Наводи пример: „(Име ученика), када говорим очекујем да сви ћуте и обрете пажњу на мене. Изабрао си да добијеш следећу последицу из нашег дисциплинског плана“ (Canter, 2010, стр. 11). Кантеру се приписује и кажњавајућа техника *исписивања имена на табли*. Уколико се неки ученици недисциплиновано понашају наставник одмах треба да испише њихова имена на табли, што би могло да значи губљење права да иду на одмор после часа. Кантер наглашава да тим ученицима не треба дозволити одлазак на одмор без обзира како ће се понашати касније на часу. У складу са описаним захтевом о *доследности последица* понашања, Кантер истиче да наставник не сме да прави изузетке у примени негативних последица за кршење разредних правила ни из једног разлога (националност, пол, социоекономски статус или слично), нити ученицима сме да дозволи изговоре и извињења (нпр. „Али он је мене први назвао погрдним именом.“).

Према Џонсовом мишљењу, приликом појаве дисциплинског проблема, наставник поступке кажњавања ученика најпре треба да примењује кроз невербалну интеракцију, као благу социјалну казну. Посебно наглашава да је једна од највећих грешака наставника вербално изражавање неодобравања учениковог понашања током часа (Jones, 2007). Када наставникова вешта и систематична употреба основних техника *позитивне дисциплине* (јасна структура, изградња односа, постављање граница, вежбање одговорности и индивидуализовани систем подстицаја) не доведе до успеха (а то се према његовом мишљењу врло ретко дешава), наставников одговор на понављано проблематично понашање ученика мора бити строжији (Jones, 1987, стр. 255). Препоручује наставницима да у раду са ученицима који учестало праве дисциплинске проблеме испробају *технику примене потпорног система*. Ова техника обухвата низ *негативних санкција* различитог нивоа јачине за недисциплиновано понашање, које представљају виши

ниво кажњавања ученика у односу на благу социјалну казну препоручивану у техници *постављања граница и вежбања одговорности*. Наводи да је важно да наставник на одговарајући начин примењује негативне санкције, што не подразумева примену конфликтних, негативних и стресних мера. Џонс наводи: „*добар* потпорни систем је тако осмишљен да се примењује најмањи степен присиле ... и да пружи ученицима максималне могућности за конструктивно доношење одлука“ (Jones, 1987, стр. 257). Сврха употребе ове технике (*присила присилом*) је да ученик схвати да не може избећи повратак на очекивано понашање у разреду, колико год далеко ишао и опирао се разредним правилима и захтевима наставника. „Систем поручује да `не значи не` ученицима који грубо крше правила и понављају недисциплиновано понашање“ (Jones, 2007, стр. 323). У тежим ситуацијама наставнику подршку у примени оваквих поступака могу пружити директор, родитељи ученика, па чак и полиција. Наводи да је важно добро проценити коју меру треба применити у конкретној ситуацији. Разликује четири нивоа¹³⁸ проблематичног понашања и за сваки препоручује конкретне поступке (Jones, 1987, стр. 259):

1. *Мали проблем*: Наставник брзо и релативно лако реагује у приватној или полуприватној интеракцији са *окривљеним* учеником (ученицима).
2. *Средњи проблем*: Негативне санкције су експлицитне и јавне, обично подразумевају додатно планирање и напор наставника.
3. *Велики проблем*: Негативна санкција подразумева укључивање других особа у школи (ученик одлази у канцеларију директора или стручних сарадника).
4. *Изузетно велики проблем*: Сукоб наставника и управе школе са учеником и/или родитељима захтева примену законских одредби¹³⁹.

¹³⁸ Користи ознаке за величину одеће: мало (енг. *Small/S*), средње (енг. *Medium/M*), велико (енг. *Large/L*) и изузетно велико (енг. *Extra Large/XL*).

¹³⁹ Џонс наводи мере *суспензије* из школе на одређено време или *искључење* из школе, што би у нашим условима одговарало мерама премештања ученика у други разред или у другу школу.

За сваку од наведених категорија проблематичног понашања ученика Џонс детаљно разрађује појединачне мере које наставник може примењивати на часовима како би *присилио* ученика да промени неприхватљиво понашање (Jones, 1987, стр. 275-302). У новијим издањима приручника за обуку наставника за успостављање и одржавање разредне дисциплине (Jones, 2007), Џонс не наводи четврту категорију. Истиче да се за *велике проблеме* примењује општи дисциплински правилник на нивоу школе (који прецизира и поступке у случајевима тежих повреда школске дисциплине).

Драјкурс и Гласер противе се врсти кажњавања за коју се залажу Кантер и Џонс. Навели смо у прегледу модела разредне дисциплине да Драјкурс значајном променом у односу на доминантне, бихејвиоралне моделе сматра увођење у употребу термина *негативна последица* уместо до тада уобичајеног термина *казна*. Он осуђује употребу казне, посебно телесне, као дисциплинског средства и наводи да нема сумње да ће на понашање неке особе у будућности утицати *последике* његовог прошлог и садашњег понашања. То нису било какве последице. Обојица препоручују систем корективних мера заснован на природним и логичким негативним последицама (Glasser, 1999; Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004)¹⁴⁰.

Драјкурс на следећи начин објашњава разлику између тзв. природних¹⁴¹ и логичких последица. **Природне последице** *природно* следе из учениковог понашања. Уколико ученик не учи за најављени тест, природно, већа је вероватноћа да неће постићи онолико добре резултате какве би постигао да је учио. Уколико особа изађе из куће без кишобрана, иако је најављено да ће падати киша, кући ће се вратити мокра (што је пример природне последице). Природне последице нико не одређује, оне долазе саме по себи. Наравно, у неким случајевима наставник не сме да дозволи природним последицама да делују, посебно због безбедности ученика, да не би дошло до *природних несрећа* (Tauber, 2007, стр. 156). Све што радимо има своје последице, повољне или неповољне

¹⁴⁰ У домаћој педагошкој литератури ове технике већ су анализирани на начин на који то чине Драјкурс и Гласер (видети: Јованчићевић и Рељић, 2008, стр. 350-351; Павловић-Бренеселовић и Павловски, 2000, стр. 206-212).

¹⁴¹ О *казнама природних последица* писали смо у приказу Русоових основних педагошких идеја. Ова дисциплинска техника касније је била врло популарна међу представницима педоцентричне педагогије.

исходе. **Логичке последице** не примењује *природа*, већ је неопходно укључивање наставника или других ученика да би се одредио исход који ће по ученика имати његово недисциплиновано понашање. „Логичке последице структуриране су од стране одраслих и, кад год је могуће, унапред су уговорене кроз разговор са ученицима; морају бити од стране детета доживљене као логичне по својој природи“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 90). Основна одлика логичких последица је препознатљива веза између понашања ученика и последице коју наставник примењује. Логичке последице ученику нуде јасан и логичан избор понашања и исхода¹⁴². Ученику треба да буде јасно да има могућност избора и треба да прихвати повезаност властитог избора са оним што ће уследити. Уколико ученик последице не доживи као логичне, њихово корективно дејство може да изостане. Поред тога, такве последице су увек разумне и изражавају уважавање ученика. Логичке последице у Драјкурсовом моделу разредне дисциплине разликују се од казни према више критеријума (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 92-94):

1. Логичке последице изражавају реалност друштвеног поретка, док казне изражавају моћ личног ауторитета.
2. Логичке последице су сродне понашању које до њих доводи, казне обично нису. Ученици морају видети јасну везу између онога што раде и исхода њиховог понашања.
3. Логичке последице не укључују моралну осуду, што је код казне неизбежно. Логичке последице ученику дају могућност личног избора да ли жели да понови одређено дело.
4. Логичке последице баве се само оним што се тренутно дешава, казне се баве оним што је прошло.
5. Код саопштавања логичких последица наставников глас је пријатељски, код кажњавања постоји отворена или прикривена љутња.

¹⁴² Овде је реч о могућности избора у форми: „Изабери сам – или одмах престани да..., или следи ... (логичка последица). Пружање избора између понуђених алтернатива ученика доводи у позицију одговорности за лични избор, односно последицу таквог избора. На тај начин наставник контролише ситуацију тако што ученика ставља у позицију да одлучује о примени негативних последица од стране наставника (Јованчићевић и Рељић, 2008, стр. 350-351).

Како наводи Нелсен (Nelsen), аутор модела разредне дисциплине који је изграђен на Драјкурсовим полазним идејама, реаговање на недисциплиновано понашање ученика уз помоћ природних и логичких последица показује да су „неспоразуми одличне могућности за учење“ (према: Tauber, 2007, стр. 158).

И Вилијем Гласер истиче да *логичке последице* треба увек да прате добро или лоше понашање ученика. Недисциплиновани ученици треба да науче да се понашају на логичнији и продуктивнији начин, тако да, задовољавајући своје потребе, не угрозе туђе потребе. Када је у питању реаговање наставника на понашање ученика, Гласер такође, истиче захтев да се морају понашати доследно. Он мора водити рачуна да, без обзира на разлоге и извињења ученика, недисциплиновано понашање увек буде пропраћено разумним последицама избора који је направио.

Технике кажњавања критички разматра у својим радовима Алфи Кон, наглашавајући штетност њихове примене у настојањима да се одржи разредна дисциплина и остваре основни циљеви васпитања¹⁴³. Наводи да наставници обично истичу следеће разлоге за употребу техника кажњавања (Kohn, 2006, стр. 30-31): могу се применити брзо и лако, постиже се тренутно повиновање ученика очекивањима и захтевима наставника, то је уобичајен начин поступања у окружењу у коме живе и раде, други (управа школе, колеге, родитељи ученика) очекују такво поступање у одређеним ситуацијама, чини их моћним, задовољавају *примитивну врсту правде* („око за око, зуб за зуб“), боје се да ће наставници протумачити одсуство казне као своју победу или да ће поновити лоше понашање (и погоршати га) и уверење да или кажњавамо или ништа не чинимо (пермисивно понашање). Кон наглашава да се никако не може говорити о томе да је кажњавање нужно, посебно не да је пожељно, нити да је ефикасно у помагању ученицима да постану брижни, одговорни чланови заједнице. „Послушност коју ствара кажњавање добија се по ужасној цени“ (Kohn, 2006, стр. 32). Посебно оштро критикује све моделе разредне дисциплине који су засновани на употреби логичких последица наводећи да је њихова примена само привидно хуманији и ефикаснији начин решавања

¹⁴³ Сматра да су све такве технике, па и *задржавање, тајм-аут* и *логичке последице* еуфемизми за спољашњу контролу кажњавањем (Kohn, 2006, стр. 39-44). Њихова употреба произилази из наставникове „потребе да тријумфује над ученицима, да им покаже ко је шеф“ (Kohn, 2006, стр. 31).

дисциплинских проблема у односу на оне које истичу аутори бихејвиоралне оријентације. Он наводи да су ученици и даље приморани да раде нешто што не желе или спречавани да раде оно што желе. Сваки облик кажњавања „чини да неко пати како би научио лекцију“ (Kohn, 2006, стр. 24)¹⁴⁴.

4.1.3. Технике награђивања

Последњих деценија придаван је велики значај разним техникама подстицања и подржавања пожељног понашања ученика у моделима разредне дисциплине. Под наградама се подразумева „све оно што се особи којој се даје чини привлачним и пожељним и што је подстиче да понови понашање за које је награђена“ (Лалић, 2002, стр. 238). Употреба похвала и награда преузела је примат у односу на раније доминантно коришћене технике спречавања нежељног понашања (казне, санкције). Недељко Трнавац о тој тенденцији пише: „Наслеђено је схватање да је само тзв. `зашећерена педагогија` која примењује средства подстицања оправдана“ (Трнавац, 2006, стр. 7). Не поставља се само питање да ли је примена средстава подстицања оправдана, већ и да ли међу разноврсним средствима подстицања постоји разлика у погледу начина и оправданости њихове употребе. Најчешће се критикује употреба награда, уз истицање предности других средстава подстицања (похвала¹⁴⁵ и охрабрења).

Навели смо да Кантер сугерише наставницима да је најефикаснији начин да учврсте свој ауторитет стално надзирање понашања ученика. Образлажући функционисање дисциплинског плана наставника на наставном часу, наводи да

¹⁴⁴ На сличан начин Недељко Трнавац истиче да технике кажњавања „попут лекова за умирење болова, производе илузију успеха у васпитном раду, мада узрочници `бола` никада нису отклоњени“ (Трнавац, 1996а, стр. 192), услед чега их сматра изразом *једне површинске педагогије* и сметњом да се васпитна активност реализује у пуној мери и на прави начин.

¹⁴⁵ Када је реч о похвалама, као вербалном позитивном поткрепљењу, у литератури се срећу различите дефиниције и тумачења ефеката на понашање, посебно у односу на подстицање унутрашње мотивације код ученика. Поједини аутори наводе да похвале поткопавају унутрашњу мотивацију, други да је појачавају, а трећи да немају утицаја на унутрашњу мотивацију ученика (Henderlong & Lepper, 2002). Похвале које ученици доживљавају као искрене, које не подстичу поређење са другима, којима се изражавају достижни стандарди и очекивања, могу их мотивисати, охрабрити на *пожељно* понашање, али, уз то, промовишу аутономију и појачавају осећај компетентности.

након испуњавања наставникових захтева, исправног понашања ученика, треба да уследи топла подршка наставника и примена унапред прецизираних **позитивних поткрепљења**. Треба ученицима дати до знања да ће издвајати и награђивати оне који испуњавају њихова очекивања. „Позитивна поткрепљења имају потенцијал да буду најмоћнија стратегија коју наставник користи да би мотивисао ученике“ (Canter, 2010, стр. 19). Сматра да награде имају функцију подстицања очекиваног понашања, повећавања самоуважавања ученика, стварања позитивних односа у разреду и смањења дисциплинских проблема. У дисциплинском плану предлаже следећу хијерархију (Canter, 2010, стр. 24-30):

- ◆ вербални опис понашања (примећивање и издвајање ученика описом њиховог понашања усклађеним са правилима и упутствима)
- ◆ индивидуалне награде као што су:
 - ~ позитивне поруке послате родитељима (писани позитивни извештај или телефонски позив)
 - ~ награде за понашање (специјалне награде за добро понашање, попут писане потврде, сертификата, плакете коју би ученици носили кући)
 - ~ привилегована позиција (дозвољавање да учествују у активностима у којима посебно уживају, нпр. додатно време за рад на рачунару, седење поред доброг друга одређени период, исправљање радова...)
 - ~ награде за цео разред (користи се техника *бележења поена на табли* за учено придржавање правила и упутстава било ког ученика, таквим понашањем ученици *зарађују* поен који читав разред приближава добијању награде коју наставник одреди и саопшти, наставник најпре саопштава колико поена је потребно скупити за ту врсту награде).

Као значајну компоненту модела *чврста дисциплина*, Кантер је наглашавао употребу врсте *похвала* у литератури обично називане *допада ми се – поруке*¹⁴⁶ (Churchward, 2009; Гашић-Павишић, 2005; Костовић, 2008; Tauber, 2007). Наставник користи такве изјаве када се суочава са недисциплинованим учеником.

¹⁴⁶ На енглеском увек започињу са: „I like...“ (почињу заменицом *ја*, а изражавају *допадање* одређеног понашања наставнику).

Јасно ставља до знања том, и свим осталим ученицима, које понашање му се допада код одређених ученика. Реч је о давању јасног описа какво понашање наставник очекује од ученика на часу. Кантер наводи да ће наставник који добро користи ову технику усмерити пажњу ученика, пре свега, на понашање које он очекује у разреду, а не на проблематично понашање¹⁴⁷. На пример:

- „Допада ми се то што (име ученика) има спремну оловку и свеску да би записала белешке. Желим да и ти (име другог ученика)¹⁴⁸...“
- „Допада ми се начин на који је (име ученика) ставио све своје материјале на своју клупу. Требало би да и ти (име другог ученика)...“
- „Допада ми се што је (име ученика) брзо и тихо изашао из учионице. Очекујем да и ти (име другог ученика)...“

Ипак, поједини аутори наводе да овакве поруке имају и своју другу страну, јер „наставник на тај начин подстиче такмичење у разреду“ (Tauber, 2007, стр. 107). Наставник јасно указује ко је у разреду најфинији, најпажљивији, најпослушнији ученик. Иако се обраћа конкретним ученицима, наставник ове поруке заправо користи да би манипулисао понашањем свих осталих ученика у разреду. Кон наводи да ова врста вербалних награда централну позицију у комуникацији даје наставнику, понашању које он жели од ученика и да се њиховом употребом на прикривен начин контролише понашање како похваљеног ученика, тако и свих осталих у разреду (Kohn, 1999, стр. 110; Kohn, 2006, стр. 35). У последње време Кантер, вероватно под притиском таквих (бројних) критика (и сам наводи поједине Конове и Тауберове критике као разлог за опрез код примене ове технике), одустаје од потенцирања похвала (*допада ми се – поруке*), што је препоручивао као централну дисциплинску технику. Наводи да када наставник похваљује ученика, даје процену његовог понашања којој је циљ да подстакне ученика да поступа у складу са наставниковим очекивањима, како би био награђен. Њихово понашање није израз увиђања личне користи од одређеног начина понашања, већ је оно

¹⁴⁷ Погрешним сматра поруке усмерене на проблематично понашање („Желим да престанеш...“), јер се на тај начин обично покреће конфронтација и порицање. Ученик на такву поруку може брзо одговорити: „Али, нисам радио ништа!“, или „Нисам ја крив...“, или „Од када постоји правило против...“ и долази до ескалације сукоба.

¹⁴⁸ Ако се обраћа конкретном ученику од кога очекује промену понашања, или, „...Желим да се сви остали на тај начин припремају за час.“

мотивисано одобравањем наставника (Canter, 2010, стр. 65). Честа примена таквих изјава може бити штетна.

Уместо тога, у последње време, заговара примену **описа понашања**, врсте вербалних поткрепљења којима наставник само вербализује оно што види (без израза допадања или недопадања). Реч је о *примећивању* придржавања упутстава и правила наставника. На пример:

Упутство: Узмите своју књигу и одмах почните да радите.

Опис понашања: (Име ученице) је узела књигу и већ је почела да ради.

Кантер наставницима предлаже да одмах након давања упутстава ученицима шта треба да раде и какво понашање очекује од њих почну да осматрају разред, тражећи ученике који се придржавају упутстава. Затим „једноставно опишите шта видите да они раде“ (Canter, 2010, стр. 64). Кантер поручује наставницима: потешно је да чврстим гласом који испуњава учионицу стално изговарате реченицу попут ове: „Видим да ме (имена неколико ученика) пажљиво гледају и да не разговарају“ (Canter, 2010, стр. 11).

Навели смо да се у Џонсовом моделу разредне дисциплине, у случајевима када технике *постављања граница* не доведу до сарадње ученика (придржавања правила и упутстава), предлаже примена техника систематског подстицања подесног понашања ученика на часу и кажњавања ометајућег понашања. Приликом описа овог модела разредне дисциплине нагласили смо Џонсово уверење да је вољно понашање особе под контролом *подстицаја* (хоће да ради за подстицаје). „Подстицаји дају одговор на питање: *Зашто бих?*“ (Jones, 1987, стр. 145). Они особама дају разлог да поступају на одређени начин. *Систем подстицаја* је целовит програм активности наставника усмерених ка систематском додељивању поткрепљења¹⁴⁹. Разликује неформалне и формале подстицаје. Систем неформалних подстицаја чине емоционалне награде којима наставник ученицима показује љубав, брижност и поштовање. *Митом о односима*, како описује ограничења система неформалних подстицаја, образлаже нужност примене

¹⁴⁹ Изразе *поткрепљења* и *награде* користи као синониме наводећи да их и „наставници обично употребљавају као синониме“ (Jones, 1987, стр. 145).

формалног система подстицаја (признања и награде). „Формални подстицаји морају поправити стање када `однос` то не може“ (Jones, 1987, стр. 151).

Посебну пажњу придаје **групним подстицајима** који се примењују на цео разред, а не на појединачног ученика¹⁵⁰. То је једна од централних техника Џонсовог модела разредне дисциплине. Наставник подстиче позитивне обрасце сарадње међу ученицима тиме што су ученици свесни да се њихово понашање не процењује индивидуално и да ће последице њиховог понашања (пожељног или непожељног према критеријумима наставника) у виду позитивних подстицаја или казних санкција бити примењене на цео разред (не на појединачног ученика). Због тога препоручује наставницима употребу тзв. **РАТ** (скраћено од *Preferred Activity Time*) система који подразумева да ће (уколико покажу *одговорно* понашање, сарађују, понашају се у складу са правилима и упутствима) сви ученици добити као награду одређени период слободног времена у току наставе који ће користити за активности у којима уживају и за креативан рад (Jones, 1987, стр. 160-174). Ученици ће у овом периоду (обично 15-30 минута) обогатити своје активности садржајима који су њима интересантни, учећи кроз игру. Наводи да овај систем чешће треба користити на млађим узрастима, на пример: три пута дневно у првом разреду, једном дневно у петом разреду и обично једном недељно у вишим разредима (Jones, 2007). Према његовом мишљењу, овај *напредни систем подстицаја* омогућава свим ученицима у разреду да брзо и ефикасно овладају позитивним обрасцима сарадње која је посебно важна за процес вежбања одговорности (више о њему писаћемо у поглављу о инструктажним техникама разредне дисциплине).

Уколико ученик и након наставникове примене технике вежбања одговорности одбија да сарађује и да се понаша у складу са правилима и упутствима, наставник се опредељује за примену једне од две технике осмишљене за рад са ученицима који стално праве дисциплинске проблеме. Једна од њих, и даље је усмерена на подстицање понашања (*техника вежбања изостављања нежељеног понашања* – подразумева примену *индивидуализованог програма*

¹⁵⁰ Алфи Кон наводи да применом ове технике „ученици несвесно постају саучесници наставника, обављајући прљав посао за њега“ (Kohn, 2006, стр. 36).

подстицаја за тог ученика којим се охрабрује да престане са недисциплинованим понашањем), а друга је корективног карактера (*техника примене потпорног система*). Џонс наводи да када сви претходни покушаји пропадну „наставник треба да користи или специјализовани систем подстицања, рецимо програм бихејвиоралне модификације осмишљен за одређеног ученика са одређеним проблемом, или поступак из потпорног система (негативна санкција)...“ (Jones, 1987, стр. 223). На наставницима је да одлуче коју од ове две технике ће применити у раду са таквим ученицима. У оба случаја ученик се искључује из система вежбања одговорности, да други ученици не би трпели због његовог понашања (дакле, не утиче на примену групних подстицаја на остале).

Рудолф Драјкурс сматрао је да је потребно прекинути са праксом награђивања и кажњавања, како бисмо ученике навели да се понашају на одређени начин. Систем награђивања деце за добро понашање штетан је као и систем кажњавања. Децу није потребно подмићивати да би била добра. „Она заправо желе да буду добра. Добро понашање деце проистиче из њихове жеље за припадањем, да дају користан допринос и да сарађују. Када подмићујемо дете за његово добро понашање, заправо му показујемо да немамо поверења у њега, што је облик обесхрабривања“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 88). Драјкурс **охрабрења** сматра најважнијом техником у васпитању деце, а недовољну примену ове технике једним од основних разлога појаве недисциплинованог понашања. Охрабрење исказује прихватање детета у свакој ситуацији и помаже му да развије своје потенцијале. Ученик добија награду само када нешто уради добро, али му је охрабрење потребно и када је неуспешан. Сва људска бића траже охрабрење. Охрабрења подстичу јачање самопоуздања код ученика, подстичу их да верују у себе, шаљу им поруке да су они довољно добри (у шта они можда нису веровали). Драјкурс наводи неколико предности употребе порука охрабрења у односу на употребу похвала од стране наставника у раду са недисциплинованим ученицима (Табела бр. 5).

Табела бр. 5: Разлике између порука којима се ученици похваљују и охрабрују

Похвала	Охрабрење
Похвала је награда за довршено постигнуће.	Охрабрење је уважавање труда.
Похвала говори ученицима да су они задовољили захтеве других особа.	Охрабрење помаже ученицима да процене сопствено постигнуће.
Похвала доводи у везу учеников рад са његовом личном вредношћу.	Охрабрење усмерава на оно што је добро урађено, помаже ученику да стекне самопоуздање.
Похвала даје <i>хладну</i> процену ученика као личности.	Охрабрење показује прихватање и уважавање.
Похвала може да изгуби у вредности када се претерано користи.	Охрабрење може да се даје слободно, јер свако заслужује да га добије.
Онај који похваљује има супериорну позицију, позицију моћи.	Охрабрење је порука коју размењују једнаки.

адаптирано према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 160-161 и Tauber, 2007, стр. 165.¹⁵¹

Дакле, порукама охрабрења наставник, питајући ученика да сам вреднује свој рад, питајући га за дозволу да изложи његов рад, тражећи његово мишљење о адекватном начину предавања и тражећи од њега помоћ за друге ученике, **изражава своје поштовање према ученику**. Наставник треба да покаже да верује у своје ученике и да се усмери на њихове снаге, а не на слабости. Ученике треба интегрисати у разред и учити их да на грешке не гледају као на неуспех. Аутори модела наводе: „Похвала може некада имати охрабрујући ефекат, али је често обесхрабрујућа и изазива анксиозност и страх“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 78). Не сматрају да похвале треба потпуно избацити из употребе, али наглашавају да учестала примена похвала, ученике може учинити зависним, у смислу да ова спољашња поткрепљења постају основни мотив понашања ученика.

¹⁵¹ Разлика међу овим техникама анализирана је на начин на који то чини Драјкурс и у другим коришћеним изворима (видети: Павловић-Бренеселовић и Павловски, 2000, стр. 218-224). Ограничили смо се на наведене, јер су тематски директно повезани са проблемом нашег истраживања.

Табела бр. 5.1: Примери порука којима се ученици похваљују и охрабрују

Уобичајене поруке похвале су:	Примери порука охрабрења :
<ul style="list-style-type: none"> – Дивно. – Врло сам поносан на тебе, јер си добио добре оцене (Веома те поштујем). – Врло сам поносан на тебе, јер си био добар у школском аутобусу. – Изузетно сам поносан на твоје рецитовање. – То је најбоље урађени задатак који сам икада видео. – Знао сам да ћеш ти то добро урадити. – Требало је да сви овако урадите задатак. 	<ul style="list-style-type: none"> – Шта ти је било најтеже док си радио задатак? – Можеш ли ми дати предлог како да побољшам предавање за следећу генерацију ученика како би лакше обавили задатак? – Када би поново добио тај задатак, шта би другачије урадио? – Сигурно си веома поносан на себе? – Да ли могу да пошаљем код тебе ученике који се још увек муче са задатком, да им помогнеш? – Да ли се слажеш да изложимо твој рад како би и други могли да га виде? <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> – Ценимо твоју помоћ. – Допада ми се твој цртеж. Баш си лепо помешао боје. – Колико ти је сто уреднији сада када си склонио своје књиге. – Сви ценимо ово што си урадио. Дајем ти признање (кредит) за напоран рад. – Допадаш нам се, али нам се не допада то што радиш ...

адаптирано: Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 82-83. и Tauber, 2007, стр. 165.

Поједини наведени примери порука охрабрења (Табела. бр. 5.1 – првих шест) информишу ученике о њиховој компетентности у погледу обављања задатака и шаљу поруке којима се подржавају основне психолошке потребе ученика. На тај начин подржава се развој „унутрашње мотивације која настаје као последица осећаја задовољства детета јер добро обавља активности“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 79). Ипак, у осталим примерима *Дрјкурсових охрабрења* наставник даје ученику информацију о усаглашености његовог понашања са наставниковим очекивањима (за које сматра да одражавају интерес читаве разредне

заједнице). На овај начин ученици се охрабрују да се понашају на одређени начин, према очекивањима наставника, што ученици могу доживети као контролишуће поступке наставника (Kohn, 1999; Reeve, 2006a). Основна идеја модела, да наставници треба да пошаљу поруку охрабрења ученику када год га затекну да „ради нешто добро“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 83), према томе, требало би да се прецизира, односно усмери на информисање ученика искључиво о њиховој компетентности, уколико је циљ наставника да подржавајући осећај аутономног деловања код ученика предупреди појаву недисциплинованог понашања.

Наведена критика похвала и охрабрења је суштина и Гордоновог виђења њихове употребе од стране наставника. Похвале и позитивно вредновање сврстава у *застоје у комуникацији*. Критикује раширено уверење да ће похваљивани ученици радити више, уверење које снажну научну подршку добија „од стране психолога који се баве модификацијом понашања и који обучавају наставнике да подстичу `добро понашање` (обично одређено од стране наставника), тако што га систематски поткрепљују наградама, међу којима су похвале, позитивно вредновање или речи подршке“ (Гордон, 1998, стр. 38). У различитим ситуацијама похвала може имати различите ефекте (Гордон, 1998, стр. 39):

1. Када *ученик има проблем* похвала обично остане без одјека или има штетне последице (осећање да га наставник није разумео, још снажнија дефанзивност).
2. Када се однос наставник-ученик налази у подручју *без проблема* похвала не мора бити застој ако је упућена као спонтана, непланирана и искрена вербална реакција на неко учениково понашање.
3. Када наставник примењује похвалу намерно и свесно како би утицао на ученика да побољша своје понашање ученик ће опазити да је функција такве (манипулативне и неискрене) похвале да задовољи потребе наставника.
4. Похваљивање једног или неколицине ученика може бити схваћено као негативно вредновање осталих. Такође, ако је ученик навикнут на похвале, када похвала изостане може то доживети као негативно вредновање.

Кон изражава врло критичан став према употреби техника награђивања у погледу разлога и ефеката њихове примене. Као и код казни, наводи да су брзина и *величанствена лакоћа примене* награда, као и тренутно постизање реда на часу аргументи *лакшег пута*. Као пример наводи ситуацију у којој деца иритирају наставницу причајући на часу. Сматра да је наставницима у таквим тренуцима потребна храброст и размишљање да би размотрили да ли је заиста разумно очекивати од деце да мирно седе дужи временски период. „Потребан је напор и стрпљење да уз уважавање објасните шестогодишњацима разлоге својих захтева. Потребан је таленат и време да им помогнете да развију способности самоконтроле и сагласност за одговорно понашање. Али, уопште вам нису потребни ни храброст, ни размишљање, ни напор, ни стрпљење, ни таленат, ни време да изјавите: `Ћутите и ево шта ћете добити`“ (Kohn, 1999, стр. 16). Такве поступке Кон види као „пречице којима се манипулише понашањем ученика“ (Kohn, 1999, стр. 115).

Позива се на налазе више експерименталних истраживања (теоријски заснованих на *теорији самоодређења*) којима је потврђено да новчане и друге материјалне награде значајно умањују интринзичку мотивацију¹⁵². Сматра да манипулисање позитивним последицама, у случајевима када ученик *бира* да се придржава правила понашања¹⁵³ има за циљ остваривање спољашње контроле (од стране наставника) понашања ученика на наставном часу. Сматра да било која награда као дисциплинска мера има кажњавајуће дејство због свог манипулативног карактера, да наставник њиховом применом контролише и подчињава ученике. Наградама се врши *контрола завођењем* („Ако урадиш то, добићеш ово“). Манипулисање људима уз помоћ подстицаја може бити ефикасно у одређеном тренутку, али је реч о техници која је на дужи рок неуспешна и може довести чак и до трајних негативних последица. „Не треба очекивати да ће награде, на крају, дати много бољи резултат него казне“ (Kohn, 2006, стр. 33). На дужи рок, контрола у било ком облику је штетна. Награде и казне, у том смислу, уопште не представљају

¹⁵² Као прави разлог практиковања активности, која је претходно била извор уживања и која је била слободно изабрана, ученик почиње да доживљава спољашњи фактор тј. добијену награду. На тај начин умањује се опажена аутономија у понашању код ученика (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012).

¹⁵³ Посебно у ситуацијама када му правила нису образложена, уколико не разуме њихов значај или се са њима лично не слаже (Kohn, 1999, стр. 60-62).

супротстављене технике: „Оне су две стране истог новчића. И то је новчић којим се не може много купити“ (Kohn, 1999, стр. 50). Сматра да награде, поред тога што имају кажњавајуће дејство, доводе до појаве проблема у односима у разреду, игнорисања размишљања о разлозима недисциплинованог понашања, одвраћају ученике да преузму одговорност и обесхрабрују самодисциплину. Ученик је свестан да применом награде наставник жели да манипулише њиме, па се дешава да награде негативно утичу и на постигнуће ученика. Вратићемо се, на крају овог поглавља, на поменуто Конову критику употребе вербалних награда¹⁵⁴ (похвала и охрабрења) засновану на теоријским претпоставкама и резултатима истраживања представника *теорије самоодређења*¹⁵⁵ (Kohn, 1999, стр. 96-104). Позитивне повратне информације усмерене на компетентност ученика (на квалитет рада, на уложени труд) и охрабрења која прималац доживљава као наставничку подршку (подршку аутономном деловању ученика) треба разликовати од похвала, позитивних описа пожељних понашања и охрабрења које имају ефекат награде за понашање које наставник очекује од ученика (коментари наставника усмерени на личне особине ученика и усклађеност понашања ученика са захтевима и очекивањима наставника). Као основи критеријум на основу кога се врши таква

¹⁵⁴ О похвалама које имају контролишући карактер (када се њима ученици подстичу на одређени начин понашања – крајњи резултат је контрола понашања ученика) примереније је говорити као о вербалним наградама.

¹⁵⁵ Више аутора који су истраживали ефекте примене различитих врста награда (посебно похвала), полазећи од теоријског оквира *теорије самоодређења*, разликује *позитивне повратне информације о понашању контролишућег и информативног типа* у зависности од начина на који се примењују и разлога њихове примене (Deci & Ryan, 2000; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Koestner et al., 1984; Reeve, 2006a). Рив наводи да наставници могу примењивати два различита стила мотивације када дају награде – такав да подржава контролу понашања ученика или аутономију ученика (Reeve, 2006a). Уколико ученици интерперсонални контекст доживљавају као контролишући (осећају притисак да мисле, осећају, или да се понашају на одређене начине), веће су шансе да ће вербалне награде доживети као контролишуће, него као информативне. „На пример, када наставник користи интерперсонални стил у намери да ученика примора да уради оно што он или она жели, давање вербалне награде од стране наставника вероватно ће бити доживљено као контролисање“ (Deci, Koestner & Ryan, 2001, стр. 4). Рив наводи да уколико наставник даје награде (као и уколико саопштава правила, ограничења, циљеве, оцене, повратне информације) на контролишући начин, тиме поткопава унутрашњу мотивацију и ствара екстерну или интројектовану регулацију понашања ученика. С друге стране, уколико наставник неочекивано употребљава симболичне награде када ученик покаже напредак или вичност („Добаро урађено“ – информација о компетентности), на тај начин код ученика негује унутрашње мотивационе ресурсе (Reeve, 2006a, стр. 660). Тиме се задовољава потреба за компетентношћу и штити потреба за аутономијом. Уз коришћење информативних награда, може давати и образложења због чега је ученик добио такву награду.

подела наводи њихов циљ (контрола понашања ученика или подршка аутономији ученика). У том смислу критикује Кантерове и Драјкурсове препоруке наставницима, наводећи да Кантерови описи понашања, *допада ми се – поруке* и Драјкурсова охрабрења контролишућег типа, користе и обнављају зависност ученика од наставника. „Они се прилагођавају нашим жељама без обзира на оно што они желе. Подржава се зависност од *нашег* вредновања, *наших* жеља о томе шта је добро и лоше, уместо да им се помаже да почну самостално да просуђују. То их води до тога да своју вредност процењују на основу онога што нас наводи да се насмејемо или да понудимо лепу реч за којом жуде“ (Kohn, 1999, стр. 104). Вреднујућим наставничким коментарима ученика и његовог понашања циљ је контрола. Дугорочно посматрано, коментари који подржавају аутономију и интринзичку мотивацију ученика су такви да једноставно дају до знања шта је ученик урадио.

4.1.4. Инструктажне технике

Инструктажне технике су карактеристичне за моделе разредне дисциплине који разрађују и наставницима препоручују различите процедуре (поступке, кораке, упутства) засноване на *обуци* и *убеђивању* ученика и њиховом *учењу* и *увежбавању* успешних образаца понашања у учионици. Ове технике засноване су на ставу да понашање људи зависи од начина на који опажају спољашње догађаје (**когнитивни приступ**) из кога се изводи и основни постулат разредне дисциплине, да знање води до промена у понашању (Greeno, Collins & Resnick, 1996), тј. да на промену понашања ученика утиче, пре свега, промена његових унутрашњих менталних активности и стања (ученикових опажања, мишљења, очекивања, уверења).

Наставник даје упутства ученицима о правилном понашању и примени различитих техника *обликује* (моделује) њихово понашање према унапред осмишљеном моделу пожељног понашања. Инструктажне технике засноване су на претпоставци да је недисциплинован ученик заправо ученик који „има проблем са

вештинама решавања интерперсоналних проблема“ (Cary, 1998, стр. 3), па су и модели разредне дисциплине који их заступају усмерени на *обучавање* ученика тим вештинама. Битни аспекти савремених програма обуке у решавању проблема су толеранција, вежбање аргументованог мишљења и развијање процедуралне културе. Централне теме таквих програма су: суочавање, постављање питања, увиђање, убеђивање, обука, вежбање одговорности и прављење уговора. Помоћу инструктажних техника разредне дисциплине наставник:

- моделује понашање ученика кроз обуку и давање упутстава која су састављена тако да поуче ученика успешнијим начинима поступања;
- саветује ученика да би повећао учеников увид у проблематично понашање и његове узроке или значења;
- убеђује ученика, даје му логичко објашњење, како би променио неповољне ученикове ставове и уверења (Гашић-Павишић, 2005).

Кантеров модел *чврсте дисциплине* заснован је на учењу понашања, односно на **учењу елемената дисциплинског плана** како би знали какво понашање се од њих очекује у разреду и које су последице њиховог *избора* да се (не) придржавају формулисаних правила и упутстава која наставник саопштава. „Успешан наставник поучава своје ученике одговорном понашању на исти начин на који би било који наставни предмет“ (Canter, 2010, стр. 41). Ученици уче основна, јасно формулисана правила понашања, при чему се наставнику сугерише добра припрема за такве часове која подразумева и примену Power Point презентација, постера и слично. Поред општих разредних правила које ученици уче на почетку школске године, потребно је да и при реализацији конкретних наставних активности наставници науче ученике какво се понашање од њих очекује. На пример, за време *рада у групама*, Кантер сугерише да ученици најпре науче следећа правила: ради на задатку, седи на свом месту, разговарај једино о задатку тихим гласом (Canter, 2010, стр. 42). Овакве лекције треба припремити увек када се ученици први пут суочавају са одређеном врстом наставне активности.

Фредерик Џонс наставницима препоручује овладавање интерперсоналним вештинама (како се опустити и показати смиреност као поруку интерперсоналне моћи, како користити говор тела) како би подстакли ученике на сарадњу и

поштовање постављених разредних правила (Jones, 1987; Jones, 2007). Значајан део обуке за примену његовог модела разредне дисциплине заснива на **техникама опуштања и говора тела** које су прилагођене за примену од стране наставника и ученика у наставним ситуацијама. На тај начин, успешни наставници дисциплину могу учинити невидљивом. Џонс детаљно образлаже различите сценарије, наводећи на примерима упутства за примену техника као што су: осматрање понашања (чак и ученика који се налазе иза леђа наставника), гледање у очи ученику, фацијална експресија, потпуно опуштање, читање учениковог говора тела и друге. Џонс значајно место у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине придаје тзв. **техници вежбања одговорности**. Наводи да помоћу разрађеног система подстицаја¹⁵⁶ ученике треба научити да прихвате одговорност за своје поступке и наводи да, што више ученици управљају својим понашањем, мање ће се наставник тиме бавити. Вежбањем одговорности готово сваки ученик ће радити готово све што наставник жели да он или она ради, у време када наставник жели да се то ради, према његовим стандардима. Довољно ће бити да их наставници само једном питају да то ураде (Jones, 1987, стр. 160). Таква обука има три основне компоненте: а) ученицима се нуди нешто због чега би се понашали одговорно (РАТ техника, групно награђивање за сарадњу или добро понашање), б) ученици самостално контролишу коришћење награде (цео разред добија награду, али сваки појединачни ученик одређује када и како ће је користити) и в) прихватање последица за изабрани начин употребе награде (када је искоришћена, нема је више). Да појаснимо, Џонс предлаже наставницима да саопште ученицима да ће на крају одређеног периода (часа, дана, недеље) добити као награду активност у којој би они уживали¹⁵⁷. Може се догодити да ће један ученик, или њих неколико, изабрати да се понашају себично и *проћердати* награду која би припала целом разреду, тако што би ту могућност злоупотребили за лични предак „у облику глупирања, дангубљења или ометања када би требало да раде задатак“ (Jones, 1987, стр. 160). Они за такво понашање неће бити кажњени, али ће остали ученици (цео

¹⁵⁶ Због централне позиције подстицајних мера Џонсове препоруке за начине вежбања одговорности детаљније смо представили у поглављу *Технике награђивања*.

¹⁵⁷ Предлаже и даје опис многобројних таквих наградних активности (Jones, 1987, стр. 201-217; Jones, 2007, стр. 295-305) и саветује наставницима да састављају и међусобно деле базе таквих активности.

разред) остати без већег дела обећане групне награде. Џонс сматра „да неће више бити себичног и расипничког понашања појединаца када се вежбање одговорности примени на одговарајући начин“ (Jones, 1987, стр. 163). Цео разред трудиће се да сачува и подели обећану награду.

Циљ техника вежбања одговорности које је развио Гласер, полазећи од *теорије избора*, је да ученик уочи проблем, као и помоћ ученицима да направе добре изборе и преузму одговорност за своје изборе. Сматра да свако недисциплиновано понашање ученика представља лош избор, па наставник треба да помогне ученицима да направе добре изборе. У том смислу, важно је да се ученик запита шта жели, има ли могућности да то оствари, шта ће урадити да то постигне и да ли је то делотворно. Наставник има улогу да помаже недисциплинованом ученику да направи боље изборе у свом понашању постављајући му питања: „Које си изборе имао? Зашто си направио тај избор? Да ли ти се допада резултат? Шта си научио?“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 140). То је и основа учениковог решавања проблема у вези са својим недисциплинованим понашањем **прављењем плана за промену тог понашања** (Glasser, 1994; Glasser, 1999; Glasser, 2000). Од ученика се тражи да такав план направи на основу личне процене свог понашања и одлуке да своје лоше понашање промени. Готово да нема савременог модела разредне дисциплине који као значајну технику не истиче **потписивање уговора о понашању** са ученицима. Уговор је везан за настојање наставника да придобије ученика да сагледа проблем, прихвати одговорност и испуни план за побољшање понашања. Применом уговора о понашању наставник обично формализује понуду награда за побољшано понашање. Уговори се могу правити за цео разред (**групни уговори**) и за појединачне (проблематичне) ученике (**индивидуални уговори**). Гласер велику важност придаје прављењу *уговора* са учеником о решавању проблема, а за непридржавање уговора препоручује суспензију у оквиру школе (привремено удаљавање из разреда), а уколико и то не да резултате, препоручује удаљавање тог ученика из школе (Glasser, 1999). Гордон предлаже наставницима да праве уговоре о разредним правилима са ученицима, након заједничке дискусије о предлозима правила наставника и ученика. Сматра да предлоге око којих се слажу треба написати на папир, након чега се сви чланови

разреда на њега потписују. Предлаже да им се потом обрати речима: „То ће бити наш уговор, око кога смо се сви сложили и потписали га. Покушаћемо да га не прекршимо“ (Гордон, 1998, стр. 180). Поред наведених типова уговора које наставник потписује са ученицима, Кантер предлаже наставницима да сличне **уговоре** потпишу и **са родитељима ученика** који често праве дисциплинске проблеме (Canter, 2010). Ову технику сматра врло успешном, јер се обезбеђује подршка родитеља напорима које наставници улажу на часовима како би одржавали разредну дисциплину. Са родитељима се прецизирају награде и казне које ће они примењивати код куће у зависности од понашања њиховог детета на часовима. Потписивању таквог уговора претходи разговор наставника и родитеља који наставник треба добро да припреми (да осмисли јасан план поступања). Кантер предлаже: „Саопштите родитељима којим тачно понашањима желите да се бавите“ (Canter, 2010, стр. 126) и разговарајте са њима о поступцима које треба да примењују код куће у случајевима када се њихово дете понаша проблематично у школи (задржавање у соби, одузимање електронских уређаја – мобилног телефона, рачунара, видео игара, телевизије и других привилегија), односно, када се понашају како наставник очекује (додатно време за коришћење електронских уређаја, посебна ужина, право на куповину нечега што дете жели). И овде, Кантер остаје доследан бихејвиоралном приступу, заснованом на примени спољашњих поткрепљења (посебно се оријентише на употребу материјалних награда).

4.2. Интерперсонална стратегија

Аспекти разредне дисциплине везани за интерперсоналне односе у разреду већ дужи низ деценија препознају се као значајни (Brophy, 2006). Ова стратегија разредне дисциплине се у различитим моделима разрађује на више начина. Поједини аутори наглашавају квалитете интерперсоналних односа чије развијање у разреду повољно делује на разредну дисциплину (разумевање, уважавање, поштовање, љубав, брижност, саосећање,...); други детаљно описују стилове понашања наставника који повољно (подржавајуће, подстицајно) делују на разредну дисциплину (демократски vs. ауторитарни и равнодушни, чврст vs. непријатељски и попустљив, наставник шеф vs. наставник вођа, ...); трећи као кључни елемент изградње повољних интерперсоналних односа у разреду истичу укључивање ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине (тзв. договорна дисциплина, заснована на јачању осећаја заједништва и уважавању других, уз нагласак на важности дискусија о понашању на разредним састанцима); а већина аутора, уз наведено, даје наставницима конкретна упутства за учење комуникационих вештина и техника за успостављање и одржавање разредне дисциплине (невербална комуникација, упућивање вербалних порука, активно слушање и друге).

У моделима разредне дисциплине усмереним на контролу понашања ученика од стране наставника, интерперсонална стратегија се препознаје по усмерености на задовољавање потреба наставника (омогућава му услове да поучава) и истицању чврстине, самоуверености, самопоуздања и смирености у односима са ученицима. Наставник је у доминантној позицији у односу на ученике, он одлучује о значајним питањима школског рада (од процедуралних до дидактичких). Такав наставник, у литератури која се критички односи према оваквом приступу, означаван је као: шеф (а не вођа), надређени (а не равноправан), онај који увек, све, најбоље зна (а не онај који користи знања ученика у процесу учења и одлучивања), ауторитаран наставник (а не демократски)... Наставник захтева одређено понашање и одговарајућим дисциплинским техникама га

обезбеђује у разреду (уз дисциплински план, то су и комуникационе технике: тзв. *допада ми се – поруке и грамофонска плоча*).

Интерперсонална стратегија је у основи модела разредне дисциплине усмерених на задовољавање осећаја аутономије ученика у разреду. Кључне теме су: утицање, суочавање, дељење одговорности, разговор, сарадња, разумевање туђе перспективе, емпатично реаговање. Гордон је у потпуности усмерио свој модел разредне дисциплине на питање односа у разреду, Гласер интерперсоналну стратегију повезује најчешће са процедуралним питањима, а Кон са организацијом наставног рада. Нагласак је на *активној партиципацији ученика* као фактору превенције појаве недисциплинованог понашања. Она „игра важну улогу не само у развоју аутономије и одговорности ученика, већ им истовремено даје практична искуства за живот у демократском друштву“ (Pšunder, 2012, стр. 13). Захтева се изградња демократских односа у разреду заснованих на поштовању потреба, равноправности, разговору, разумевању туђих мишљења, вредности и осећања, заједничком одлучивању, са циљем да се у атмосфери *брижне, добре и фер* заједнице код ученика подстакне целовит развој: самоодређење, самодисциплина, одговорност, брижност, саосећајност, поверење и слично. Сва наведена обележја промовишу начела еманципаторског васпитања и подразумевају равноправност у позицијама свих учесника у разредним интеракцијама.

4.2.1. Одлике разредне климе повољне за успостављање и одржавање разредне дисциплине

Изражена оријентација у савременој педагошкој литератури на изградњу повољне разредне климе¹⁵⁸, акценат је ставила на значај квалитета и интензитета интеракције наставник-ученик. (Аврамовић, 2010; Englehart, 2009; Јоксимовић, 2004; Лалић, 2005). Стварање повољне разредне климе подразумева „стварање радне атмосфере која може да подстакне развој ученика и наставника, да отклања кризе у интеракцији и спречи нарушавања договорених правила, да се наставници и ученици прилагођавају променама, да се мењају и напредују“ (Аврамовић, 2010, стр. 109). Наставник има највећу одговорност за укључивање ученика у разредне активности и успостављање повољне разредне климе, засноване на осећању припадања. Наставник који је вољан да саслуша ученике, приступачан наставник, који може да код ученика подстакне осећај укључености успоставља позитивну климу у разреду (Englehart, 2009). Пишући о значају емоционалне подршке ученицима у разреду, Крњајић наводи да се она односи на „похваљивање, охрабривање и један експлицитан начин испољавања брижног понашања према ученицима“ (Крњајић, 2007, стр. 28). На тај начин унапређује се везаност између наставника и ученика што ученике чини пријемчивим за поштовање норми понашања. Већи степен везаности између наставника и ученика може бити значајан чинилац превенирања дисциплинских проблема. Таква везаност наставнику омогућава да у већој мери утиче на понашање ученика. Од аутора модела разредне дисциплине, о изградњи разреда као **брижне заједнице** пишу у својим делима сва шесторица аутора чије смо моделе разредне дисциплине анализирали, али је ова тема посебно наглашена у радовима Гласера, Гордона и Кона.

¹⁵⁸ Повољна клима у одељењу (разреду) „обухвата питања као што су: како да обезбедим и одржим дисциплину на часу? Како да реагујем на дрско, изазовно, увредљиво понашање ученика? Како да избегнем грешке на часу? Како да користим моћ којом располажем? Како да заинтересујем ученике? Како (да) сарађујем са ученицима? Како да ускладим план часа са изненадним ситуацијама?“ (Аврамовић, 2010, стр. 105).

Једно поглавље у Кантеровој књизи *Чврста дисциплина* насловљено је: Изградња позитивних односа са ученицима. Аутор полази од навођења истраживачких резултата по којима се успостављањем позитивних односа са ученицима може умањити ометајуће понашање ученика на часу и до 50% уколико се тај однос заснива на брижном и подржавајућем понашању наставника на часовима. Кључна Кантерова реч, у том смислу, је **поверење** између наставника и ученика. Ученици ће имати поверење уколико увиде да све што наставници раде, раде за добробит ученика, у њиховом најбољем интересу. Кантер сматра да наставник, зато што је ученике научио да могу да му верују, „лако може да изгради односе са њима и да их мотивише да се покорављају његовим жељама и упутствима“ (Canter, 2010, стр. 104). Истиче да је изградња међусобног поверења двосмеран процес. Наставник ученицима треба да скрене пажњу на своје потребе и нагласи им да не може да ради свој посао уколико ученици изаберу да не буду пажљиви и сарадљиви. Наводи неколико корака за успостављање таквог поверења: успостављање односа узајамног поштовања (наставник мора да *заради* поштовање ученика како би вредновали његове похвале, пажњу и додатне напоре које чини *да би допрло до њих*), наставник учи о ученицима (сазнати што више о ученицима, њиховој породици, интересовањима, хобијима, пријатељима), наставник пружа ученицима позитивну подршку (пример упутства: на сваки негативан коментар, дајте три позитивна), наставник треба да дозволи ученицима да га упознају (онаквог какав јесте, са својим недостацима и грешкама) и заједничко решавање проблема (организовање посебних састанака за ту прилику).

У Џонсовом (такође бихејвиоралном) моделу разредне дисциплине наглашава се (*декларативно*, ако узмемо у обзир претходно речено о овом моделу и дисциплинским техникама које аутор заговара) значај односа између наставника и ученика заснованих на љубави, бризи и уважавању за које аутор сматра да треба да буду основа неформалних подстицаја за сарадњу (придржавање правила и испуњавање очекивања наставника). Уколико смирено поступање наставника, невербалне поруке и неформални подстицаји не доведу до сарадње, наставнику сугерише формалне подстицаје (награде) и потпорни систем (казне) о којима смо раније писали. Централна порука је да се смиреним реаговањем у тренуцима појаве

непримереног понашања изражава брижност и **интерперсонална моћ**, која омогућава наставнику да контролише понашање ученика у разреду. Џонс користи израз *постављање граница* за интерперсоналне вештине којима наставници треба да овладају (карактеристичан емоционални тон – смиреност и технике невербалне комуникације – говор тела) како би наставник ученицима дао до знања да постављена разредна правила треба озбиљно да схвате и да их је неопходно поштовати. Наводи: „Деца ће по природи испитивати границе. Она, заправо, морају да испитују границе како би одредили и разјаснили своју реалност. Рећи ће себи, Рекли сте то, али да ли је то заиста тако? Да би открили да ли је то заиста тако /.../ провоцираће како би видели да ли то опстаје или не“ (Jones, 1987, стр. 81). Сматра да о постављању граница треба размишљати као о „*нежној уметности интерперсоналне моћи*“ (Jones, 1987, стр. 83). Суштину његовог виђења благе контроле (интерперсоналне моћи) истиче на следећи начин: „*Смиреност је снага. Узнемиреност је слабост.*“ (Jones, 1987, стр. 84; Jones, 2007, стр. 180). **Само смирен наставник може да контролише своје мисли и тело**, а интерперсонална моћ је повезана са одговором на питање ко кога контролише. Поручује наставницима да их онај ко их узнемири, заправо контролише. Зато је важно да наставници *науче* да поступају смирено, а први корак је опуштање помоћу одговарајућих вежби дисања.

Драјкурс разредну дисциплину дефинише као самоконтролу засновану на *осећању заједничтва у разреду*. Улога наставника је да „помогне ученицима да поставе себи границе и да науче да контролишу сами себе“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 159). Драјкурсов модел спада у оне који „инсистирају на односима и слушању, који покушавају да открију скривене разлоге недисциплинованог понашања и оне који изражавају оптимизам и веру у дечје могућности“ (Wolfgang, 2001, стр. 37). Сматрао је да је понашање ученика мотивисано првенствено осећањем припадања разреду и уважавањем од стране других ученика. **Недисциплиновано понашање ученика последица је његовог неуспеха да стекне осећање припадања разреду** услед чега се окреће погрешним циљевима. Ученик услед тога: а) настоји да привуче пажњу осталих ученика на себе дисциплинским проблемима, б) бори се за моћ у разреду понашајући се дрско и увлачењем других (наставника или

популарних ученика) у сукоб, в) узвраћа осветом за *неправедан третман* у разреду путем физичког или психичког насиља, или г) одустаје од покушаја да припада групи, јер сматра да је тај циљ немогуће остварити.

Табела бр. 6: Драјкурсов приказ погрешних циљева ученика и мера наставника

Вероватни циљ ученика	Мере које наставник може предузети како би одржао разредну дисциплину
Привлачење пажње	<ul style="list-style-type: none"> - Станите близу ученика, али игноришите његово понашање. - Урадите нешто неочекивано – угасите светло, пустите музику... - Не чините да се ученик осећа омиљеним. - Преусмерите пажњу ученика – поставите му директно питање, промените активност. - Преместите ученика да седи на другом месту. - „Уловите“ и похвалите учениково добро понашање. - Разговарајте са учеником о циљу његовог лошег понашања.
Тражење моћи	<ul style="list-style-type: none"> - Обелоданите ученику његов циљ. - Избегавајте улазак у сукоб, наставник који то чини је велики изазов за ученика. - Тражите прилике да охрабрите добар рад и сарадњу ученика. - Дајте избор, не наредбе. - Учините нешто неочекивано. - Користите хумор, не и сарказам.
Тражење освете	<ul style="list-style-type: none"> - Обелоданите ученику његов циљ. - Користите тајм-аут технику. - Не узвраћајте на увреде. - Користити логичке и природне последице. - Разговарајте са учеником о његовом изазивању других као и о његовим добрим особинама, како би га други прихватили
Испољавање беспомоћности и повлачење	<ul style="list-style-type: none"> - Обелоданите ученику његов циљ. - Не показујте и не наговарајте на сажаљење. - Прилагодите му наставне методе и омогућите мале успехе. - Избегавајте да уместо ученика обављате послове. - Учите га да о себи говори позитивно. - Обезбедите некога ко ће помагати ученику. - Укажите ученику на његове прошле успехе. - Никада не одустајте.

адаптирано према: Wolfgang, 2001 и Гашић-Павишић, 2005.

Драјкурс сматра да наставник у тим ситуацијама најпре треба да препозна циљ који ученик жели да постигне недисциплинованим понашањем и да, у складу са тим, реагује на одговарајући начин. Дакле, наставник треба да омогући ученику да препозна зашто се лоше понаша и шта жели да постигне таквим понашањем. За сваки од четири наведена погрешна циља, Драјкурс наставницима препоручује мере приказане у Табели бр. 6. Охрабрује наставнике да у оваквим случајевима покажу доста стрпљења и покушају да ученика увере у његове способности. Од велике је важности да са таквим учеником наставник поступа на брижан и осећајан начин, јер оно што ученику заправо треба јесте осећај да неко мари за њега. Наставнику се препоручују активности којима се стварају услови за развој емпатије код ученика и осећаја припадности разреду (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004).

Гласер (2000) наглашава неопходност примене *седам брижних поступака* за изградњу позитивне и брижне атмосфере, и последично одржавање дисциплине на наставном часу (подршка, охрабрење, слушање, прихватање, поверење, поштовање и преговарање о разликама) и упоређује их, наводећи кључне предности у односу на уобичајено примењиване *кобне поступке наставника* (критиковање, окривљивање, оптуживање, закерање, претње, кажњавање и подмићивање/награђивање ради контроле). Такође, наглашава да је неопходно градити систем и односе у разреду на начин **да ученици почну школу да доживљавају као добро и фер место за боравак**, где ће осећати да су битни и да имају моћ. Добра школа би се могла дефинисати као место где готово сви ученици верују да ће оно што раде задовољити њихове потребе у довољној мери да осете да има смисла да наставе са радом. Суштина разредне дисциплине је брига за ученике и напоран рад наставника. Неопходно је да ученици верују да све што наставник ради, ради за њихово добро, да увиђају бригу за ученике. У таквој атмосфери „прихватиће сваки његов поступак (иако се наизглед чини да се служи присилом), јер верују како је шефу (наставнику, прим. аут.) важнија њихова добробит него добробит његових надређених“ (Glasser, 1994, стр. 47). Квалитетан рад може се остварити само у подстицајној разредној средини. „Потребно је чврсто пријатељство између наставника и ученика, као и између наставника и чланова управе школе. Изнад свега, треба да влада поверење: сви морају веровати да други

мисле на њихову добробит“ (Glasser, 1999, стр. 36). Уколико ученици не виде да се наставник труди више него други, неће осетити да он брине за њих. Гласер наводи: „Права моћ потиче из мишљења ученика о стручности наставника. Стручност се види по начину на који показује шта ваља радити и како ствара добру радну атмосферу“ (Glasser, 1994, стр. 63). Своје високе захтеве у погледу ангажовања ученика наставник мора оправдати личним примером труда и рада.

Централна идеја у Гордоновом моделу разредне дисциплине гласи: **сви ученици су људска бића са којима наставник треба да развија људске односе.** „Успешност наставника базира се управо на људским односима“ (Gordon & Burch, What Every..., стр. 6). Сматра да је квалитет односа наставника са ученицима круцијалан, битнији и од онога што наставник предаје и од начина на који то ради и од ученика са којима ради. Ако су њихови односи на високом нивоу наставник ће увек бити успешан – „без обзира на врсту градива, вештине, вредности или уверења наставника“ (Gordon & Burch, What Every..., стр. 2). Гордон истиче да изграђивање квалитетних односа са ученицима подстиче самоусмеравање, самоодговорност, самоодређење, самоконтролу и самовредновање код ученика. Читав Гордонов програм обуке наставника (Гордон, 1998) базиран је на теоријском и практичном овладавању техникама за успостављање *људских* односа између наставника и ученика (стицање вештина емпатичког разумевања, прихватања, поштовања и позитивног уважавања ученика). Такви, партнерски, односи препознају се према следећим манифестним обележијима (Гордон, 1998, стр. 17): *отовореност* (лако је бити директан и искрен у интеракцији), *брижност* (свако зна да га онај други поштује), *међузависност* (супротно од зависности), *самосталност* (допушта да свако развија своју јединственост, креативности и индивидуалност) и *узајамно задовољавање потреба* (ниједна потреба није задовољена на рачун потреба других). Сматра да ће наставници који су научили како да изграде односе са ученицима поштовати своје ученике, као и да ће ученици поштовати потребе таквих наставника.

Кон, полазећи од холистичког приступа развоју детета, такође истиче значај односа у разреду утемељених на осећају заједништва, повезаности, припадности, прихватању различитости, брижности, саосећајности, поверењу, поштовању,

принципијелности и одговорности. Уместо да уче да се ослањају на моћ и агресивност, ученике треба научити да се ослањају на разум и показују саосећање (Kohn, 2005a). Разликује *разред као заједницу* и *разред као скуп ученика* (колектив). Да би разред био изграђен као заједница у њему не сме бити борбе, притиска, конформизма, послушности, већ га морају одликовати „сигурност, топлина и поверење“ (Kohn, 2006, стр. 108). Сматра да школа (наставници) треба да развија осећај заједништва и одговорности код деце. Деца уче са и од других у *брижној заједници* (Kohn, 2008a, стр. 2). Школа мора да постане место у коме ће ученици развијати осећај повезаности, јединства, међусобне брижности и поверења, место у коме ће себе доживљавати као део заједнице. „Ученицима треба помоћи да постану брижни и саосећајни“ (Kohn, 2005b, стр. 1). Односе са ученицима треба градити на поштовању и разумевању других, уз истицање неопходности прихватања другог, различитог. Свака особа добија помоћ и инспирацију „да испуни такве идеале и вредности попут доброте, правичности и одговорности“ (Kohn, 2006, стр. 102). Заговара озбиљну посвећеност изградњи заједнице (дисциплина аутономног типа заснована на односима у разреду) *уместо дисциплине* (контролишућег типа).

4.2.2. Стилони понашања наставника који омогућавају успешно успостављање и одржавање разредне дисциплине

Изградња интерперсоналних односа у разреду се често доводи у везу са карактеристичним стилон понашања наставника, због чега аутори модела разредне дисциплине обично указују на одлике **стилова понашања наставника** који повољно делују на разредну дисциплину. У бројним истраживањима спроведеним деценијама уназад¹⁵⁹ и теоријским радовима у овој области, за развој повољне педагошке климе у разреду се наглашава значај демократског, недирективног стила понашања наставника насупрот ауторитарном (Аврамовић, 2010; Good & Brophy, 2007; Ђорђевић, 1996; Englehart, 2009; Јоксимовић, 2004; Костовић, 2008; Лалић, 2005; Радовановић, 2006). Повољна разредна клима повезана је са демократским, социјално-интегративним облицима понашања наставника, што је значајно за развијање вештина и способности за демократско понашање и демократске односе, као што су: умеће комуникације, разумевање перспективе другог, кооперативност, социјална одговорност и слично (Лалић, 2005). Усмереност на изградњу демократских односа у разреду, гради се на уверењу да је основна потреба људских бића друштвено повезивање и осећање припадања заједници (Englehart, 2009). *Демократски наставник* планира и доноси одлуке заједно са групом, са задовољством помаже ученицима, подстиче групну партиципацију. Овакав стил понашања наставника доводи до тога да се ученици међусобно подржавају и преузимају одговорност за своје понашање и учење. Ученици воле да раде са таквим наставником и имају високу мотивацију за школско постигнуће. „Уколико у учионици влада атмосфера поштовања и пријемчивости, онда су и ученици довољно анимирани и ангажовани“ (Герген и Герген, 2006, стр. 54).

Сви аутори модела разредне дисциплине које смо анализирали описују различите стилове понашања наставника, истичући одлике наставника које, према њиховом мишљењу, повољно утичу на успостављање и одржавање разредне дисциплине.

¹⁵⁹ Пионирским се сматра, и подстакло је бројна у овој области, истраживање Левина, Липита и Вајта (Kurt Lewin, Ron Lippit, Robert White), реализовано давне 1939. године.

Кантер сматра да разредна дисциплина у великој мери зависи од стила понашања наставника. Истиче да је потребно да наставник „говори одлучно, чврсто, самоуверено, на начин који у мислима ученика не оставља питања ко управља разредом“ (Canter, 2010, стр. 10). Мора показивати чврстину, самопоуздање, доследност и смиреност у свакој наставној ситуацији. Описује три стила понашања наставника на наставном часу, у односу на начин одржавања дисциплине на часу: чврсте, попустљиве (потчињене, субмисивне, пасивне, несамопоуздане) и непријатељске наставнике. Из угла потреба наставника и ученика разлика је следећа: „чврст наставник прво задовољава своје потребе, а потом ради у најбољем интересу својих ученика, непријатељски наставник прво задовољава своје потребе, али потом не ради у најбољем интересу својих ученика, док потчињени наставник не излази у сусрет ни својим потребама, ни потребама ученика“ (Tauber, 2007, стр. 100).

Слободанка Гашић-Павишић (2005) Кантерову класификацију наставника детаљније образлаже уз истицање основних одлика сваког стила. **Чврст наставник** поставља јасне, директне захтеве, реагује самоуверено и брзо у ситуацијама које захтевају управљање понашањем, он је чврст, доследан и смирен. Он говори са ауторитетом и подржава оно што је рекао одговарајућим поступком¹⁶⁰. **Попустљив наставник** сматра да не треба да поставља захтеве ученицима у погледу њиховог понашања. Он није у стању да јасно одреди које понашање очекује од ученика, а када постави захтеве то остане само на речима, јер није у стању да одговарајућим поступцима пропрати те своје захтеве. **Непријатељски наставник** своје захтеве поставља тако што виче, прети или се изругује ученицима, он је агресиван и изазива ученике. Насупрот попустљивим наставницима, који не успевају да ученици испуне њихове захтеве, непријатељски наставници су у томе успешни, али на такав начин да је то противно најбољим интересима ученика.

Драјкурсов модел разредне дисциплине заснован је на полазном становишту да наставници нису припремљени за успостављање демократских односа у разреду

¹⁶⁰ У каснијим фазама развоја модела *чврсте дисциплине*, претпостављамо под притиском бројних критика, Кантер је мало *слекшио* наведене захтеве (Canter, 2010). Истиче да наставник треба да буде и емпатичан, праведан и активан, да пажљиво слуша шта ученици имају да му кажу, разговара са њима са уважавањем и поступа праведно. Он је захтеван, па ипак топао у интеракцији и пружа ученицима подршку и уважавање.

које захтева процес демократизације друштва. Аутори се позивају на класификацију Курта Левина (Kurt Lewin) користећи следеће описе: 1) **ауторитарни шеф** користи *традиционалне наставне методе* у чијој је основи присила, притисак, моћ, кажњавање и на тај начин захтева сарадњу; 2) **пермисивни анархиста** је наставник који је одлучио да пређе на демократски приступ, али, пошто за то није обучен, постаје хаотичан, у разреду ствара атмосферу *laissez-faire* анархије где ученици раде шта желе, уче шта и када они желе, не показују поштовање за наставника, школу или другаре и временом постају „тирани чији је основни циљ и вредност поступање на начин који сами желе уз недовољно друштвене свести и разматрања сопствене одговорности да допринесу заједници“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 8-9)¹⁶¹; 3) **демократски вођа** је наставник који се понаша као вођа разредне заједнице, ствара атмосферу узајамног поштовања, односи се према ученицима као одговорним људским бићима, вредним труда, способним за доношење одлука, он интегрише разноврсне особе у заједницу и подстиче демократске процесе (најчешће кроз разредне дискусије у којима се деца припремају за *учествујућу демократију*).

У Гласеровом концепту *квалитетне школе* мења се улога наставника, он више није шеф (управљач, наредбодавац), већ вођа. Основна разлика између ова два стила понашања наставника је у разумевању чиме су ученици мотивисани, шта их покреће на не/дисциплиновано понашање. Разлика између ова два стила понашања наставника¹⁶² приказана је и у Табели бр. 7:

¹⁶¹ Аутори наводе да у савременим друштвима (они за пример узимају америчко) деца живе у таквој анархији. Она одбацују дисциплину, морал, идеје и вредности одраслих; често живе у конфузном стању, или прекомерног материјализма или разузданог идеализма где недостаје свест о друштвеном интересу или задовољство осећајем доприноса заједници. Највећи проблем данашњице је тај што „тинејџери живе заробљени у стању себичности, немају развијен осећај одговорности према задатку или другим особама. Можда су одани вршњацима, али немају поштовања ни за млађе ни за старије, нити према онима који имају другачије мишљење“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 14).

¹⁶² Користи израз *филозофија управљања* (Glasser, 1994, стр. 42).

Табела бр. 7: Гласеров опис стилова понашања наставника: шеф и вођа

Наставник-шеф:	Наставник-вођа:
<p>Одређује задатке и утврђује стандарде обично без укључивања ученика. Не прави уступке, ученик се прилагођава замислима наставника.</p> <p>Обично говори ученицима (уместо да показује) како треба урадити задатак. Ретко пита ученике за мишљење.</p> <p>Он или онај кога он одреди надгледа (или оцењује) рад ученика.</p> <p>Користи присилу (обично казну) када се ученик опире, како би га натерао на послушност. Развија однос <i>ја против њих</i>.</p>	<p>Укључује ученике у разговор о квалитету одређеног посла и времену потребном како би се он обавио. Уважава њихове предлоге. Задатке прилагођава способностима и потребама ученика.</p> <p>Показује ученицима шта од њих очекује и тражи мишљење ученика о могућим побољшањима.</p> <p>Подстиче самовредновање.</p> <p>Олакшава ученицима рад обезбеђујући им потребна средства за квалитетан рад и стварајући присно окружење лишено присиле.</p>

извор: Glasser, 1994, стр. 37-43, адаптирано према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 136; Tauber, 2007, стр. 190.

Наставник-шеф сматра да понашање ученика мотивише оно што раде други и честа употреба казни и награда (спољашња мотивација). Користи *кобне поступке*, принуду, поставља правила и рокове. Наводи да: „шефовско управљање («Ћути и ради шта ти се каже») цвета у вишим разредима, у којима су наставници присиљени да »производе« и са више од сто ученика дневно, које немају прилику да упознају лично“ (Glasser, 1994, стр. 40). С друге стране, **наставник-вођа** верује да ученике мотивише осећај да у школи, на часу задовољавају урођене потребе, тј. да ученике на понашање покреће унутрашња мотивација, коју код ученика можемо развити обезбеђивањем погодне средине у којој ће моћи да задовоље урођене потребе. „Наставници-вође не присиљавају. Разговарају са ученицима и заједнички решавају проблеме“ (Glasser, 1994, стр. 90). Ученицима дају подршку, укључују их у доношење одлука, нуде различите могућности и пружају им избор. „Од првог дана, наставник-вођа покушава да створи радну средину која је топла, срдачна, присна и потпуно лишена присиле. Ученици брзо схвате како тај наставник није против њих и не покушава да задовољи своју потребу за моћи тиме што ће им

наређивати“ (Glasser, 1994, стр. 61). У таквој разредној атмосфери истиче се значај марљивости, али не на начин да она за ученике постане туробна. Наставник настоји да створи окружење у коме ученици уживају: „морамо да радимо, али успут можемо и да се забављамо“ (Glasser, 1994, стр. 62). У таквој, пријатељској атмосфери, када наставник *одбаца плашт моћи*, ученици осећају да имају моћ. „Више се труде и постају склонији наставнику, па се и наставник и ученици боље осећају“ (Glasser, 1994, стр. 134).

Гордон, у складу са наведеним схватањима представника критичке педагогије, сматра да је за примену техника разредне дисциплине заснованих на принципу *без губитника* деструктивна поларизација: ауторитет *versus* слобода (као и сличне: традиционално или прогресивно, усмереност на наставника или на ученика, конзервативизам или либерализам, заједница или индивидуа). Критикује такав приступ *победник – губитник* који је заснован на *филозофији моћи*. Уместо ауторитарног приступа (метод I – оријентисан на **моћ наставника**, повезује се са угњетавањем, *систематском дехуманизацијом* и недостатком слободе ученика у школи) и пермисивног приступа (метод II – оријентисан на **моћ ученика**, наставник је превише попустљив или игнорише конфликте), Гордон се залаже за **конструктивно решавање неизбежних конфликта** (метод III) „на начин који ће омогућити свима да задовоље потребе и да развију своје пуне потенцијале“ (Гордон, 1998, стр. 191). Они који заступају снажан ауторитет желе да одрасли управљају и контролишу ученике користећи моћ и ауторитет који одрасли поседују. Они који заступају пермисивност стварају услове у којима је ученицима дозвољено да користе своју моћ и загорчавају живот својим наставницима и школској управи. „Која год школа мишљења да преовлада неко ће бити на губитку“ (Gordon & Burch, What Every..., стр. 8). Сматра да примена техника заснованих на принципу *без губитника*, уместо до конфликта, доводи до сарадње и међусобног уважавања у разреду.

Кон описује повезаност стилова понашања наставника и мотивације ученика терминима **радити нешто ученицима**, на супрот **радити нешто са ученицима**. (Kohn, 2006, стр. 36). Први стил описује наставника који управља свим активностима и усмерен је на послушност ученика, повиновање упутствима. Код

другог стила, наглашава се да питања и интересовања ученика усмеравају активности, а наставник помаже (олакшава) учење у *педагошкој клими сарадничког тима*¹⁶³. Таква клима подстиче код ученика жељу за учењем, олакшава им процес открића и, уопште, задовољава њихове основне потребе. Таква подршка задовољењу потребе за аутономијом (на првом месту) ученика у разреду ствара и продужава унутрашњу мотивацију ученика да активно учествују у наставним активностима. Односи у разреду који доприносе позитивној атмосфери су: демократски односи у разреду; односи засновани на поверењу, поштовању и саосећању; принципијелност и друштвена одговорност; самосавладавање; заједничко осмишљавање предлога; замишљање нечије тачке гледишта; откривање узрока недисциплинованог понашања; укључивање ученика у доношење одлука и други (Tauber, 2007; Kohn, 2008a). Неопходно је уважавати посебност сваког ученика у погледу личних уверења, очекивања, интересовања и циљева (Kohn, 2005a). Уместо да уче да се ослањају на моћ и агресивност¹⁶⁴, ученике треба научити да се ослањају на разум и показују саосећање. Посебно је значајан, за остваривање ових циљева, стил понашања наставника. Наставници који изграђују брижне односе са ученицима не излазе у сусрет само емоционалним потребама ученика, већ њихово понашање представља *моћан пример*. Тиме што стрпљиво слуша ученике, показује забринутост за њих, извињава се када се покаје што је нешто рекао, наставник „даје пример ученицима, учећи их какви би они могли бити једни према другима“ (Kohn, 2006, стр. 113).

¹⁶³ *Радити са ученицима* (нпр. на осмишљавању флексибилних и разумних правила) како би решили проблеме, уместо да наставник намеће правила ученицима „веома се разликује од контроле, са једне стране и laissez-faire приступа са друге стране“ (Kohn, 1999, стр. 33).

¹⁶⁴ *Контролишуће окружење* условљава ученике спољашњим мотиваторима (као што су награде и казне) што ствара осећај анксиозности и беспомоћности, смањује заинтересованост ученика за наставне активности и повезано је са нижим образовним постигнућима (Kohn, 1999).

4.2.3. Укључивање ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине (разредни састанци и дискусије)

Аутори модела разредне дисциплине доста пажње су посвећивали у својим радовима потребама и могућностима укључивања ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине из аспекта изградње повољних интерперсоналних односа у разреду. Наводи се да такво укључивање и дељење одговорности мотивише ученике да договорено поштују и да заједничке одлуке доживљавају као *своје*. Има и аутора који у *заједничком одлучивању* виде добру могућност коју наставник може да искористи „како би прибавио подршку ученика за притисак на проблематичног ученика да престане да се понаша недисциплиновано“ (Гашић-Павишић, 2005, стр 224).

У Драјкурсовом моделу разредне дисциплине *демократизација односа* у разреду постиже се **укључивањем ученика** у одређивање разредних правила и логичких последица. Драјкурс, као и већина аутора савремених модела разредне дисциплине, истиче велики значај одржавања **разредних састанака** (дискусија) који омогућавају ученицима да у школи увежбавају демократске принципе, уместо да само уче како да их примене касније у друштву. Истиче се да је било који проблем који има један ученик заправо проблем читавог разреда и да је у решавању проблема од велике помоћи заједничко ангажовање свих ученика у разреду (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004). Разредни састанци стварају услове за развој емпатије и осећај припадности разреду. Разредне дискусије наставнику пружају прилику да помогне ученицима да разумеју сами себе и да промене своје виђење себе и других, што ће можда променити њихове ставове од непријатељских ка сарадничким. Наводи да је важно да такви састанци буду одржавани најмање једном недељно, да они буду планирани распоредом часова, уместо да се одржавају по потреби (када се јави већи проблем). Предлаже наставницима да председавају првим састанцима, а да касније ту улогу препусте ученицима, који би се смењивали у тој улози одређеним редом. Као кључне теме састанака (за које препоручује да буду записане на табли) предлаже: 1. добре ствари у претходној недељи, 2. начини на које се могу побољшати у следећој недељи, 3. лични проблеми, 4. одговорности

и 5. планови за будућност (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 111). Разговоре треба усмерити на циљеве понашања ученика, при чему је наставникова улога да им помогне да науче да слушају једни друге, да разумеју себе и друге и да подстакне ученике да помажу једни другима како би решили своје проблеме. Аутори наводе да такви састанци омогућавају да *такмичарски дух* буде замењен „атмосфером узајамне емпатије и помоћи“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 113). Поред начелног инсистирања на демократичности и равноправности, у примерима конкретних активности које се предлажу наставницима (посебно приликом успостављања правила понашања током таквих дискусија) приметна је контролишућа функција *Драјкурсових разредних дискусија*. Аутори наводе следеће упутство: „Само једна особа може да говори у одређеном тренутку, док остали уче да активно слушају. Било какво ометање или непристојно прекидање је неприхватљиво и неће се толерисати. Дискусија се прекида док се ред поново не успостави“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 115). Такође: „Чим дете почне да се понаша недисциплиновано и настоји да угрози општу атмосферу у разреду, дајте му избор, или да седну без ометања осталих, или да напусте учионицу“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 125). Као примере *демократских правила* наводе (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 118):

- Подигни руку када желиш нешто да кажеш.
- Док један говори остали слушају.
- Буди одговоран.
- Поштуј друге.
- Буди позитиван.
- Не повлачи се у себе.
- Искажи своје мишљење јасно.
- Мислите заједнички.
- Решавајте проблеме сарађујући и излазећи у сусрет потребама ситуације.

Аутори сматрају да наведена упутства и разредна правила, као и друга која предлажу наставник и ученици, треба усвојити консензусом. Предуслов је да она свима буду логична, смислена и разумљива. Намеће се питање да ли је овај захтев могуће остварити, посебно у погледу наведених правила. Наводи се: „Последице непоштовања правила може да одреди наставник одмах, или цео разред на

следећем састанку. Важан принцип кога се треба придржавати је да дете учи из сопственог искуства да му прекршај правила није користан“ (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 116). У опису Коновог модела разредне дисциплине истакли смо његово уверење о *привидној демократичности* Драјкурсовог приступа разредној дисциплини. То се односи и на његово виђење функционисања и улоге разредних састанака. Кон их критикује наводећи да је јасно да у овом моделу наставник никада неће одустати од стварне контроле и додаје да је прикривени циљ овог модела послушност ученика (Kohn, 2006).

Гласер полази од чињенице да је веома важно учениково **осећање припадања разреду**. „Ученици желе пажњу од наставника и вршњака, а то могу добити укључивањем у разредне дискусије о питањима која су од значаја за разред“ (према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 134). Сматра да треба омогућити ученицима да, кроз редовне разредне састанке и кооперативну наставу у малим групама, буду активни учесници у разредним активностима, јер се на тај начин ограничава могућност да се појави недисциплиновано понашање. Атмосфера топлине и брижности у разреду се може достићи кроз начин интеракције наставника и ученика. Разредне дискусије ученицима дају могућност да поделе своје идеје са наставником и друговима из разреда. У таквој атмосфери задовољиће своју потребу за слободом да праве изборе у погледу начина на који се ради на часовима. „Ако нам је, као што се превише често дешава у школи, речено да немамо избора, ова потреба је јако фрустрирана“ (Glasser, 1985, стр. 245). И разредна правила, која су веома важна за климу у разреду, потребно је одређивати на разредним састанцима уз активно учешће наставника и ученика. Са становишта одржавања реда, ученици од којих је тражено да понуде правила наставницима (разредна) и школској управи (школска) „много више ће поштовати правила која су сами изабрали, него правила која су им одозго наметнута“ (Glasser, 1985, стр. 245).

Велики значај у моделу се придаје тој врсти **дељења одговорности**. Повећање могућности избора ученика у директној је вези са повећавањем његове одговорности (Glasser, 2000). Ученици који имају део *власништва* на правила понашања имају и значајан подстицај да их се придржавају. Власништво се, на првом месту, огледа у помоћи ученика у доношењу правила. Школа у којој се

ученици добро осећају и у којој желе да буду, заправо је школа у којој им је омогућено да бирају, у којој су им понуђене алтернативе, у којој могу да задовоље своје потребе. Гласер даје врло детаљна упутства наставницима на који начин могу искористити разредне састанке како би ученици учили *теорију избора* (Glasser, 1999, стр. 126-135) и схватили да свако наше деловање долази изнутра.

И Гордон сматра да је за успостављање и одржавање разредне дисциплине (квалитатних односа у разреду) и успешност наставе неопходно да наставник да **већи утицај ученицима** на наставном часу како би се код њих развила мотивација за учење и предупредила појава недисциплинованог понашања. Посебан значај за решавање проблема са недисциплинованим понашањем ученика имају разредне дискусије о одређеној теми, проблемима који их заокупљају „док их наставник *активно* слуша показујући им да схвата и прихвата њихова осећања и идеје“ (према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 195). На овај начин развија се *жива демократија* у разреду. Наставници се обучавају како да одрже састанак на коме ће у дискусији бити одређена правила понашања. Учешће у доношењу правила узимају сви, и наставник и ученици, и очекује се да их сви поштују. Резултат таквих састанака је много већа мотивација ученика да се придржавају правила, јер су то *заједничка правила*. Ученици и наставници износе алтернативна мишљења о одређеној теми и дискутују их, елиминишући она решења која се ученицима или наставнику не свиђају. Примену овакве методе решавања конфликта у разреду види као *принцип партиципације на делу* и наводи да „људи боље прихватају одлуке и више су мотивисани за њихово спровођење ако су учествовали у њиховом доношењу – као што чине баш супротно када им је ускраћено право гласа“ (Гордон, 1998, стр. 185). У опису његовог модела разредне дисциплине истакли смо разлоге због којих треба имати у виду да није било какав разговор наставника са ученицима делотворан. Ефекти до којих комуникација доводи зависе од квалитета онога што наставник говори. Наставник треба да научи да изабере одговарајућу врсту разговора у различитим ситуацијама (у зависности од тога ко поседује проблем).

Кон сматра да је неопходно укључити ученике у размишљање и доношење одлука о свим питањима значајним за функционисање разреда. Најбољи начин за

решавање проблема је да се ученици активно укључе у тај процес. Наводи да би наставници морали да имају добро оправдање за ограничавање избора које ученици имају у вези са доношењем одлука у разреду. Кон сматра да многи наставници само формално омогућавају ученицима да учествују у доношењу одлука, задржавајући контролу над њима кроз начин на који воде разговор о решавању проблема. Они се понашају као „адвокати на суђењу који никада не постављају сведоку питање на које већ не знају одговор“ (Kohn, 2005а, стр. 19). Наводи да се слаже са ставом Гласера, Гордона и других аутора модела разредне дисциплине да су разредни састанци врло корисни за предупређивање појаве дисциплинских проблема и решавање постојећих проблема (Kohn, 2006, стр. 87-94). Разредни састанци могу бити од користи у изградњи *сарадничког духа*, ако их **ученици доживљавају као значајне из перспективе заједнице и личне аутономије**. Разредни састанак је *место за дељење* (нпр. разговор о интересантним стварима које су се догодиле током недеље), *место за доношење одлука* (нпр. како помоћи особи која има проблем, како уредити зидне површине, како распоредити намештај), *место за планирање* (нпр. екскурзије – од добијања дозволе, преко прикупљања новца до избора и позивања пратиоца) и *место за размишљање* (нпр. какво би место разред требало да буде, како треба да се односимо једни према другима). Непроцењива је корист тако схваћених разредних састанака за друштвени, морални и интелектуални развој ученика. Ученици размишљају о начинима на које решавају проблеме, анализирају могућности и преговарају о решењима. „Поред тога, ученици који имају прилику да учествују у обликовању сопственог школовања вероватно ће бити мање отуђени и ефективније ће учити током остатка дана“ (Kohn, 2006, стр. 90). У таквом разреду биће мање дисциплинских проблема и мање времена ће се трошити на њихово решавање.

4.2.4. Комуникационе вештине наставника и технике успостављања и одржавања разредне дисциплине

Различитим вербалним и невербалним знацима, наставник упућује ученицима различите врсте порука, како би утицао на понашање ученика (Лалић-Вучетић, 2008). Обука наставника за примену ауторизованих модела разредне дисциплине обично је усмерена на овладавање практичним вештинама, посебно комуникационим вештинама, које наставнику могу омогућити да развије позитивне интерперсоналне односе у разреду и да решава конфликтне ситуације у разреду.

Када је у питању **невербална комуникација** уочили смо да је ова техника препоручивана од стране више аутора.

Кантер препоручује *контакт очима* док говори (предаје) како би одржавао пажњу ученика. Наводи: „Ученицима је тешко да одлутају или да ометају када успоставите и одржавате контакт очима са њима“ (Canter, 2010, стр. 98). При томе, наставницима предлаже да стану испред ученика и директно гледају у њега макар три секунде како би ученик осетио да наставник заиста гледа у њега.

И Џонс у моделу *Позитивне дисциплине* велики значај приписује коришћењу невербалне комуникације да би се ученик подстакло да одустане од нежељеног понашања (Jones, 2007). Невербалном комуникацијом наставник не ремети активности у разреду, а омогућава благу и опуштenu радну атмосферу. Процес је усредсређен на *говор тела* којим наставник „на природан начин предочава ученику неопходност посвећености радним активностима, без прекидања наставе“ (Tauber, 2007, стр. 125). *Елементи невербалне комуникације* коју наставник користи како би поставио границе учениковом понашању су: контакт погледом, смирен израз лица, држање тела, сигнали и гестови, физичка близина (Гашић-Павишић, 2005). Сигуран наступ и добро држање тела уливају ученицима поверење у наставника и изазивају уважавање према његовим захтевима.

Пре него што наведемо конкретне технике вербалне комуникације које се наставницима предлажу како би успоставили односе са ученицима којима се разредна дисциплина успоставља и одржава, навешћемо Џонсово виђење значаја

емоционалних реакција наставника за такву комуникацију. Он наводи да је уобичајена реакција наставника при појави проблема (фрустрације) подизање тензије и пораст анксиозности што сматра примитивним одговором на догађај који нисмо очекивали или нам се не допада. Оваква реакција може да прерасте из благе узнемирености у растројство, а таква стања неминовно доводе до сукоба и могу деструктивно утицати на самог наставника, али и на ученике. Често у таквим ситуацијама долази и до вербалног конфликта који прелази у празну причу. Џонсов основни принцип у том погледу гласи: „Смиреност је снага, узнемиреност је слабост. Ако сте смирени ви контролишете вашим духом и телом“ (према: Tauber, 2007, стр. 131). Поред самоконтроле, **смиреност** наставника омогућава и контролисање понашања ученика на наставном часу. Сматрао је да се *емоционална смиреност* огледа и у *физичким реакцијама* наставника које се могу научити и увежбати у оквиру обуке за реализацију модела разредне дисциплине. Као најзначајнија упутства, наставницима наводи:

- пре него што одреагујете направите кратку паузу како бисте остали смирени,
- крећите се смирено и не правите нагле покрете,
- окрените се директно ка ученику који прави проблеме, на тај начин му шаљете јасну поруку да ћете му посветити сву пажњу док се проблем не реши,
- усредсредите и свој поглед на њега,
- руке држите уз тело, не на куковима или прекрштене,
- опустите браду, стиснути зуби су лош сигнал који ће сви приметити,
- крећите се по учионици, уколико говор тела не делује из даљине приђите проблематичном ученику,
- не реагујте на добацивања и не улазите у конфликт,
- камуфлирајте се, крећући се ка проблематичном ученику останите неприметни за остале ученике како не бисте ометали њихов рад (према: Tauber, 2007, стр. 132-135).

У ранијим издањима приручника за одржавање дисциплине у разреду *Чврста дисциплина*, Кантер је велики значај придавао употреби техника *покварена*

грамофонска плоча и похвала познатих као *допада ми се – поруке* (Гашић-Павишић, 2005; Tauber, 2007). У последњем издању (Canter, 2010), након више од тридесет година од објављивања првог, Кантер за другу наведену технику (како смо навели у поглављу о техникама награђивања) наводи да се може примењивати, али ређе и опрезно. У техници **покварена грамофонска плоча** наглашаван је захтев наставнику да мора да реагује на неприхватљиво понашање ученика како би га зауставио. Уколико ученик не реагује на опомену и не послуша оно што наставник тражи од њега, већ наставља са недисциплинованим понашањем „наставник треба смирено да понови захтев највише до три пута“ (Гашић-Павишић, 2005, стр. 103). Кантер је сматрао да је ова техника „посебно успешна код ученика који својим понашањем желе да скрену пажњу наставника“ (Tauber, 2007, стр. 109). Без обзира на аргументе ученика, наставник упорно понавља захтев који је већ упутио ученику, прецизним речима и смирено (истим тоном, истом јачином гласа). На пример, када ученица омета друге ученике уместо да седне за свој сто и почне да ради, Кантер предлаже следећу врсту комуникације (Canter, 2010, стр. 76):

Наставник: (Име ученице), упутство је било да седнеш на своје место и почнеш да радиш. Ово је упозорење за тебе.

Ученица: (постаје узнемирена) – Нисам урадила ништа лоше. (Име другог ученика) ми је био на путу, па нисам могла да дођем до свог места.

Наставник: (смирено) – (Име ученице), али ја желим од тебе да седнеш на своје место и почнеш да радиш.

Ученица: (и даље узнемирена) Није фер да увек само мене видите.

Наставник: (смирено) Разумем, али ја желим од тебе да седнеш на своје место и почнеш да радиш или ћеш изабрати да идеш у *тајм-аут*.

Уколико ни на овај начин поновљени захтеви не буду дали резултате, наставник треба да предузме мере (казнене последице) које следе за такво понашање.

Вилијем Гласер делотворну комуникацију са ученицима који ометају наставу заснива на односу наставника-вође према ученицима заснованом на

смиреном, заједничком решавању проблема. Наставницима предлаже конкретне формулације у појединим случајевима, уз напомену да их они прилагоде ситуацији у којој их користе. На пример:

„Чини се да имаш неки проблем. Како бих могао да ти помогнем да га решиш? Ако се сада смириш, чим нађем времена разговараћу са тобом и мислим да ћемо наћи неко решење. Док се овако понашаш, ништа не можемо да решимо“ (Glasser, 1994, стр. 144).

„Како си се узбудио. Сигурно нешто радим погрешно. Смири се и чим будем могао, наћи ћемо се заједно па ћеш ми помоћи да то решимо“ (Glasser, 1994, стр. 145).

Уз овакве поруке наставник може користити и гестове, покрете рукама, осмех, шалу на свој рачун. Циљ им је да наставник преузме надзор над насталом ситуацијом, што је почетак решавања проблема ометања наставе. Наставник најпре треба да смири тренутну ситуацију, јер се проблеми не могу решавати уколико им се не приступи смирено. Када се ученик смири, наставник (како је обећао) мора наћи времена да са њим разговара. У таквим ситуацијама може да каже:

„Шта си радио када је избио проблем? Да ли је то било против правила? Можемо ли проблем да решимо да се више не понови? Хајде да се договоримо шта бисмо ти и ја могли да урадимо како нам се не би поновио“ (Glasser, 1994, стр. 146).

Овакав разговор треба да прате и додатно поклањање пажње ученику на часу (ако наставник уочи да му је то потребно). Уколико ученик има проблема са другим учеником, наставник не треба да испитује ко је крив за сукоб, већ да разговара са њима и *направи план како да се боље слажу*. Наводи следећи пример комуникације:

„Шта си ти (први ученик) урадио? Шта си ти (други ученик) урадио? Како бисте (обратите се и једном и другом) могли да промените понашање да се то не понови“ (Glasser, 1994, стр. 147).

Гласер је уверен да ће ученици који увиђају да се наставник труди да учионица постане боље место за учење настојати да реше личне проблеме и да ће помагати једни другима. Они схватају да је довољно да уложе мало труда да би се одржала таква радна атмосфера. „Ако ученици не виде да се трудите, препустиће вама да се сналазите када се појави проблем, јер уосталом »ви сте шеф«. Немојте

бити шеф: разговарајте са својим ученицима и решавајте проблеме, па ће их мање бити“ (Glasser, 1994, стр. 148).

Поред наведених примера комуникације, Гласер разрађује и комуникационе процедуре за конкретне активности (поменули смо учење *теорије избора* на разредним састанцима). Даје пример како наставници тучу ученика могу да искористе, кроз низ разредних састанака, за учење да је свако понашање лични избор. Предлаже формулације порука којима ученике могу подстаћи на разговор о фрустрираним потребама. На пример:

„Зар туча или свађа не избије када вас неко понизи зато што мислите да ћете изгубити поштовање или моћ ако не реагујете“ (Glasser, 1999, стр. 133).

Кључни захтев који Томас Гордон (1998) ставља пред наставнике је да савладају **технику активног слушања** за коју сматра да у великој мери може побољшати односе са ученицима. У ситуацијама када *ученик има проблем*, уместо да ученицима предлажу опције и захтевају промену понашања, наставници треба да омогуће ученицима да нађу властите опције решавања личних проблема развијајући код њих на тај начин самоодговорност и самопоуздање. Код технике активног слушања наставник слуша учеников опис свог удела у сукобу (ученик најчешће *шифровано*, вербалним симболима изражава своје унутрашње стање), настоји да разуме учениково виђење проблема (да дешифрује, схвати значење ученикове поруке) и одражава ученику оно што му је он рекао (узвраћа, *рефлектује* резултат дешифровања), како би проверили да ли је наставник тачно схватио суштину учениковог виђења проблема. „Овај процес узвраћања (давања повратне информације) називамо `активно слушање`. То је последњи корак у комплетирању *успешног процеса комуникације*“ (Гордон, 1998, стр. 49). Одражавање се најчешће везује за ученикова осећања у вези са догађајем који описује. Сматра да је активно слушање „моћан метод помагања другој особи да реши проблем, под условом да слушалац препушта тој особи да сама тражи решење свог проблема“ (Гордон, 2006, стр. 60). Наставник се уздржава од давања решења, подстиче ученика да се удуби у суштину проблема и дође до сопствене стратегије за решавање проблема. Гордон наводи да ова техника подстиче конструктивну комуникацију и „ставља наставника

и ученика у однос узајамног разумевања, узајамног поштовања и узајамне бриге“ (Гордон, 1998, стр. 64).

Да би се на принципу *без губитника* изградили повољни односи у разреду, важно је да и наставникове потребе буду поштоване. Када наставник осети да има проблем у комуникацији са ученицима, када се деси да вештине активног слушања не дају резултате и да ученици игноришу такву врсту помоћи, наставник треба да им упути **ја-поруку** којом ће јасно и искрено навести своје потребе: „Ја желим да поштујем ваше потребе, али морам да поштујем и своје. Хајде да испробамо нови приступ који треба да нам помогне у проналажењу решења које ће задовољити и ваше и моје потребе. Наше коначно решење биће оно које и вама и мени, заједно, омогућава победу. Тиме сви добијамо.“ (Гордон, 1998, стр. 172-173). Уместо да се сукобљава са ученицима шаљући им поруке којима критикује њихово понашање наставник треба да пошаље поруку која се односи на лична осећања поводом тога што ученици не поштују његове потребе (Gordon & Burch, What Every...). Ученици ће наставника доживети као *реалну особу* која је искрена и рањива, „чак, понекад, и као особу која се осећа неадекватно и уплашено – баш као и они сами“ (Гордон, 1998, стр. 105). На тај начин развија се блискост међу њима. Наставницима предлаже (Гордон, 1998, стр. 105-108) да овакве поруке структуришу у три дела: а) неокривљујући и непросуђујући опис понашања ученика у одређеном моменту, б) непосредан и конкретан утицај који на наставника има такво понашање ученика (конкретан ефекат, указивање на везу понашања ученика са активностима наставника) и в) изражавање наставниковог осећања које директно произилази из његове угрожености таквим понашањем ученика (давање ученику до знања каква осећања то понашање ствара код њега). На пример:

Када говориш док ја говорим (а), морам да зауставим своје излагање (б) што ме фрустрира (в).

Када протегнете ноге између клупа (а), принуђена сам да их прескачем (б), па се бојим да ћу пасти и повредити се (в).

Уколико се суочава са ситуацијом да неки ученик стално разговара, или га на други начин омета, дак се он труди да предаје, наставник повремено треба да користи и овако снажно изражавање осећања:

Немам појма шта сам ти урадио да ме не поштујеш за разлику од свих других у разреду. Молим те, реци ми ако сам био груб према теби, или на било који начин непажљив. Осећам се као да сам те некако повредио и да сада, због тога, испољаваш непоштовање према мени (према: Churchward, 2009).

Гордон сматра да ова врста *Ја-поруке* може да доведе до добрих резултата, јер су ученици често изненађени када схвате како им се наставник осећа. Деца често не знају како њихово понашање, којим остварују сопствене циљеве, утиче на друге, али, кад им се једном каже (без окривљивања и искрено) обично желе да буду увиђавнија и реагују тако што постају обзирна према потребама својих наставника *чешће него што то наставници могу да замисле* (Гордон, 1998, стр. 114; Гордон, 2006, стр. 102). Након такве поруке „често се дешава да ученикова почетна реакција представља сигнал који указује на то да је наставник, тиме што му се супротставио, сада *ученику* створио проблем. *Ученик* сада има проблем“ (Гордон, 1998, стр. 108). Дакле, наставник се враћа на коришћење технике активног слушања.

И Алфи Кон наводи значај комуникационих вештина као што је активно слушање које омогућавају самосавладавање, осмишљавање предлога и замишљање нечије тачке гледишта. Истиче значај *конструисања аутентичних начина решавања проблема*. Питања која наставник поставља ученицима не смеју бити сугестивна, већ подстицајна за размишљање, таква да охрабрују ученике да истражују различите могућности и да изражавају своје мотиве, уверења, осећања (Kohn, 2006).

4.3 Дидактичка стратегија

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

Извођење речи *дисциплина* сугерише значење потпуно другачије од уобичајеног схватања (кажњавање). Основа ове речи (енг. *disciple*) заједничка је као и за друге речи латинског порекла чије значење се везује за учење и разумевање¹⁶⁵. Потпуно је смислено бавити се процесом успостављања и одржавања разредне дисциплине као дидактичком темом, питањем организације наставе и наставних метода (Skiba & Peterson, 2003). У том смислу, процес успостављања и одржавања разредне дисциплине првенствено се сагледава из угла мотивисања ученика за учествовање, како у планирању и избору наставних садржаја и активности, тако и у њиховој реализацији (Englehart, 2009). На дисциплину се не гледа као на замену за механизме унутрашње мотивације ученика за учешће у активностима и поштовање разредних правила, тј. као на спољашње средство контроле ученика, већ као на механизам подржавања унутрашње мотивације ученика са позитивном конотацијом (Трнавац, 1996а).

Навели смо да су Дјуи и Монтесори сматрали да је **дисциплина последица организације наставе**. Разредна дисциплина не посматра се одвојено од других аспеката организације наставе, а као њен циљ се наводи одржавање ниског нивоа недисциплинованог понашања ученика и омогућавање високог нивоа радне укључености. Кунин (Kounin) указује на значајну повезаност између разредне дисциплине и успешне наставе, наводећи да је најбољи начин одржавања дисциплине да се „ученици активно ангажују у разредним активностима, док им се посвећује индивидуална пажња“ (према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 147). Наводи

¹⁶⁵ Лат. *discipulus* (ученик, следбеник наставника, вође, филозофије, Христа...), од *discere* (учити).

да заинтересованост и укљученост ученика у наставни рад на часу предупредује појаву недисциплинованог понашања. Уколико им је настава досадна или су *засићени* наставом, тако да губе интересовање за њу, они ће се на часу бавити нечим што им је занимљиво, као што је ометајуће разговарање, задиркивање, узимање туђих ствари и слично. Милер и сарадници дошли су до закључка да је наставникова способност да поучава значајан фактор у успостављању и одржавању разредне дисциплине и да „академска подршка, односно могућност ученика да доживи успех у школи, превенира развој недисциплинованог понашања“ (Miller, Ferguson & Moore, 2002; према: Крњајић, 2007, стр. 28).

Дидактичка стратегија односи се на процедуре, кораке, етапе које се наставницима препоручују у разним моделима разредне дисциплине засноване на унапређивању наставног рада на часу чиме се предупредује појава дисциплинских проблема. Разредна дисциплина зависи од степена у коме дидактичка упутства, задаци и рокови омогућавају ученику да се истакне, колико га мотивишу на учење и о којој врсти мотивације се ради (унутрашња или спољашња). Основне теме које се у оквиру ове стратегије обрађују су: организација наставе; настава усмерена на ученика; учење у контексту, са разумевањем и циљем; учешће ученика у наставним активностима и слично. Дидактичка стратегија, као и конкретни поступци и технике путем којих се она реализује, акценат ставља на наставне активности. Полази се од уверења да је разредна дисциплина последица квалитетне наставе, па су модели разредне дисциплине засновани на **изградњи средине погодне за учење и поучавање**. Како Брофи (Jere Edward Brophy) наводи: „истраживања показују да наставници који приступају вођењу разреда као процесу успостављања делотворне средине за учење обично постижу више успеха од наставника који истичу своју улогу одржавања дисциплине“ (Брофи, 2004, стр. 13). Ученици више науче када систем вођења разреда подстиче њихово учешће у активностима у вези са наставним програмом. „Партнерски односи, али и сваки други педагошки однос у настави, треба да буде усмјерен на природније и квалитетније учење“ (Бранковић и Микановић, 2011, стр. 588).

У моделима разредне дисциплине усмереним на контролу понашања ученика од стране наставника дидактичка стратегија своди се на бављење

организационим питањима наставе усмереним на *продуктивну* радну ангажованост и висока постигнућа ученика. Сугеришу се одређени положаји (распоред) седења ученика у учионици, детаљно планирање трајања појединачних наставних активности, придржавање плана, информисање ученика о наставној теми и циљевима наставног часа, давање јасних упутстава за рад и критеријума за процену успешности ученика у активностима које обављају.

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

4.3.1. Дидактичко-организационе технике разредне дисциплине

Процес успостављања и одржавања разредне дисциплине директно зависи од организације наставе. Многе, углавном непревазиђене, слабости¹⁶⁶ традиционалног разредно-предметно-часовног система наставе треба довести у везу и са учесталом појавом дисциплинских проблема са којима се наставници суочавају на часовима, али и са усмерењем многих наставника на процедуралну стратегију разредне дисциплине контролишућег типа.

Пишући о значају *академске подршке* и ефикасне организације рада за разредну дисциплину Крњајић наводи да је најзначајнији сегмент у одржавању разредне дисциплине наставникова *вештина планирања активности* (Крњајић, 2007). Активности наставника пре појаве недисциплинованог понашања од суштинске су важности за редуковање недисциплинованог понашања и развијање конструктивних образаца понашања ученика. „Уколико наставник не изабере адекватне врсте и начине спровођења ових активности, било која количина дисциплинских мера неће »успоставити ред« у разреду“ (Крњајић, 2007, стр. 27). Запосленост и укљученост ученика на наставном часу остварује се планирањем и организацијом времена и брзине напредовања. Наставник треба да води рачуна о правој мери активности, јер мањак активности доводи до пасивизирања ученика, док „превише активности ствара конфузну ситуацију“ (Крњајић, 2007, стр. 28). Међу дидактичко-организационим питањима значајним за успостављање и одржавање разредне дисциплине често се истичу: подесна структура разреда, планирање и организација времена и простора на наставном часу, упознавање ученика са циљевима наставног часа, прилагођавање распореда седења у учионици наставним активностима и односима у разреду, употреба наставних средстава,

¹⁶⁶ Неке од њих су: формализација наставне праксе, онемогућавање образовне и развојно продуктивне комуникације међу ученицима различитих узраста и различитог образовног нивоа, готово потпуна независност различитих наставних програма (*предметизација* наставе), преобимност програмских садржаја, третирање уџбеника као серију лекција које треба научити (меморисати) и непроменљивост временских периода (45 минута), без обзира на разлике међу предметима и узрастима ученика (Хавелка, 2001, стр. 34-35). У тако организованој школи настава/учење се највећим делом одвија у учионици, наставник предаје док ученици седе у клупама и слушају. Од ученика се тражи послушност и пасивност (Maksić, 2010).

давање упутстава за рад, одређивање временских рокова за активности и сл. (Jones, 2007; Canter, 2010).

Једно поглавље у Кантеровој књизи *Чврта дисциплина* насловљено је: Наставне стратегије које умањују ометајуће понашање. Основа порука наставницима у погледу организације наставе као фактора управљања понашањем ученика гласи „што су више ученици ангажовани на вашим часовима, то ћете мање проблематичног понашања имати“ (Canter, 2010, стр. 89). Наставницима упућује конкретна упутства у погледу: *планирања* наставних активности, начина *разговора* са ученицима (постављање питања, јављање за реч, одговарање,...), *гласања* ученика као наставне технике која подразумева невербално одговарање на питања, *брзог записивања* од стране ученика (одговора на питање, личних реакција или кључних тачака онога што је предавано), организације *рада у пару*. Уз то наглашава, да ће успех зависити од поучавања са ентузијазмом, ефективног темпа (оштрог, живахног) поучавања који одржава пажњу ученика и активног укључивања *тешких ученика* у наставне активности.

Џонс наводи да је *подесна структура разреда* важан елемент процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине (Jones, 1987; Jones, 2007). Наглашава значај уређења учионице, рада у малим групама, разрађених процедура за први радни дан и прву радну школску недељу и задужења у учионици. Сматрао је да на процес разредне дисциплине значајно утиче опремљеност учионице и распоред седења ученика и да уређивање унутрашњости учионице треба да предупреди дисциплинске проблеме у разреду. Поред тога, даје упутства наставницима на који начин да организују наставу. На пример: а) потребно је да шетате по учионици, јер ће ученици у близини наставника показивати најбоље понашање; б) не дозволите током вежбања подизање руку оних који знају одговоре, увек буде 5-6 таквих ученика који на тај начин привлаче пажњу наставника на себе; в) потребно је интензивно смењивање активности наставника и активности ученика на часу како би се одржала њихова пажња (Jones, 2007). Потребно је одржавати продуктивност учења на часу мотивацијом ученика (*систем подстицаја*) да марљиво раде (у што је могуће дужем периоду) и да раде пажљиво (квалитетно).

4.3.2. Модалитети и облици наставног рада који активирају унутрашњу мотивацију ученика за учење (као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине)

Као педагошке импликације све израженије доминације социо-конструктивистичке теорије учења, Ана Пешикан (2010) наводи усмерења ка: интеграцији развоја научних и свакодневних појмова детета (да се алатке вербалног мишљења користе за решавање практичних проблема у реалности), употреби интерактивних метода рада (настава дизајнирана као дијалог, размена, како између наставника и ученика, тако и између самих ученика), осмишљавању наставне ситуације која ће ученике увући у активну партиципацију (припрема и стварање амбијента за активно учење), сарадничким односима у разреду (са много више простора за *глас ученика*), легитимизацији разлика међу ученицима (уважавање различитих перспектива) и друга. Насупрот традиционалном, *трансмисивном* приступу настави/учењу, наглашава се тзв. *активни (дубински)* приступ (Ивић, Пешикан и Антић, 2001; Влаховић, 2011). Процес наставе/учења треба организовати тако да он доприноси развоју виших облика мишљења (посебно критичког) и стицању трајних и у практичном животу употребљивих знања. „Савремена педагошка наука наставу/учење виде као *високо активан – дубински* процес поучавања/учења у току којег је ученик *вођен (подстицан)* тако да, на основу својих већ поседованих искустава, окружења и помоћи наставника, открива непознато, *открива смисао* оног што је предмет учења“ (Влаховић, 2011, стр. 592). Активно учење ученик види као *унутрашњу потребу*, потребу да се у ономе што се учи тражи и налази смисао. Концепт активне наставе/учења настао је у оквиру широко прихваћене педагошке оријентације која се залагала за активну, *нову* школу, са следећим карактеристикама: „полази се од интересовања деце и учење се надовезује на та интересовања; свако учење се повезује са претходним знањем и личним животним искуством детета; мотивација за учење је лична (унутрашња); доминантне су методе активне наставе/учења – практичне, радне, мануелне активности, експресивне активности (као што су цртање или литерарни састави), лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад, посматрање природних појава итд.“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2001, стр. 19). Методе активног

учења/наставе дефинишу се на основу више димензија: смислено учење (наспрам механичког), практично учење (наспрам вербалног), учење путем открића (наспрам рецептивног учења), дивергентно/стваралачко учење (наспрам конвергентног/логичког), интерактивно учење (наспрам трансмисивног) и других (Ивић, Пешикан и Антић, 2001).

У стварању мотивације за учење код ученика пресудну улогу имају врста и квалитет наставних садржаја, организација рада, начин обраде градива, захтеви који се постављају пред ученике, начин праћења њиховог рада, критеријуми успеха и остало (Хавелка, 2000). Споља наметнуте наставне садржаје који ученицима нису интересантни наставник може да повеже са конкретним проблемима и ситуацијама из свакодневног живота, указујући тако на њихов практични значај (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012). На тај начин ученике подстиче на ангажовање и учење због личне добробити и користи (*идентификована мотивација*). Од модалитета и облика наставног рада зависи стил комуникације коју наставник успоставља у односима са ученицима, што је од велике важности за положај ученика у настави. *Субјекатски* положај ученика се огледа у могућности да покажу иницијативу на часу и да изразе властити суд о наставним активностима. Акцент је на интерактивним облицима наставе који омогућавају активну улогу ученика у наставном процесу. Пожељна је интердисциплинарна организација наставе по темама које пресецају више дисциплина. Сугерише се реализација креативних активности кроз игру и истраживање, што подразумева креативни процес учења у коме ученици пролазе сличан процес као и уметници и истраживачи.

У наведеном концепту наставе/учења дисциплина се схвата као поштовање заједнички договорених и усвојених *правила игре* и уважавање других (неометање, поштовање различитих мишљења и решења...) којима се обезбеђују услови за неометан ток вишесмерне комуникације у разреду усмерене ка јединственом циљу (Пешикан, 2010). Тако схваћена разредна дисциплина не описује се речима мир, тишина, послушност, слушање... нити као хаос и проблем третира живост, жагор, кретање по учионици, уколико се ради о „сврховитим, задатком изазваним понашањима и активностима које су у функцији решавања задатака и дизајном часа су планирани и предвиђени“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2001, стр. 54). Захтева се

промена улоге наставника која му је наметала централну позицију у разреду и која је подразумевала *туторску оријентацију*, ка оријентацији „у правцу поштовања ученичке аутономије“ (Шевкушић, 1996, стр. 224). Она, између осталог, подразумева и помоћ ученицима да развијају одређене социјалне вештине које би омогућиле директну интеракцију и комуникацију између ученика на наставном часу.

Навели смо да се Гордон није бавио питањима организације и реализације наставних активности као фактором превенирања дисциплинских проблема. Ипак, учили смо његово уверење да су данашња деца *шетајуће енциклопедије, префињена публика* којој су досадне и незанимљиве „оне школе које своју функцију своде само на пуко преношење знања и чињеница“ (Гордон, 1998, стр. 133).

Кон сматра да настава усредсређена на памћење чињеница које се лако заборављају, на стицање неповезаних вештина, на употребу уџбеника и радних листова, на оцене и испитивање, доводи до разочаравајућих интелектуалних исхода и усмерава ученике ка недисциплинованом понашању (Kohn, 2006, стр. 148). Критикује свођење наставних активности на припрему за (стандардизовано) тестирање знања. Такве активности и садржаји који се на часовима *обрађују* постају све стерилнији и досаднији (Kohn, 2006, стр. 149). Због недостатка унутрашње мотивације ученика за учешће и улагање напора у таквим активностима наставници користе награде и казне како би се ученици *боље спремили за тест* (то је део круга у коме просветне власти такве механизме примењују на управе школа, а ови на наставнике, све у циљу *бољег успеха*). Инсистира на превентивним активностима за успостављање и одржавање дисциплине које омогућава само *конструктивистички заснована настава*¹⁶⁷ и подржавајуће окружење које укључује ученике као кључне актере у решавање разредних проблема. У приказу основа Коновог модела разредне дисциплине навели смо и теме које наглашава, међу којима су многе дидактичке: настава усмерена на ученика,

¹⁶⁷ Као синоним користи израз *настава усмерена на ученика* (Kohn, 2006, стр. 20). Полазним ставовима бихејвиоралних модела супротставља уверење да су ученици „особе које имају животе и интересовања ван школе, који у учионицу улазе са сопственим перспективама, тачкама гледишта, начинима давања смисла стварима и формулисања значења. /.../ Ово је основа школе мишљења познате као `конструктивизам`, која углавном потиче од Дјуија и Пијажеа...“ (Kohn, 1999, стр. 219).

конструктивистички заснована настава, интердисциплинарна и мултигенерацијска настава, активно учење, интерактивно учење, укидање оцена, *отворене* учионице (Kohn, 2008a). Наводи да конструктивистички модел учења подразумева уверење да деца нису посуде у које се сипа знање, глина коју треба обликовати, нити животиње које треба тренирати. „Ученици активно граде значења, тестирају теорије и покушавају да одреде смисао себи и свету који их окружује“ (Kohn, 2006, стр. 66). Учење подразумева играње речима, бројевима, идејама и доводи до њиховог суштинског разумевања. Знања стечена у процесу доласка до суштинског и личног разумевања (у контексту тражења одговора на лично значајна питања), ученик доживљава као сопствена.

Позива се на Брунерово схватање да улога наставника као помагача ученику да учи подразумева дидактички приступ усмерен на *откривање нечега* уместо на *учење о томе* (Kohn, 1999, стр. 211). У тако осмишљеној настави ученици ће успех и неуспех доживљавати као информацију да ли су *на добром путу*, а не као награду или казну. Наставник акценат ставља на сам задатак, а не на учинак. Насупрот таквом моделу, наводи да (америчке) школе нуде следећа два модела наставе: 1) ученици седе једни наспрам других, такмиче се за оцене и награде и воде борбу ко ће први дати тачан одговор – један ученик супротставља се свима осталима (све их доживљава као препреку свом успеху); 2) ученици седе за посебним столовима, научени су да не обраћају пажњу на друге, стално им се понавља да не разговарају и да свако ради задатак за себе – један ученик раздваја се од свих осталих (*уче како да буду сами у гужви*). Наводи да је, као што су Пијаже и Дјуи образлагали, најбоље учење резултат: „дељења информација и идеја, изазовних интерпретација других и потребе преиспитивања сопствене, рад на проблемима у клими социјалне подршке“ (Kohn, 1999, стр. 214). Прогресивна школа је она у којој се *активно учи*. Активно учешће у сваком нивоу наставног процеса у складу је са мишљењем конструктивиста да је учење ствар конструисања знања, а не пасивног упијања информација и практичних вештина. Кон истиче да деца уче са и од других у *брижној заједници* (Kohn, 2008a, стр. 2). Полази од основних начела социјалног конструктивизма, у погледу учења, и наводи да учење у таквој заједници није само активно, већ и интерактивно. „Ми не видимо децу у прогресивној школи као

изоловане појединце, који седе одвојено, свако у својој клупи, како уче оно што је један аутор описао као централну поруку америчког основног образовања: како бити усамљен у групи“ (Kohn, 2005а, стр. 9). Његово објашњење технике *без губитника* као дидактичке технике односи се на питање организације наставе и сарадњу ученика приликом решавања проблема на начин који је подстицајан за све. Односе у разреду треба унапређивати кроз сарадњу ученика на реализацији заједничких задатака¹⁶⁸.

4.3.3. Избор и реализација програмских садржаја и активности као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине

Аутори који моделе разредне дисциплине базирају на примени дидактичких стратегија и техника посебно важним питањем сматрају избор и начин реализације програмских садржаја и активности. Наставни садржаји које ученици доживљавају као корисне, битне и занимљиве, који су прилагођени њиховом узрасту, могућностима и интересовањима значајан су фактор предупредивања недисциплинованог понашања (Evertson, 2002; Glasser, 1994; Kohn, 2006; Meyer, 2002; Хавелка, 2000). Међу основним резултатима студије којом су испитиване карактеристике стратегија разредне дисциплине, о којој ће касније бити више речи, истиче се да се ученици који садржаје наставе/учења на часовима виде као

¹⁶⁸ Илустративан *пример сарадње* налазимо у Коновом образложењу другачије верзије популарне игре *музичка столица*. У уобичајеној верзији ове игре деца ходају око столица које су постављене у круг. Увек је постављена једна столица мање од броја учесника у игри. Док ходају деца слушају музику, а када музика стане њихов задатак је да што брже седну на столицу. Дете које не успи да седне на столицу испада из игре, а игра се даље наставља избацивањем још једне столице, и све тако док не остане само једна столица и два детета. Дете које у последњем кругу седне на столицу је победник игре. Кон указује да је у овој верзији игре једно дете победник, а сви остали губитници (такмичарски; енг. *Win – Lose* приступ). Свако дете које испадне из игре стоји по страни и гледа како други настављају да се играју, чиме је кажњено за свој неуспех. Кон препоручује верзију игре „у којој неће бити губитника, у којој сва деца имају могућност да победе и да се забаве“ (према: Tauber, 2007, стр. 118). Почетна ситуација је иста, као у наведеној верзији, једна столица мање од броја деце који обилазе око њих док музика свира. Међутим, њихов задатак је да, када музика престане, *сви седну на столице* тако да су им стопала одигнута од земље. Када успеју, склања се још једна столица и тако отежава задатак. Задатак постаје све тежи због смањивања броја столица уз непромењен број учесника, *што децу покреће на сарадњу и заједничко осмишљавање креативних решења за извршење задатка* (као што су: дељење столица, седење на коленима другог детета, прављење моста преко столица од дечјих ногу и слично). Сва деца учествују у игри до краја учествујући у креативном решавању проблема сарађујући са осталом децом. Решење задатка је заједничка победа, а губитници не постоје (сараднички; енг. *Win – Win* приступ).

интересантне и значајне понашају одговорније и дисциплинованије на часовима (Lewis, 2001). У том смислу разумемо и тумачење да је настава машинерија „за производњу смисла“ (Meuer, 2002, стр. 44).

Показатељ¹⁶⁹ који се може истаћи као *гарант* активног часа, у смислу активног учења, је да се ученици баве смисленим и релевантним активностима за тај час и за тај предмет. **Релевантност активности** је „кључни оријентир за процену да ли смо остварили принципе активног учења“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2001, стр. 154). Односи се на ангажовање ученика у активностима које су релевантне, значајне за наставну област (природу знања, садржаја и специфичне циљеве које желимо да постигнемо) и које ученици доживљавају као лично релевантне, значајне и корисне. Специфичност одређених наставних садржаја и циљева мора бити узета у обзир у одабиру наставних метода, па тако и у активностима ученика. Бављење релевантним активностима на наставном часу омогућава конструкцију и интерграцију личних знања и искустава и научних знања. Такве активности заокупљају пажњу ученика током часа. Наведено указује на закључак да планирање релевантних активности подиже квалитет учења различитих садржаја, а да бављење таквим активностима предупредује појаву недисциплинованог понашања.

Током учења се ангажују виши ментални процеси, ученик се бави систематизацијом и (ре)организацијом знања, грађењем значења, смештањем наученог у контекст и сопствену сазнајну мапу, постављањем питања и уочавањем недоследности (у ономе што је сазнао или у сопственом мишљењу)¹⁷⁰. *Активно*

¹⁶⁹ Међу показатеље активног учења на часу убрајају се: иницијатива ученика, постављање питања, самосталност, доношење одлука, психомоторне реакције, евалуативна понашања, емотивне реакције, продукти ученичких активности, релевантне активности, добра атмосфера и интеракција (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Од бројних фактора зависи који ће се од наведених фактора испољити на наставном часу. Нагласили бисмо, са становишта успостављања и одржавања разредне дисциплине, значај пријатне атмосфере, која подразумева узајамно поштовање и разумевање. Таква атмосфера претпоставка је активности деце на часу и утиче на квалитет активности. Продукти активности у таквој атмосфери су сигурни показатељи и реални, материјални докази активног учења.

¹⁷⁰ Последњих година све више се указује на улогу наставног програма у систематском структурисању положаја ученика у настави. Преовлађујућа позиција ученика у наставном процесу, као објекта или субјекта, повезује се са „односом снага и моћи у школском курикулуму, обележјима школског дискурса, приликама за самосталну ученичку конструкцију значења, приликама за преиспитивање школских предметних знања итд.“ (Митровић, 2010, стр. 157).

учење (развијајуће, креативно¹⁷¹ учење) може се постићи ако је наставник овладао дидактичким техникама (које у овом случају видимо и као технике разредне дисциплине) које „подстичу интелектуалне активности вишег реда као што су конструисање појмова, изградња система појмова, разумевање принципа, правила, законитости решавања проблема, примена наученог у новим ситуацијама, самостално стварање продуката, креативно испољавање, критичко мишљење и др.“ (Влаховић, 2011, стр. 595). Наставник подржава самосталност ученика у мишљењу и раду, осмишљава наставне ситуације и примењује методе које ће ученике увући у активну партиципацију која треба да води квалитетнијим знањима и умењима и промени положаја детета у наставном процесу.

Гласер наводи да проблеми наших школа почивају на неквалитетном раду и да питање одржавања разредне дисциплине директно зависи од квалитета процеса наставе/учења на часу. Наставници се свакодневно суочавају са све већим бројем ученика који не улажу напор да се укључују у активности на часу и да уче. Ученици не увиђају да би такве активности задовољиле њихове потребе. И у најбољим условима, када би се ученици трудили, настава би била тежак посао. Када се занемарују потребе ученика и наставника то је изузетно тежак, па и немогућ посао. Ученицима не смета тежак, него досадан рад, активности које не могу да повежу са животом. „На пример, насмрт је досадно памтити чињенице које неће ни нама, нити икоме кога познајемо користити осим за тест у школи. Најважније обележје успешних наставника којих се сећамо је да нису били досадни. Оно што су од нас тражили чинило нам се смислено“ (Glasser, 1994, стр. 18). Квалитетан рад увек је користан рад, због тога „од ученика треба тражити да раде искључиво нешто корисно“ (Glasser, 1999, стр. 36). **Професионална одговорност наставника је да објасни какву ће корист ученици имати од активности које се од њих на часовима очекују.** То не мора бити непосредна

¹⁷¹ Славица Максић указује да се предупредивање појаве проблематичног понашања ученика може остварити подршком ученицима да покажу своју креативност кроз школске активности. Настава која подстиче креативност ученика базирана је на изналажењу „нових путева за решавање проблема и давање нових одговора; опире се рутини, ономе што је уобичајено и очекивано; подразумева спремност на ризик да се проба и истражује; храброст да се ствари посматрају и виде другачије; да се доведе у сумњу познато“ (Maksić, 2010, стр. 85).

практична корист, захтеvana активност може имати и естетску, уметничку, интелектуалну или друштвену сврху. Дакле, да би ученици квалитетно радили на часовима, неопходно је да их наставник увери да ће рад који треба да изврше задовољити њихове основне потребе. „Задовоље ли више својих потреба, више ће радити“ (Glasser, 1994, стр. 31). На пример, наставу алгебре (за коју наводи да је грађа коју многи ученици тешко савладавају на часовима математике, на којима се углавном примењује *шефовско управљање*) *наставник-вођа* почео би „разговором о алгебри, њеном одређењу и објаснио зашто је ученици уче и како им може послужити у животу. Ако је могуће, приказао би видеоснимак успешних људи из разних култура који објашњавају како се у свакодневном животу служе алгебром и због чега је корисно учити је“ (Glasser, 1994, стр. 43).

Предупређивање појаве недисциплинованог понашања Алфи Кон везује за основне одлике *прогресивне школе*, учениково **разумевање суштине** наставних активности и **активно учење**. У образложењу свог приступа Кон наводи доказе о позитивном утицају конструктивистички засноване наставе на подстицање друштвено одговорног (моралног) понашања ученика. Писао је: „Убеђен сам да настава, коју води креативан наставник, сама по себи поседује потенцијал за мотивисање ученика“ (Kohn, према: Tauber, 2007, стр. 117). „Конструктивизам није образац по коме треба држати наставу, већ опис начина на који људи свих узраста заиста уче“ (Kohn, 2005а, стр. 4). Од рођења се активно трудимо да дамо смисао свету који нас окружује. **Ученике мотивише увиђање да оно што уче има смисла, да је значајно за њих и да то могу применити у даљем учењу у школи и изван школе**. Кон, у критикама традиционалних модела разредне дисциплине, наводи да је мањак квалитетних активности и мањак креативности у школи као и на послу разлог зашто „особе које имају моћ користе систем заснован на наградама“ (Tauber, 2007, стр. 115). Наводи да за успостављање и одржавање разредне дисциплине није неопходан *нови приступ дисциплини*, већ *нови курикулум* (Kohn, 2006, стр. 19). Прогресивна настава се не бави гомилом чињеница, већ разумевањем суштине: не само знањем како да дођемо до информација, већ знањем шта да радимо са њима када дођемо до њих, како да направимо везе и разлике са осталим информацијама, зашто да тражимо информације на одређеном месту и

могућност да гледамо на информације до којих смо дошли критички, са сумњом, из различитих перспектива (Kohn, 2005a, стр. 6). За прогресивну наставу није битна количина чињеница и вештина, већ да те чињенице и вештине буду научене са сврхом, у контексту и са јасним циљем. Најчешће истицани циљеви образовања (да ученик постане интелигентан, да вешто чита, пише, решава проблеме, да повезује и прави разлику међу идејама) не могу се остварити ако су *ученици незаинтересовани за учење* (нарочито не у настави усредсређеној на оцене и резултате тестирања). Сматра да милионима ученика одговара следећи профил: провлаче се, раде домаће задатке, уче за тест, да би имали добре оцене, да би одрасли били задовољни – „и мрзе сваки минут тога“ (Kohn, 1999, стр. 146). Често се дешава да се ученици не ангажују на задацима који би у принципу могли бити вредни труда само зато што „њихов смисао и релевантност никада нису објашњени“ (Kohn, 2006, стр. 19). Наставник треба да подстиче ученике на **размишљање о битним питањима** и да им пружи помоћ како би разумели суштину проблема. Такво разумевање је основни мотив ученика за обављање наставних активности.

Доживљај аутономног поступања ученика на часу може бити подржан и пружањем **могућности избора**: „ако већ нема могућност избора садржаја, поступака и техника њиховог усвајања, онда барем реализација наставних садржаја треба да упућује ученика на могуће алтернативе које треба да испита и да одабере оне које највише одговарају његовом сазнању, вредносном систему и могућностима схватања стварности“ (Гајић и Грандић, 1996, стр. 127). Гласер сматра да је низак ниво квалитета наставе кључ за разумевање лошег понашања у школи и да се оно може предупредити већим укључивањем ученика у школски живот и рад на часовима који виде као лично значајан или користан. „Ученици цене слободу у учионици, зато им треба допустити да праве изборе у вези са наставом, укључујући ту и избор програмских садржаја које уче, начин како се предаје, како се процењује учење“ (Glasser, према: Гашић-Павишић, 2005, стр. 134).

Наставни програм у школи мора да излази у сусрет потребама ученика. Гласер сматра да проблем не треба тражити у наставним програмима, већ у неспособности наставника „да увере већи проценат ученика на добро учење“ (Glasser, 1994, стр. 123). На присиљавање ученика да уче оно што не желе (не виде значај, корист и применљивост таквих садржаја) и кажњавање када не науче, ученици могу реаговати избацавањем наставе, наставног рада, па и школе из *света квалитета*. Наставник их може изгубити као ученике и добити сталног *супарника*. Наводи: „Уместо да ученицима говоримо шта треба да науче и притом их губимо, из курикулума ваља издвојити најважније делове и питати ученике пристају ли да добро науче те делове“ (Glasser, 1994, стр. 123). Од пресудне је важности да наставник објашњава ученицима зашто уче одређене садржаје. Пореди наставну ситуацију са трговином, где добар трговац не присиљава купца да купи одређени производ, већ му објашњава зашто би му било корисно да га купи. „Наш курикулум је добар. Крив је приступ шефовског управљања којим се служимо кад год га »продајемо« ученицима“ (Glasser, 1994, стр. 125). Потребно је тако предавати градиво да ученици лако схвате да им се исплати да се потруде и да га науче.

Алфи Кон свој концепт избора, о коме је делом било речи у опису његовог модела разредне дисциплине, одређује као „давање ученицима свих узраста значајног дискреционог права у вези са питањима која су им битна у разреду“ (Kohn, 1999, стр. 223). Изједначава га са концептом аутономије ученика у разреду и сматра изразом поштовања ученика. **Користећи њихове идеје и предлоге у погледу наставних садржаја и активности које ће се на часовима реализовати, наставник јача унутрашњу мотивацију ученика.** Требало би да ученици имају битну улогу у свим наставним активностима, од помагања у осмишљавању курикулума до вредновања властитог рада и рада наставника (Kohn, 2008a). Уз то, сматра да пружа вишеструке користи наставницима и да „њихов посао постаје добар, интересантнији посао када укључује сарадњу са ученицима у одлучивању шта ће се дешавати (Kohn, 1999, стр. 221).

5. Преглед релевантних истраживања

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

У првом делу приказаћемо пионирски допринос у овој истраживачкој области аутора Чарлса Волфганга (Charles H. Wolfgang), Карла Гликмена (Carl D. Glickman) и Роја Тамашира (Roy T. Tamashiro) и резултате сродних истраживања, у погледу теоријске основе и коришћених инструмената¹⁷².

У другом делу, приказаћемо резултате низа истраживачких студија ауторке Ненси Мартин (Nancy K. Martin) и њених сарадника, као и резултате сродних истраживања у погледу теоријске основе и коришћених инструмената¹⁷³.

У трећем делу, приказаћемо резултате истраживачких студија које донекле јесу полазиле од теоријских основа претходно наведених истраживачких традиција, али су у методолошком погледу значајно различите. Приказаћемо резултате релевантне у погледу испитивања карактеристика и корелата васпитног концепта наставника, њихових уверења о разредној дисциплини и претежно употребљаваних дисциплинских поступака у настави. У оквиру овог поглавља приказаћемо и резултате студија које су се на мање или више експлицитан начин бавиле испитивањем повезаности притиска који наставници осећају на властито понашање у школи са моделима и стратегијама разредне дисциплине¹⁷⁴.

¹⁷² По родоначелницима ове *истраживачке традиције* цело поглавље назвали смо: Волфганг-Гликмен-Тамаширо истраживачка традиција на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине.

¹⁷³ Реч је о *истраживачкој традицији* која је изграђена на претходно наведеној, а поглавље смо назвали: Истраживачка традиција Мартинове и сарадника на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине.

¹⁷⁴ Поглавље смо назвали: Друге студије на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине.

5.1 Волфганг-Гликмен-Тамаширо истраживачка традиција на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине

Пре више од три деценије, Гликмен и Тамаширо (Glickman & Tamashiro, 1980) су конструисали **инструмент за испитивање уверења наставника о дисциплини** (Beliefs on Discipline Inventory – скраћено: **BODI**). Теоријска основа која је прихваћена од стране више аутора значајних у овој научној области јесте класификација модела разредне дисциплине на основу степена и локуса контроле понашања ученика у интеракцији наставник-ученик (*неинтервенишући, интерактиван* и *интервенишући* модел разредне дисциплине). Аутори наведене класификације сматрају да је за разумевање начина на који наставник одржава дисциплину у разреду (поступака) посебно важно испитати каква су уверења наставника о основним дилемама у погледу разредне дисциплине (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980). Уверења наставника виде као низ претпоставки које наставници тестирају у свакодневним (нарочито у проблемским) ситуацијама. Сматрају да наставници, у зависности од исхода таквих поступака, мењају своја уверења. „Наставници се држе својих претпоставки о дисциплини и понашају се у односима са ученицима на начин да потврде или одбаце сопствене претпоставке“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 460). На основу описаног теоријског оквира, у реализацији емпиријских истраживања у овој области најчешће је коришћен BODI инструмент или мењане и адаптиране верзије инструмената на његовој основи (ICMS, ABCC, ABCC-R, BIMS). Аутори BODI инструмента наводе да се његовом употребом омогућава наставницима да самостално „разјасне лична уверења о дисциплини“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 459). Реч је, дакле, о инструменту предвиђеном не само за употребу у истраживачке сврхе, већ и за личну употребу, како би наставници самостално могли да одреде (освесте) карактеристике личних уверења о разредној дисциплини и на основу таквих увида изаберу адекватан програм обуке из ове области професионалног деловања.

Инструмент BODI садржи три дела. У првом, наставници изражавају своје претпоставке: који од три модела разредне дисциплине највише одговара њиховим уверењима. Пример питања гласи: „Када се бавите разредном дисциплином, шта

мислите, колико често заузimate интервенишућу позицију, пре него неинтервенишућу или интерактивну“ (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 462). Понуђени одговори су: готово 100% времена; око 75% времена; око 50% времена; око 25% времена; око 0% времена. Аутори инструмента одговоре на ова питања сматрају претпоставкама наставника о дисциплини, које касније пореде са њиховим исказаним уверењима о дисциплини. Подаци о уверењима добијају се у другом делу инструмента који се састоји од 12 питања с вишеструким избором (свако са две опције за одговор). У оквиру сваког питања, један избор везан је за уверења из једне, а други избор за уверења из друге *школе мишљења* (неинтервенишући, интерактивни или интервенишући). Наставници избором између две понуђене опције бирају уверења или дисциплинске технике најближе властитим. Од укупно 24 понуђене опције, сваки од три модела репрезентује 8 одговора (три *субскеале*). Дакле, за сваку *школу мишљења* се рачуна скор – колико пута је заокружен избор који одражава ту врсту уверења (он може бити од 0 до 8) и на тај начин добија се информација о томе ком моделу разредне дисциплине наставник даје предност (највиши скор) у односу на остала два.

Остало нам је нејасно зашто су аутори (иако читав теоријски оквир на коме је конструкција инструмента базирана, као и сам назив инструмента, указују на намеру да се инструментом испитују уверења наставника о разредној дисциплини) формулисали питања тако да свега четири од дванаест питања испитују **уверења** наставника о дисциплини¹⁷⁵, док се у преосталих осам питања испитују **конкретни поступци** наставника – технике разредне дисциплине¹⁷⁶. Уобичајено је да се ставке приликом конструисања инструмента за испитивање ставова (у овом случају наставника о дисциплини) води рачуна о три димензије става, тј. да се испитују

¹⁷⁵ нпр.: 1.А. Ученици нису увек способни да донесу разумне и моралне одлуке.

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

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

¹⁷⁶ нпр.: 2.А. Обично одређујем ученицима на ком месту у учионици ће седети.

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

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

„уверења, осећања и тенденције ка акцији“ (Pot, 1995, стр. 785) у односу на дисциплину ученика. Овде се, на основу формулације ставки, може закључити да инструмент више мери конативну, акциону димензију става (поступке наставника, тј. *стратегије* разредне дисциплине), него когнитивну димензију (уверења наставника, тј. *моделе* разредне дисциплине), па у складу са тим треба тумачити резултате добијене у истраживањима (видети: Шушњић, 1995, стр. 794). Аутори наводе да су тако формулисали питања с намером (Glickman & Tamashiro, 1980, стр. 463), како би испитаник могао да уочи постоји ли несагласност између типа уверења о дисциплини и типа поступака којима успоставља и одржава дисциплину на часовима. Ова врста непрецизности није разјашњена ни у студијама у којима је касније BODI инструмент употребљаван (Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Polat, Kaya & Akdağ, 2013; Witcher et al., 2002). Тако се за сва питања из инструмента, по нашем мишљењу неоправдано, наводи да испитанике наводе на избор између два супротстављена „исказа филозофских вредности“ (Polat, Kaya & Akdağ, 2013, стр. 887). Дакле, инструмент испитује и моделе и стратегије разредне дисциплине¹⁷⁷. Узимајући речено у обзир навешћемо основне резултате и закључке студија у којима је BODI инструмент употребљаван, од значаја за наш истраживачки проблем.

У две наведене студије (Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Polat, Kaya & Akdağ, 2013) издвојени модели/стратегије разредне дисциплине су називани: *односи-слушање* (уместо неинтервенишући), *суочавање-уговарање* (уместо интерактивни) и *правила-последице* (уместо интервенишући)¹⁷⁸. Ми ћемо у наставку приказа резултата користити називе модела/стратегија из оригиналног инструмента. У све три студије израчунавани су коефицијенти поузданости за три *субске*ле. Према редоследу извора (Kaya, Lundeen & Wolfgang, 2010; Polat, Kaya & Akdağ, 2013; Witcher et al., 2002) коефицијенти поузданости износе: 0.73; 0.73; 0.74

¹⁷⁷ Из тог разлога у наставку приказа, где год из формулације питања није јасно, или аутори нису експлицитно навели, да ли су мерени модели (уверења) или стратегије (поступци) користитићемо израз *модели/стратегије разредне дисциплине*.

¹⁷⁸ Први је у најмањој мери ауторитаран, последњи је најауторитарнији (Polat, Kaya & Akdağ, 2013, стр. 886).

– за неинтервенишући, 0.84; 0.76; 0.74 – за интерактивни, и 0.76; 0.86; 0.82 – за интервенишући модел/стратегију.

У свим наведеним студијама испитаници су били студенти, кандидати за наставнике. Две студије су спроведене на универзитетима у САД, а једна на универзитету у Турској. У истраживање је било укључено: 134 испитаника (Witcher et al., 2002), 220 испитаника (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010) и 731 испитаник (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013). Аутори добијене податке анализирају: у зависности од пола студената, године студија, избора да похађају курс *Управљање разредом* (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013), у настојању да утврде постоји ли разлика у резултатима мерења пре и после практичног искуства у настави (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010) и у вези са подацима о доминантном васпитном концепту наставника (Witcher et al., 2002). Већина испитаника је женског пола – од 73% (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013) до 86.2% (Witcher et al., 2002).

Резултати варирају у погледу доминантно заступљеног модела/стратегије разредне дисциплине међу студентима наставничких факултета. Одређени налази указују да студенти у највећој мери заступају интерактивни модел разредне дисциплине (скор 5.28), а у најмањој интервенишући модел (скор 2.83), који карактерише највећи степен контроле понашања ученика од стране наставника (Polat, Kaaya & Akdağ, 2013). Други показују супротно. Вичер и сарадници у извештају о резултатима наводе да су кандидати за наставнике у највећој мери оријентисани ка интервенишућим дисциплинским поступцима, потом интерактивним, а у далеко мањој мери ка неинтервенишућим поступцима. Наводе да су студенти у већој мери оријентисани ка интервенишућим и интерактивним дисциплинским поступцима у односу на неинтервенишуће (Witcher et al., 2002). Реч је о статистички значајним разликама. Ови налази потврђени су и у студијама у којима је испитивана повезаност модела разредне дисциплине са практичним искуством студената у настави (Kaaya, Lundeen & Wolfgang, 2010) и циклусом основне школе у коме је наставник ангажован (Onwuegbuzie et al., 2003).

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

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

Задржаћемо се у наставку, и нешто детаљније описати резултате о корелацијама оријентације у погледу разредне дисциплине и **васпитног концепта**¹⁷⁹ студената наставничких факултета (Minor et al., 2002; Witcher et al., 2002). Аутори полазе од образлагања претпоставке да *уверења* наставника о основним педагошким питањима (васпитни концепт) и оријентација наставника у погледу *примене* дисциплинских техника (модел/стратегија разредне дисциплине) као повезани фактори значајно утичу на одлуке наставника у току наставних

¹⁷⁹ Израз *васпитни концепт* овде користимо синонимно са изразом *педагошки став* (видети: Вујисић-Живковић, 2005, стр. 33-38), у значењу које му приписују Каган (Kagan) и Пајерс (Pajares) кога Вичер и сарадници често цитирају.

активности. У теоријском оквиру на коме су ова истраживања заснована, аутори описују разлику између два васпитна концепта (*филозофије наставе*) који се јављају у данашњим школама: **трансмисивни** (ТВК) и **прогресивни** (ПВК). Разлике међу овим концептима описују се кроз теме као што су: *улога наставника*¹⁸⁰, *процес учења*¹⁸¹ и *сврха и методе дисциплиновања*¹⁸² (Witcher et al., 2002). Испитаници су испуњавали WTSEB инструмент¹⁸³ конструисан за потребе студије која је испитивала погледе будућих наставника и запослених наставника на основна педагошка питања. И приликом формулације тврдњи у инструменту аутори су пошли од претпоставке о постојању два приступа: *трансмисивног*¹⁸⁴ и *прогресивног*¹⁸⁵. Испитаници су давали своје одговоре у погледу слагања са 40 тврдњи о основним педагошким дилемама, исказујући степен слагања на

¹⁸⁰ ТВК – централна улога наставника у наставном процесу – наставник преноси (испоручује) ученицима одређене делове наставног градива и систем вредности – предавање као основна наставна метода (ограничавање васпитно-образовног процеса на развој интелектуалне компоненте личности)

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

¹⁸¹ ТВК – наставник успоставља разредну атмосферу у којој су сви ученици усмерени на решавање задатака, уз наглашавање конвергентног мишљења – свако учи независно од других – од ученика се очекује напор рад, дрил, понављање, меморисање

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

¹⁸² ТВК – деца су незрела бића која је неопходно увести у систем правила понашања која је школа за њих одредила – одрасли одређују правила и унапред одређују листу санкција за њихово непоштовање – контролом од стране наставника ученици уче да контролишу своје поступке

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

¹⁸³ *Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs*, извор: Witcher & Travers, 1999; према: Witcher et al., 2002.

¹⁸⁴ Примери ставки које аутори (Minor et al., 2003; Witcher et al., 2002) наводе као индикатор **трансмисивног** приступа: а) Неопходно је да ученик темељно овлада академским садржајима како би се развио у интелектуално уравнотежену особу. б) Пошто је и сам живот пун надметања ученике би требало оцењивати помоћу стандардизованих тестова на основу којих би се поредили са другима у већини наставних предмета.

¹⁸⁵ Примери ставки које аутори (Minor et al., 2003; Witcher et al., 2002) наводе као индикатор **прогресивног** приступа: а) Индивидуализована настава требало би да буде основни васпитни циљ на свим нивоима школовања. б) Припрема за будући позив и изучавање општеобразовних предмета су подједнако значајни. в) Основни циљ школовања је помоћ у развоју свестране личности.

петостепеној скали Ликертовог типа. Половина тврдњи одражава трансмисивни, а друга половина прогресивни приступ. При формулацији тврдњи коришћене су основне идеје појединих теоретичара васпитања, за које аутори наводе да одражавају дуализам са којим се суочава педагогија у последњем веку (нпр. за прогресивни приступ, идеје Џона Дјуија, Лава Виготског и Џерома Брунера). На скали је могуће остварити скор од 0 до 40. Аутори тумаче високе скорове (24-40, тј. 60-100%) као показатељ прогресивног приступа (што је скор виши наставник израженије заступа уверења овог типа), ниске скорове (0-16, тј. 0-40%) као показатељ трансмисивног приступа (што је скор нижи наставник израженије заступа уверења овог типа) и скорове између 17 и 23 као показатеље еклектичког приступа. На основу разврставања скорова наставника према овом принципу, добијени су подаци да 30.8% кандидата за наставнике изражава трансмисивни приступ, 15.4% прогресивни приступ, док већина њих, 53.8%, изражава педагошка уверења еклектичког типа¹⁸⁶.

Истраживање је пионирско у погледу испитивања повезаности васпитног концепта наставника и модела/стратегија разредне дисциплине. Аутори су добили податак да кандидати за наставнике који су оријентисани ка примени неинтервенишућих дисциплинских поступака у већој мери изражавају педагошка уверења прогресивног типа. И обрнуто, утврђена је позитивна корелација између оријентације ка примени интервенишућих дисциплинских поступака и изражености педагошких уверења трансмисивног типа. Аутори ову везу виде као природну и логичну, с обзиром да се васпитни концепт у коме доминирају уверења трансмисивног типа обично сматра конзервативним и традиционалним. То виде као

¹⁸⁶ Аутори оригиналне верзије инструмента наводе низак коефицијент поузданости .63 (Witcher & Travers, 1999; према: Minor et al., 2002), док се у студијама чије резултате приказујемо тај податак не наводи, јер, по речима аутора, подаци нису скоровани за групу, већ за сваког испитаника посебно. Поред тога, уочавамо у начину формулације питања и скоровања одговора испитаника претпоставку аутора да високи скорови, односно израженост уверења трансмисивног типа аутоматски значе ниске скорове, односно слабу израженост уверења прогресивног типа. Исто смо учили и у другим радовима ових аутора (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). За такав закључак, корисно би било имати резултате факторске анализе скале из којих бисмо могли да уочимо да ли се може говорити о два екстрема једне димензије. Овде се не разматра могућност да једна особа може истовремено поседовати и трансмисивни и прогресивни васпитни концепт или ниједан од њих. Тек уз податак о негативнј међусобној корелацији, тј. да високо изражен трансмисивни васпитни концепт аутоматски значи ниско изражен прогресивни васпитни концепт, могли бисмо да их узимамо за два екстрема на једној димензији.

разлог зашто атмосфера у разреду ових наставника подсећа на пословну и као разлог за употребу контролишућих техника разредне дисциплине (од поткрепљења понашања до изолације). И код трансмисивног васпитног концепта и код интервенишуће дисциплинске оријентације наставника наглашавају ослањање на ауторитет наставника и практичну примену техника бихејвиоралне модификације како би се обликовало понашање ученика (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). По истом моделу интерпретирају и везу васпитног концепта прогресивног типа и оријентацију наставника ка неинтервенишућој оријентацији у погледу одржавања разредне дисциплине.

5.2 Истраживачка традиција Мартинове и сарадника на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине

Описана теоријска основа (у погледу три приступа разредној дисциплини¹⁸⁷) и методолошки приступ (Glickman & Tamashiro, 1980) покренули су низ студија о моделима и стратегијама разредне дисциплине. Посебно бисмо издвојили допринос Ненси Мартин и сарадника. У серији истраживања спроведених у САД, у којима су примењивали адаптиране верзије BODI инструмента (ICMS) или конструисали нове (ABCC, ABCC-R, BIMS), ови аутори су испитивали разлике у погледу модела/стратегија разредне дисциплине између: а) студената наставничких факултета и запослених наставника (Martin & Baldwin, 1992); б) наставника почетника и искусних наставника (Martin & Baldwin, 1993); в) наставника и наставница (Martin, Yin, & Baldwin, 1997); г) наставника у зависности од величине разреда и програма стручног усавршавања које су похађали (Martin, Yin, & Baldwin, 1998a); д) наставника у урбаним и руралним срединама (Martin & Yin, 1999). Резултати ових истраживања најчешће су били основа за планирање истраживања других аутора у овој области (Lopes & Santos, 2013; Savran & Çakıroğlu, 2003; Ünal & Ünal, 2012) и конструисање нових инструмената (најчешће заснованих на самопроцењивању) за прикупљање података о преовлађујућем стилу управљања разредом. На тој основи и код нас је развијен протокол за процену стилова наставника у управљању разредом (Ђигић и Стојиљковић, 2011).

Све анализирани студије су базиране на квантитативној методологији, на испитивању уверења и поступака наставника у погледу разредне дисциплине применом технике самоисказа (скалирање). Теоријска основа инструмената је иста. Инструменти су конципирани тако да их попуњавају наставници (односно студенти наставничких факултета), не и ученици, родитељи ученика или чланови управе

¹⁸⁷ Мартин и Болдвин (Martin & Baldwin, 1993) такође сугеришу поделу на три *стила управљања разредом* (неинтервенишући, интерактиван, интервенишући), на основу степена моћи, контроле понашања ученика од стране наставника у интеракцији наставник-ученик. Термином **стил** управљања разредом у радовима у којима су представљани резултати наведених истраживања, обично се одређује нека врста **мешавине уверења наставника о разредној дисциплини** (модел разредне дисциплине – концепција, теорија, оријентација, школа мишљења) и, у већој мери, **начина на које наставници поступају на часовима** како би успоставили и одржавали дисциплину на часу (стратегије разредне дисциплине – начини, поступци, активности, мере).

школе. Сваки од инструмената је валидиран и примењиван на више узорака. У радовима су навођени подаци о броју испитаника (од 145 до 646) и структури узорака, и то најчешће према полу (углавном женског пола) и типу насеља у коме се школе налазе (најчешће из урбаних средина), а у зависности од истраживачких задатака и према: циклусу школовања, годинама живота, годинама радног стажа, образовном нивоу и наставној области¹⁸⁸. Испитаници у свим истраживањима које су спровели Мартин и сарадници су из основних, средњих школа или факултета из југозападног дела САД, док су остала истраживања спроведена у Турској (Savran & Çakıroğlu, 2003; Ünal & Ünal, 2012) и Португалији (Lopes & Santos, 2013).

У наставку ћемо дати основне информације о инструментима коришћеним у наведеним студијама. У првим истраживањима ове проблематике ауторки Мартин и Болдвин (Martin & Baldwin, 1992; Martin & Baldwin, 1993) коришћен је **ICMS**¹⁸⁹

¹⁸⁸ **инструмент ICMS:**

- 1) 201 испитаник – 53% студената и 47% наставника (Martin & Baldwin, 1992);
- 2) 158 испитаника – 61% наставника почетника (до 3 године радног стажа) и 39%, искусних наставника (више од 3 године радног стажа) – 91.8% женског пола – просек година живота је 31.66 (Martin & Baldwin, 1993);
- 3) 279 наставника првог циклуса основног образовања (од 1. до 4. разреда) државних школа у Португалији – 80% наставника из школа у урбаним насељима – 58.6% наставника који су диплому стекли на четворогодишњим студијама пре примене болоњског процеса, 41.3% наставника са бечелор дипломом и 1.1% са мастер дипломом (Lopes & Santos, 2013);

инструмент АВСС:

- 4) 154 наставника запослених у три средње школе – 74% из градских средина – 60% женског пола (Martin, Yin, & Baldwin, 1997);
- 5) 281 наставника – *углавном* из градских средина – *углавном* женског пола – 14.35 година је просечна дужина радног стажа у настави (Martin, Yin, & Baldwin, 1998a);
- 6) 145 наставника запослених у три средње школе – 73% из две школе у градској средини, у граду живи око 1.5 милион становника, школе са око 3000 ученика налазе се у релативно богатим крајевима града (остали испитаници запослени су у школи са око 700 ученика у насељу у коме живи око 6000 становника и које је око 120 миља удаљено од великог града) – 59% женског пола (Martin & Yin, 1999);
- 7) 646 студената, кандидата за наставнике природних наука од којих се 234 припрема за рад у основним школама, а 412 за рад у средњим школама – 361 студенткиња и 285 студената (Savran & Carioglu, 2003);

инструмент BIMS:

- 8) 268 наставника основних школа – 74.4% женског пола – 35.5 година је просек година живота (у распону од 22 до 49) – углавном мање искусних наставника (70.5% наставника са мање од 16 година радног стажа (Ünal & Ünal, 2012).

¹⁸⁹ Енг. *Inventory of Classroom Management Style* (Martin & Baldwin, 1993)

инструмент, тј. **инструмент за испитивање стилова управљања разредом**. Ауторке га описују као *знатно измењену верзију* Тамашировог BODI инструмента. Састоји се од 10 ставки (Martin & Baldwin, 1992), односно 19 ставки (Martin & Baldwin, 1993) формулисаних тако да узимају у обзир три димензије *управљања разредом*. Исти инструмент недавно су користили и португалски истраживачи (Lopes & Santos, 2013). Адаптирана верзија коју су они користили садржи 20 ставки¹⁹⁰. Мартин и Болдвин (1992, 1993) не наводе податке о метријским карактеристикама инструмента ICMS, нити примере појединачних ставки. Ни оригиналне, ни касније адаптиране верзије инструмента коришћене у више истраживања, нису валидиране у погледу психометријских карактеристика (Martin & Sass, 2010, стр. 1125), до недавно (Savran & Çakıroğlu, 2003; Martin, Yin & Mayall, 2007; Martin & Sass, 2010, Lopes & Santos, 2013).

Мартин и сарадници израз *управљање разредом* терминолошки користе као конструкт који се може сагледати из три аспекта (компоненте, димензије). Називају их: дисциплинска, персонална и наставна. *Дисциплинска димензија* укључује **оно што чине** наставници како би поставили стандарде понашања и како би их применили (награде и казне). Мартин у каснијим радовима ову димензију назива и *димензија понашања* или *управљање понашањем*, уз образложење да је реч о „сличном, али и различитом изразу у односу на дисциплину у чијем су фокусу унапред планирани путеви превенирања дисциплинских проблема, уместо реакције наставника када до проблема дође“ (Martin et al., 1998a, стр. 5). *Персонална димензија* укључује **уверења** наставника о ученицима као особама и **оно што чине** како би им омогућили да се развију као индивидуе. Укључује наставникове погледе на дечју природу (у смислу онога за шта су ученици способности, колико су независни, и које особине их одликују), као и на психосоцијалну климу у разреду (од пажње и посвећености појединаца до духа заједништва, топлине, пријатељства и поштовања). Поред уверења, обухвата и „оно што наставници раде да изграде односе са ученицима“ (Martin, Yin & Baldwin, 1998b, стр. 6). *Наставна димензија* укључује **оно што чине** наставници како би омогућили ученицима да уче, попут

¹⁹⁰ Почетна верзија садржала је 24 ставке, од којих су 4 изостављене из анализа након валидације инструмента.

успостављања и одржавања свакодневних резредних рутина, поделе дидактичких материјала, просторне и временске организације (часа у целини и појединачних активности). Ова димензија подразумева и надгледање понашања ученика у погледу наставних активности (од усмеравања на задатак, кретања по учионици и давања повратних информација у погледу успешности, до избора наставних тема и активности и разговора о сврси домаћих задатака).

Оваква подела и наведени описи димензија и у наредним истраживањима Мартин и сарадника су остали основа за конструкцију инструмената и интерпретацију података. У претходном поглављу навели смо образложење термилошког становишта аутора да **управљање разредом** укључује, али да није ограничено на питања дисциплине. Аутори користе термине који нису примерени нашој педагошкој традицији и терминологији у овој области (*управљање дисциплином, управљање особама и управљање наставом*)¹⁹¹, па ћемо говорити о њима као о димензијама мереног конструкта који ми дефинишемо као **успостављање и одржавање разредне дисциплине**. То су исте димензије о којима смо претходно писали у оквиру стратегија разредне дисциплине: *процедурална, интерперсонална и дидактичка*.

Лопез и Сантос су, на основу наведеног теоријско-методолошког оквира, конструисали инструмент уносећи незнатне измене у погледу структуре и назива димензија. Наиме, идентификовали су три профила уверења наставника: *усмерен на ученика, усмерен на наставника и амбивалентан/неконзистентан* (Lopes & Santos, 2013). Смер и интензитет уверења наставника *усмерених на ученика* мерен

¹⁹¹ Код навођења термилошких дилема у погледу употребе израза *разредна дисциплина* навели смо аргументе за одбацивање неоправдано коришћеног термина *управљање разредом*, којим се, наводно, ова област термилошки прецизније регулише. И на примеру оваквог дефинисања три димензије *управљања разредом*, при чему се две везују за наставу и односе у разреду, и углавном су превентивног и проактивног типа, а трећа се везује за одређивање правила, награда и казни и углавном је корективног типа (што се овде означава као разредна дисциплина) може се уочити неоправдано сужавање обима појма *разредна дисциплина* само на њену процедуралну компоненту што је проблематично из угла савремених тенденција укидања вештачке поделе на наставу и дисциплиновање, с једне, као и због некритичког сагледавања дисциплинских механизма као искључиво корективних и ауторитарних, с друге стране. У том смислу сматрамо да је целисходније и прецизније о свим наведеним димензијама говорити као о стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине (и искључити израз *управљање разредом* који у том случају беспотребно доводи до термилошких недоумица) које се могу разврставати на континууму проактивни – реактивни, превентивни – корективни, усмерени на контролу понашања ученика – усмерени на подржавање аутономије ученика и слично.

је ставкама формулисаним тако да изражавају неопходност *дељења моћи* у разреду са ученицима (залагање за активно и самоконтролисано ангажовање ученика у остваривању циљева наставе и позитиван став према дечјој природи). Уверења наставника *усмерена на наставника* мерена су помоћу ставки којима се изражава негативан однос наставника у погледу неопходности „дељења са ученицима моћи коју им је друштво доделило и трошења времена на расправе о моћи“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 8). Акцент је на академским постигнућима и обезбеђивању неремећења дисциплине на часу. Оваква перспектива почива на песимистичном погледу на људску природу и свођењу функције школовања на социјализацију. Наставник је тај који поседује социјалне вештине и који треба да их директно пренесе на ученике, како би постали *добри грађани*. Аутори напомињу да је на континууму уверења, између описаних екстрема, могуће замислити велики број прелазних модела (уверења наставника типа *амбивалентан/неконзистентан*).

Адаптирана верзија садржи 24 дихотомне ставке којима се процењују уверења наставника о *управљању разредом*¹⁹². Свака ставка садржи две различите формулације од којих једна одражава уверење *усмерено на наставника* („Захтевам од својих ученика да се са поштовањем и учтиво опходе једни према другима.“), а друга уверење *усмерено на ученика* („Охрабрујем своје ученике да се са поштовањем и учтиво опходе једни према другима.“). Резултат на скали од 0 до 24 указује на израженост уверења интервенишућег типа (од најмање интервенишућег, до интервенишућег у највећој мери). Скала је, на основу логичке процене, и у складу са описаним теоријскоим претпоставкама ауторки Мартин и Болдвин, подељена на три субскеале од којих свака мери: 1) димензију *дисциплине*; 2) димензију *интеракције и комуникације* и 3) димензију *наставе*. Аутори су добили податке о поузданости скале у целини .86, субскеале *дисциплина* .88, субскеале *интеракција и комуникација* .79 и субскеале *настава* .92 (Lopes & Santos, 2013, стр. 11). Студија Лопеза и Сантоса доноси значајан допринос у испитивању модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине, јер аутори праве јасну разлику у погледу испитивања уверења наставника, с једне стране, и поступака

¹⁹² Овај термин, поново наглашавамо, у потпуности изражава наше разумевање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине.

наставника којима одржавају разредну дисциплину, с друге стране (Lopes & Santos, 2013). Наиме, описана верзија инструмента којом се мере уверења, за разлику од других студија у овој области, не садржи ставке формулисане тако да испитују уобичајене поступке наставника којима одржавају разредну дисциплину¹⁹³.

Мартин и сарадници, након почетних истраживања применом ICMS инструмента, конструишу инструмент АВСС¹⁹⁴, тј. **инструмент за испитивање ставова и уверења наставника о разредној контроли** који су користили у неколико студија (издвајамо: Martin, Yin, & Baldwin, 1997; Martin, Yin, & Baldwin, 1998a; Martin & Yin, 1999). Адаптирану верзију инструмента АВСС користили су научници у Турској, како би утврдили разлике између студената, будућих наставника, који ће у различитим циклусима школовања предавати природне науке (Savran & Çakıroğlu, 2003).

АВСС инструмент осмишљен је да мери наставничка виђења властитих уверења и пракси у погледу управљања разредом (Martin, Yin, & Baldwin, 1997; Martin, Yin, & Baldwin, 1998b). Инструмент има форму скале Ликертовог типа. Садржи 26 ставки. Издвојене субскеале и формулације ставки указују на наслеђену теоријско-методолошку основу од инструмента ICMS. Наиме, извршена је логичка подела процеса управљања разредом на три димензије – *дисциплинску* (процедуре, правила, последице, 4 ставке¹⁹⁵), *персоналну* (шта наставници мисле о ученицима као особама, 8 ставки¹⁹⁶) и *наставну* (надгледање активности ученика за својим клупама, структурирање свакодневних рутина и расподела дидактичких материјала, 14 ставки¹⁹⁷). Ставке су формулисане да одражавају три стила

¹⁹³ Аутори за испитивање поступака (стратегија разредне дисциплине) користе посебан инструмент (енг. *Classroom Practices Inventory*), који је конструисао Сантос (Santos, 2007; према Lopes & Santos, 2013). Реч је о инструменту сачињеном од 41 ставке које су, попут инструмента за мерење уверења, логичком анализом подељене у три субскеале са истоветним називима: субскеала *интеракције и комуникације*, субскеала *наставних активности* и субскеала *дисциплинских поступака*. Израчунат је Кронбахов алфа коефицијент .80 за цео инструмент (Lopes & Santos, 2013, стр. 11).

¹⁹⁴ Енг. *Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory* (Martin, Yin & Baldwin, 1998)

¹⁹⁵ На пример: „Када се ученици исправно понашају примењујем неку врсту награде, попут сврховитих забавних активности или слободног времена.“ (Martin & Yin, 1999, стр. 103).

¹⁹⁶ На пример: „Ученици у мом разреду имају слободу да током процеса учења користе било који дидактички материјал који желе.“ (Martin & Yin, 1999, стр. 103).

¹⁹⁷ На пример: „Мислим да је важно стално надгледати ученикове активности током часа.“ (Martin & Yin, 1999, стр. 103).

управљања разредом на континууму контроле понашања ученика (неинтервенишући, интерактивни, интервенишући). И у овом инструменту формулације појединих ставки одражавају **уверења**¹⁹⁸, а других **поступке**¹⁹⁹ наставника, што није утицало на структуру скале и димензија које су анализирани.

Испитаници су степен слагања са тврдњама исказивали заокруживањем једног од четири понуђена одговора (описује ме у великој мери, обично ме описује, описује ме донекле, уопште ме не описује). За ставке формулисане да одражавају уверења неинтервенишућег приступа врши се обрнуто бодовање, након чега се рачуна коначан скор на скали. Виши скорови су тумачени као показатељ контролишућег, интервенишућег приступа, а нижи обрнуто, мање контролишућег приступа (Savran & Çakıroğlu, 2003). Аутори наводе да је валидацијом инструмента доказана његова поузданост. Израчунали су коефицијенте поузданости за три субскеале, они износе: за наставну .82, за персоналну .69, и за дисциплинску .69 (Martin, Yin & Baldwin, 1998b).

Након анализе главних компоненти, истраживачи из Турске су изменили оригиналну верзију инструмента избацујући одређене ставке. Сугеришу издвајање две компоненте, тј. *персоналну* скалу (8 ставки) и *наставну* скалу (12 ставки). Израчунали су коефицијенте поузданости за ове две субскеале, редом, .71 и .73 (Savran & Çakıroğlu, 2003, стр. 18). Ово је утицало на ауторе инструмента АВСС да

¹⁹⁸ Од 26 ставки у инструменту 15 је формулирано да почињу речима: „Уверен сам да ...“, односно, „Мислим да ...“ (на енглеском: „I believe ...“). Такве су, између осталих, ставке: „Мислим да би ученици требало да обликују сопствене дневне рутине, јер се тиме подстиче развој одговорности.“/„Мислим да је важно стално надгледати ученикове активности током часа.“/„Уверен сам да би ученици били успешни у школи да им је дозвољена слобода да следе своја властита интересовања.“/„Сматрам да би наставници требало да захтевају од ученика да се покоравају и поштују ред и мир.“ (Martin, Yin, & Baldwin, 1998b).

¹⁹⁹ Преосталих 11 ставки у инструменту формулирано је тако да испитују оно што наставници обично чине како би успоставили и одржавали разредну дисциплину. Такве су, између осталих, ставке: „Ако би се ученици сложили да је неко правило понашања у разреду неправедно, заменила бих га са оним за које ученици мисле да је правично.“/„Дозвољавам ученицима да сами изаберу где ће да седе.“/„Током прве наставне недеље представићу ученицима правила понашања у учионици и упознаћу их са казнама за неуважавање правила.“/„Када се ученици исправно понашају примењујем неку врсту награде, попут сврховитих забавних активности или слободног времена.“/„Када неки ученик узнемирава друге ученике, одмах му кажем да буде миран и да престане са таквим понашањем.“ (Martin, Yin, & Baldwin, 1998b).

конструирати и поново валидирају²⁰⁰ нову, прерађену верзију: **инструмент за испитивање ставова и уверења о разредној контроли, АВСС-R**²⁰¹ (Martin, Yin & Mayall, 2007). Основна разлика у односу на претходне верзије које су Мартин и сарадници користили (ICMS и АВСС) јесте у томе што је прихваћена двокомпонентна солуција. Дакле, задржане су *персонална* и *наставна* димензија, а одбачена *дисциплинска* димензија (4 ставке)²⁰². Аутори наводе да су израчунате вредности алфа коефицијента поузданости изнад .70 (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 17). Задржана је форма четворостепене скале Ликертовог типа. Скоровање је збирно за све ставке из одређене димензије, а као и у претходним верзијама, високи скорови указују на израженост уверења контролишућег (интервенишућег) типа.

Недавно конструисана и валидирана²⁰³ (Martin & Sass, 2010) скала ВИМС²⁰⁴, уз *наставну* димензију, поново укључује ставке којима се испитује *дисциплинска* димензија (*управљање понашањем ученика*). Инструмент је састављен од две субскеале са по 12 ставки. Има форму шестостепене скале Ликертовог типа (од „потпуно се слажем“ до „уопште се не слажем“). Израчунавање резултата је исто као и у претходним верзијама инструмената. „На основу континуума који су првобитно предложили Волфганг и Гликмен (1980, 1986), слагање са одређеном тврдњом одражава степен контроле над ученицима од стране наставника. Високи резултати на скали указују на приступ који је у већој мери контролишући, интервенишући, а нижи резултати указују на мање контролишућа уверења у тој димензији стила управљања разредом“ (Martin & Sass, 2010, стр. 1126). Да би

²⁰⁰ Узорак: 489 наставника; 48.7% наставника са дозволом за рад у првом циклусу, 31.9% наставника са дозволом за рад у другом циклусу и 19.4% наставника са дозволом за рад у оба циклуса основног образовања; 83% (N = 407) женског пола; 41.4 је просек година живота; 13.4 година је просечна дужина радног стажа у настави.

²⁰¹ Енг. *Revised Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory*.

²⁰² Формулације аутора су: управљање односима, управљање наставом и управљање понашањем ученика.

²⁰³ Узорак: 550 наставника; 90.0% запослених у две урбане школске области и 10% запослених у једној руралној школској области; углавном основношколских наставника из оба циклуса и 10.6% средњошколских наставника; 81.6% женског пола; 41.82 је просек година живота (у распону од 23 до 66); 13.51 година је просечна дужина радног стажа у настави (у распону од 1 до 44); 23.2 ученика је просечна величина разреда; 87.3% наставника изјавило је да је учествовало у неком програму обуке у области *управљања разредом* у претходних пет година.

²⁰⁴ Енг. *Behavior and Instructional Management Scale*.

утврдили структуру прве верзије BIMS инструмента (са 24 ставке), аутори су применили факторску анализу методом главних компоненти. Издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1. Два фактора објашњавају 31.80% и 22.84% укупне варијансе почетног скупа варијабли (Martin & Sass, 2010, стр. 1128). На основу резултата факторске анализе, састављена је краћа верзија BIMS скале у којој је за сваку димензију задржано по 6 ставки²⁰⁵. Израчунати су коефицијенти поузданости, за субскалу *управљање понашањем* .721, а за субскалу *управљање наставом* .748. За разлику од претходних верзија инструмената у којима су ставке формулисане у виду уверења и поступака наставника, за овај инструмент се недвосмислено може рећи да **мери поступке наставника** (из формулација је јасно да је реч о *процедуралној* и *дидактичкој* стратегији разредне дисциплине). BIMS инструмент (шира верзија са 24 ставке) коришћен је у истраживању спроведеном како би се утврдио утицај година радног искуства и пола наставника на стил управљања разредом наставника у нижим разредима основне школе (Ünal & Ünal, 2012).

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

Резултати о повезаности модела и стратегија разредне дисциплине:

Навели смо да су португалски истраживачи Лопез и Сантос (Lopes & Santos, 2013) одвојеним инструментима мерили моделе разредне дисциплине (уверења наставника) и стратегије разредне дисциплине (поступке наставника), делећи и један и други конструкт на три димензије са истоветним називима: 1) *димензија дисциплине*, 2) *димензија интеракције и комуникације* и 3) *наставна димензија*.

²⁰⁵ **За наставну димензију**, на пример: „Укључујем ученике у разговор о питањима повезаним са оним што је применљиво у реалном свету.“/„Готово увек на часовима користим групни рад.“/„Готово увек прилагођавам наставу као одговор на индивидуалне потребе ученика.“/„Готово увек користим наставни приступ који подстиче интеракцију међу ученицима.“ **За дисциплинску димензију**, на пример: „Готово увек интервенишем када ученици разговарају таком часа у време када то није предвиђено.“/„У потпуности ограничавам брбљање ученика на часу.“/„Инсистирам да ученици на мојим часовима све време поступају у складу са правилима.“/„Стриктно примењујем разредна правила како бих контролисао понашање ученика.“ (Martin & Sass, 2010, стр. 1133).

Кластер анализом идентификовали су три профила **уверења** наставника о *управљању разредом*: 1) *усмерен на ученика* (38.0%), 2) *усмерен на наставника* (38.4%) и 3) *амбивалентан/неконзистентан* (23.6%), користећи формулације које одражавају поделу на уверења интервенишућег/неинтервенишућег типа. У обзир су узети збирни резултати за цео инструмент ICMS (за све три субскеале: *уверења о дисциплини, уверења о интеракцији и комуникацији и уверења о настави*). Показало се да наставници из прве групе показују исподпросечне резултате на све три субскеале (уверења неинтервенишућег типа). Обрнуто, код друге групе наставника (очигледно су наглашена уверења интервенишућег типа) утврђени су изнадпросечни резултати на све три субскеале. Код наставника из треће групе нису добијени конзистентни резултати. Добијени су најнижи резултати на субскалама *уверења о интеракцији и комуникацији и уверења о настави*, а најнижи резултати на субскали *уверења о дисциплини*. Могло би се закључити да наставници из ове групе сматрају и да ученици треба да изразе своје емоције, да је потребно да сарађују, али и да је веома важно контролисати понашање ученика. Висок проценат наставника са уверењима еклектичког типа аутори објашњавају традицијом предавачке наставе у њиховој држави (Португал) и указују на резултат студије TALIS (OECD, 2009) да је Португал једна од држава (од 23 обухваћене истраживањем) где већина наставника изражава и уверења о настави конструктивистичког типа (*на ученика усмерена*) и уверења о настави трансмисивног типа (*давање готових знања*).

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

Santos, 2013, стр. 17). Аутори из резултата закључују да наставнике из ове групе карактерише наглашавање „реда, дисциплине и предвидивости у разреду“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 19). Код њих је доминантна употреба процедуралне стратегије разредне дисциплине контролишућег типа. Група наставника код којих доминирају уверења *усмерена на ученика* примењује поступке које карактерише дељење моћи између наставника и ученика (нпр. „Настојим да решавам проблеме у понашању на разредним састанцима.“). Ови наставници високо вреднују аутономију и иницијативу ученика, самоконтролу понашања и интринзичку мотивацију и чешће примењују технике заједничког решавања проблема, попут разредних дискусија.

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

Резултати о повезаности димензија модела/стратегија разредне дисциплине са стилом мотивисања ученика:

За наш истраживачки проблем, значајно је навести и резултате студије у којој је испитивана повезаност *стила управљања разредом* и начина на који наставник мотивише ученике²⁰⁶ (Martin, Yin & Mayall, 2007). Раније смо детаљније писали о томе да се у оквиру теорије самоодређења стил мотивисања ученика посматра се на континууму од контроле (нпр. одређивање обавезујућих циљева

²⁰⁶ За испитивање стилова мотивације коришћен је инструмент PS (Енг. *Problems in Schools Questionnaire* – објављен у Deci et al., 1981; према: Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 16). Теоријску основу овог инструмента представља **теорија самоодређења**. Аутори који ову теорију примењују у школском контексту, углавном су фокусирани на задовољавање основних потреба ученика, корисност ученог, и веру у личне способности. Инструмент је сачињен од осам вињета. Пет вињета се односи на директне интеракције између наставника и ученика, док преостала три сценарија описују интеракције са другим наставником, или са родитељима, у вези ученика. Сваку хипотетичку ситуацију прате четири могућа одговора на сценарију (висок степен подстицања аутономије – умерен степен подстицања аутономије – умерен степен контроле понашања – висок степен контроле понашања). Испитаници на седмостепеној скали процењују у ком степену их описује свака од четири опције за сваку од осам ситуација. Резултат на инструменту рачунат је према формули коју су сугерисали Рив (Reeve) и сарадници, при чему су ниски резултати тумачени као оријентација контролишућег типа, а виши, као оријентација аутономног типа (Martin, Yin & Mayall, 2007, стр. 16).

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

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

У две студије у којима је испитивана повезаност пола наставника и модела/стратегиија разредне дисциплине није утврђено постојање значајних разлика. Ни на једној од три димензије *управљања разредом* нису добијене значајне разлике међу наставницима и наставницама средњих школа, што аутори тумаче као показатељ да неки други фактори у већој мери одређују уверења и поступке наставника у погледу *управљања разредом* (Martin, Yin & Baldwin, 1997). И у недавно спроведеном истраживању у коме је стил *управљања разредом* наставника основних школа мерен кроз две димензије (*управљање понашањем* и *управљање наставом*), резултати на обе субскеале показали су да нема значајних разлика

између мушкараца и жена у погледу поступака које примењују. И једни и други предност дају примени изразито контролишућих (интервенишућих) дисциплинских техника процедуралног типа и умерено контролишућих (интерактивних) дисциплинских техника везаних за организацију наставних активности (Ünal & Ünal, 2012, стр. 52-53).

Пол је као контролна варијабла коришћен и у студији којом су испитиване карактеристике модела/стратегија разредне дисциплине студената наставничких факултета (Savran & Çakıroğlu, 2003). Аутори сматрају да се може претпоставити да „наставници у већој мери поступају контролишуће, ауторитарно, ригидно, нелично, чврсто и да су агресивнији од колегиница“ (Savran & Çakıroğlu, 2003, стр. 19). Желели су да утврде да ли се и на универзитетском нивоу могу уочити такве разлике. Издвојене су и испитиване две димензије: *персонална* и *наставна*. Ставке у обе субскеале којима су ове димензије испитиване формулисане су на основу теоријског описа приступа разредној дисциплини интервенишућег, интерактивног и неинтервенишућег типа. Показало се да код студената наставничких факултета модел/стратегија разредне дисциплине који се односи на интерперсоналне односе у разреду у већој мери има карактеристике интервенишућег типа (подразумевају висок степен контроле понашања ученика од стране наставника). С друге стране, модел/стратегија разредне дисциплине који се односи на наставне активности (попут надгледања активности ученика, одређивања свакодневних рутина и поделе дидактичких материјала) у већој мери има карактеристике неинтервенишућег типа. У овој студији нису добијене значајне разлике између студената и студенткиња ни на једној од две димензије модела/стратегија разредне дисциплине.

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

Када је у питању дужина радног искуства у настави, више истраживања је потврдило да је ова варијабла повезана са димензијама модела и стратегија разредне дисциплине, али у погледу смера везе резултати нису конзистентни. Резултати студије у којој је испитивање карактеристика модела/стратегија *управљања разредом* студената наставничких факултета и запослених наставника пратило и испитивање локуса (унутрашњи/спољашњи) контроле испитаника, показали су да се студенти са спољашњим локусом контроле значајно разликују од искусних наставника који имају спољашњи локус контроле. Такви студенти у већој мери заступају моделе/стратегије разредне дисциплине неинтервенишућег типа, за разлику од искусних наставника који предност дају онима интервенишућег типа (Martin & Baldwin, 1992). Исти аутори спровели су и истраживање у коме је обављено поређење наставника почетника (до 3 године радног искуства) и искусних наставника (раде дуже од 3 године) у погледу изражености модела/стратегија *управљања разредом* (Martin & Baldwin, 1993). Аутори су, полазећи од резултата истраживања у коме је утврђено да су наставници почетници у мањој мери склони примени директивних поступака (односно да су стрпљивији, склонији дељењу одговорности и интерактивном приступу) него њихове искусније колеге који чешће „захтевају одређено понашање, користе тајм-аут технику и кажњавање ученика итд.“ (Swanson et al., 1990; према: Martin & Baldwin, 1993, стр. 6), спровели истраживање и добили другачије резултате. Ови указују да су наставници почетници у значајно већој мери оријентисани на моделе/стратегије *управљања разредом* интервенишућег типа, у односу на искусније наставнике.

У недавно спроведеном истраживању (Ünal & Ünal, 2012)²⁰⁷ поново су добијени резултати који указују на високе позитивне корелације година искуства наставника и степена контроле понашања ученика на обе субскеале *управљања разредом – дисциплинској и наставној* (у погледу процедуралне и дидактичке стратегије разредне дисциплине). На обе субскеале, за мање искусне наставнике добијен је резултат који указује на примену дисциплинских поступака

²⁰⁷ Поређени су наставници почетници (до 7 година радног искуства) и искусни наставници (8 и више година радног искуства) у погледу изражености стратегија *управљања разредом*.

интерактивног типа, а за искусније интервенишућег типа (максималан степен контроле понашања ученика од стране наставника). Уз то, и почетници и искусни наставници већи степен контроле испољавају на субскали *управљање понашањем*, него на субскали *управљање наставом*. Дакле, показало се да искусни наставници често користе контролишуће поступке у интеракцији са ученицима и приликом доношења одлука, посебно у погледу одређивања правила понашања (Ünal & Ünal, 2012). Уочено је да ни почетници, ни искусни наставници нису склони примени поступака неинтервенишућег типа (оријентисане на ученике, њихове потребе и осећања), одакле аутори истраживања закључују да наставници не сматрају да би дозвољавање и подстицање слободног изражавања унутрашњих осећања ученика значајно утицало на изградњу позитивне разредне климе у погледу учења и понашања.

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

када је реч о уверењима и поступцима наставника везаним за интерперсоналне активности (интерперсонална стратегија разредне дисциплине).

5.3 Остале студије на пољу испитивања модела и стратегија разредне дисциплине

У компаративној студији TALIS, спроведеној у 23 државе широм света, испитивана су *уверења* и *поступци* наставника у погледу учења и наставе – њихова међусобна повезаност, као и њихова повезаност са дисциплинском климом у разреду (OECD, 2009). На основу резултата вршена су поређења наставника, школа и држава.

У оквиру студије испитивана су **уверења наставника о природи учења и наставе**. Испитивање је засновано на теоријској подели на уверења трансмисивног типа и уверења конструктивистичког типа. *Уверења трансмисивног типа* карактерише схватање наставе као процеса директног преношења знања. Наставници који изражавају таква уверења сматрају да је улога наставника „да саопшти знања на прегледан и структуриран начин, да објасни исправна решења, да ученицима јасне и решиве проблеме и да обезбеди мир и концентрацију у учионици“ (OECD, 2009, стр. 92). Супротно, *уверења конструктивистичког типа* карактерише виђење ученика као активних учесника у процесу стицања знања. Наставници из ове категорије наглашавају подржавање истраживачких активности ученика, радије дају ученицима прилику да самостално долазе до решења за проблеме и омогућавају ученицима активну улогу у наставним активностима²⁰⁸. Аутори су очекивали негативну или нулту корелацију издвојених фактора, пошто се обично сматра да су ова два концепта „контрадикторна по својој природи“ (OECD, 2009, стр. 95). Таква претпоставка потврђена је у појединим државама (Аустралија, Аустрија, Исланд). Ипак, у државама у Азији, Централној и Јужној

²⁰⁸ У истраживању је коришћен инструмент у форми четворостепене скале Ликертовог типа (одговори су од потпуно се слажем до уопште се не слажем). Ставке из субскеале *директног преношења знања* су формулисане на следећи начин: „Успешни (добри) наставници показују исправан начин решавања проблема.“/„За успешно учење углавном је неопходна тишина у учионици.“ Поједине ставке из субскеале конструктивистичких уверења гласе: „Моја улога као наставника је да олакшам самостално истраживање ученика.“/„Ученици најбоље уче када самостално проналазе решења проблема.“ И из формулација се може закључити да се исказана уверења наставника могу тумачити као део њиховог васпитног концепта усмерен на питања наставе и учења.

Америци (Кореја, Малезија, Мексико и Бразил) добијена је *прилично висока* позитивна корелација између ових фактора. И у државама источне и јужне Европе (у Бугарској, Литванији, Пољској, Словачкој, Словенији, Италији, Португалу, Шпанији и Турској) добијена је *умерено висока* позитивна корелација између њих. Резултати указују да су уверења конструктивистичког типа више изражена од оних трансмисионог типа. У већини земаља, наставници сматрају да њихов задатак није само да износе чињенице и дају својим ученицима прилику да вежбају, већ да треба да помогну ученицима да активно конструишу знања (OECD, 2009, стр. 94).

Поред уверења наставника, у оквиру студије испитивани су и **поступци** наставника у учионици²⁰⁹. Одређене су три категорије поступака наставника: а) *структурисане активности*, б) *на ученика оријентисане активности* и в) *напредне активности*. На основу ове поделе и теоријског појашњења категорија формулисане су ставке у три субскеале²¹⁰. Аутори су претпоставили да ће прва димензија бити доминантно изражена у односу на друге две. Она је истраживањем потврђена у свим државама у којима је истраживање спроведено. Прва димензија је више изражена у односу на друге две димензије. „Доминација примене структурисаних активности највише је изражена у Мађарској, Ирској и на Малти, а наставници у Данској, Норвешкој и на Исланду незнатно чешће наводе да користе структурисане активности у односу на друге две групе активности“ (OECD, 2009, стр. 98). Очекивано, показало се да наставници најређе примењују *напредне активности*. Показало се да у свим државама у којима је спроведено истраживање наставници, у просеку, наводе да чешће примењују *структурисане активности*

²⁰⁹ За мерење је коришћен инструмент у форми петостепене скале Ликертовог типа, са одговорима у распону од „никада или готово никада“ до „на скоро сваком часу“.

²¹⁰ Димензија *структурисане активности* мерена је на основу 5 ставки. Нпр. „Јасно наводим циљеве учења“. У формулацијама осталих ставки ова димензија се описује кроз резимирање лекција са претходних часова, прегледање домаћих радова, проверу вежбанки и испитивање ученика на часу ради провере разумевања ученог. Димензија *на ученика оријентисане активности* мерена је на основу 4 ставки. Нпр. „Ученици раде у малим групама како би дошли до заједничког решења за проблем или задатак“. Остале ставке ове субскеале укључују питања могућности груписања, самовредновања ученика и учешћа ученика у планирању наставних активности. Димензија *напредне активности* мерена је на основу 4 ставки. Нпр. „Ученици раде на пројектима за чији завршетак је неопходно најмање недељу дана“. Осталим ставкама ове субскеале обухваћени су израда одређених производа, писање есеја и аргументована дебата (OECD, 2009, стр. 97).

него *на ученика оријентисане активности*, и да чешће примењују *на ученика оријентисане активности* него *напредне активности*.

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

Студијом је испитивана и **клима у разреду**. Полазећи од закључка да је клима у разреду један од најзначајнијих фактора постигнућа ученика, аутори студије TALIS констатују да није лако утврдити њене основне индикаторе. Студија је усмерена на дисциплинску климу²¹¹, јер је доказан њен снажан утицај на наставу/учење, и из разлога што у погледу њеног значаја постоји сагласност (за разлику од других одлика климе у разреду) између наставника, ученика и

²¹¹ Енг. *Disciplinary Climate* (OECD, 2009, стр. 103).

истраживача. Наставници су питани да ли се у свом раду суочавају са великом количином буке и прекида наставе и сматрају ли да је атмосфера за учење на часовима пријатна. Коришћени инструмент је адаптирана верзија PISA упитника за ученике (OECD, 2009, стр. 104). Утврђено је, од државе до државе, да се 70% до 90% часа обично користи за наставу/учење, 5% до 17% на административне послове, а 8% до 18% на одржавање реда (OECD, 2009, стр. 105). Поједине карактеристике разреда и наставника и аспекти интеракције конкретног наставника са конкретним разредом су основни фактори дисциплинске климе у разреду, а затим следе утицаји климе на нивоу школе (OECD, 2009, стр. 108). Аутори наводе да је неопходно довести у везу школски контекст и уверења и поступке наставника са успешношћу и квалитетом средине за учење. Полазећи од претпоставке да од поступака наставника зависи дисциплинска клима у разреду, аутори су испитивали разлике у погледу повезаности димензија поступака наставника и одржавања дисциплине ученика на часу (одржавање пажње и сарадња). Очекивана је позитивна повезаност две димензије варијабле (*структурисане активности и на ученика оријентисане активности*) са дисциплинском климом у разреду. С обзиром да је садржај димензије поступака наставника *напредне активности* специфичан у смислу потребне дисциплинске климе за реализацију таквих активности (тишина у учионици и одржавање реда су мање важни), „није се очекивало утврђивање повезаности ове варијабле са дисциплинским аспектима климе у разреду“ (OECD, 2009, стр. 118). Као и у претходно поменутих анализама, коришћена је техника вишеструке регресије на нивоу појединачних наставника који су учествовали у истраживању. Показало се да је дисциплинска клима у разреду значајније повезана са наставничком применом поступака везаним за добро структурисање активности у разреду. У око половини држава у којима је истраживање спроведено, показало се да наставници који чешће резимирају претходну лекцију, саопштавају циљеве учења и проверавају разумевање ученика, дају исказе о позитивнијој атмосфери за учење у учионици, мањем нивоу буке и ометњу наставе (OECD, 2009, стр. 118-119). Аутори закључују да јасноћа и структурираност наставних активности помажу у одржавању пажње ученика и стварању позитивне дисциплинске климе у разреду. Када се посматра крајњи

результат, узимајући у обзир и позитивне и негативне корелације, дисциплинска клима у разреду значајно је повезана и са применом *на ученика оријентисаних* поступака од стране наставника. Овакве активности чешће се користе у разредима са добром дисциплинском климом.

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

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

У погледу наставног предмета који предају, наставници су подељени на: а) наставнике математике и природних наука и б) наставнике хуманистичких наука. Утицаји²¹² ове варијабле су, такође, значајни и крос-културално конзистентни, посебно када је реч о поступцима наставника, али и о њиховим уверењима о настави/учењу и дисциплинској клими у разреду. *Уверења конструктивистичког типа* су више присутна код наставника математике и природних наука него међу наставницима других предмета. С друге стране, наставници математике и природних наука у већој мери наводе да примењују *структурисане активности*, а у мањој мери примењују *на ученика оријентисане активности* у односу на наставнике других предмета. Исто је добијено и упоређивањем одговора наставника друштвених наука са онима које предају уметничке и практичне предмете. У појединим земљама добијена је и повезаност наставног предмета који наставник предаје са дисциплинском климом у разреду.

²¹² У анализама је посматран крајњи резултат, узет је у обзир и позитиван и негативан ефекат.

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

Приказаћемо у наставку резултате истраживања спроведеног у намери да се испитају карактеристике уверења студената наставничких факултета о настави/учењу, као и то на који начин демографска обележја испитаника одређују њихова уверења о настави/учењу (Decker & Rimm-Kaufman, 2008). Посебан значај ове студије видимо у приступу проблемима наставе и разредне дисциплине који сугерише на неодвојивост ових процеса насупрот начину који је раније био уобичајен и у теорији и у емпиријским анализама у овој области. На разредну дисциплину се не гледа као на спољашњи механизам одржавања реда у учионици који обезбеђује несметано одвијање наставе, већ као на укупност процедуралних, интерперсоналних и наставних активности којима се успоставља и одржава позитивна атмосфера за учење у учионици. Ставке из инструмента којима су испитивана уверења и приоритети у погледу *дисциплине и управљања понашањем* указују на то²¹³.

²¹³ Нпр.: **Уверења у погледу процедура:** „Спољашње награде за пожељно понашање (на пример, налепнице, слаткиши) подривају мотивацију ученика, боље је да се не дају такве награде уопште.“/„Активности у разреду одвијају се без проблема када постоје јасна очекивања у погледу понашања.“/„Разредна правила би требало да буду дискутована и истакнута.“ **Уверења у погледу интеракција:** „Вршњачке интеракције је најбоље оставити за време одмора и ужине.“/„Ако са ученицима поступа са поштовањем, љубазно и брижно, мање долази до проблема у понашању.“ **Уверења у погледу наставе:** „Када су ученици ангажовани на интересантним проблемима и у

Испитаници су давали одговоре у погледу демографских карактеристика (укључујући године, пол, националност, циклус образовања у коме намеравају да се запосле). Поред тога коришћен је инструмент ТВQ²¹⁴ намењен испитивању уверења испитаника. Претпоставили су, позивајући се на истраживање чије смо резултате већ приказали (Minor et al., 2002), да ће добити разноврсне одговоре у погледу уверења студената наставничких факултета о настави/учењу, али да ће испитаници у већој мери исказати *на ученике усмерена*, него *на наставнике усмерена* уверења.

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

Да би утврдили структуру инструмента аутори су применили факторску анализу. Издвојене су четири главне компоненте: 1) *разредна средина оријентисана на наставника*, 2) *имплицитне процедуре/оријентација на процес*, 3) *на наставника усмерена настава* и 4) *негативистичко виђење мотивације ученика*²¹⁵. Добијене су, редом, следеће вредности у погледу поузданости

изазовним активностима, јавља се врло мали број дисциплинских проблема.“/„Наставни план и предвиђене наставне активности треба да имају приоритет у односу на специфична интересовања ученика.“/„Ученици уче најбоље у разредима првенствено усмереним на наставника.“

²¹⁴ Енг. *Teacher Beliefs Q-sort* (објављен са подацима о валидираности у: Rimm-Kaufman et al., 2006; према: Decker & Rimm-Kaufman, 2008). По 20 ставки из инструмента односи се на: (1) уверења и приоритете у погледу дисциплине и управљања понашањем, (2) уверења и приоритете о наставним активностима и (3) уверења о деци. Испитаници из сваке категорије бирају 4 ставке које их најбоље описују. *Узорак*: 323 студената наставничких факултета (Вирџинија, САД), 288 на петогодишњем програму основних академских студија, 109 на двогодишњем програму основних мастер студија, 74 студента и 249 студенткиња.

²¹⁵ Примери индикатора који засићују факторе (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 52-53): 1) „Када су ученици ангажовани на интересантним проблемима и у изазовним активностима, јавља се врло мали број дисциплинских проблема.“/„Вршњачке интеракције је најбоље оставити за време одмора и ужине.“/„Наставни план и предвиђене наставне активности треба да имају приоритет у односу на специфична интересовања ученика.“/„Ученици уче најбоље у разредима првенствено усмереним на

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

У погледу демографских карактеристика, добијене су статистички значајне разлике у погледу фактора *разредна средина оријентисана на наставника и имплицитне процедуре/оријентација на процес* с обзиром на пол испитаника. Први фактор засићен је, у највећој мери, индикаторима везаним за процедуралну стратегију разредне дисциплине и васпитни концепт наставника. Други обухвата првенствено уверења/поступке процедуралног типа. Добијени резултати, за оба фактора, указују да је већа вероватноћа да ће такву врсту уверења/поступака (контролишућег типа²¹⁶) заступати/користити студенти, него студенткиње. Одговори девојака указују да су им „јасна очекивања у погледу понашања, постојање разредних рутина, неопходност чврстих правила понашања, мање важни од рефлексije, дељења одговорности и поштовања аутономије ученика“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 59).

Поред тога, утврђено је да се студенти који планирају запошљавање након школовања у основној, односно средњој школи разликују у погледу фактора *на наставника усмерена настава и негативистичко виђење мотивације ученика*. Први је засићен индикаторима везаним за све три стратегије разредне дисциплине, првенствено дидактичку. Студенти који преферирају рад у средњој школи склонији су увежбавању и употреби учења напамет и чешће бирају да се баве областима са којима ученици имају проблема (него да ученицима омогуће избор активности).

наставника.“/„Ученици ретко брину о опреми ако нису под надзором.“/„Ученици најбоље уче када су активно укључени на часовима.“ 2) „Бука у учионици је дозвољена све док су сви ученици продуктивни.“/„Активности у разреду одвијају се без проблема када постоје јасна очекивања у погледу понашања.“/„Разредна правила би требало да буду дискутована и истакнута.“/„Подстицање ученика и давање повратне информације која је усмерена на процес стваралаштва или размишљање ученика, а не на резултате или решења.“ 3) „Обављање активности како би се градио осећај заједништва.“/„Увежбавање и декламовање чињеница.“/„Моделовање понашања ученика.“/„Употреба радних листова.“ 4) „Многи ученици у мом разреду покушавају да се извуку са што је могуће мање рада.“/„Готово сви ученици су подједнако љубазни и пријатни.“/„Неки ученици не показују жељу да уче.“/„Ученици су више мотивисани оценама него стицањем компетентности.“

²¹⁶ Скраћено од: више се баве одржавањем контроле у учионици, него подстицањем аутономије ученика (Decker & Rimm-Kaufman, 2008).

Други фактор првенствено се везује за уверења наставника о ученицима. Из добијеног резултата произилази да су студенти који намеравају да раде у средњим школама више опредељени за примену стратегија разредне дисциплине контролишућег типа, као и да чешће изражавају уверења о ученицима контролишућег типа.

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

Рамон Луис (Ramon Lewis), узимајући за пример три *стила* разредне дисциплине (препозната у литератури аутора Томаса Гордона, Вилијема Гласера и Ли Кантера), описује три групе модела разредне дисциплине које, редом, именује: а) *модел утицаја*, б) *модел заједничког управљања* и в) *модел контроле*²¹⁷ (Lewis, 2001, стр. 308). *Модел утицаја* наставника подразумева употребу техника као што су слушање и разјашњавање перспектива ученика, разговор са ученицима о утицају њиховог лошег понашања на друге, суочавање са нерационалним оправдањима и договарање са учеником (*очи у очи*) у погледу било ког проблема у понашању како би постигли решење које задовољава потребе како наставника, тако и ученика. *Модел заједничког управљања* наставника и ученика подразумева употребу техника као што су разредни састанци на којима се дискутује и одређује *политика управљања разредом*. Наставник поставља питања (нпр. Шта то радиш?) и тако усмерава дискусију, а одговори наставника на проблематично понашање одређени су одлукама целог разреда. *Модел контроле* понашања ученика од стране наставника описује постојање јасних правила понашања, хијерархизованог система награђивања пожељног понашања и кажњавања непожељног понашања. И према ауторима литературе коришћене за опис ових модела и по својој суштини, наведена

²¹⁷ Касније (Roache & Lewis, 2011, стр. 233) моделе назива: а) *на ученика оријентисан модел* (енг. *student-oriented model*), б) *на разред оријентисан модел* (енг. *group-oriented model*) и в) *на наставника оријентисан модел* (енг. *teacher-oriented model*).

класификација у потпуности одговара претходно детаљно анализираној (Glickman & Tamashiro, 1980) која користи називе: *неинтервенишући*, *интерактивни* и *интервенишући*.

Описану поделу модела разредне дисциплине, и у њима назначене технике разредне дисциплине, Луис узима за основу при конструисању инструмента за мерење карактеристика стратегија разредне дисциплине. Основна разлика, у односу на претходно приказана истраживања, је у томе што су о поступцима које наставници примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину извештавали ученици²¹⁸. Ученици указују у којој мери су њихови наставници користили сваку од следећих шест техника разредне дисциплине (Lewis, 2001, стр. 310):

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

Аутор наводи да је процењивано шест техника, уместо три описана стила, јер је сматрано да „у пракси наставници не морају поступити у складу са теоријом“ (Lewis, 2001, стр. 310). Могуће је, наводи, да комбинација различитих техника описује наставничке стратегије разредне дисциплине. Шест техника разредне дисциплине процењивано је на шестостепеној скали (укупно 35 ставки). Одговори

²¹⁸ Истраживањем су испитиване карактеристике стратегија разредне дисциплине (у погледу њихове усмерености ка унапређивању одговорности ученика). Испитаници су ученици (преко 3500) из 21 средње школе и 21 основне школе (североисточна област Викторије, Аустралија): 592 ученика 6. разреда (око 12 година) – што је укупан узорак ученика основних школа, према структури школског система Аустралије; 1131 ученика 7. разреда (око 13 година); 995 ученика 9. разреда (око 15 година); 872 ученика 11. разреда (око 17 година). За цео узорак се наводи податак у погледу пола (51% ученица). Попуњавали су инструмент, наводећи своје виђење степена у коме наставници примењују различите технике разредне дисциплине. За средњошколце, сугерисано је да описују поступке наставника из једне наставне области: матерњи језик, хуманистичке науке, или математика. Ученици основних школа усмерени су да описују *главног наставника* у тој школској години.

ученика указују колико често је наставник урадио *тако нешто* у покушајима да се носи са недисциплинованим понашањем. Понуђени су одговори: готово увек, веома често, често, повремено, скоро никада и никада.

Комбинације техника у стратегијама разредне дисциплине утврђене су поступком факторске анализе. Издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1, које објашњавају око 70% укупне варијансе почетног скупа варијабли. Дакле, утврђена је „заступљеност две стратегије разредне дисциплине“ (Lewis, 2001, стр. 313). Први фактор назван је *на односима заснована дисциплина*²¹⁹, а описан је у највећој мери применом техника разговора, индиректних примера, признања и укључивања у доношење одлука (редом, према јачини коефицијента засићења фактора). Дакле, укључује технике карактеристичне за сва три стила разредне дисциплине – *утицај, заједничко одлучивање и контрола* (Lewis, 2001, стр. 314). У погледу терминологије коју смо ми прихватили и коју ћемо у наставку користити, у овом фактору уочавамо комбинацију процедуралне (похвала и примери) и интерперсоналне (разговор и укључивање у доношење одлука) стратегије разредне дисциплине. Други фактор назван *чврста дисциплина*²²⁰, а описан је у највећој мери применом кажњавања и агресивних техника. Реч је о комбинацији процедуралне (казне) и интерперсоналне (агресивне технике) стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

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

Поред наведеног, из резултата добијених у анализама у погледу повезаности наведених стратегија разредне дисциплине са другим варијаблама (одговорност ученика, учесталост дисциплинских проблема и прекидање наставних активности

²¹⁹ Енг. *Relationship-Based Discipline*.

²²⁰ Енг. *Coercive Discipline*.

дисциплинским поступцима наставника) издвојићемо неколико (Lewis, 2001, стр. 314-315) значајних за наш проблем истраживања:

– *На односима засновану дисциплину* чешће примењују наставнице него наставници. Наставници су мање заинтересовани за примену техника разредне дисциплине које омогућавају ученицима укључивање у доношење одлука о разредној дисциплини. Са применом ове стратегије разредне дисциплине у већој мери се суочавају ученици основних школа, него средњошколци. Ученици који изјављују да њихови наставници често користе ову стратегију имају мање проблема са прекидањем активности када се наставници баве дисциплинским проблемима на часу. Такође, показало се да се ови ученици понашају одговорније на часовима²²¹.

– *Примена чврсте дисциплине* од стране наставника повезана је са мање одговорним понашањем ученика на часовима. Ученици разреда у којима се јавља више дисциплинских проблема изјављују да њихови наставници чешће примењују ову стратегију разредне дисциплине. Такође, ученици који изјављују да њихови наставници често користе кажњавање и агресивне технике разредне дисциплине имају више проблема да се концентришу на наставне активности када наставници примењују дисциплинске технике²²².

Луис разматра могуће разлоге за употребу техника разредне дисциплине контролишућег типа, који су негативно повезани са степеном одговорности и дисциплинованог понашања ученика на часовима. Најпре се позива на резултате истраживања према којима поступке наставника првенствено одређује лична физичка и емоционална добробит (стабилност, сигурност), затим се усмеравају на

²²¹ Аутори сматрају да је податак о томе да се ученици понашају одговорније у разредима у којима наставници чешће примењују технике из описа модела *утицаја и заједничког управљања* могуће различито тумачити: да примена ових техника разредне дисциплине од стране наставника проузрокује виши ниво одговорности ученика, да одговорније понашање ученика омогућава наставницима да примењују такве технике, или и на један и на други начин.

²²² Уочено је да се најјача повезаност ($r = 0.46$) јавља између примене агресивних техника (наставник је саркастичан према ученицима, љуто виче, задржава их после часа, користи сексистички и расистички језик) и прекида, ремећења активности ученика на часу. Уочена је и нешто слабија повезаност степена недисциплинованог понашања у разреду и употребе ових техника ($r = 0.29$). Аутори наводе да се тај резултат може тумачити на више начина: „могуће је да агресивни наставници изазивају недисциплиновано понашање, или да недисциплиновано понашање ученика доводи до агресивне реакције наставника, или обоје“ (Lewis, 2001, стр. 312).

квалитет наставних активности, па тек онда на потребе својих ученика (Fuller & Bown, 1975; према: Lewis, 2001)²²³. Када доживе дисциплински проблем као претњу личној емоционалној стабилности, спремни су да примене било коју технику којом ће такву претњу отклонити, посебно оне које делују тренутно (попут казни и агресивних техника), чак и на уштрб квалитета наставе или потреба ученика. На тај начин они „краткорочно могу успешно успоставити ред у разреду и задржати осећај емоционалне стабилности“ (Lewis, 2001, стр. 316). Тренутно реаговање усмерава лична потреба наставника за сигурношћу, због чега је мало вероватно да ће се одлучити за технике разредне дисциплине које захтевају више времена. Као друго објашњење Луис види могућност да наставници у ситуацији суочавања са супротстављањем сматрају да је праведно „дати ученику оно што заслужује“ (Lewis, 2001, стр. 316). Тзв. *модел праведности* подразумева да понашање ученика којим се негира *легитимни ауторитет* наставника и које наставници сматрају неодговорним и неправедним оправдава чак и агресивне одговоре наставника.

Недавно је реализовано истраживање, без суштинских измена у теоријском и методолошком приступу²²⁴, допуњено анализама везаним за повезаност примене наведених шест техника разредне дисциплине са степеном у којем ученици изражавају: а) поштовање права других у разреду, б) блискост са друговима у разреду и са школом као окружењем, в) опште задовољство, сигурност и г) занимљивост и значај наставног предмета (Roache & Lewis, 2011). Свака техника разредне дисциплине посматрана је као засебна варијабла. За све наведене варијабле наводи се аритметичка средина (одговори су од 1 до 6, тј. од никада до готово увек). Аутори наводе да се **све издвојене технике примењују у пракси**, неке повремено, већина често. На основу средњих вредности закључују да се често примењује *кажњавање* (средња вредност 3.98 на шестостепеној скали), затим

²²³ Исто тумачење наводи и Пшундер (Pšunder, 2005, стр. 283). У другом раду наводи да у стресним ситуацијама наставници на непримерено понашање ученика реагују строжије и у супротности са личним уверењима и *професионалном зрелошћу*. „Употребљавају технике којима најједноставније преузимају контролу над цјелокупним разредом“ (Pšunder, 2012, стр. 8).

²²⁴ *Узорак*: Испитаници су поново ученици. Њих 1975, из 8 средњих школа у сиромашнијим предграђима Мелбурна (Аустралија), узраста од 12 до 16 година (7-10. разред, за сваки разред око 400-500 испитаника).

примери (3.80), разговор (3.64), признања и награде (3.37), укључивање ученика у доношење одлука (3.32), а повремено агресивне технике (3.04). Значајна промена у односу на истраживање објављено 2001. године је добијена у погледу употребе технике кажњавања и агресивних техника. За ове две технике разредне дисциплине је претходно добијен податак да их наставници веома ретко примењују, на оба нивоа школовања.

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

– Варијабле *одговорност ученика за учење* (како сопствено, тако и за учење других у разреду) и *поштовање права* (како сопствених, тако и других у разреду) високо и позитивно корелирају са употребом примера и индиректних описа од стране наставника (корелације су од 0.54 до 0.64). Са овим варијаблама позитивно, али нешто слабије корелирају употреба разговора, признања и укључивања ученика у доношење одлука. Утврђена је негативна корелација умерене јачине са употребом агресивних техника. Поред негативне повезаности са одговорношћу ученика, аутори наводе, да примена агресивних техника „може повећати тренутни ниво недисциплиног понашања“ (Roache & Lewis, 2011, стр. 242).

– Варијабле *занимљивост наставног предмета* и *значај наставног предмета* корелирају статистички значајно са свим техникама разредне дисциплине, али се посебно истиче висока и негативна корелација (–.58 и –.37, редом) са употребом агресивних техника, попут љутитог викања и саркастичне комуникације.

– Утврђено је да се, што је већи степен употребе примера (.51), разговора (.42), признања и награда (.30) од стране наставника, повећава *осећај повезаности* ученика са својим вршњацима и самом школом као средином. Употреба агресивних техника, напротив, негативно корелира са овом варијаблом (–.58).

– Када је у реч о *степену недисциплинованог понашања*, утврђена је највиша позитивна корелација ове варијабле (пораст проблематичног понашања у разреду) са употребом агресивних техника, а негативна корелација са употребом технике *признања и награде*. Иако је у више студија добијено да је „кажњавање универзална техника која се примењује у случајевима недисциплинованог понашања“ (Roache & Lewis, 2011, стр. 242), утврђено је да наставници ову технику

користе у комбинацији са другим техникама и да од врсте комбинације зависи и повезаност примене кажњавања са другим варијаблама у истраживању. То одређује однос ученика према резултатима и последицама примене кажњавања (нпр. колико је праведна, чини ли их жртвама наставниковог беса). Аутори наводе да није утврђено постојање значајне повезаности употребе разговора као дисциплинске технике са *степеном недисциплинованог* понашања у разреду. Аутори наводе да је за смањење недисциплинованог понашања потребно користити разговор у комбинацији са другим позитивним техникама разредне дисциплине (Roache & Lewis, 2011, стр. 243).

Аутори из резултата истраживања изводе закључак да наставници треба да избегавају употребу чврсте дисциплине (засноване на присили да се поступа на одређен начин) и да се усмере на примену техника који унапређују позитивне односе између наставника и ученика. Такве су: техника давања признања и награда за позитивно понашање ученика, укључивање ученика у одређивање очекивања у погледу понашања и смирено дискутовање различитих предлога у погледу правила понашања у разреду са циљем развоја личне одговорности и поштовања права других. Овакве стратегије „могу помоћи да се минимизује недисциплиновано понашање ученика, смањи стрес код наставника и створи пуно добре воље у односима ученика и наставника што унапређује и процес наставе и процес учења“ (Roache & Lewis, 2011, стр. 246).

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

Теоријски оквир рада је заснован на Волфганговој класификацији модела разредне дисциплине. Аутор три групе, модела именује: а) *минимум наставничке контроле*, б) *контрола понашања ученика као заједничка одговорност ученика и*

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

У самом истраживању, проблем разредне дисциплине посматран је из процедуралног аспекта (испитивани су поступци наставника у ситуацијама када ученици крше правила). Испитивано је које дисциплинске технике наставници претежно користе када се кршење школских правила догоди први пут, односно када се оно понавља²²⁵.

За потребе овог истраживања аутор је конструисао упитник који садржи 12 ставки. Свака садржи опис облика кршења дисциплинских правила, који су класификовани у три групе (анализиране су три категорије кршења дисциплинских правила: када такви поступци нису прецизирани *Правилником о правима и обавезама ученика основе школе* као кршења школских правила²²⁶, када је реч о блажим²²⁷ и тежим²²⁸ облицима кршења школских правила – према Правилнику).

²²⁵ *Узорак*: Испитаници су наставници предметне наставе (њих 55) из шест насумично одабраних основних школа у Марибору. Учешће је било добровољно. Наставници су равномерно распоређени у погледу разреда (од 5. до 8.) у којима предају (21.8%, 27.3%, 27.3% и 23.6%, редом). У погледу пола, углавном су испитиване наставнице (94.55%). Из истих школа одабрано је по једно одељење шестог и осмог разреда, чији су ученици (њих 245, који су у просеку имали 12, односно 14 година) попуњавали упитник. Узорак ученика је уједначен у погледу разреда – узраста (49.80% шести и 50.20% осми разред) и пола (48.16% девојчице и 51.84% дечаки). Као разлог за испитивање ставова ученика о овој проблематици наводи се да се ученици налазе у позицијама и улогама различитим од наставничких, те да могу расветлити дешавања у школи из друге перспективе. Такође, у овој области је уочена релативна оскудица таквих података на подручју Европе (Pšunder, 2005, стр. 277). И ми смо уочили исто, изузев у претходно анализираним студијама реализованим у Аустралији (Lewis, 2001; Roache & Lewis, 2011).

²²⁶ Претпостављено је да су то најблажи облици прекршаја, попут читања новина, разговора са другим учеником у току теста или предавања наставника, и сл.

²²⁷ Нпр.: писање хемијском оловком по уџбенику у власништву школе, неучтиво обраћање наставнику на часу, вређање другова из разреда на часу и сакривање њихових ствари током одмора.

²²⁸ Нпр.: намерно уништавање школске имовине током одмора, крађа туђих ствари, физички напади на друге ученике, гласно наговарање других ученика током наставе да користе цигарете или алкохол (Pšunder, 2005, стр. 277-278).

Подела дисциплинских техника извршена је према Волфганговом моделу, тј. према степену наставничке контроле, односно аутономије ученика. Издвојено је пет општих категорија дисциплинских техника (Pšunder, 2005, стр. 278):

1. *Наставник игнорише поступке ученика*²²⁹ (не обазире се на кршење правила).
2. *Наставник користи недиректне исказе* о понашању (упозорава их невербалним гестовима; упозорава их вербално, без заповедања, с циљем освешћивања понашања; суочава их са својим понашањем).
3. *Наставник користи директне исказе* (случајеви када наставник наређује ученицима да прекину са недисциплинованим понашањем и/или им говори како да се понашају, односно објашњава разлоге зашто би требало да се понашају другачије).
4. *Наставник прети последицама* (случајеви када наставник наређује ученицима да прекину са недисциплинованим понашањем и/или им наређује да се понашају на прописан начин, и саопштава да ће се, у супротном, суочити са последицама – казнама).
5. *Наставник спроводи последице* (случајеви када наставник примењује одређене *васпитне мере* из Правилника: од усменог укора, преко строгог укора разредног старешине, директора школе и наставног већа, до премештања ученика у друго одељење или школу).

Описи сваке категорије у потпуности одговарају онима које смо навели у поглављу о стратегијама разредне дисциплине (при објашњењу Схеме бр. 6). Добијени одговори испитаника (описи поступка наставника у конкретној

²²⁹ Остало нам је нејасно зашто је аутор *игнорисање* прекршаја правила скоровоао и тумачио као највиши ниво подстицања аутономије ученика. Чак и када би се радило о техници тзв. *планског игнорисања* (Јованчићевић и Рељић, 2008, стр. 343-344), могли бисмо се сложити да је израженост директне наставничке контроле мала, али с обзиром на дисциплински механизам у његовој основи не може се рећи да је реч о поступку којим се може подржати аутономија ученика. Игнорисање препоручује и Драјкурс (Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004, стр. 54) у ситуацијама када процени да је разлог недисциплинованог понашања ученика привлачење пажње. Чини нам се да би се овде пре могло говорити о врсти искључивања из интеракције, занемаривања или одбацивања, него о поступку којим се подржава аутономија ученика (Хавелка, 1996). Наставнички стил понашања који карактерише пружање подршке дејој аутономији не може се поистоветити са запостављањем, немарношћу или генерално попустљивим односом према ученику. Потребно је да наставници ученицима јасно образлажу и објасне правила понашања, вредности, очекивања и смернице које им помажу да се осећају компетентно и аутономно (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012).

ситуацији) су кодирани на основу идентификованих општих категорија. Одговори наставника и ученика су скоровани од 0 до 4 (тј. од *игнорисања* прекршаја до *спровођења последица* – казне) како би се израчунао степен контроле понашања наставника од стране ученика. Потом су рађене дескриптивне статистичке анализе.

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

– Наставници и ученици дају сличне одговоре у погледу поступака наставника када ученик прекрши правило које Правилником није прецизирано. Када је реч о првом прекршају те врсте наставници претежно користе *директивне исказе* (ОН²³⁰: 34.00%; ОУ: 30.65%). Уколико се такви прекршаји понављају, одговори ученика и наставника су слични: наставници најчешће користе *кажњавање*, тј. *спроводе последице* (ОН: 41.03%; ОУ: 63.13%). Уочавамо разлику у одговорима наставника и ученика у погледу друге најчешће примењиване технике. Наиме, према одговорима наставника то су *недирективни искази* (28.00%), а према одговорима ученика *претње последицама* (30.03%). Дакле, чак и када се ова врста блажих облика недисциплинованог понашања јави први пут, наставници (према речима ученика) углавном користе технике контролишућег типа (преко 60% одговора ученика односи се на употребу *директивних исказа* и *претњи последицама*).

– Наставници и ученици дају сличне одговоре и у погледу поступака наставника када ученик прави блажи облик кршења правила прецизираних Правилником. Када је реч о првом прекршају те врсте наставници претежно користе *директивне исказе* и *недирективне исказе* (редом, ОН: 33.50%, 43.05%; ОУ: 41.95%, 19.50%), само је редослед другачији. Уколико се такви прекршаји понављају, одговори ученика и наставника су поново слични: наставници најчешће користе *кажњавање* (ОН: 40.68%; ОУ: 47.90%).

– Према одговорима наставника, у случајевима тежих прекршаја школских правила они најчешће примењују технику *кажњавања*, с тим што се учесталост употребе ове дисциплинске технике, у односу на остале, значајно повећава уколико се ова врста понашања понови (са 32.10%, на 84.95%). И одговори ученика су

²³⁰ ОН: према одговорима наставника; ОУ: према одговорима ученика

слични, примена казне се јавља у 26.25% ситуација те врсте, при првом кршењу тог правила, као и у 81.28% случајева поновног кршења таквих правила.

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

У наставку ћемо приказати податке (Табела бр. 8) о збирном проценту за употребу дисциплинских техника за које ми сматрамо да имају изразито контролишуће дејство.

Табела бр. 8. Употреба дисциплинских техника контролишућег типа у различитим случајевима кршења дисциплинских правила

понашање	ученик не поштује правило које Правилником није прецизирано		ученик чини блажи облик кршења правила прецизираних Правилником		ученик чини тежи облик кршења правила прецизираних Правилником	
	први пут	поновљени прекршај	први пут	поновљени прекршај	први пут	поновљени прекршај
изјаве наставника ²³¹	55%	83%	45%	79%	75%	98%
изјаве ученика ²³²	70%	90%	65%	89%	83%	95% ²³³

Подаци из претходне табеле нису експлицитно наведени у анализираном приказу резултата истраживања, ми смо их израчунали користећи податке за појединачне технике (Pšunder, 2005, стр. 280) сабирањем процената за употребу три

²³¹ Наставник користи неку од техника контролишућег типа – одговори наставника.

²³² Наставник користи неку од техника контролишућег типа – одговори ученика.

²³³ Нису навођене децимале, оквирни проценти дају јасну слику карактера претежно коришћених техника.

дисциплинске технике за које ми сматрамо да имају изразито контролишуће дејство (последње три од пет описаних категорија), како бисмо очигледним учинили закључак да **наставници у ситуацијама непоштовања правила понашања углавном примењују дисциплинске поступке контролишућег типа.**

Дакле, као што је наглашено у више претходно анализираних студија (Lewis, 2001; Onwuegbuzie et al., 2003; Roache & Lewis, 2011), приказани резултати наводе на закључак да се ретко примењују дисциплинске технике у којима је контрола понашања мање изражена. У случајевима недисциплинованог понашања ученици врло ретко добијају прилику да „учествују у доношењу одлука о променама свог понашања“ (Pšunder, 2005, стр. 283).

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

Аутор претходно приказаног истраживања приликом интерпретације добијених резултата наглашава да на дисциплинске поступке наставника пресудно утичу два фактора: уверења наставника и **клима у школи**. Наводи да је неопходно „испитати да ли школска средина (посебно управа школе) и родитељи довољно подстичу и подржавају наставнике да користе демократскије дисциплинске технике“ (Pšunder, 2005, стр. 284). С обзиром да смо се у досадашњем прегледу у значајној мери бавили односом уверења о разредној дисциплини и дисциплинских поступака наставника, у наставку ћемо се усмерити на резултате истраживања која сматрамо репрезентативним у погледу одговора на питање **у којој мери притисак на наставника у школи утиче на употребу дисциплинских поступака контролишућег типа**. Представићемо закључке теоријских и емпиријских

проучавања повезаности осећаја задовољности основних потреба наставника (конкретно, потребе за аутономијом) са процесом успостављања и одржавања разредне дисциплине, тј. са стилем понашања наставника према ученику (*подржавање аутономије/контролишући стил*).

Аутори који су *теорију самоодређења* прихватили као теоријски оквир, истичу да треба имати у виду да се „наставна пракса не дешава у вакууму“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 140) и да интерперсонални стил наставника одређује и ужи и шири социјални контекст. Васпитно-образовни рад у школама генерално, па и у погледу успостављања и одржавања разредне дисциплине, увелико зависи од ширег социјалног контекста, од одлука и начина на који се те одлуке доносе у друштвеном окружењу школе и самој школи²³⁴. *Контролишући контекстуални фактори* (везани за особености посла и контекста у коме се посао обавља) и контролишући интраперсонални фактори (везани за климу у колективу и интерперсонални стил управе школе) негативно утичу на осећај аутономног деловања наставника у школи и самим тим на интринзичку мотивацију наставника за наставни рад²³⁵. Вероватније је да ће у таквим околностима наставников рад на часу и однос према ученицима карактерисати контролишући стил понашања са негативним последицама на развој ученика у когнитивној, афективној и бихејвиоралној сфери (Gagné & Deci, 2005; Ђорђевић и Тубић, 2010). С тим у вези се истиче да је један од главних разлога зашто наставници користе спољашњу контролу, уместо стратегија које подржавају аутономију ученика на часу, тај што

²³⁴ Ипак у разним критикама васпитно-образовног рада по правилу се указује да су наставници главни извор проблема. Не мора да нас чуди, наводи Хавелка, ако лаик верује да *педагошка поема* почиње и завршава се са наставником, али да је „трагично то што се и стручна јавност слично понаша“ (Хавелка, 1990, стр. 13). Шта друго у тој ситуацији наставницима преостаје него да за све проблеме у учењу и понашању ученика на часу, по истом бихејвиоралном рецепту, окриве саме ученике?

²³⁵ Ова проблематика подстакла је и дискусију између заговорника *демократског* професионализма (који произилази из саме професије) и *управљачког* професионализма наставника (који подстиче држава, као послодавац). Попут заснивања појединих модела разредне дисциплине усмерених на контролу понашања ученика на предузетнички управљачки приступ, концепт управљачког професионализма наставника усмерава политику професионалног развоја на ефикасност и постигнућа и „промовише идеју да се сви проблеми у сфери образовања могу успешно решити добром организацијом и управљањем“ (Вујисић-Живковић, 2006, стр. 289). Наставник је стављен у положај извршиоца политике образовања, као неко ко треба да се прилагоди и да оствари стандарде који су постављени *одозго* (од стране министарства просвете, регионалне образовне бирократије или управе школе).

су и сами наставници изложени спољним притисцима (Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић, 2012; Niemiec & Ryan, 2009). Полази се од претпоставке да наставници осећају да се остварују на аутентичан начин када се баве активностима са којима се суштински идентификују и када осећају да су те активности интринзички мотивисане. Они ће вероватније бити интринзички мотивисани за рад у школи ако сматрају да друге особе у тој средини подржавају њихову потребу за аутономијом (Deci & Ryan, 2000). „Контролишућа искуства се доживљавају као притисак везан за одређене исходе, подстичу развој спољашњег опаженог локуса каузалности и, као таква, угрожавају интринзичку мотивацију, ограничавају креативност и слабе когнитивну флексибилност. Међутим, ефекти ових искустава зависе и од начина на које их појединац доживљава или интерпретира“ (Deci & Ryan, 1985; према: Бодрожа и Мирков, 2011, стр. 224).

Подржавање аутономије наставника у школи, као и ученика на наставном часу, углавном се препознаје по показивању разумевања туђе перспективе и осећања, неговање блиске повезаности са другима и омогућавање избора. Одатле следи да управа школе „треба да промовише интринзичку мотивацију наставника за наставни рад (и последично ученичку аутономију) охрабрујући учешће наставника у доношењу значајних одлука, делегирањем надлежности, трудећи се да разуме потребе сваког наставника, као и подстицањем организационе структуре и климе која подржава наставников осећај блиске повезаности са другима и компетентности“ (Roth et al., 2007, стр. 770). У таквој *школској култури* која подржава аутономију наставника, наставницима је омогућено да остваре личну васпитно-образовну визију. Школске културе у којима наставници заиста осећају да колектив подржава њихове потребе и њихов лични и професионални развој повећавају осећај аутономије код наставника и њихову идентификацију са увођењем промена, иновација и нових реформских програма у наставни рад. У таквим срединама „наставници показују значајно смањење понашања повезаног са принудом и контролом, а њихови ученици говоре о значајном порасту просоцијалног понашања у учионици“ (Feinberg et al., 2005; према: Roth et al., 2007, стр. 771).

Пелетиер и Шарп су разматрали резултате више релевантних истраживања у овој области, аргументујући тезу да контролишућа школска атмосфера рад наставника са ученицима на наставном часу усмерава више ка контроли, уместо ка подржавању аутономије ученика (Pelletier & Sharp, 2009). Аутори указују на то да је један од значајних разлога зашто наставници контролишу ученике тај што осећају притисак управе школе. Наводе да наставници обично сматрају да управа школе на разне начине омета њихову аутономију, што смањује њихову самосталност у настави и повећава степен испољавања контроле у односима са ученицима. Аутори описују на који начин управа школе, као део наставничког друштвеног контекста, може бити препрека аутономији наставника уколико наставник осећа висок степен контроле од стране управе. Осећај одсуства аутономије доводи до смањења наставникове мотивације за наставни рад што за последицу има повећавање контролишућег понашања наставника, смањење мотивације за учење код ученика и њихова ниска образовна постигнућа. На тај начин затвара се *зачарани круг*, тако што ће ниска образовна постигнућа ученика појачати осећај притиска код наставника и они настављају да се понашају на ауторитаран, контролишући начин како би били сигурни да ће достићи стандарде које управа школе намеће. „Контролишућа понашања управе школе слична су онима контролишућих наставника“ (Pelletier & Sharp, 2009, стр.176). Управа може наглашавати одговорност наставника за постигнућа својих ученика и наметати наставницима: високе захтеве уз временски ограничене рокове за њихово постизање, евалуацију наставе, придржавање одређених наставних метода и слично. Аутори наводе да овакви притисци могу директно потицати од управе школе или индиректно од школских одбора и родитеља који захтевају висока постигнућа ученика.

Када су у питању покушаји емпиријског потврђивања претходно наведених претпоставки о утицају притиска управе школе на рад и интерперсонална понашања наставника, издвојићемо и приказати резултате неколико истраживања релевантних за наш истраживачки проблем. У истраживањима (Deci et al., 1982; Pelletier et al., 2002; Flink et al., 1990) је утврђено да постоји погрешно уверење наставника да ће у контролишућој средини ученици остварити боља постигнућа.

Резултати добијени у више студија указују да наставници који сматрају да су више контролисани у својим професионалним активностима пружају мању подршку аутономији, тј. да у већој мери контролишу понашање својих ученика (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Pelletier & Sharp, 2009; Roth et al., 2007). Наводи се да је вероватније да ће наставници примењивати контролишући стил односа са ученицима ако осећају притисак од стране управе школе, и уколико сматрају да је спољашња мотивација најбољи начин подстицања ученика за рад на часу.

Истраживање Пелетиера и сарадника (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002) у коме се пошло од претпоставке да је вероватније да се наставници који доживљавају *притисак одозго* (морају да се повинују ограничењима наставног плана и програма, свој рад прилагођавају раду својих колега и одређеним стандардима постигнућа, сматрани су одговорним за успех и понашање ученика, притискају их или награђују како би побољшали постигнућа ученика) и *притисак одоздо* (ученике доживљавају као неаутономне, немотивисане за школске активности и да их је неопходно мотивисати спољашњим поткрепљењима) не осећају аутономно у погледу свог наставног рада, услед чега њихови односи са ученицима имају карактеристике контролишућег типа. „Могуће је да ове околности директно утичу на понашања наставника, или да подривају радну мотивацију наставника, што заузврат може довести до тога да у већој мери поступају контролишуће са својим ученицима“ (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002, стр. 187). У том смислу, истраживањем²³⁶ су мерена четири теоријска конструкта и испитивани су различити модели њихове међусобне повезаности. Испитивани су: 1) наставнички доживљај притиска на послу (радна атмосфера)²³⁷, 2) наставнички доживљај у којој мери су ученици интринзички или екстринзички мотивисани у

²³⁶ *Узорак*: 254 наставника из три школе из области Квебек (Quebec) у Канади, од 1. до 12. разреда (у нашим условима основношколски и средњошколски наставници), 89 наставника и 165 наставница; који у просеку имају 18 година радног искуства у настави (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002).

²³⁷ *Притисак на послу* мерен је инструментом конструисаним за потребе овог истраживања који се састоји од три субскеале (са по три ставке) од којих свака мери наставничке доживљаје: а) притиска у вези са колегама (нпр. „Морате да се прилагођавате наставним методама својих колега.“), б) притиска који долазе од управе школе (нпр. „Вршена је процена степена *контроле* коју одржавате у разреду.“) и в) притиска у вези са наставним планом и програмом (нпр. „Важно је да у потпуности реализујете наставни план и програм.“).

погледу активности (мотивација ученика за школске активности)²³⁸, 3) наставничког доживљаја у којој мери су сами интринзички или екстринзички мотивисани у погледу обављања свог посла (мотивација наставника за свој посао)²³⁹ и 4) склоност наставника да контролише ученике или да подржава њихову аутономију (оријентација на контролу, односно, подршку аутономије ученика)²⁴⁰. Сва четири коришћена инструмента имају форму седмостепене скале Ликертовог типа, сви су валидирани – израчунати су прихватљиви коефицијенти поузданости скала (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002, стр. 189-190).

Анализама је испитивано у ком степену и на који начин су три детерминанте интерперсоналног понашања наставника (притисак на послу, наставнички доживљај мотивације ученика, наставнички доживљај личне радне мотивације) повезане са понашањем наставника којим се подржава аутономија ученика, односно, којим се њихово понашање контролише. Утврђена је повезаност

²³⁸ За испитивање *доживљаја мотивације ученика* коришћена је адаптирана верзија инструмента *The Academic Motivation Scale*, (објављен у: Vallerand et al., 1981). Наставници су процењивали разлоге због којих се ученици укључују у школске активности. Скала се састоји од 16 ставки (у 4 субске) формулисаних на основу схватања различитих степена самоодређености регулације понашања у оквиру теорије самоодређења: а) интринзичка мотивација (нпр. „Због уживања и задовољства које осећају док уче нешто ново.“), б) екстринзичка мотивација идентификованом регулацијом (нпр. „Зато што ученици мисле да ће им то помоћи приликом одабира свог професионалног усмерења.“), в) екстринзичка мотивација интројектованом регулацијом (нпр. „Да би доказали себи да су интелигентне особе.“) и г) екстринзичка мотивација екстерном регулацијом (нпр. „Како би касније имали бољи успех.“). Прва два типа мотивације тумачена су као аутономни, а последња два као контролишући.

²³⁹ Инструмент за мерење *радне мотивације наставника* (енг. *The Work Motivation Inventory*, објављен у: Blais et al., 1993; према: Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002) састоји се од 16 ставки (у 4 субске) формулисаних на основу схватања различитих степена самоодређености регулације понашања у оквиру теорије самоодређења: а) интринзичка мотивација (нпр. „Због задовољства које осећам док савладавам занимљиве изазове на послу.“), б) екстринзичка мотивација идентификованом регулацијом (нпр. „Јер је то активност која ми омогућава да достигнем личне циљеве у каријери.“), в) екстринзичка мотивација интројектованом регулацијом (нпр. „Зато што морам бити добар у тој активности како сам себе не бих разочарао.“) и г) екстринзичка мотивација екстерном регулацијом (нпр. „Како бих зарадио новац.“).

²⁴⁰ За испитивање *наставничке оријентације у односима са ученицима* (начина на који наставник поступа према ученицима), разликованих као оне којом се подржава аутономија, односно, оне којом се понашање ученика контролише, коришћен је инструмент *Problems in Schools Questionnaire* (објављен у: Deci et al., 1981) који смо већ описали приликом навођења резултата истраживања о повезаности димензија модела/стратегии разредне дисциплине са стилем мотивисања ученика (Martin, Yin & Mayall, 2007). Навели смо да одговори наставника указују на: а) висок степен подстицања аутономије, б) умерен степен подстицања аутономије, в) умерен степен контроле понашања и г) висок степен контроле понашања.

самоодређених *типова мотивације* наставника (интринзичка мотивација и екстринзичка мотивација идентификованом регулацијом) у погледу обављања свог посла са: а) притиском на послу (негативна²⁴¹) и б) доживљајем самоодређене мотивације ученика за школске активности (позитивна²⁴²). Ипак, није утврђена директна веза између а) притиска на послу или доживљаја мотивације ученика за школске активности и б) *понашања наставника према ученицима*, већ је њихова веза посредована мотивацијом наставника за свој посао. Дакле, добијено је да је понашање наставника којим се подржава аутономија ученика на наставном часу директно повезано са њиховом мотивацијом за посао аутономног типа (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002). На основу резултата аутори закључују да реформе образовног система морају бити усмерене ка стварању услова који подстичу мотивисаност наставника за посао аутономног типа и, последично, понашање наставника усмерено на подржавање аутономије ученика.

Резултати и закључци наведене студије подстакли су и истраживање које је за циљ имало испитивање наставничких перцепција аутономне мотивације и њихових корелата у погледу понашања наставника и ученика на наставном часу (Roth et al., 2007)²⁴³. У односу на претходно описани начин мерења мотивације за обављање наставних активности²⁴⁴, у овом истраживању та варијабла испитивана је другим инструментом за који аутори наводе да је примеренији употреби у школском контексту²⁴⁵. Поред тога, значајну новину представља и анализа

²⁴¹ Виши степен доживљеног притиска на послу (контролишућа радна атмосфера) негативно корелира са самоодређеним типовима мотивације наставника.

²⁴² Виши степен виђења ученика као самоодређено мотивисаних за школске активности позитивно корелира са самоодређеним типовима мотивације наставника.

²⁴³ Узорак: 132 наставнице из 7 градских основних школа у Израелу и њихових 1255 ученика (од 3. до 6. разреда, 51% су ученице, из укупно 62 одељења – из сваке школе од 6 до 12).

²⁴⁴ *The Work Motivation Inventory*, објављен у: Blais et al., 1993; према: Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002.

²⁴⁵ *Степен аутономности мотивације за реализацију наставе* мерен је инструментом конструисаним за потребе овог истраживања. Ставке су формулисане на основу схватања различитих степена аутономности (самоодређености) регулације понашања у оквиру теорије самоодређења: а) *интринзичка*, б) *идентификована*, в) *интројектована* и г) *екстерна регулација*. Као што се могло уочити у претходном случају (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002), ни овде аутори нису испитивали тип регулације увек присутан у коришћеном теоријском оквиру, тзв. *интегрисану регулацију*. Наводе се два разлога: „(а) због тешкоћа у разликовању идентификоване и интегрисане мотивације при употреби самоисказа и (б) настављање дотадашње праксе у којој такође нису разликовани ови нивои“ (Roth et al., 2007, стр. 765). Ситуације из инструмента односе се на

самоисказа ученика о личном доживљају степена у коме настава подржава њихову аутономију²⁴⁶. Дакле, подаци о једној варијабли добијени су на основу одговора наставника (мотивација за посао), а о другој варијабли на основу одговора ученика (подржавање њихове аутономије наставним активностима). Очекивано је да ће се добити позитивна корелација нивоа аутономне мотивације наставника за реализацију наставних активности и ученичких доживљаја понашања наставника у погледу подржавања аутономије ученика, што су одговори наставника и ученика потврдили²⁴⁷. Показало се да варијабла ученичког доживљаја подржавања аутономије у настави (у смислу пружања могућности избора и објашњавања значаја активности) „функционише као посредник повезаности аутономне мотивације наставника за реализацију наставе и аутономне мотивације ученика за учење“ (Roth et al., 2007, стр. 769). За све три варијабле добијена је позитивна корелација. Дакле, и на основу испитивања ученика потврђени су претходно изведени закључци изведени само на основу одговора наставника (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002).

Поред наведених резултата, у погледу значаја притиска који наставници могу осећати у школи и њихових корелата, показало се и то да се ауторитарније понашају наставници који се суочавају са спољним притиском да ће њихова настава бити евалуирана мерењем остварених постигнућа ученика у односу на постављене високе стандарде, него наставници који знају да таквог евалуирања

уобичајене задатке наставника у основним школама (нпр. „Када посвећујем време индивидуалним разговорима са ученицима, то радим зато што...“) и, уопштено гледано, активности у које улаже труд (нпр. „Када као наставник улажем труд на послу, радим то зато што...“). Понуђени одговори представљају сваки од четири наведена типа регулације понашања, а за сваки од њих наставници су изражавали степен слагања на петостепеној скали.

²⁴⁶ Скала којом је процењиван доживљај ученика у ком степену се наставним активностима подржава њихова аутономија (краћа верзија валидиране скале објављене у: Assor et al., 2002; према: Roth et al., 2007) има форму четворостепене скале Ликертовог типа (ученици изражавају степен слагања). Неке од ставки гласе: а) Наставник објашњава зашто је важно учити одређене предмете у школи (указивање на релевантност), или б) Наставник ме охрабрује да радим на свој начин (омогућавање избора). Израчуната вредност кромбаховог алфа коефицијента скале је .68.

²⁴⁷ Истраживањем су мерени и емоционална исцрпљеност наставника, лични осећај успешности наставника, друштвено пожељне склоности наставника, као и аутономна мотивација ученика за учење и њихов доживљај да ли наставне активности подржавају развој њихове компетентности. Нећемо истицати резултате анализа у вези са овим варијаблама, већ ћемо се ограничити на оне које сматрамо посебно релевантним за наш проблем истраживања.

неће бити. Такође, утврђено је да постоји већа вероватноћа да ће се наставници суочени са спољним притиском ка достизању високих стандарда ангажовати на контроли и издавању налога за понашање у својим учионицама (Roth et al., 2007). До сличних закључака дошло се и у истраживању у коме су интервјуисани наставници изјављивали да фактори попут ограничених рокова, евалуације наставе и постигнућа ученика, као и притисак управе школе за употребом одређених наставних метода утичу на њих да користе ауторитарније наставне стратегије (Taylor & Ntoumanis, 2007; према: Pelletier & Sharp, 2009). Наставници су изјављивали да су више контролисали ученике када су осећали притисак да се придржавају одређених наставних метода и да су мање подржавали аутономију ученика када су осећали притисак временских ограничења током предавања како би реализовали све садржаје из наставног програма.

Истраживање којим је испитивана употреба **три мотивационе стратегије** од стране наставника (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) сматрамо релевантним за наш истраживачки проблем из два разлога: а) истраживачки проблем везан је за испитивање повезаности притиска који наставници осећају у школи и њихових поступака у настави у односима са ученицима (примену поступака којима се подржава аутономија ученика) и б) описи три испитиване стратегије мотивације²⁴⁸ (*структура*²⁴⁹, *интерперсонална укљученост*²⁵⁰ и *подржавање аутономије*²⁵¹) у

²⁴⁸ Аутори наводе да су ове три основне врсте мотивационих наставних стратегија које наставници примењују на часовима раније дефинисане и испитиване (Connell and Wellborn, 1991; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Теоријски оквир је *теорија самоодређења*. Наводи се да је у више истраживања потврђено да ове три стратегије представљају значајне контекстуалне факторе у промовисању одговарајућих постигнућа ученика, везаних за интринзичку мотивацију, самопоштовање, осећање компетентности и понашање ученика (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 76).

²⁴⁹ Структурираност наставног окружења дефинише се на основу количине и квалитета информација које наставник пружа ученицима у вези са последицама одређеног понашања, као и у погледу појашњавања начина (понашања) на који ученици могу достићи жељене резултате (што укључује пружање инструменталне подршке, прецизирање и објашњавање очекивања и смерница од стране наставника). Овај опис одговара нашем схватању процедуралне стратегије аутономног типа у области разредне дисциплине.

²⁵⁰ Односи се на наставниково показивање заинтересованости и пружање емоционалне подршке ученицима (као примери се наводе изградња односа са ученицима базираних на настојањима наставника да разумеју своје ученике и одржавање физичке близине са њима). Овај опис одговара нашем схватању интерперсоналне стратегије аутономног типа у области разредне дисциплине.

образложењу теоријског оквира истраживања у значајној мери одговарају нашем виђењу три стратегије разредне дисциплине (процедурална, интерперсонална, дидактичка). Аутори полазе од закључака ранијих истраживања и становишта да контекстуални услови (попут притиска на послу услед временских ограничења, евалуације постигнућа, прилагођавања начина рада према захтевима управе школе) утичу на наставнике да у већој мери примењују контролишуће мотивационе стратегије којима наставници осујећују осећај аутономног понашања ученика на часовима. Истраживање је усмерено на испитивање наведених претпоставки у области физичког васпитања²⁵². Сматрају да је употреба наведених стратегија првенствено повезана са наставничким доживљајем: а) притиска на послу, б) у којој мери су ученици аутономно мотивисани и в) аутономног локуса каузалности.

Позивајући се на раније приказане закључке истраживања (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002) да је притисак на послу директно повезан са аутономном мотивацијом наставника за реализацију наставе, овде је претпостављено да та повезаност ипак није директна²⁵³, па аутори као посредну варијаблу испитују задовољеност три основне људске потребе (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 78). Дакле, испитиван је следећи *хипотетички модел*: наставнички доживљај притиска на послу²⁵⁴, аутономне мотивисаности ученика²⁵⁵ и аутономног локуса

²⁵¹ Односи се на разне наставне стратегије којима се код ученика подстиче вољно ангажовање и унутрашњи локус каузалности, попут: образложења значаја активности и преношења одговорности и на ученике. Испитивано је „у којој мери наставници пружају ученицима образложења значајности укључивања у активности“ (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 76). Наведени опис одговара нашем схватању дидактичке стратегије аутономног типа у области разредне дисциплине.

²⁵² *Узорак*: 204 наставника физичког васпитања из 82 школе у Великој Британији (100 наставника, 95 наставница, 9 није навело пол; старости од 22 до 60 година – просек година живота је 34.34; просек радног искуства је 10.84 године; раде са ученицима узраста 11 до 18 година; учешће је било добровољно).

²⁵³ Полазе од становишта *теорије самоодређења* да друштвени контекст не утиче директно на мотивацију, већ посредством осећаја задовољености основних психолошких потреба (аутономија, компетентност и блискост).

²⁵⁴ Скала са 10 ставки конструисана за потребе овог истраживања како би се испитао притисак везан за посао у погледу ограничених рокова, евалуације наставе и постигнућа ученика, као и притисак управе школе за употребом одређених наставних метода. Инструмент има форму седмостепене скале Ликертовог типа.

²⁵⁵ Коришћен је инструмент (објављен у: Goudas, Biddle & Fox, 1994; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). И овај инструмент има форму седмостепене скале Ликертовог типа. Тзв. индекс самоодређености (енг. *self-determination index* – SDI) рачунат је без података са субскеале којом је испитивана *интегрисана регулација*, као и у претходно наведеним истраживањима. Новина, у

каузалности²⁵⁶ (сваки појединачно) директно је повезан са осећајем задовољености основних потреба²⁵⁷; такав осећај директно је повезан са аутономном мотивацијом наставника за реализацију наставе²⁵⁸; која је директно повезана са употребом три наведене мотивационе стратегије²⁵⁹.

Од многих података о повезаности наведених варијабли издвојићемо неколико најрелевантнијих за наш истраживачки проблем. Употреба одређене стратегије од стране наставника физичког васпитања делимично зависи од употребе других мотивационих стратегија (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Аутори, као пример, наводе да наставници могу пружити ученицима образложења која ће ученици схватити као значајна (дидактичка стратегија), ако разумеју своје ученике и шта они сматрају значајним (интерперсонална стратегија). Потврђена је претпоставка да притисак на послу (негативно, $r = -.44$) и аутономни локус каузалности наставника (позитивно, $r = .39$) корелирају са наставничким осећајем задовољености основних потреба. Уочена је посредна и директна повезаност наставничког осећаја задовољености основних потреба са употребом појединих мотивационих стратегија. Посредна, преко аутономне мотивације наставника за

односу на њих је постојање субскеале којом је испитивана *амотивација* и употреба ових података при рачунању поменутог индекса.

²⁵⁶ Коришћена је адаптирана верзија инструмента *General Causality Orientations Scale* (GCOS; објављен у: Deci & Ryan, 1985; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) који се састоји од 8 (уместо оригиналних 12) вињета. Наставници изражавају степен свог слагања на седмостепеној скали која се налази уз сваку вињету (описану ситуацију).

²⁵⁷ Коришћен је инструмент: Скала задовољавања основних потреба запослених (енг. *Basic Need Satisfaction at Work Scale*, скраћено BNSAW, објављен у: Deci et al., 2001; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Инструмент се састоји од три субскеале. *Аутономија* је испитивана путем 7 ставки (**подаци са ове субскеале посебно су интересантни за наш истраживачки проблем**), *компетентност* путем 6 ставки, а *блискост* путем 8 ставки. Такође је реч о инструменту у форми седмостепене скале Ликертовог типа.

²⁵⁸ Поново је, као и у описаном истраживању (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002) употребљен инструмент за мерење *радне мотивације наставника* (енг. *The Work Motivation Inventory*, објављен у: Blais et al., 1993; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008), али је, за разлику од употребе у претходно описаном истраживању (4 субскеале), степен самоодређености испитиван на свих 6 субскеала (укључени су и *интегрисана регулација* и *амотивација*).

²⁵⁹ Коришћена је адаптирана верзија инструмента *Teacher as Social Context Questionnaire* (TASCQ; објављен у: Wellborn et al., 1988; према: Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) која се састоји од 10 ставки. Наставници су на седмостепеној скали одређивали учесталост употребе три мотивационе стратегије – *структура* (3 ставке), *интерперсонална укљученост* (4 ставке) и *подржавање аутономије* (3 ставке).

реализацију наставе²⁶⁰, а директна са процедуралном мотивационом стратегијом ($r = .22$) и интерперсоналном мотивационом стратегијом ($r = .23$). Аутори закључују: „Што су више задовољене потребе наставника и што више изјављују да су аутономни у раду, у већој мери ће се трудити да их ученици разумеју и да им обезбеде инструменталну помоћ и подршку“ (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008, стр. 88). Уз то, наглашен је индиректан негативан утицај притиска који наставници осећају на послу на осећај аутономног реализовања наставних активности и, последично, мању вероватноћу да ће наставници примењивати мотивационе стратегије аутономног типа. Степен задовољавања потреба наставника директно је повезан са мотивацијом наставника, од које зависи у којој мери се ангажују на пружању значајних образложења, помоћи и подршке ученицима, као и у којој мери се труде да разумеју своје ученике, њихове потребе, перспективе и вредности. Аутори тумаче наведено као утицај недостатка мотивације наставника за улагање труда који је подразумеван за примену поступака којима се подржава аутономија ученика.

²⁶⁰ Позитивно корелира са наставничким осећајем задовољености основних потреба ($r = .39$) и са све три стратегије: разумевањем ученика (интерперсонална мотивациона стратегија, $r = .35$), инструменталном подршком (процедурална мотивациона стратегија, $r = .49$) и образлагањем значајности наставних активности (дидактичка мотивациона стратегија, $r = .34$).

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања

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

Субјективни судови наставника (уверења, ставови, вредности, процене, мишљење) су повезани са њиховим понашањем (Evertson, 2002; Lopes & Santos, 2013; OECD, 2009; Pšunder, 2005; Pot, 1995; Шушњић, 1995; Звонаревић, 1976). Та повезаност није једноставна и једнозначна. Уверења наставника укључују спремност на понашање, дакле утичу на поступке, што не значи да су уверења и понашање увек и сасвим усклађени. Када одлучују на који начин ће поступати у настави наставници се ослањају на претходна искуства и властити начин сагледавања проблема. „Начин на који се наставник бави разредном дисциплином зависи, пре свега, од фактора повезаних са самим наставником. Из тог разлога, неопходно је да наставник, између осталог, себи разјасни лична уверења и вредности у погледу дисциплине“ (Pšunder, 2005, стр. 275). Пшундер истиче да уверења наставника имају значајну улогу у одређивању степена аутономије ученика у разреду, у погледу подстицања ученика од стране наставника да сами контролишу сопствено понашање. С друге стране, уверења наставника могу повећати степен контроле понашања ученика од стране наставника. Наставници граде свој приступ „на основу личног разумевања околности, разумевања чији су корени у њиховим системима уверења“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008, стр. 46). Поступци наставника којима настоје да успоставе и одрже дисциплину на часу (стратегије разредне дисциплине) у највећој мери су повезани са личним уверењима наставника о разредној дисциплини (модел разредне дисциплине) заснованим на широком спектру уверења вишег нивоа, као што су она „о природи наставног процеса, мисији школа, као и о људској природи“ (Lopes & Santos, 2013, стр. 6).

С обзиром да наставници у практичном раду делују првенствено на основу, мање или више освешћених, личних уверења и ставова о васпитном процесу, наставничково разумевање значаја, успешности и могућности примене појединих дисциплинских поступака у великој мери зависи од наставничкових погледа на

основне педагошке проблеме. Уверења наставника о основним педагошким питањима (каква је дечја природа, шта је циљ васпитања, како ученици уче, шта мотивише њихово понашање...) су социјално конструисана и не могу се посматрати независно од ширег друштвеног контекста у коме наставници живе и раде.

Значајно би било испитати да ли се уверења наставника о разредној дисциплини заснована на контроли понашања ученика темеље на социоцентричком васпитном концепту наставника²⁶¹, односно да ли је ова врста васпитног концепта повезана са адултоцентричним карактером уверења наставника о дисциплини, усмерава ли процес успостављања и одржавања разредне дисциплине на наставника, на његове потребе и очекивања, што смо нагласили при анализи основних полазишта појединих аутора савремених програма обуке наставника у овој области (Canter, 2010; Dreikurs, Cassel & Ferguson, 2004; Jones, 2007)²⁶². С друге стране, да ли је васпитни концепт наставника засићен уверењима сродним онима која су изражавали представници критичких и педоцентричних концепција васпитања повезан са уверењима наставника о разредној дисциплини аутономног, договорног типа. Такву везу такође смо нагласили при анализи основних полазишта појединих аутора савремених програма обуке наставника (Glasser, 1994; Gordon, 1998; Kohn, 2006)²⁶³. Критички истраживачки приступ проблему разредне дисциплине сматра се основом за тражење одговарајућих друштвено критичких

²⁶¹ Полазећи од општих карактеристика савремених концепција васпитања, могли бисмо и васпитне концепте наставника у основи модела разредне дисциплине класификовати на континууму: социоцентрички – критички – педоцентрички.

²⁶² Карактерише их: чврстина и ауторитет наставника, нормирање граница којима сваки ученик треба да се повинује, примена различитих врста казни и награда, доминација наставника и *ломљење воље* ученика како би се обезбедила послушност и сарадња. Промовишу дисциплинске стратегије којима је циљ обезбеђивање реда, послушности и сарадње ученика и засновани су на чврстини, ауторитету и доминацији наставника.

²⁶³ Процес успостављања и одржавања разредне дисциплине заснован је на *сусрету интереса* свих учесника наставног процеса. У први план се истичу односи у разреду (стављени у контекст односа у школи и широј друштвеној заједници) засновани су на укључивању ученика у доношење одлука значајних за њихов живот и учење у школи. Теоријска полазишта и стратегије разредне дисциплине засновани на аутономији ученика усмерени су на изградњу средине погодне за учење и подучавање, промовишу самодисциплину и помажу да се превенирају дисциплински проблеми. Базирају се на активној улози ученика у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине, на суочавању ученика са својим понашањем, међусобном слушању и договарању, развијању међусобних односа у разреду, развијању унутрашњег локуса контроле и слично (Тадић и Радовановић, 2012).

педагошких стратегија на пољу утицања на понашање деце у *демократским школама*.

Закључци истраживања о повезаности уверења и поступака наставника општијег типа утицали су и на проучавања у области успостављања и одржавања разредне дисциплине. Уочили смо сагласност већег броја аутора (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Glickman & Tamashiro, 1980; Lopes & Santos, 2013; Martin & Baldwin, 1992; Pšunder, 2005; Ünal & Ünal, 2012) у погледу закључка да су уверења наставника о разредној дисциплини у значајној мери повезана са начином на који наставници успостављају и одржавају дисциплину на часовима. Новија истраживања показују да у пракси преовладава употреба дисциплинских стратегија контролишућег типа, усмерених на потребе наставника (Lopes & Santos, 2013; OECD, 2009; Pšunder, 2005), при чему се наглашава да примена одређене врсте дисциплинских стратегија првенствено зависи од фактора везаних за самог наставника, од њихових уверења о дисциплини. Одсуство испитивања карактеристика уверења наставника током њиховог професионалног развоја сматра се значајним за одржавање застарелих и неефикасних облика наставне праксе (Decker & Rimm-Kaufman, 2008).

Поред уочене повезаности *уверења и поступака* наставника (навели смо да се у литератури ови појмови често поклапају или се мешају са појмом *стил наставника*) са њиховим васпитним концептом, у литератури се наглашава да су они зависни и од одређених одлика „контекста у коме се васпитни процес одиграва и које не морају бити стриктно педагошке природе“ (Јевтић и Злоковић, 2012). Понашање наставника може бити последица различитих ситуационих фактора. Поред тога што су поступци наставника одређени уверењима наставника, Матеја Пшундер наводи да они могу бити конзистентни и са „вредностима које се у школи желе промовисати“ (Pšunder, 2005, стр. 275). И Наташа Вујисић-Живковић уочава да начин на који наставник дефинише своје професионалне улоге и само понашање наставника у настави може бити одређено васпитним концептом и *екологијом школе*, тј. „деловањем одређених институционалних фактора, на које наставник има веома мало утицаја, као што су број ученика у одељењу, хијерархија односа, управљање и руковођење школом“ (Вујисић-Живковић, 2005, стр. 65). Независно

од тога да ли је реч о жељеном правцу функционисања или реалном окружењу у коме наставници обављају свој посао, учено је да школски контекст утиче на понашање наставника на часовима. „Интерперсонални стил наставника делимично одређује и ужи и шири социјални контекст“ (Лалић-Вучетић, Ђерић, и Ђевић, 2009, стр. 360). Бројни стручњаци данас наглашавају да понашање наставника на часу, њихов однос према ученицима, директно зависи од степена задовољности основних потреба наставника у школи. На аутономију наставника у школском контексту гледа се као на потребу да особа 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). Образовање је област у којој се готово по правилу користи спољашња контрола понашања ученика, често уз добронамерна уверења да је то најбољи начин да се код ученика подстакне учење и жељено понашање. Наставници чешће бирају дисциплинске технике које омогућавају контролу над ученицима и разредом, које се темеље на моћи (наредбе, претње, чак и физичко кажњавање), него оне које подржавају ученичку аутономију (Pšunder, 2005). У одређеној мери у школи морају постојати ограничења, али наставници врло често непотребно контролишу и ограничавају ученике, иако је ограничења „могуће саопштити ученицима на начин који не подрива интринзичку мотивацију или самоодређење и не слаби квалитет постигнућа“ (Koestner et al., 1984, стр. 246-247).

Наставници који доживљавају притисак на послу услед организације школског живота и рада и система уопште, често преносе тај притисак и на своје ученике (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Pelletier & Sharp, 2009; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Данас се све чешће констатује да „школски систем може да врши притисак на наставнике што истовремено утиче на смањење наставникове и ученикове мотивације, као и на квалитет њихове интеракције“ (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009, стр. 360). И обрнуто, ако је школска атмосфера таква да подржава аутономију наставника и ученика и разредна дисциплина ће почивати на принципима учешћа ученика у решавању конфликта и демократском доношењу одлука о питањима које сматрају значајним. Резултати

TALIS студије указују, ипак, да уверења наставника нису значајно повезана са факторима на нивоу школе (утицај колега или директора школа), што указује да се уверења наставника значајна за начин њиховог поступања у настави вероватно формирају у процесу професионалног образовања, па и раније (OECD, 2009).

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

2. Дефинисање основних појмова у истраживању

Основни појмови у овом истраживању јесу следећи: *васпитни концепт наставника*, *модел разредне дисциплине*²⁶⁴, *стратегија разредне дисциплине*²⁶⁵, *аутономија наставника у школи*. Анализом коришћене терминологије у савременој домаћој и страниј литератури (теоријског типа) о проблему разредне дисциплине уочили смо (мање или више доследно развијану и правилно употребљавану) терминолошку *хијерархију*: концепција васпитања – модел разредне дисциплине – стратегија разредне дисциплине, а када је реч о практичном раду наставника хијерархија је: васпитни концепт наставника – модел разредне дисциплине – стратегија разредне дисциплине.

А) Под *васпитним концептом 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.

²⁶⁴ Скраћено од *модел успостављања и одржавања разредне дисциплине*.

²⁶⁵ Скраћено од *стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине*.

Васпитни концепт наставника представља основу за прихватање понуђеног или развој личног модела разредне дисциплине и одређених дисциплинских стратегија од стране наставника, а у овде ћемо га посматрати на континууму који се креће између концепта контролишућег типа (социоцентрички-адултоцентрички) и концепта некритички аутономног типа (педоцентрички).

Б) *Модел разредне дисциплине*: (концепција разредне дисциплине, приступ, оријентација): Под моделом разредне дисциплине подразумевамо уверења наставника о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, њихова схватања о томе на који начин треба утицати²⁶⁶ на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу. Моделе разредне дисциплине посматрамо на континууму који се креће између контроле понашања ученика од стране наставника и подршке аутономији ученика на наставном часу.

В) *Стратегија разредне дисциплине*: Под стратегијама разредне дисциплине у раду подразумевамо основне поступке наставника (путеве, процедуре, кораке) у настојању да успоставе и одрже разредну дисциплину. Дакле, 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. Уочили смо три кључне стратегије путем којих се (појединачно или комбиновано) успоставља и одржава разредна дисциплина. Именовали смо их: а) *процедурална* стратегија (разрада различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних последица), б) *интерперсонална* стратегија (наглашавање квалитета интерперсоналних односа чије развијање у разреду позитивно делује на разредну дисциплину – разумевање, уважавање, поштовање, љубав, брижност, саосећање; као и примена комуникационих вештина и техника за успостављање и одржавање разредне дисциплине, попут невербалне комуникације, упућивања порука, активног слушања) и в) *дидактичка* стратегија (у први план се истичу карактеристике и

²⁶⁶ У различитим моделима разредне дисциплине уместо термина *утицање* користе се термини *успостављање, вођење, руковођење, управљање, контрола, координирање* и сл.

квалитет наставе, посебно организација наставног рада, чиме се наглашава да се на проблем дисциплине не може посматрати одвојено од наставе). Све три стратегије разредне дисциплине посматрамо на континууму који се креће између контроле понашања ученика и подршке аутономији ученика на наставном часу.

Д) Под *аутономијом наставника у школи* подразумевамо осећај наставника: да му је омогућено да утиче на догађаје у школи, да је иницијатор властитог деловања у школи, да му се пружају могућности за избор, да се његова мишљења, предлози и виђења одређених проблема у школи поштују и да је његово понашање у школи аутономно мотивисано, а не под утицајем или контролом спољашњег притиска (обавеза, наредба, казна, награда, плата и слично).

3. Циљ и задаци истраживања

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

Задаци истраживања:

1. Утврдити израженост модела успостављања и одржавања разредне дисциплине код наставника.
2. Утврдити које стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине наставници примењују.
3. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују.
4. Испитати карактеристике васпитног концепта наставника.
5. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са васпитним концептом наставника.
6. Испитати мишљење наставника о степену задовољености властите потребе за аутономијом у школи.

7. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са степеном задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи.
8. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника, као и повезаност ових карактеристика са васпитним концептом наставника и степеном задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи.

4. Хипотезе у истраживању

Претпостављамо да су модели и стратегије разредне дисциплине које наставници примењују повезани и да рефлектују њихове васпитне концепте и лични осећај аутономије у школи. У најопштијем смислу може се претпоставити да ће се показати одређена повезаност васпитног концепта наставника са моделима и стратегијама разредне дисциплине, као и повезаност њихових уверења о степену властите аутономије у школи са моделима и стратегијама разредне дисциплине.

Очекујемо да наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања социоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на контроли понашања ученика и примењују стратегије разредне дисциплине контролишућег типа, док наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања педоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на подстицању аутономије ученика и примењују стратегије разредне дисциплине аутономног типа. Такође, претпостављамо да наставници који осећају низак степен властите аутономије у школи примењују стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

Дакле, очекујемо емпиријску потврду хипотезе да у одређеној мери постоји повезаност модела и стратегија разредне дисциплине које наставници примењују, као и њихова повезаност са васпитним концептом наставника и њиховим доживљајем степена властите аутономије у школи.

5. Варијабле у истраживању

С обзиром на то да је реч о истраживању корелационог типа можемо само условно говорити о зависним и независним варијабалама.

Зависне варијабле су: 1) модели успостављања и одржавања разредне дисциплине и 2) стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Независне варијабле су: 1) васпитни концепт наставника; 2) степен задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи и 3) пол наставника, године радног стажа, степен стручне спреме, предмет који наставник предаје и место у коме се налази школа.

6. Карактер истраживања

Истраживање је из области опште педагогије. С обзиром на начин прикупљања података истраживање је теоријско-емпиријског карактера.

7. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Од техника истраживања користили смо скалирање.

У оквиру истраживања користили смо инструменте састављене од питања анкетног типа (за испитивање социодемографских и професионалних карактеристика наставника) и скала процене. У првој фази истраживања извршили смо испитивање одређеног броја наставника у циљу провере адекватности инструмената. Након тзв. логичке анализе инструмената, конструисали смо финалну верзију инструмента. Циљ тих инструмената је био да се прикупе подаци о: 1) моделима успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници заступају; 2) стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују; 3) васпитном концепту наставника и 4) степену задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи. У истраживању смо применили четири скале: скала ВКН²⁶⁷, скала МРД²⁶⁸, скала СРД²⁶⁹ и скала ОСЗОПА²⁷⁰ (Прилог бр. 1).

²⁶⁷ Скраћено од: *Васпитни концепт наставника*.

Ставке у скали ВКН су индикатори **васпитног концепта наставника**. Од укупно 14 ставки, поједине су формулисане на основу основних идеја представника социоцентричних васпитних концепција (р. бр. 1, 3, 5, 6, 9, 11, 13), док су преостале формулисане на основу основних идеја представника педоцентричних васпитних концепција²⁷¹. Ставке се односе на уверења наставника у вези са основним педагошким питањима: *каква је дечја природа* (нпр. „Да живи и учи у слободном и подстицајном окружењу, свако дете би било добро, саосећајно и вредно.“), *шта је циљ васпитања и ко га одређује* (нпр. „Циљеве васпитања не треба унапред прописивати, већ их треба изводити из интересовања и потреба сваког појединачног детета уважавајући њихове индивидуалне разлике.“), *да ли у васпитању предност треба дати интересима појединаца или заједнице* (нпр. „Важније је да школа ученицима пренесе традиционалне друштвене и моралне вредности, него да им омогући да сами откривају сопствене животне принципе, норме и идеале.“), *на који начин треба васпитавати децу – адекватне активности и садржаји* (нпр. „Жељени ефекти васпитног процеса могу се остварити само ако се дечје понашање континуирано надзире и доследно контролише од стране одраслих.“).

Ставке у скали МРД су индикатори **модела разредне дисциплине**, односе се на **уверења наставника** у погледу разредне дисциплине. Од 18 ставки, поједине (р. бр. 1, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 16, 18) су формулисане на основу теоријских претпоставки о разредној дисциплини аутора описаних програма (модела) обуке заснованих на наставничкој контроли понашања ученика, а преостале на основу теоријских претпоставки о разредној дисциплини аутора описаних програма обуке заснованих на подршци аутономије ученика. Ставке се односе на уверења наставника у вези са *разлозима недисциплинованог понашања ученика* (нпр. „Ученици који на часовима

²⁶⁸ Скраћено од: *Модел разредне дисциплине*.

²⁶⁹ Скраћено од: *Стратегије разредне дисциплине*.

²⁷⁰ Скраћено од: *Осећај задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи*.

²⁷¹ На основу резултата факторске анализе скале из којих ћемо уочити да ли се може говорити о два екстрема једне димензије или о више димензија једног конструкта, одредићемо начин скоровања одговора, тј. да ли је реч о два екстрема једне димензије, па израженост уверења педоцентричног типа аутоматски значи ниске скорове, односно слабу израженост уверења социоцентричног типа како је то претходно рађено у више студија (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). На исти начин, биће одређени фактори и у погледу преосталих варијабли.

испољавају љутњу, бунт, пркосно, дрско и непослушно понашање, најчешће то раде да би се некако истакли у разреду.“), као и могућностима и ефектима примене појединих: *процедуралних поступака* (нпр. „Када би наставник подржао ученике да заједнички формулишу правила понашања на часовима, они би та правила прихватили као своја и поштовали би их.“), *интерперсоналних поступака* (нпр. „Да би предупредио недисциплиновано понашање ученика, боље је да наставник испољи чврстину и ауторитет него да развија блискост и партнерство са ученицима.“) и *дидактичких поступака* (нпр. „Уколико би ученицима било омогућено да на часу раде оно што лично сматрају корисним, посветили би се учењу и не би ометали наставу.“) са циљем успостављања и одржавања разредне дисциплине.

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

1. Ставке р. бр. 1, 4, 7, 10, 13 и 16 су индикатори **процедуралне стратегије** разредне дисциплине, с тим што се поједине (р. бр. 4, 7, 10 и 16) односе на примену техника контролишућег типа (нпр. „Трудим се да успоставим дисциплину на часу тако што ученицима на самом почетку саопштим правила понашања у разреду.“), а преостале на примену техника аутономног типа (нпр. „Кроз разговор са ученицима заједнички доносимо одлуку о правилима понашања којих ћемо се сви придржавати.“).

2. Ставке р. бр. 2, 5, 8, 11, 14 и 17 су индикатори **интерперсоналне стратегије** разредне дисциплине, с тим што се поједине (р. бр. 2, 5, 11 и 14) односе на примену техника контролишућег типа (нпр. „Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на лични ауторитет и чврстину.“), а преостале на примену техника аутономног типа (нпр. „Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на развијање односа блискости и заједништва са ученицима.“).

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

Ставке у скали ОСЗОПА су индикатори **аутономије наставника у школи**²⁷². Од 18 ставки, поједине (р. бр. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17 и 18) су формулисане на основу теоријских претпоставки, делом емпиријски потврђених, о основним факторима наставничког доживљаја да су у школи контролисани и под притиском, а преостале исказују доживљај наставника да аутономно делују у школи. Дакле, скала испитује израженост осећаја аутономије наставника у школи у погледу: *учешћа у доношењу одлука* (нпр. „У школи немам пуно прилика да самостално одлучујем шта и како треба да радим.“), *притиска од стране чланова управе школе* (нпр. „Чланови управе школе распоређују надлежности на бројне запослене у колективу како би сви имали осећај да су активно укључени у управљање школом.“), *притиска од стране других колега* (нпр. „Колеге из колектива се труде да схвате како се осећам у вези са ситуацијама са којима се

²⁷² Полазна основа за конструисање скале ОСЗОПА била нам је Општа скала задовољавања основних потреба (енг. *The Basic Needs Satisfaction in General Scale: BNSG-S*). Скале задовољности основних потреба су сродне скале од којих неке мере општи степен задовољавања основних потреба (с обзиром да полази од теоријских основа теорије самоодређења то су: аутономија, блискост и компетентност) у нечијем животу, док су друге усмерене на мерење степена задовољавања основних потреба у одређеним областима. Оригинална скала (Johnston & Finney, 2010, стр. 294) има 21 индикатор: седам индикатора задовољавања потреба за аутономијом, осам индикатора задовољавања потреба за блискошћу и шест индикатора задовољавања потреба за компетентношћу. Општа скала је уз одређене адаптације коришћена у бројним истраживањима у области спорта, психологије, психотерапије, родних студија и другим (према: Johnston & Finney, 2010). Када је реч о истраживањима у области васпитно-образовних установа, адаптиране верзије опште скале за процену задовољавања основних потреба коришћене су у истраживању у области физичког васпитања (Ntoumanis, 2005) и у области ангажовања студената у просоцијалним активностима (Gagné, 2003); у оба случаја испитивани су ученици (студенти). Адаптиране верзије скале задовољавања основних потреба запослених (*The Basic Need Satisfaction at Work Scale: BNSW-S*) коришћене су често у вези са пословима у другим областима (податак преузет са сајта:

<http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/53> дана: 12.01.2013. године), али када су у питању истраживања у области задовољавања основних потреба наставника у школама пронашли смо да је коришћена само у истраживању које смо у прегледу релевантних истраживања описали (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). У нашој верзији инструмента адаптирали смо ставке из опште скале наведене као индикаторе задовољавања потреба за аутономијом, прилагодивши их школском контексту.

свакодневно сусрећем у школи.“), *притиска од стране родитеља* (нпр. „Родитељи ученика све чешће врше притисак на мене у погледу тога шта би ученици требало да уче, које оцене заслужују или како треба да се опходим према њима.“), *начина одржавања наставе* (нпр. „Званични наставни програми ограничавају моју креативност и флексибилност у раду на часу.“) и *оцењивања ученика* (нпр. „Понекад осећам притисак да ускладим своје критеријуме оцењивања према захтевима колектива.“).

8. Узорак истраживања

Узорак истраживања чини 444 наставника предметне наставе основних школа из Србије. Структура узорка приказана је према: полу (Табела бр. 9), дужини радног стажа (Табела бр. 10), предметима које наставници предају у школи (Табела бр. 11), стручној спреми наставника (Табела бр. 12) и месту у коме се школа налази (Табела бр. 13).

Табела бр. 9: Структура узорка према полу

пол	f	%
мушко	107	24.1
женско	337	75.9
укупно	444	100.0

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

Табела бр. 10: Структура узорка према дужини радног стажа

Радни стаж	f	%
до 10 година	159	35.8
11 до 20 година	145	32.7
21 до 30 година	82	18.4
више од 30 година	58	13.1
укупно	444	100.0

Табела бр. 11 : Структура узорка према предметима које наставници предају у школи

групација предмета	f	%	предмет	f	%
математичко-техничко-природне науке	243	54.7	математика	67	15.1
			физика	33	7.4
			хемија	29	6.5
			биологија	38	8.6
			географија	38	8.6
			техничко и информатичко обр.	38	8.6
друштвено-хуманистичке науке	201	45.3	матерњи (српски) језик	74	16.7
			страни језик	87	19.6
			историја	40	9.0
укупно	444	100.0	укупно	444	100.0

Табела бр. 12 : Структура узорка према стручној спреми наставника

Стручна спрема	f	%
виша школа	50	11.3
висока стручна спрема, VII/1	375	84.5
мастер	10	2.2
магистратура, VII/2	9	2.0
укупно	444	100.0

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

Табела бр. 13 : Структура узорка према месту у коме се школа налази

област	f	%	место	f	%
територија Града Београда	250	56.3	насеља у централним општинама ²⁷³	122	27.5
			насеља на периферији ²⁷⁴	128	28.8
ван територије Града Београда	194	43.7	већа насеља ²⁷⁵	90	20.3
			мања насеља ²⁷⁶	104	23.4
укупно	444	100.0	укупно	444	100.0

9. Ниво и начин обраде података истраживања

У истраживању смо користили квантитативне технике обраде прикупљених података. Примењене су параметријске и непараметријске статистичке технике. Поред дескриптивног описа података уз помоћ фреквенција, процената, мера централне тенденције и дисперзије, примењени су и корелација, т-тест, анализа варијансе и хи квадрат тест.

10. Ток и организација истраживања

Истраживање је реализовано помоћу финалне верзије инструмената у мају и јуну 2013. године.

²⁷³ Између осталих: Бањица, Врачар, Коњарник, Земун – Стари град, Нови Београд, Карабурма, Видиковац, Савски Венац и Дорћол.

²⁷⁴ Између осталих: Винча, Лештане, Калуђерица, Батајница, Лазаревац, Младеновац, Обреновац, Борча-грета, Сопот, Сурчин, Умка, Железник, Велика Моштаница и Сремчица.

²⁷⁵ Места већа од 20.000 становника, између осталих: Ваљево, Зрењанин, Крагујевац, Панчево, Смедерево, Шабац, Аранђеловац, Вршац, Инђија и Смедеревска паланка.

²⁷⁶ Места мања од 20.000 становника, између осталих: Велика плана, Владимирци, Гај (општина Ковин), Глогоњ (општина Панчево), Завлака (општина Крупањ), Липе (општина Смедерево), Мајур (општина Шабац), Маргита (општина Пландиште), Мионица, Нова Пазова, Падина (општина Ковачица), Рајковић (општина Мионица), Сечањ, Уљма (општина Вршац), Шимановци (општина Пећинци), Стајићево и Томашевац (општина Зрењанин).

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ИНТЕРПРЕТАЦИЈОМ

1. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине – израженост и повезаност

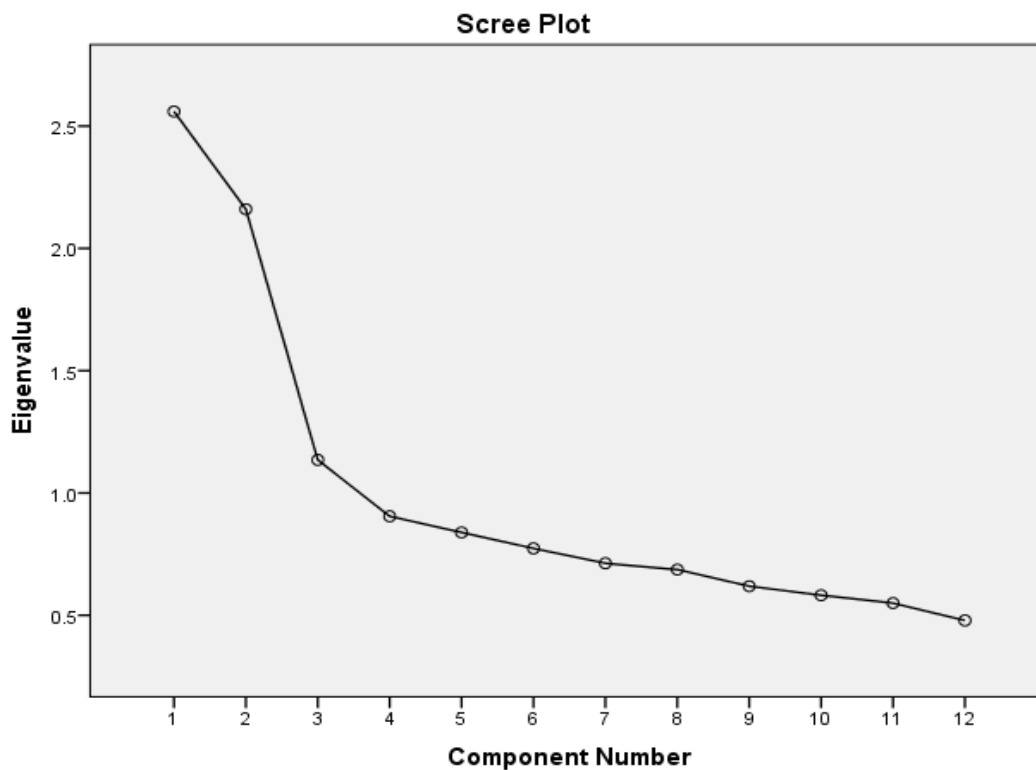
Основни задаци овог истраживања односе се на испитивање изражености и повезаности модела и стратегија разредне дисциплине, па би било оправдано започети приказ добијених резултата навођењем те врсте резултата. Међутим, с обзиром да је наша претпоставка била да је израженост модела и стратегија разредне 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) и интерпретацијама резултата добијених у истраживањима која су раније испитивала повезаност ових варијабли (Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). За сваку од три наведене варијабле најпре ћемо приказати податке о изражености димензија варијабле (резултати факторске анализе, издвојене димензије, њихов опис и међусобне корелације, дескриптивне информације о димензијама варијабли). Након тога, представићемо резултате испитивања повезаности димензија васпитног концепта наставника, модела разредне дисциплине и стратегија разредне дисциплине.

1.1. Израженост димензија васпитног концепта наставника, модела и стратегија разредне дисциплине

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

1.1.1. Израженост димензија васпитног концепта наставника

Карактеристике васпитног концепта наставника утврђивали смо користећи податке из скале ВКН. Најпре смо, како би утврдили структуру скале ВКН, применили факторску анализу методом главних компоненти. Издвојене су три главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1. Истовремено Scree тест је сугерисао четворофакторску солуцију (Графикон бр. 1). Задржана је двофакторска солуција која нуди најинтерпретабилније решење. Два фактора објашњавају око 39% укупне варијансе почетног скупа варијабли (Табела бр. 14). Фактори су заротирани Promax ротацијом, чиме је дозвољено да они међусобно корелирају. Репрезентативност почетног скупа варијабли је задовољавајућа (КМО²⁷⁷ = .751).



Графикон бр. 1: Scree графикон факторске структуре Скале ВКН

²⁷⁷ Кајзер-Мејер-Олкинов коефицијент репрезентативности ставки

Табела бр. 14: Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе двофакторске солуције – димензије васпитног концепта наставника

Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	социоцентрички васпитни концепт	2.560	21.332	21.332	2.556
2.	педоцентрички васпитни концепт	2.160	18.004	39.336	2.165

Матрица факторског склопа Скале ВКН приказана је у Табели бр. 15.

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

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

односно, *прогресивни васпитни концепт* (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002).

Табела бр. 15: Матрица факторског склопа Скале ВКН

Ставка	Засићење фактора	
	1. ²⁷⁸	2. ²⁷⁹
06. Васпитање не може бити слично игри и забави, већ децу треба привикавати кроз озбиљан и напоран рад за озбиљне животне и професионалне обавезе.	.720	
09. Важније је да школа ученицима пренесе традиционалне друштвене и моралне вредности, него да им омогући да сами откривају сопствене животне принципе, норме и идеале.	.700	
13. Жељени ефекти васпитног процеса могу се остварити само ако се децје понашање континуирано надзире и доследно контролише од стране одраслих.	.662	
03. За добробит и напредак друштва је важније да школа припрема децу за професионалне обавезе и дужности у заједници, него да се бави децјим правима и слободама.	.659	
11. Ако се деца не контролишу, она ће временом почети да се понашају проблематично.	.630	
05. Школа мора имати прописане норме понашања да би од ученика направила добре и успешне људе.	.490	
04. Када бисмо им дали слободу да се у школи чешће баве активностима које желе, деца би се понашала добро и разумно и била заинтересована за школу.		.629
07. Да живи и учи у слободном и подстицајном окружењу, свако дете би било добро, саосећајно и вредно.		.616
02. Циљеве васпитања не треба унапред прописивати, већ их треба изводити из интересовања и потреба сваког појединачног детета уважавајући њихове индивидуалне разлике.		.608
10. Деци у школи не треба стриктно одређивати којим активностима и на који начин треба да се баве, већ треба допустити спонтани развој њихових потенцијала и интересовања.		.597
14. Дете у свом природном развоју не треба ограничавати забранама, захтевима и казнама, ако нам је циљ да постане самостална, креативна и брижна особа.		.586
12. Важније је да школа помогне емоционални развој ученика, него да се фокусира на програмске садржаје и постизање постављених стандарда.		.527

²⁷⁸ социоцентрички васпитни концепт

²⁷⁹ педоцентрички васпитни концепт

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

Дескриптивне информације о димензијама васпитног концепта приказане су у Табели бр. 16.

Табела бр. 16: Дескриптивни подаци о димензијама васпитног концепта наставника

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
Социоцентрички васпитни концепт	-3.206	1.836	0	1	-4.539	.089
Педоцентрички васпитни концепт	-3.425	2.147	0	1	-3.349	.717

Уочљиво је да су дистрибуције (скјунис, асиметрија) обе димензије васпитног концепта закривљене у лево (већи број испитаника постиже високе скорове, тј. већина одговора се налази десно од средње вредности).

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

Да би се утврдило каква је **израженост социоцентричког и педоцентричког васпитног концепта** код наших испитаника, примењен је т-тест за један узорак у ком се аритметичка средина датих варијабли пореди са теоријском аритметичком средином (Табела бр. 17). За потребе ових анализа уместо факторских скорова коришћени су просечни скорови на ставкама које чине сваку

од две субскеле. Теоријски просек на скали од 1 до 7 која је коришћена за одговарање у овом инструменту износи $AC_{\text{теор}} = 4$.

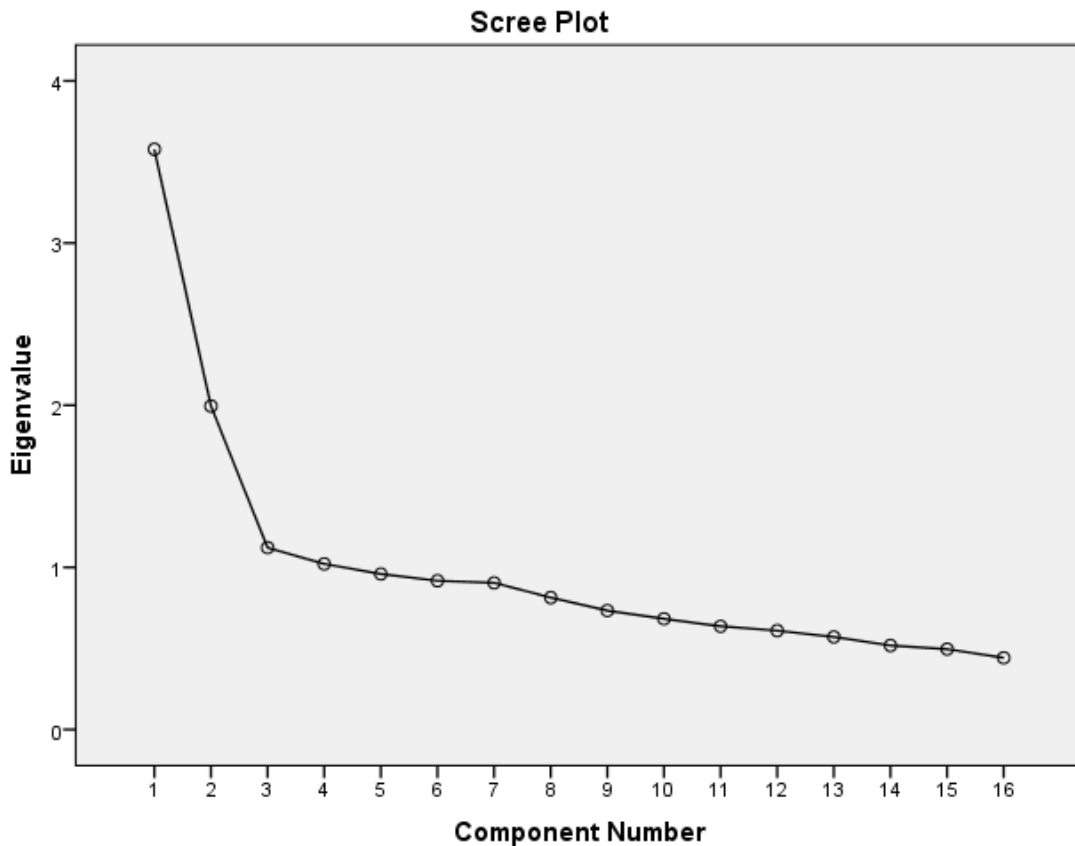
Табела бр. 17: Значајност одступања скова на димензијама васпитног концепта од теоријске аритметичке средине

Варијабла	АС	АС_{теор}	t (443)	p
Социоцентрички васпитни концепт	5.3	4	28.91	.000
Педоцентрички васпитни концепт	4.76	4	16.26	.000

Утврђено је да су вредности на обе димензије васпитног концепта наставника значајно више од теоријског просека, што значи да наставници из овог узорка имају нешто више изражен и социоцентрички и педоцентрички васпитни концепт. На димензији социоцентричког васпитног концепта само 10.4% наставника постиже скор који је испод теоријског просека, док на димензији педоцентричког васпитног концепта нижи скор од теоријског просека постиже 24.1% наставника.

1.1.2. Израженост димензија модела разредне дисциплине

Да бисмо утврдили карактеристике уверења наставника о разредној дисциплини користили смо податке из скале МРД. Факторском анализом Скале МРД спроведеном методом главних компоненти издвојене су три компоненте са карактеристичним кореном већим од један. И Scree критеријум (Графикон бр. 2) сугерише да је оправдано задржати три компоненте. Трофакторска солуција објашњава око 42% варијансе (Табела бр. 18), а фактори су заротирани у Promax позицију. Почетни скуп варијабли добро репрезентује универзум ставки из овог домена (КМО = .807).



Графикон бр. 2: Scree графикон факторске структуре Скале МРД

Табела бр. 18: Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе трофакторске солуције – димензије модела разредне дисциплине

Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	модел договорне дисциплине	3.578	22.365	22.365	3.264
2.	модел чврсте дисциплине	1.995	12.468	34.832	2.046
3.	критичко-дидактички модел	1.122	7.010	41.842	2.427

Матрица факторског склопа Скале МРД приказана је у Табели бр. 19.

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

Други фактор садржи индикаторе који указују на наставничка 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 (награђивање и кажњавање). Наставник је тај који мора да „држи конце у рукама“ да би се час неометано одвијао. Такође, у контексту оваквог схватања дисциплине већи акценат се ставља на казну као дисциплинско средство него на награду. Овај фактор је интерпретиран као *модел чврсте дисциплине*.

Трећи фактор засићен је ставкама које одражавају схватање да ученици неће правити дисциплинске прекршаје уколико су заокупљени интересантним наставним садржајима које ученици доживљавају као лично релевантне или уколико се настава организује на креативан и интересантан начин. Овакво схватање је карактеристично за наставника који је склон преиспитивању своје праксе, а који би се могао назвати *рефлексивни практичар*. Овај фактор је интерпретиран као *критичко-дидактички модел*.

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

Табела бр. 19: Матрица факторског склопа Скале МРД

Ставка	Засићење фактора		
	1. ²⁸⁰	2. ²⁸¹	3. ²⁸²
06. Када би наставник подржао ученике да заједнички формулишу правила понашања на часовима, они би та правила прихватили као своја и поштовали би их.	.809		
15. Када би наставници више разговарали са ученицима о неопходности поштовања других (и наставника и ученика), ученици би боље разумели разлоге постојања одређених правила и сигурно би се понашали одговорније.	.656		
03. Ученици би се понашали знатно одговорније да наставници више разговарају и заједнички решавају дисциплинске проблеме са њима.	.645		
14. Наставник који развије осећај блискости и прихватања са ученицима имаће мање недисциплинованог понашања у одељењу, него наставник који се ослања на чврстину и ауторитет.	.606	-.393	

²⁸⁰ модел договорне дисциплине

²⁸¹ модел чврсте дисциплине

²⁸² критичко-дидактички модел

11. Ученике треба подстицати да на одељенским састанцима разговарају међусобно о проблемима који их заокупљају и да самостално налазе конструктивна решења, јер би то значајно смањило дисциплинске проблеме на часовима.	.588		
02. Уколико би ученицима било омогућено да на часу раде оно што лично сматрају корисним, посветили би се учењу и не би ометали наставу.	.483		
04. Да би предупредио недисциплиновано понашање ученика, боље је да наставник испољи чврстину и ауторитет него да развија блискост и партнерство са ученицима.		.749	
05. Да би научио да се понаша како треба, ученик мора да осети негативну последицу (казну) увек када прекши прописано правило понашања у разреду.		.653	
01. Неопходно је да наставник наметне свој ауторитет и постави правила понашања како би настава могла да се реализује без проблема.		.596	
08. Ученици би се одговорније понашали ако би им наставник јасно предочио за која понашања у разреду ће сигурно бити кажњени, а за које сигурно награђени.	.348	.424	
09. Емоционална смиреност наставника је снага којом он може најбоље да контролише понашање ученика на свом часу, јер тако показује своје самопоуздање и ауторитет.		.340	
17. Недисциплиновано понашање у разреду сигнал је за наставника да треба да преиспита сопствену праксу.			.683
16. Проблематични ученици би правили дисциплинске проблеме чак и када би наставник разговарао са њима о значају, личној користи и применљивости активности којима се на часовима баве.			-.607
12. Ако ученици оно што уче доживљавају као значајно и занимљиво, неће се понашати недисциплиновано на часу.			.546
10. Ученици који од куће „доносе лоше васпитање“ неће правити проблеме на часу ако оно што уче на часу доживљавају као интересантно и корисно.	.304		.475
18. Ученици углавном немају довољно знања, искуства и способности да би активно учествовали у доношењу одлука о томе шта треба радити како би се дисциплински проблеми успешно предупредивали и решавали.		.392	-.449

Интеркорелације фактора (Табела бр. 20) сугеришу да је модел *чврсте дисциплине* независан од остала два модела, док су модел *договорне дисциплине* и *критичко дидактички* модел дисциплине међусобно умерено високо корелирани, што указује да оваква уверења о дисциплини код наставника углавном иду заједно.

То јесте очекивано, с обзиром да се садржај ова два фактора (разговор и договор са ученицима; уважавање интересовања ученика и лична релевантност активности) односи на уверења наставника усмерена на подстицање аутономије ученика у разреду, док модел *чврсте дисциплине* (чврстине и ауторитета наставника) изражава уверења наставника усмерена на контролу понашања ученика у разреду.

Табела бр. 20: Интеркорелације фактора модела разредне дисциплине

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

Дескриптивне информације о димензијама модела разредне дисциплине приказане су у Табели бр. 21.

Табела бр. 21: Дескриптивни подаци о димензијама модела разредне дисциплине

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
Модел договорне дисциплине	-3.008	2.240	0	1	-3.043	-1.180
Модел чврсте дисциплине	-3.043	2.246	0	1	-1.292	-1.500
Критичко-дидактички модел	-3.408	2.215	0	1	-3.049	.107

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

Да бисмо испитали каква је глобална **израженост различитих модела разредне дисциплине**, прво су израчунати просечни скорови на ставкама сваке субскеале модела разредне дисциплине, а потом су добијене вредности поређене са

теоријском аритметичком средином ($AC_{\text{теор}} = 3$). На све три димензије модела разредне дисциплине добијене су статистички значајне разлике које сугеришу да наставници постижу скорове који су значајно виши од теоријског просека (Табела бр. 22).

Табела бр. 22: Значајност одступања скова на димензијама модела разредне дисциплине од теоријске аритметичке средине

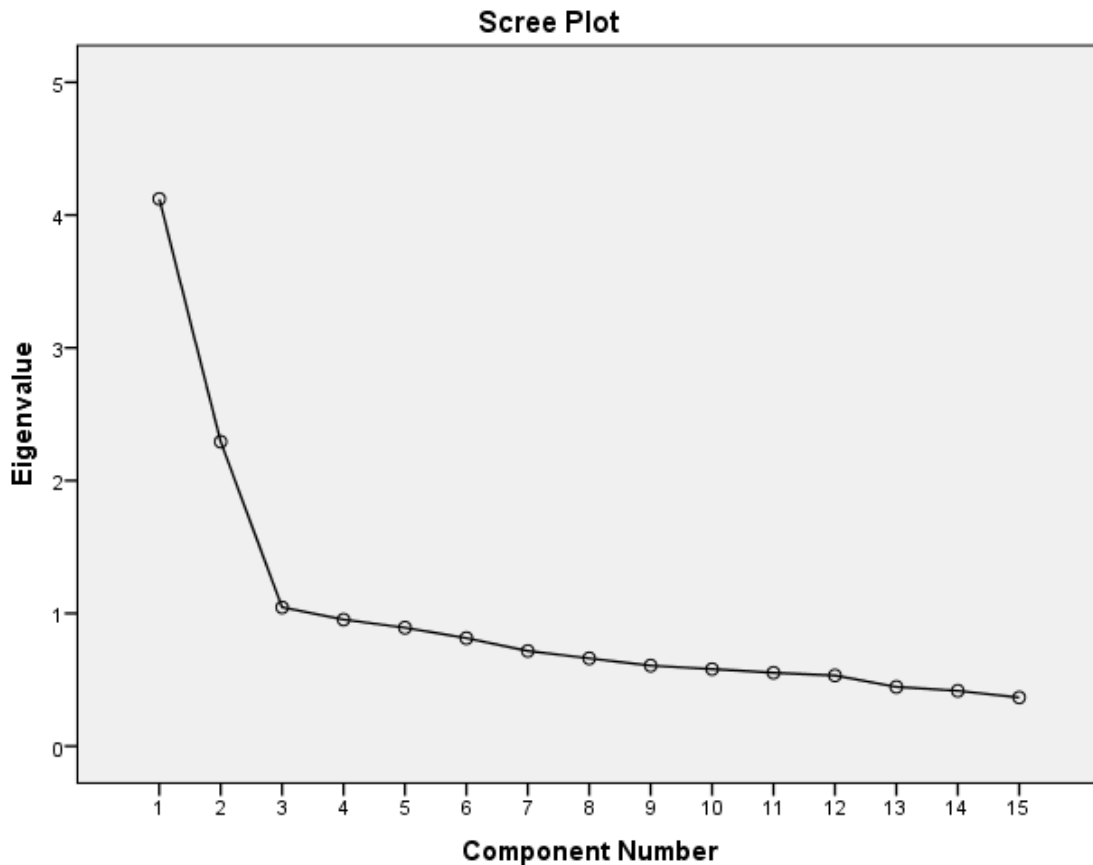
Варијабла	АС	АС _{теор}	t (443)	p
Модел договорне дисциплине	3.63	3	19.92	.000
Модел чврсте дисциплине	3.88	3	30.70	.000
Критичко-дидактички модел	3.28	3	9.09	.000

На димензији *модел чврсте дисциплине*, скорове ниже од теоријског просека постиже само 10.4% наставника, на димензији *модел договорне дисциплине* 19.8% наставника постиже такве скорове, а на димензији *критичко-дидактички модел дисциплине* око 37.6% наставника.

Овакав резултат се може упоредити са претходно приказаним резултатима португалских истраживача (Lopes & Santos, 2013) који су мерили моделе разредне дисциплине (уверења наставника), делећи тај конструкт на три димензије са називима: *димензија дисциплине*, *димензија интеракције и комуникације* и *наставна димензија*. Кластер анализом идентификовали су три профила **уверења** наставника о *управљању разредом*: 1) *усмерен на ученика* (38.0%), 2) *усмерен на наставника* (38.4%) и 3) *амбивалентан/неконзистентан* (23.6%), користећи формулације које одражавају поделу на уверења интервенишућег/неинтервенишућег типа. Показало се да наставници код којих су изражена уверења неинтервенишућег/аутономног типа (према одговорима на целом инструменту) показују исподпросечне резултате на све три субскеале уверења, што аутори тумаче као израженост уверења аутономног типа. Обрнуто, код друге групе наставника (очигледно су наглашена уверења контролишућег типа) за све димензије модела утврђени резултати су изнадпросечни, што тумаче као уверења контролишућег типа.

1.1.3. Израженост димензија стратегија разредне дисциплине

Карактеристике стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују у свом раду испитивали смо користећи скалу СРД. Факторском анализом методом главних компоненти, према Кајзер-Гутмановом и Scree критеријуму (Графикон бр. 3), из простора Скале СРД издвојене су три главне компоненте. Трофакторска солуција објашњава око 50% варијансе иницијалног скупа варијабли (Табела бр. 23), а фактори су ротирани Promax методом. КМО коефицијент репрезентативности указује да почетни скуп ставки добро репрезентује мерени конструкт (КМО = .829).



Графикон бр. 3: Scree графикон факторске структуре Скале СРД

Табела бр. 23: Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе трофакторске солуције – димензије стратегија разредне дисциплине

Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	4.122	27.481	27.481	3.273
2.	стратегија ауторитарних односа	2.293	15.286	42.766	2.761
3.	стратегија казни, стриктних правила и упутстава	1.046	6.970	49.736	3.031

Матрица факторског склопа приказана је у Табели бр. 24.

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

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

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

Табела бр. 24: Матрица факторског склопа Скале СРД

Ставка	Засићење фактора		
	1. ²⁸³	2. ²⁸⁴	3. ²⁸⁵
13. Кроз разговор са ученицима заједнички доносимо одлуку о правилима понашања којих ћемо се сви придржавати.	.837		
01. Настојим да одржавам дисциплину на часу тако што подстичем ученике да разговарамо и заједно доносимо све одлуке о важним разредним питањима (нпр. о правилима понашања на часу).	.751		
15. Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво, тако што им скрећем пажњу на то зашто је за њих битно оно што учимо.	.607		
03. Када ученици праве проблеме на часу, трудим се да их заинтересујем за градиво и тако их одвратим од проблематичног понашања.	.604		
10. Настојим да предупредим појаву недисциплинованог понашања тако што примењујем похвале, охрабрења и награде за ученике који се придржавају правила понашања.	.538		.381
12. Кад се неки проблематичнији ученик истакне вредним радом и посвећеношћу задацима, награђујем га позитивним коментаром или бољом оценом да бих га подстакло/ла да тако настави.	.492		
08. Проблематично понашање ученика покушавам да искористим као повод да разговарам са ученицима о односима у разреду и значају поштовања туђих права.	.475		.335
14. Настојим да од почетка заузмем чврст став у односу према ученицима да бих њихово понашање држао/ла под контролом.		.817	
05. Трудим се да одржавам дисциплину тако што на часу говорим са ауторитетом, јасно, смирено и доследно.		.693	
02. Када решавам дисциплинске проблеме у одељењу, ослањам се на лични ауторитет и чврстину.		.685	
11. Трудим се да у свакој наставној ситуацији показујем самоувереност и ауторитет како бих подстакло/ла ученике да се понашају како треба.		.642	
16. Прво покушавам да погледом, гестом, опоменом или благом казном подстакнем ученика да одустане од проблематичног понашања, а ако то не успе прелазим на употребу озбиљнијих казних мера.			.755

²⁸³ стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења

²⁸⁴ стратегија ауторитарних односа

²⁸⁵ стратегија казни, правила и упутстава

07. Настојим да применим адекватну казну када ученици не поштују правила понашања у учионици.			.699
04. Трудим се да успоставим дисциплину на часу тако што ученицима на самом почетку саопштим правила понашања у разреду.			.685
18. Настојим да ученицима постављам задатке са прецизним упутствима и временским роковима да не би имали времена за недисциплиновано понашање.			.366

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

– Први фактор у највећој мери, према описима, одговара *неинтервенишућем* стилу разредне дисциплине (Волфганг – Гликмен – Тамаширова истраживачка традиција) и то својеврсној комбинацији све три димензије (*дисциплинска, персонална и наставна*) *управљања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника). Према садржају овај фактор је врло сличан фактору који је Луис у истраживању назвао *на односима заснована дисциплина* (Lewis, 2001). Дакле, реч је о синтези процедуралне, интерперсоналне и дидактичке стратегије аутономног типа.

– Други фактор у највећој мери одговара *интервенишућем* стилу разредне дисциплине (Волфганг – Гликмен – Тамаширова истраживачка традиција) и то *персоналној* димензији *управљања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника). Такође, уколико би се поредиле негативно формулисане ставке којима се описује садржај овог фактора, он би се у значајној мери подударао са фактором *интерперсонална укљученост* (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Дакле, реч је о интерперсоналној стратегији контролишућег типа.

– Трећи фактор у највећој мери одговара *интервенишућем* стилу разредне дисциплине (Волфганг – Гликмен – Тамаширова истраживачка традиција) и то *дисциплинској* димензији *управљања разредом* (истраживачка традиција Мартинове и сарадника). Као код претходног фактора, уколико би се поредиле негативно формулисане ставке којима се описује садржај нашег трећег фактора, он би се у

значајној мери подударао са фактором *структура* (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Овде је реч о процедуралној стратегији контролишућег типа.

– Фактори *стратегија ауторитарних односа* и *стратегија казни, стриктних правила и упутстава* садржински одговарају опису фактора који је у Луисовом истраживању назван *чврста дисциплина* (Lewis, 2001). У нашим анализама издвојени фактори умерено високо и позитивно корелирају (Табела бр. 25; $r = .411$), с обзиром да имају компактну структуру (интерперсонална /процедурална стратегија) и тумачићемо их као одвојене стратегије контролишућег типа.

Интеркорелације фактора указују да стратегија *разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (садржај фактора везује се за поступке којима се подстиче аутономија ученика) није повезана са стратегијом *ауторитарних односа* (садржај фактора везује се за поступке којима наставник контролише понашање ученика, који се односе на интерперсонални однос базиран на чврстини и ауторитету наставника). Стратегија *казни, стриктних правила и упутстава* (процедурална, контролишућег типа) је позитивно умерено повезана и са стратегијом *разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*, и, нешто више, са стратегијом *ауторитарних односа* (Табела бр. 25).

Табела бр. 25: Интеркорелације фактора стратегија разредне дисциплине

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

Дескриптивне информације о димензијама стратегија разредне дисциплине приказане су у Табели бр. 26. Уочљиво је да су дистрибуције све три димензије стратегија разредне дисциплине закривљене у лево (већи број испитаника постиже високе скорове). Уз то, дистрибуција варијабле *стратегија казни, стриктних*

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

Табела бр. 26. Дескриптивни подаци о димензијама стратегија разредне дисциплине

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-4.104	1.828	0	1	-5.318	1.838
Стратегија ауторитарних односа	-3.925	2.569	0	1	-5.620	2.506
Стратегија казни, стриктних правила и упутстава	-4.340	2.125	0	1	-6.958	4.445

Т-тестом за један узорак проверавано је да ли дистрибуција скорова испитаника **на димензијама стратегија разредне дисциплине** значајно одступа од теоријске аритметичке средине ($АС_{теор} = 3$). За потребе ове анализе скорови на димензијама су рачунати као просечна вредност одговора са ставки из сваке субскеале. Утврђено је да се одговори испитаника значајно разликују од теоријског просека и да су виши од њега (Табела бр. 27). То значи да су на испитаном узорку све три стратегије (*стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења; стратегија ауторитарних односа и стратегија казни, стриктних правила и упутстава*) нешто више изражене од теоријског просека на овим скалама.

Табела бр. 27: Значајност одступања скорана димензијама стратегија разредне дисциплине од теоријске аритметичке средине

Варијабла	АС	$АС_{теор}$	t (443)	p
Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	4.15	3	46.95	.000
Стратегија ауторитарних односа	3.99	3	32.01	.000
Стратегија казни, стриктних правила и упутстава	3.96	3	28.51	.000

Свега 3.2% испитаника на скали *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* постиже скорове који су испод теоријске просечне вредности, док на скали *стратегија ауторитарних односа* такве скорове постиже 11.9% испитаника, а на скали *стратегије казни, стриктних правила и упутстава* 11.7% испитаника.

С обзиром на методолошке разлике и специфичности статистичких техника у релевантним истраживањима чије смо резултате приказали, поређења тих резултата са овде наведеним не могу бити директна, већ више усмерена на уочавање одређених сличности или тенденција. Према одговорима ученика основних школа „наставници врло често примењују награде, савете, разговор и укључивање ученика, често примењују кажњавање и врло ретко агресивне технике“ (Lewis, 2001, стр. 311). Нешто другачији резултати добијени су касније и приказани у извештају о резултатима истраживања (Roache & Lewis, 2011). Технике разредне дисциплине испитиване као засебне варијабле за свих шест варијабли се наводи аритметичка средина. Аутори на основу средњих вредности закључују да се често примењује *кажњавање* (средња вредност 3.98 на шестостепеној скали), затим *примери* (3.80), разговор (3.64), признања и награде (3.37), укључивање ученика у доношење одлука (3.32), а повремено агресивне технике (3.04). Чак и да су аутори ова два истраживања, према критеријуму примењеном у нашем истраживању, груписали поменуте технике у стратегије разредне дисциплине, као и у нашем истраживању, одговори би за сваку од тих стратегија били виши од теоријског просека. Друга врста поређења није могућа првенствено из разлога што свака од шест наведених стратегија може бити коришћена на различите начине и са другачијим циљевима (да би се контролисало понашање ученика, али и како би се подржала њихова аутономија), као и због начина на који су ставке које се односе на примену одређене дисциплинске технике формулисане у инструментима коришћеним у нашем и другим наведеним истраживањима.

1.2. Повезаност димензија васпитног концепта наставника, модела и стратегија разредне дисциплине

Наредни истраживачки задаци односили су се на испитивање повезаности васпитног концепта наставника, модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине. У теоријским анализама често је истицана повезаност међу њима (Вујисић – Живковић, 2005; Pšunder, 2005; Тадић и Радовановић, 2012; Tauber, 2007). У прегледу релевантних истраживања навели смо да је емпиријска потврда повезаности међу овим варијаблама била предмет већег броја студија чије резултате ћемо користити приликом интерпретације резултата које смо добили.

1.2.1 Васпитни концепт наставника и модели разредне дисциплине

Да бисмо утврдили да ли постоји повезаност између димензија васпитног концепта наставника и модела разредне дисциплине примењени су Пирсонови коефицијенти корелације (Табела бр. 28). Добијена је релативно висока позитивна корелација *педоцентричког васпитног концепта са моделом договорне дисциплине* и нешто нижа, такође позитивна корелација, са *критичко-дидактичким моделом* разредне дисциплине. *Социоцентрички васпитни концепт* је негативно повезан са *моделом договорне дисциплине* (ова корелација је, иако значајна, изузетно ниска) и са *критичко-дидактичким моделом*. Уз то, добијена је висока позитивна корелација *социоцентричког васпитног концепта са моделом чврсте дисциплине*.

Табела бр. 28: Повезаност димензија васпитног концепта наставника и модела разредне дисциплине

модел: васпитни концепт:	договорне дисциплине	чврсте дисциплине	критичко-дидактички
социоцентрички	-.094*	.504**	-.152**
педоцентрички	.460**	.028	.260**

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

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

Дакле, 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, а негативно са васпитним концептом контролишућег типа.

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

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

1.2.2 Васпитни концепт наставника и стратегије разредне дисциплине

Добијене су значајне корелације између појединих димензија васпитног концепта наставника и стратегија разредне дисциплине (Табела бр. 29). *Педоцентрички васпитни концепт* повезан је са израженијим коришћењем *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*, док је *социоцентрички васпитни концепт* повезан са коришћењем *стратегије ауторитарних односа и стратегије казни, стриктних правила и упутстава*. 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, односно контролишућег типа.

Табела бр. 29: Повезаност димензија васпитног концепта наставника и стратегија разредне дисциплине

стратегија: васпитни концепт:	разговора, интересовања и позит. поткрепљења	ауторитарних односа	казни, стриктних правила и упутстава
социоцентрички	.055	.369**	.162**
педоцентрички	.325**	.012	.022

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

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

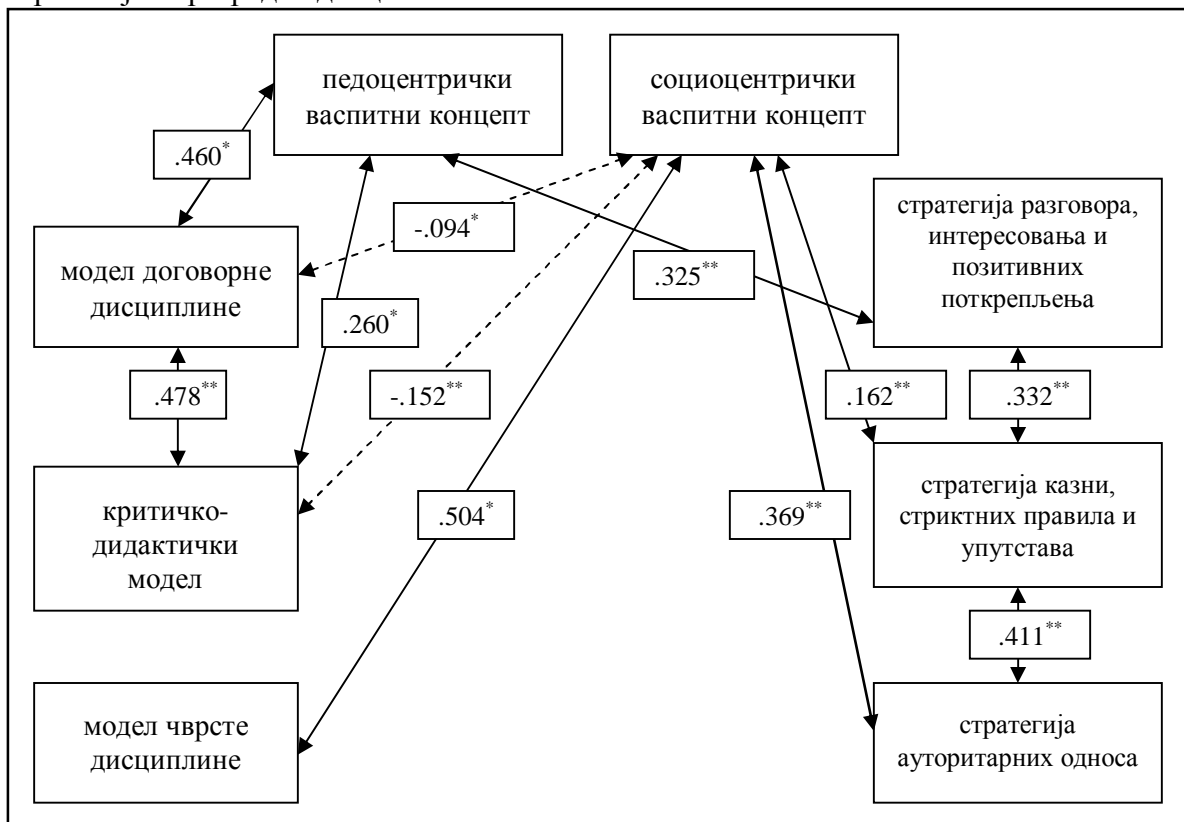
Резултати TALIS студије (OECD, 2009) такође указују да су *уверења конструктивистичког типа* (задатак наставника није само да изнесе чињенице и дају својим ученицима прилику да вежбају, већ треба да помогну ученицима да активно конструишу знања) повезана са употребом *на ученика оријентисаних активности* (која је, с друге стране значајно повезана са добром дисциплинском климом у разреду). У овој студији су утврђене значајне (мада прилично слабе) корелације уверења и поступака наставника. У 18 држава потврђена је ова претпоставка. У свим државама, изузев Бугарске, Малезије и Турске, утврђена је значајна повезаност између уверења и поступака наставника аутономног типа. Потврђен је закључак да су *уверења конструктивистичког типа* повезана са „чешћом употребом поступака које имају за циљ стварање подстицајне, изазовне и индивидуалним потребама ученика прилагођене средине за учење која подржава ученике да конструишу знања“ (OECD, 2009, стр. 118).

И у приказаним резултатима истраживања обављених са студентима наставничких факултета (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002) истакнуто је да кандидати за наставнике који су оријентисани ка примени неинтервенишућих дисциплинских поступака (стратегија аутономног типа) у већој мери изражавају педагошка уверења прогресивног типа (педоцентрички васпитни концепт). И обрнуто, утврђена је позитивна корелација између оријентације ка примени интервенишућих дисциплинских поступака (стратегија контролишућег типа) и изражености педагошких уверења трансмисивног типа (социоцентрички васпитни концепт). Оваква повезаност је очекивана, с обзиром да педоцентрички васпитни концепт изражава и оријентацију наставника ка примени поступака

којима се подржава аутономија ученика у разреду (попут разговора и договарања у решавању проблематичних ситуација, настојања да се ученици заинтересују за наставне активности, охрабривања активног укључивања ученика у активности и придржавања разјашњених процедура). С друге стране, социоцентричка уверења наставника као битну карактеристику садрже оријентацију на ауторитет наставника у разреду и практичну примену техника којима се понашање ученика обликује према замишљеном моделу.

Табеларно (засебно) приказане корелације о повезаности димензија васпитног концепта са димензијама модела, односно стратегија разредне дисциплине, схематски ћемо приказати обједињено (Схема бр. 7), како бисмо добили прегледнију слику ових веза, њиховог смера и јачине (у целини).

Схема бр. 7: Повезаност васпитног концепта наставника са моделима и стратегијама разредне дисциплине



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

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

1.2.3 Модели разредне дисциплине и стратегије разредне дисциплине

У истраживању су добијене статистички значајне корелације између појединих димензија модела и стратегија разредне дисциплине (Табела бр. 30).

Модел договорне дисциплине и критичко-дидактички модел разредне дисциплине повезани су са *стратегијом разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*. Веза између *модела договорне дисциплине и стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* испитана је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације и израчуната је висока позитивна корелација између те две променљиве, при чему високе нивое уверења наставника да су разговор и заједнички договор о правилима понашања најбољи начин да се одржи дисциплина на часу прате високи нивои употребе стратегија разредне дисциплине аутономног типа. Израчуната је такође позитивна корелација, средње јачине, између *критичко-дидактичког модела и стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*.

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

Табела бр. 30: Повезаност модела и стратегија разредне дисциплине

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

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

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

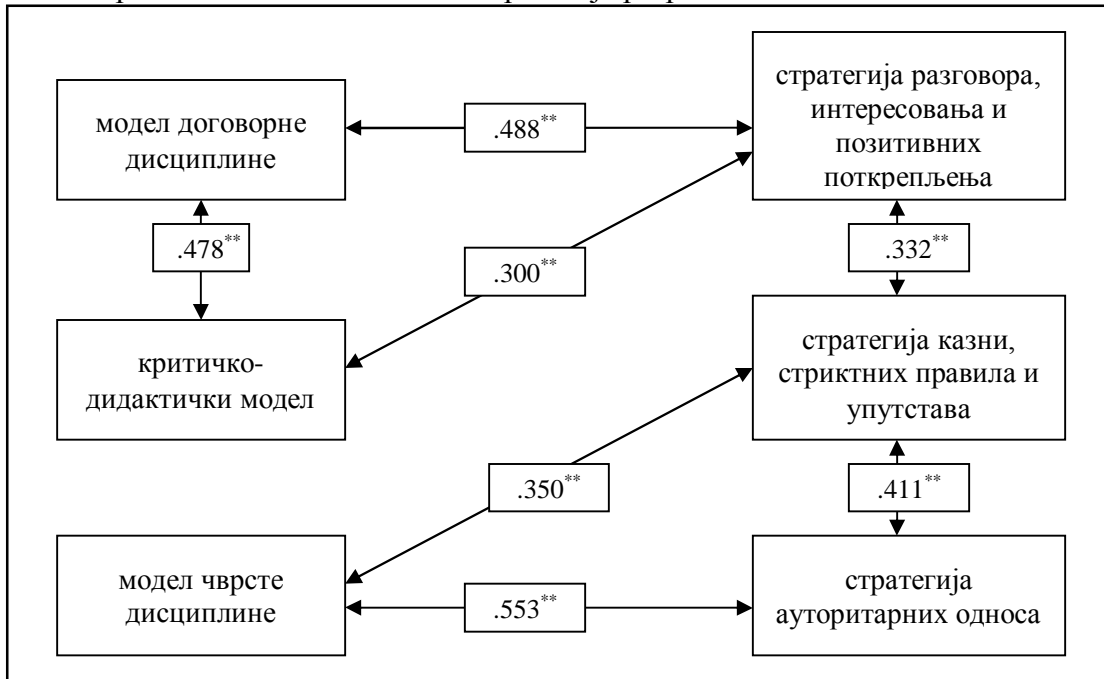
Навели смо да су португалски истраживачи Лопез и Сантос (Lopes & Santos, 2013) одвојеним инструментима мерили моделе разредне дисциплине (уверења наставника) и стратегије разредне дисциплине (поступаке наставника), делећи и један и други конструкт на три димензије са истоветним називима: *димензија дисциплине*,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

С друге стране, наставници код којих су израженија **уверења аутономног типа** разликују се од наставника код којих су израженија уверења контролишућег типа у смислу да чешће примењују поступке које карактерише дељење моћи између наставника и ученика – чешће примењују технике заједничког решавања проблема, попут разредних дискусија (Lopes & Santos, 2013). Дакле, код њих је доминантна употреба интерперсоналне стратегије разредне дисциплине аутономног типа. Тешкоће у упоређивању резултата добијених у том истраживању

и наших резултата произилазе из непоклапања садржаја нашег фактора *стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (укључује равноправно процедуралну, интерперсоналну и дидактичку стратегију аутономног типа) и садржаја фактора *димензија интеракције* (употреба интерперсоналне стратегије разредне дисциплине аутономног типа). Ипак, и у овом случају од користи може бити податак о повезаности типова модела и стратегија разредне дисциплине.

Дакле, и нашим истраживањем потврђени су резултати о повезаности уверења одређеног типа (контрола понашања/подржавање аутономије ученика) са поступцима истог типа које примењују на часовима како би успоставили и одржавали разредну дисциплину. Још једном ћемо табеларно приказане корелације о повезаности ових варијабли схематски представити (Схема бр. 8), како бисмо добили прегледнију слику добијених веза, њиховог смера и јачине (у целини).

Схема бр. 8: Повезаност модела и стратегија разредне дисциплине



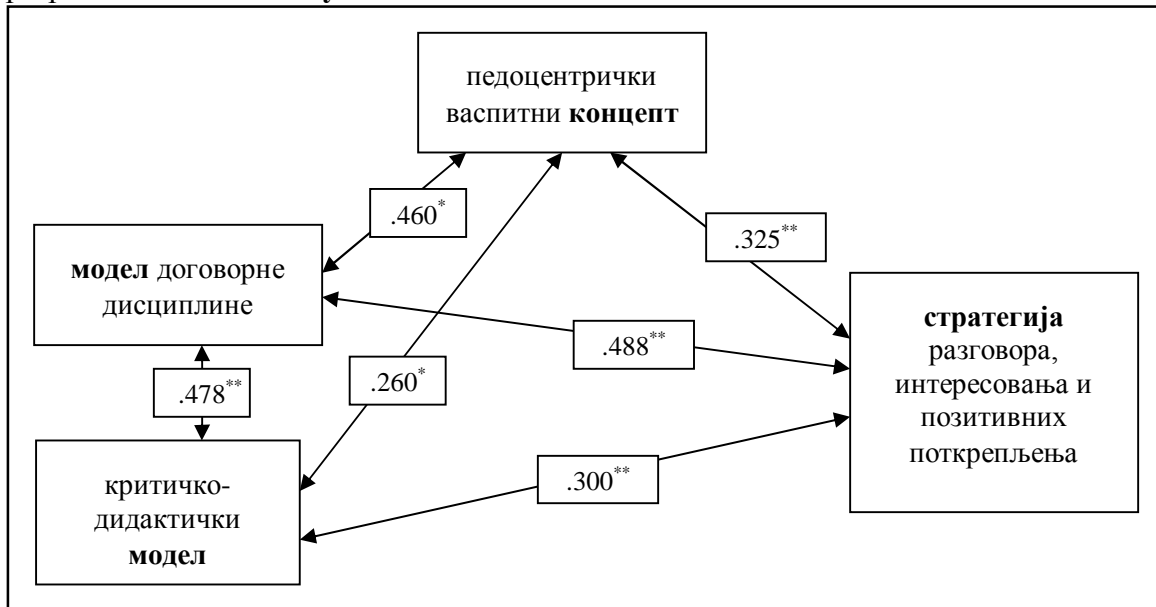
* Корелација је значајна на нивоу $p < .05$ (двосмерно)

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

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 разврстаних на основу усмерености на подстицање аутономије (Схема бр. 9), односно, на контролу понашања ученика (Схема бр. 10).

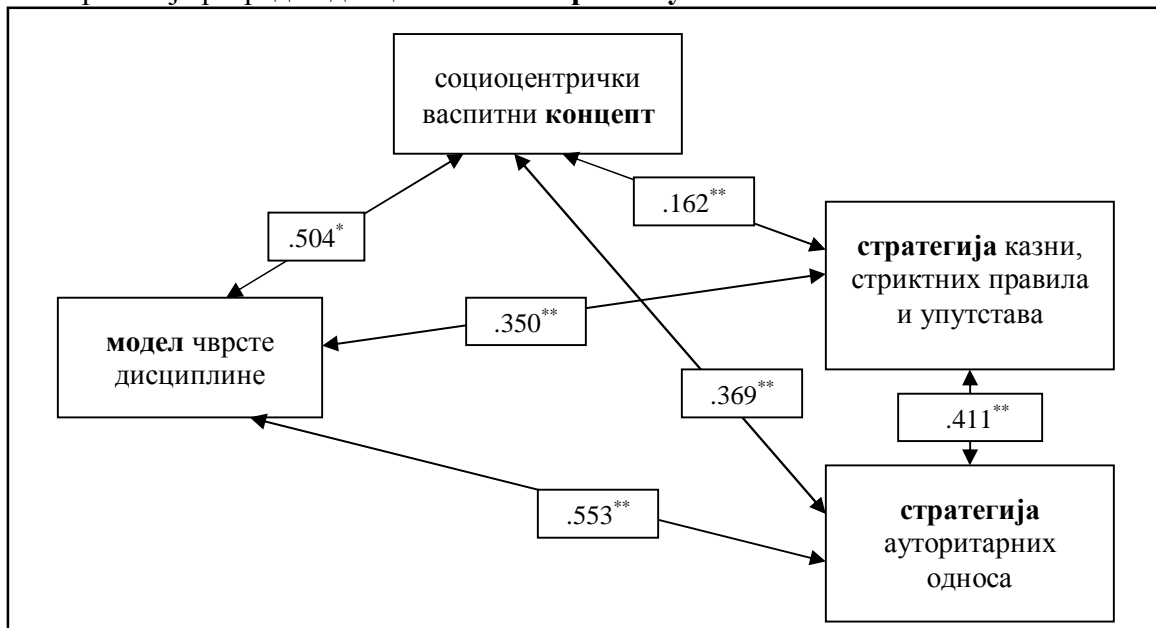
Схема бр. 9: Повезаност димензија васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине **аутономног типа**



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

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

Схема бр. 10: Повезаност димензија васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине **контролишућег типа**



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

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

Дакле, добијене су значајне позитивне корелације између свих димензија аутономног типа. Све четири издвојене димензије корелирају међусобно (свака са сваком), а јачина повезаности је умерена. Нешто је нижа између *педоцентричког васпитног концепта* и *критичко-дидактичког модела* ($r = .26$), а највиша је између *модела договорне дисциплине* и *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* ($r = .488$). С друге стране, а конзистентно са претходним, као и са нашим претпоставкама, добијене су значајне позитивне корелације између свих димензија контролишућег типа. Све четири издвојене димензије корелирају међусобно (свака са сваком), а јачина повезаности је релативно ниска једино између *социоцентричког васпитног концепта* и *стратегије казни, стриктних правила и упутстава* ($r = .162$). У свим осталим анализама добијене су умерене или високе корелације.

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

Мада је утврђено да ученици чији наставници често користе кажњавање и агресивне технике разредне дисциплине имају више проблема да се концентришу на наставне активности када наставници примењују дисциплинске технике (Lewis, 2001, стр. 314-315), наставници (посебно када је реч о *процедуралној стратегији*) углавном примењују дисциплинске поступке контролишућег типа: директне заповести, претње казнама и примене казни у ситуацијама непоштовања школских правила (Pšunder, 2005, стр. 283). У случајевима недисциплинованог понашања

ученици врло ретко добијају прилику да учествују у доношењу одлука о променама свог понашања.

На основу обављених анализа неоправдано би било закључивати о томе ком типу (на континууму контрола понашања – подршка аутономији ученика) стратегија разредне дисциплине су наставници склонији, али на основу наведених резултата релевантних студија и података приказаних у Схеми бр. 9 и Схеми бр. 10 могуће је одредити се према њиховој употребљивости. Јака повезаност модела и стратегија контролишућег типа оправдава тражење разлога за то што се разредна дисциплина заснива на контролишућим поступцима (Gašić-Pavišić, 2005; Kohn, 2006; Landau, 2009; Pšunder, 2005; Trnavac, 1996; Ūnal & Ūnal, 2012) у томе што наставници нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешним методама разредне дисциплине.

Ипак, добијени подаци усмеравају нас на нешто комплексније виђење фактора који одређују (контролишући) тип праксе успостављања и одржавања разредне дисциплине и могућности њеног мењања. Посебно бисмо истакли резултат о значајној (позитивној и високој) повезаности *социоцентричког васпитног концепта* и *модела чврсте дисциплине* ($r = .504$), као и *модела чврсте дисциплине* и *стратегије ауторитарних односа* ($r = .553$). Уз то, осврнућемо се и на резултат о значајној (позитивној и нешто слабијој) повезаности *социоцентричког васпитног концепта* и *стратегије ауторитарних односа* ($r = .369$). У приказаним схемама уочљива је оправданост теоријских претпоставки да су поступци које наставници примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину директно повезани са уверењима наставника о дисциплини, која су, такође, директно повезана са уверењима наставника општијег типа (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Tauber, 2007). Тиме је добијена емпиријска потврда за залагања да се до промена уобичајених (контролишућих) пракси наставног рада (у овом случају активности повезаних са разредном дисциплином) посебна пажња у области професионалног развоја наставника мора усмерити на освешћивање личних уверења наставника и студената наставничких факултета о разредној дисциплини и општијих педагошких уверења.

Нагласили бисмо, да је упливом теорије социјалног конструктивизма у образовање наставника дошло до померања фокуса на промену схватања и мисаоних процеса наставника. Таква промена захтева могућности за учење засноване на суштинском преиспитивању образовних теорија и пракси **на основу личних уверења и искустава** (Tatto, 1998). Новија истраживања на пољу универзитетске наставе показала су да се уверења студената наставничких факултета (у погледу разредне дисциплине) могу мењати као резултат наставе/учења (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, 2006b). Дакле, *подржавање аутономије ученика* као интерперсонални стил наставника може се учити и развијати током професионалног образовања наставника. На основу наведеног и приказаних резултата нашег истраживања претпостављамо да би наставници у већој мери примењивали поступке усмерене на подршку аутономији ученика уколико би *активно изучавали* и прихватили вредности савремених концепција васпитања и програма обуке за одржавање разредне дисциплине заснованих на прогресивистичком схватању дечје природе и циљева васпитања, уз разумевање друштвено-историјског контекста у њиховој позадини. Такав приступ омогућава мењање уверења у смеру повећаног оптимизма у погледу дечје природе и привржености позитивним васпитним поступцима (Тадић и Радовановић, 2012). Сматрамо да би то могао да буде успешан пут за мењање личних уверења и појединачних пракси (са позитивним последицама на повезане друштвене контексте) у смеру: стварања климе у разреду која подржава задовољавање основних потреба ученика, изградње односа у разреду који подразумевају равноправност свих учесника у васпитном процесу у погледу права и обавеза, пружања подршке тенденцији ученика да се разликују од других, омогућавања права на избор у активностима битним за ученике, појашњавања значаја активности које ученицима не делују као вредне и корисне, као и разраде демократских процедура којима се претходно наведено омогућава.

2. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на аутономију наставника у школи

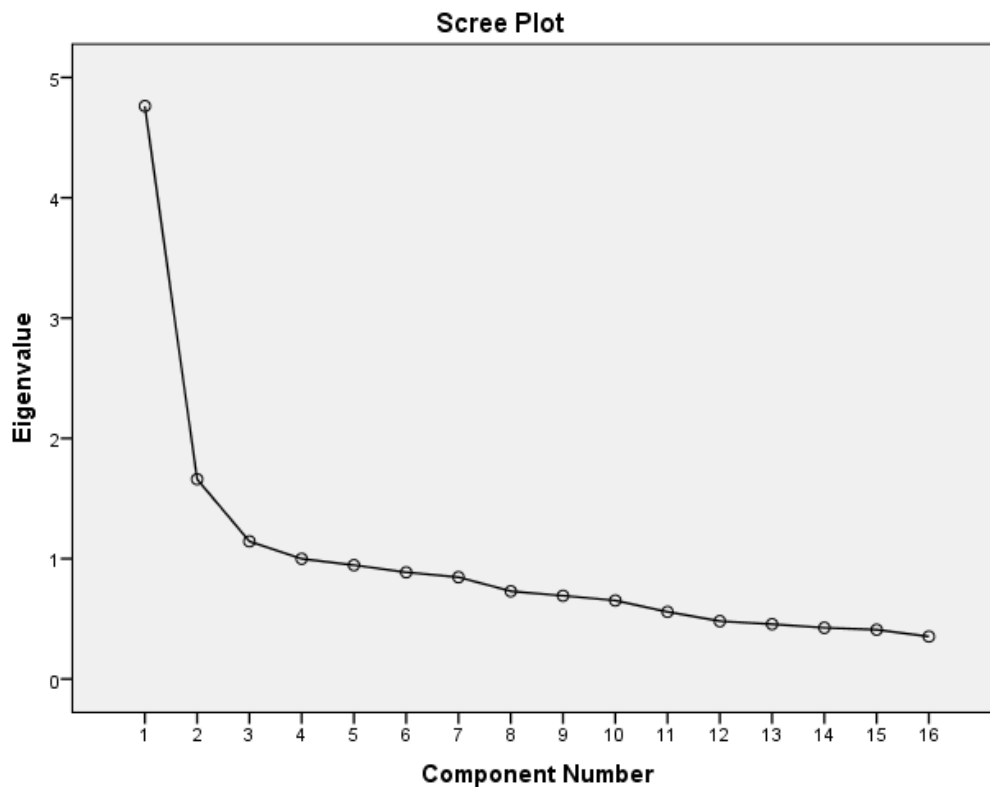
Реализација наредних истраживачких задатака односила се на испитивање мишљења наставника о степену задовољности властите потребе за аутономијом у школи и испитивање повезаности ове варијабле са васпитним концептом наставника, моделима и стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине. Пошли смо од теоријских поставки и резултата емпиријских истраживања на основу којих се данас уобичајено констатује да друштвено-контекстуални услови и интерперсонални стил понашања у школском колективу морају пружати наставницима прилике да задовоље своју основну потребу за аутономијом и подстицати аутономну мотивацију наставника за обављање свог посла (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Pelletier & Sharp, 2009; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Претходно смо презентовали резултате више студија у којима се закључује да задовољавање потребе за аутономијом наставника у школи утиче на задовољење потребе за аутономијом ученика на наставном часу, што се може тумачити као важан услов предупређивања појаве недисциплинованог понашања.

2.1. Израженост осећаја задовољности потребе наставника за аутономијом у школи

Осећај задовољности потребе наставника за аутономијом у школи мерили смо скалом ОСЗНПА. Применом методе главних компоненти у факторској анализи скале ОСЗНПА издвојена су три фактора са карактеристичним кореном већим од један (Табела бр. 31). Исти број фактора је сугерисао и Scree критеријум (Графикон бр. 4). Ипак, одлучено је да се задржи двофакторска солуција која даје интерпретабилније решење. КМО коефицијент (.865) указује на веома добру репрезентативност овог инструмента.

Табела бр. 31: Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе двофакторске солуције – димензије аутономије наставника у школи

Редни број фактора	Назив фактора	Иницијална солуција			Ротирана солуција
		Карактеристични корен	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Карактеристични корен
1.	контрола и притисак	4.762	29.765	29.765	4.293
2.	партиципативност и слобода мишљења	1.661	10.379	40.144	3.589



Графикон бр. 4: Scree графикон факторске структуре Скале ОСЗНПА

Први фактор (Табела бр. 32) засићују ставке које указују на то да наставници у школи осећају притисак од стране колега, директора, родитеља и наставног програма. Наставник има осећај да ствари мора да ради онако како то од њега други очекују, да нема самосталност, слободу избора, нити могућност да буде онакав какав заиста јесте. Овај фактор је именован *контрола и притисак*.

Садржај другог фактора чине ставке које говоре о школској атмосфери у којој се подстиче партиципативност у доношењу одлука, активно укључивање свих чланова колектива, слобода говора и мишљења. Наставник у оваквој атмосфери има осећај да други чланови колектива прихватају и уважавају његова мишљења и осећања. Овај фактор је назван *партиципативност и слобода мишљења*.

Два екстрахована фактора корелирају умерено високо и негативно ($r = -.487$), што сугерише да школе, у којима је израженији осећај наставника да постоји притисак на запослене, често одликује и мање учешће свих чланова колектива у доношењу одлука и смањена слобода изражавања сопственог мишљења.

Табела бр. 32: Матрица факторског склопа Упитника ОСЗНПА

Ставка	Засићење фактора	
	1. ²⁸⁶	2. ²⁸⁷
07. Често на послу ствари морам да радим онако како ми други кажу.	.851	
05. Често осећам притисак од стране својих колега (директора и/или колектива) да променим своје одлуке или начин рада.	.697	
09. У школи немам пуно прилика да самостално одлучујем шта и како треба да радим.	.611	
01. Понекад осећам притисак да ускладим своје критеријуме оцењивања према захтевима колектива.	.600	
15. Родитељи ученика све чешће врше притисак на мене у погледу тога шта би ученици требало да уче, које оцене заслужују или како треба да се опходим према њима.	.587	
04. У школи осећам слободу да самостално одлучујем како ћу радити свој посао.	-.557	
10. У свакодневним ситуацијама у школи могу да будем онакав/ва какав/ва стварно јесам.	-.501	
08. Мишљења и жеље родитеља ученика не доживљавам као притисак на лични стил рада на наставном часу.	-.424	
11. Званични наставни програми ограничавају моју креативност и флексибилност у раду на часу.	.419	
14. Када добијем неко задужење од надређених на послу, обично морам да га обавим баш онако како ми кажу.	.374	

²⁸⁶ контрола и притисак

²⁸⁷ партиципативност и слобода мишљења

16. Управа школе подстиче учешће запослених у доношењу значајних одлука које утичу на рад наставника.		.868
02. Чланови управе школе распоређују надлежности на бројне запослене у колективу како би сви имали осећај да су активно укључени у управљање школом.		.771
06. Колеге из колектива се труде да схвате како се осећам у вези са ситуацијама са којима се свакодневно сусрећем у школи.		.650
18. Чланови управе школе често одлучују у име колектива шта и како треба да се ради у школи, без консултовања са осталим запосленима.		-.623
13. На састанцима колектива (наставног већа, стручног актива...) осећам потпуну слободу да изразим своје идеје и мишљења.		.527
17. Задатке и захтеве чланова управе школе доживљавам као притисак на лични стил рада.	.343	-.451

Издвојени фактори и њихов садржај дозвољавају поређење резултата нашег истраживања са приказаним резултатима више релевантних студија. На првом месту, са резултатима истраживања којима је испитивана повезаност употребе процедуралне, интерперсоналне и дидактичке мотивационе стратегије са наставничким доживљајем *притиска на послу* и *аутономног локуса каузалности* (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). У дискусији добијених резултата користићемо и резултате истраживања о повезаности *притиска на послу*, *аутономне радне мотивације наставника* и *примене поступака наставника* којима се подржава аутономија ученика на наставном часу (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Roth et al., 2007).

Дескриптивне информације о димензијама аутономије наставника у школи приказане су у Табели бр. 33.

Табела бр. 33: Дескриптивни подаци о димензијама аутономије наставника у школи

Варијабла	Мин	Макс	АС	СД	Стандард. скјунис	Стандард. куртозис
Контрола и притисак	-1.657	3.510	0	1	6.678	2.000
Партиципативност и слобода мишљења	-3.466	1.775	0	1	-5.818	1.594

Дистрибуција димензије *партиципативност и слобода мишљења* из домена аутономије наставника у школи закривљена је у лево (већи број испитаника постиже високе скорове), док је димензија *контрола и притисак* закривљена у десно (већи број испитаника постиже ниске скорове). Графикони са дистрибуцијама варијабли приказани су у Прилогу бр. 2. Као и код претходно описаних варијабли извршена је нормализација дистрибуција, након чега су нормализоване варијабле коришћене у даљим анализама.

Да би се утврдило да ли су просечне вредности резултата испитаника на димензијама подршке аутономији у школи више или ниже од теоријског просека ($AC_{\text{теор}}=3$), примењен је т-тест за један узорак. Резултати показују да су *контрола и притисак* статистички значајно нижи од теоријског просека, док је *партиципативност и слобода мишљења* статистички значајно виша од теоријске аритметичке вредности (Табела бр. 34).

Табела бр. 34: Значајност одступања скова на димензијама аутономије наставника у школи од теоријске аритметичке средине

Варијабла	АС	АС _{теор}	t (443)	p
Контрола и притисак	2.23	3	-25.805	.001
Партиципативност и слобода мишљења	3.79	3	22.454	.001

Када је у питању *контрола и притисак*, 88.7% испитаника постиже скор који је испод теоријске аритметичке средине, док је преосталих 11.3% постигло скор који је изнад ове вредности. На димензији *партиципативност и слобода мишљења* ситуација је обрнута: 16.2% испитаника постиже скор испод, а 83.8% скор који је изнад теоријског просека. Ови резултати сугеришу да већина наставника опажа да у њиховој школи не постоји изражена контрола и притисак и да постоји атмосфера која подржава укључивање свих чланова колектива у активности повезане са доношењем одлука и слободног изражавања мишљења.

Сматрамо да би за објашњење наведених података (које нисмо очекивали) било корисно размотрити разлику коју истиче Ненад Хавелка међу појединим димензијама појма аутономија наставника у школи. Наводи да се аутономија наставника може везивати за његов положај и улоге у школи, при чему у многим

(посебно најзначајнијим) аспектима и компонентама наставниковог рада њему не остављају никакву аутономију, већ су одређени изван школе „веома разуђеним системом одлука на које он није имао утицаја“ (Хавелка, 1996, стр. 173). С друге стране, аутономност коју наставници имају у свом раду (*дидактичку аутономију*) види као велику и веома значајну и износи уверење да је за многе наставнике то једина добра страна њиховог позива. Претпостављамо да би се веома висок проценат наставника који су на димензији *партиципативност и слобода мишљења* постигли скор који је изнад теоријског просека могао објаснити тиме да су наставници приликом давања одговора првенствено имали у виду ову врсту личне аутономије. Посебно значајним за наш проблем истраживања видимо Хавелкино образложење начина на који се таква врста дидактичке аутономије трансформише у *дидактички конформизам* (радимо добро ако имамо у виду услове у којима радимо), чија је последица „*дидактичка униформност* – превласт рутине и једнообразности у раду већине наставника“ (Хавелка, 1996, стр. 177), која не омогућује развој *акционе аутономије* ученика. Овакво тумачење у сагласности је и са подацима које смо добили у погледу значајности одступања скорова на димензијама стратегија разредне дисциплине (преко 88% испитаника на све три скале постигло је скорове који су изнад теоријске просечне вредности), мада се ово може тумачити и из аспекта формулације ставки из инструмента.

Другачије, податак да значајан проценат наставника на димензији *партиципативност и слобода мишљења* постиже скор који је изнад теоријског просека могао би се тумачити или тако да у нашим школама заиста влада атмосфера која подржава укључивање наставника у активности повезане са доношењем одлука и слободно изражавање мишљења, или да су наставници снизили своје критеријуме процене школе као радног окружења које задовољава њихову потребу за аутономијом.

2.2. Повезаност димензија васпитног концепта наставника и аутономије наставника у школи

Истраживањем смо желели да испитамо да ли су димензије васпитног концепта наставника повезане са тиме у којој мери је наставникова потреба за аутономијом задовољена у школи. Пирсонови коефицијенти корелације показали су да је једино значајна корелација између *педоцентричног васпитног концепта* и *партиципативности и слободе мишљења*. Ова корелација је позитивна, али релативно ниска (Табела бр. 35). То значи да наставници који раде у школи у којој се уважава њихово мишљење и у којој активно учествују у доношењу свих одлука које их се тичу, имају и васпитни концепт који је више усмерен на дете и његове потребе.

Табела бр. 35: Повезаност димензија васпитног концепта и аутономије наставника у школи

васпитни концепт:	аутономија наставника:	контрола и притисак	партиципативност и слобода мишљења
социоцентрички		.083	.037
педоцентрички		.034	.108*

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

2.3. Повезаност димензија модела разредне дисциплине и аутономије наставника у школи

Пирсоновим коефицијентима корелације је приказана повезаност између димензија модела разредне дисциплине и димензија аутономије наставника у школи. Утврђено је да је једино *критичко-дидактички модел* дисциплине повезан са степеном задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи (Табела бр. 36). Повезаност овог модела разредне дисциплине са *контролом и притиском* у школи је негативна, а са *партиципативношћу и слободом мишљења* је позитивна. У оба случаја утврђена корелација је релативно ниска.

Табела бр. 36: Повезаност модела разредне дисциплине и аутономије наставника у школи

модел: / аутономија наставника:	контрола и притисак	партиципативност и слобода мишљења
договорне дисциплине	-.071	.092
чврсте дисциплине	.006	.058
критичко-дидактички	-.115*	.125**

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

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

2.4. Повезаност димензија стратегија разредне дисциплине и аутономије наставника у школи

У релевантним истраживањима којима је испитивана повезаност друштвено-контекстуалних услова и интерперсоналног стила понашања у школском контексту:

– Добијена је директна негативна повезаност ($r = -.23$) притиска на послу и аутономне радне мотивације наставника, као и директна позитивна повезаност ($r = .35$) аутономне радне мотивације наставника²⁸⁸ и примене поступака наставника којима се подржава аутономија ученика на наставном часу (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002). Дакле, контролишуће понашање наставника на часовима није директно повезано са осећајем притиска у школи. Ови закључци потврђени су и када су о поступцима наставника извештавали ученици (Roth et al., 2007). Добијена је позитивна корелација ($r = .22$) нивоа аутономне мотивације наставника за реализацију наставних активности и ученичких доживљаја подржавања аутономије у настави, у смислу пружања могућности избора и објашњења значаја активности.

²⁸⁸ У сва три истраживања (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) степен аутономне радне мотивације наставника мерен је различитим инструментима. У свим коришћеним инструментима ставке су формулисане на основу схватања различитих степена аутономности (самоодређености) регулације понашања у оквиру теорије самоодређења.

– Показало се да *притисак на послу* није директно повезан са *аутономном радном мотивацијом наставника* и применом *мотивациониох стратегија*, већ преко *наставничког осећаја задовољности основних потреба* (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Притисак на послу ($r = -.44$) негативно корелира са наставничким осећајем задовољности основних потреба, који је директно (позитивно) повезан са употребом процедуралне мотивационе стратегије ($r = .22$) и интерперсоналне мотивационе стратегије ($r = .23$), као и посредно, преко *аутономне радне мотивације наставника*, са све три мотивационе стратегије (корелације мотивације наставника и примене стратегија су нешто више: .34, .35 и .49 за процедуралну).

Очекивали смо да ће се и у специфичној области наставног рада, каква је успостављање и одржавање разредне дисциплине, потврдити постојање повезаности наставничког осећаја задовољности потребе за аутономијом у школи и поступака које наставници примењују како би одржавали дисциплину на часовима.

Табела бр. 37: Повезаност стратегија разредне дисциплине и аутономије наставника у школи

аутономија наставника: стратегија:	контрола и притисак	партиципативност и слобода мишљења
разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-.017	.218**
ауторитарних односа	-.045	.084
казни, стриктних правила и упутстава	.057	.063

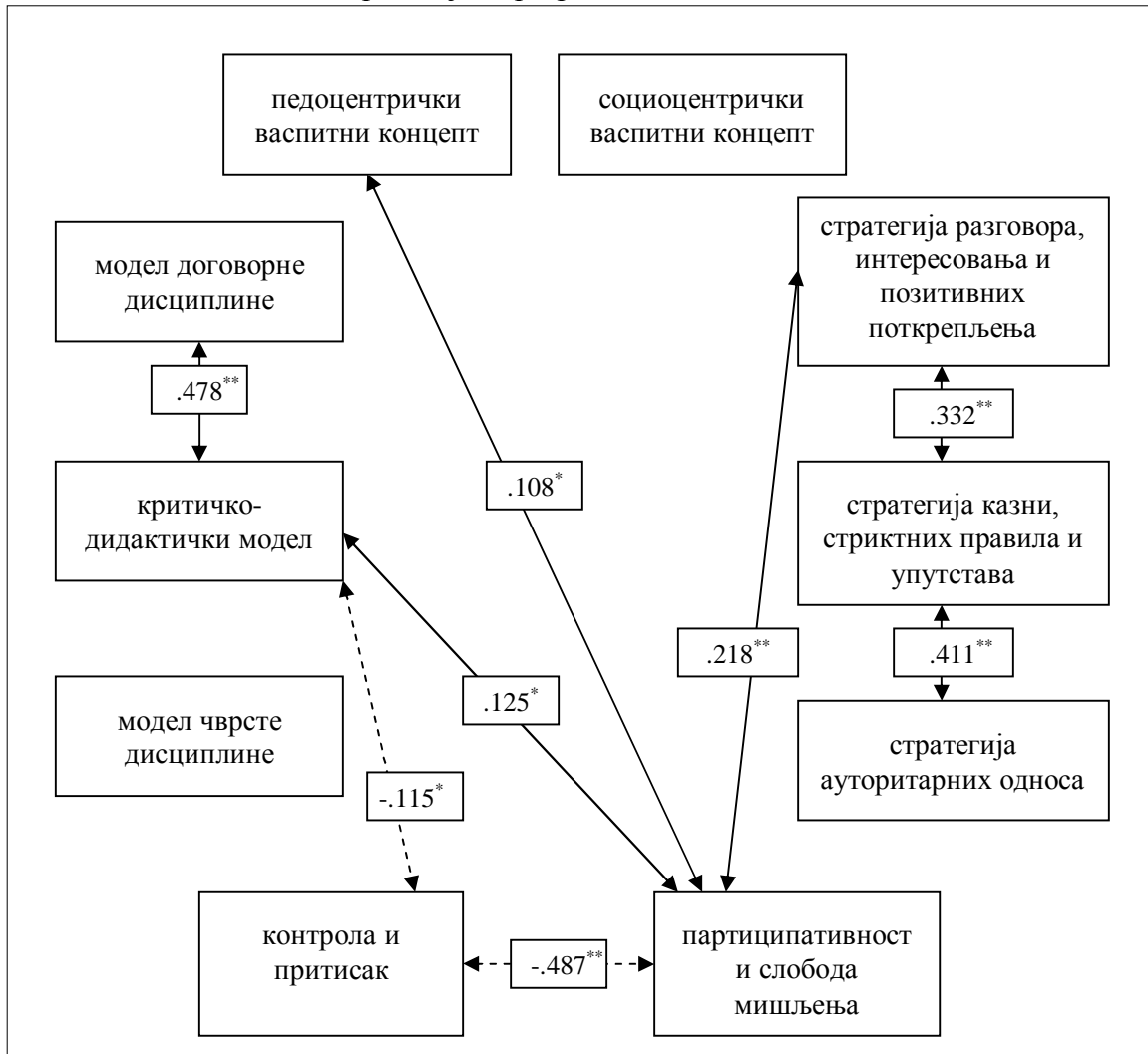
** Корелација је значајна на нивоу $p < .01$ (двосмерно)

Пирсонов коефицијент корелације сугерише да је само примена *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (стратегија аутономног типа) повезана са степеном аутономије коју наставник осећа у школи, и то конкретно само са *партиципативношћу и слободом мишљења* (Табела бр. 37). Наведена повезаност је релативно ниска ($r = .218$). Могло би се тврдити да што наставник има већу слободу да изрази своје мишљење и да учествује у доношењу за њега битних одлука у школи, то он у свом раду више користи разговор, позитивна поткрепљења и уважава интересовања ученика како би одржао дисциплину. Преостале две димензије стратегија разредне дисциплине (обе су контролишућег типа) нису повезане са димензијама наставникове аутономије у школи.

Овакви резултати одговарају резултатима ранијег испитивања повезаности наставничког осећаја задовољености основних потреба (све три: аутономија, компетентност, блискост) и мотивационих стратегија које примењују наставници физичког васпитања (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). У том истраживању добијене су позитивне корелације наставничког осећаја задовољености основних потреба са употребом процедуралне мотивационе стратегије аутономног типа ($r = .22$) и интерперсоналне мотивационе стратегије аутономног типа ($r = .23$).

Претходно смо навели резултате о корелацијама димензија аутономије наставника у школи посебно са димензијама: а) васпитног концепта наставника, б) модела разредне дисциплине и в) стратегија разредне дисциплине. У наставку ћемо међусобну повезаност свих наведених димензија приказати схематски (Схема бр. 11), што ће нам послужити за завршну интерпретацију добијених резултата у погледу корелација међу овим варијаблама.

Схема бр. 11: Повезаност аутономије наставника у школи са васпитним концептом, моделима и стратегијама разредне дисциплине



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

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

Као што смо очекивали, утврђена је позитивна повезаност димензије аутономије наставника у школи *партиципативност и слобода мишљења* (наставник извештава да школска клима подстиче активно укључивање свих чланова колектива у доношење одлука и да има осећај да други чланови колектива уважавају његова мишљења и осећања) са: а) једином димензијом васпитног концепта аутономног типа (*педоцентрички васпитни концепт*), б) једном од две димензије модела разредне дисциплине аутономног типа (*критичко-дидактички модел*) и једином димензијом стратегија разредне дисциплине аутономног типа

(стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења), али је њихова повезаност релативно ниска.

С друге стране, није потврђена претпоставка о директној повезаности наставничког доживљаја *контроле и притиска* у школи са уверењима наставника (општим педагошким или специфичним – везаним за проблем разредне дисциплине) контролишућег типа, нити са применом поступака контролишућег типа у настојању да успоставе и одрже разредну дисциплину. Добијене корелације нису значајне, што указује да начини на које наставници успостављају и одржавају разредну дисциплину вероватно више зависе од неких других варијабли (личности наставника, њихових уверења, локуса каузалности, осећаја компетентности и успешности и сл.), него од наставничког доживљаја школске климе.

Могуће је и да постоји повезаност осећаја контроле и притиска у школи са испитиваним варијаблама контролишућег типа, али индиректна, преко посредујућих фактора (невезаних за васпитни концепт и моделе разредне дисциплине). Ми то овим истраживањем нисмо могли да утврдимо. Чак и да је као варијабла коришћена *аутономна радна мотивација*, како је рађено у поменутих истраживањима (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008), не мислимо да би се могла добити значајна корелација са уверењима и поступцима наставника с обзиром на утврђене моделе повезаности и јачине веза међу варијаблама утврђене у тим истраживањима.

Приказани резултати указују и на потребу другачијег сагледавања системских поступака које би примарно требало предузимати у циљу промена контролишућег карактера наставне праксе (овде првенствено мислимо на активности којима се успоставља и одржава разредна дисциплина). Уместо усмерења ка стварању услова који подстичу аутономну мотивисаност наставника за посао (што би последично понашање наставника мењало ка подржавању аутономије ученика), резултати нашег истраживања указују да би вероватно целисходније, у том смислу, биле активности повезане са формирањем и преиспитивањем уверења студената наставничких факултета и наставника (како уверења о основним педагошким питањима, тако и уверења о питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине).

3. Повезаност димензија васпитног концепта наставника, модела и стратегија разредне дисциплине са контролним варијаблама

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

С обзиром да испитивања у погледу повезаности аутономије наставника у школи са контролним варијаблама нису потврдила постојање статистички значајних разлика, резултате тих анализа нећемо приказивати. Такође, показало се да величина места у коме се налази школа није повезана ни са уверењима, ни са поступцима наставника у вези са успостављањем и одржавањем разредне дисциплине²⁸⁹. Анализе су рађене и са две категорије (школе на територији Града Београда и ван територије Града Београда) и са четири категорије (дељењем варијабле у категорије приказане у опису структуре узорка). Ни ове податке нећемо приказивати, с обзиром да ни у једном случају нису утврђене статистички значајне разлике. С обзиром на то да већина наставника има завршену високу стручну спрему и да је заступљеност наставника са вишом стручном спремом, магистратуром и докторатом неуједначена и углавном занемарљиво мала, није било могуће анализирати разлике у четири испитиване варијабле у зависности од стручне спреме наставника.

²⁸⁹ У две студије (са готово истоветним узорком) анализирана је повезаност варијабле *место* са карактеристикама модела/стратегија разредне дисциплине средњошколских наставника (Martin, Yin & Baldwin, 1997; Martin & Yin, 1999). У оба случаја, код средњошколских наставника у урбаним срединама утврђен је значајно виши степен контроле понашања ученика у погледу димензије *управљање односима* (у највећој мери су, према опису, упоредиве са издвојеним фактором модела разредне дисциплине који смо назвали *модел чврсте дисциплине* и са издвојеним фактором стратегија разредне дисциплине који смо назвали *стратегија ауторитарних односа*) него код наставника из руралне средине. У нашем истраживању значајне разлике нису утврђене ни код једне димензије испитиваних варијабли. У другим истраживањима чије смо резултате приказали због релевантности за наш истраживачки проблем нисмо уочили да су вршене анализе са овом контролном варијаблом.

3.1. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на пол наставника

Разлике у васпитном концепту између наставника мушког и женског пола испитиване су т-тестом за независне узорке. Добијене су значајне разлике једино у погледу *педоцентричког васпитног концепта* (Табела бр. 38) који је више својствен женама. Наставници и наставнице се не разликују значајно у погледу изражености *социоцентричког васпитног концепта*.

Табела бр. 38: Полне разлике на димензијама васпитног концепта наставника

Зависна варијабла	t (442)	p	АС _{мушко}	АС _{женско}
Социоцентрички васпитни концепт	.192	.848	.016	-.005
Педоцентрички васпитни концепт	-3.326	.001	-.276	.088

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

Полне разлике у моделима разредне дисциплине, такође су испитиване помоћу т-теста за независне узорке. Добијене су статистички значајне разлике само у погледу *модела договорне дисциплине* (Табела бр. 39). Утврђено је да наставнице више него наставници заступају овај модел. Не постоји статистички значајна

разлика између средњих вредности димензија *модел чврсте дисциплине* и *критичко-дидактички модел* код наставника и наставница.

Табела бр. 39: Полне разлике на димензијама модела разредне дисциплине

Зависна варијабла	t (442)	p	АС _{мушко}	АС _{женско}
Модел договорне дисциплине	-2.904	.004	-.243	.077
Модел чврсте дисциплине	.991	.322	.083	-.027
Критичко-дидактички модел	.021	.983	.002	-.001

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

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

на наставника²⁹⁰ између студената и студенткиња добијен је резултат да је већа вероватноћа да ће такву врсту уверења (контролишућег типа) заступати студенти, него студенткиње.

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

T-тестом за независне узорке је утврђено да се наставници и наставнице разликују једино у погледу коришћења *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (Табела бр. 40). Ову стратегију више примењују жене од мушкараца. Преостале две стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине (контролишућег типа) једнако су заступљене код наставника оба пола.

Табела бр. 40: Полне разлике на димензијама стратегија разредне дисциплине

Зависна варијабла	t (442)	p	АС _{мушко}	АС _{женско}
Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-4.438	.000	-.365	.116
Стратегија ауторитарних односа	.646	.518	.054	-.017
Стратегија казни, стриктних правила и упутстава	-.292	.770	-.025	.008

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

²⁹⁰ У највећој мери засићен индикаторима везаним за контролишући тип уверења о ефикасности процедуралних техника и општијим педагошким питањима – у одређеној мери одговара садржају нашег фактора *модел чврсте дисциплине*.

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

Да резимирамо, у анализама разлика у васпитном концепту, моделима и стратегијама разредне дисциплине између наставника мушког и женског пола добијене су значајне разлике у погледу димензија аутономног типа: *педоцентричког васпитног концепта* ($p = .001$), *модела договорне дисциплине* ($p = .004$) и *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* ($p = .000$) које су више својствене наставницама, него наставницима. Само у једној димензији испитиваних варијабли аутономног типа (*критичко-дидактички модел*) није утврђена ова врста разлике.

3.2. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на наставни предмет који наставници предају

Наставници који предају друштвено-хуманистичке науке су поређени са наставницима који предају математичко-техничко-природне науке у погледу изражености обе димензије васпитног концепта: социоцентричког и педоцентричког. Утврђено је да се ове групе наставника разликују само у изражености *социоцентричког васпитног концепта* (Табела бр. 41), који је израженији код наставника математичко-техничко-природних наука.

Табела бр. 41 Разлике у димензијама васпитног концепта између наставника различитих наставних предмета

Зависна варијабла	t (442)	p	АС _{мат-тех-прир. науке}	АС _{дру-хум. науке}
Социоцентрички васпитни концепт	2.686	.008	.115	-.140
Педоцентрички васпитни концепт	-.502	.616	-.022	.026

Нису добијене статистички значајне разлике ни на једној димензији модела разредне дисциплине с обзиром на наставни предмет (друштвено-хуманистичке науке – математичко-техничко-природне науке) који наставници предају (Табела бр. 42).

Табела бр. 42: Разлике у моделима разредне дисциплине између наставника различитих наставних предмета

Зависна варијабла	t (442)	p	АС _{мат-тех-прир. науке}	АС _{дру-хум. науке}
Модел договорне дисциплине	-1.058	.291	-.046	.055
Модел чврсте дисциплине	1.706	.089	.073	-.089
Критичко-дидактички модел	-1.092	.275	-.047	.057

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

Наредни задатак овог истраживања био је да се утврди да ли се наставници који предају друштвено-хуманистичке и математичко-техничко-природне науке разликују у начинима на које настоје да успоставе и одрже дисциплину на часу. Т-тестом за независне узорке је утврђено да постоје значајне разлике само у погледу коришћења *стратегије разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (Табела бр. 43), коју у већој мери користе наставници друштвено-хуманистичких наука.

Табела бр. 43: Разлике у стратегијама разредне дисциплине између наставника различитих наставних предмета

Зависна варијабла	t (442)	p	АС _{мат-тех-прир. науке}	АС _{дру-хум. науке}
Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	-2.433	.015	-.104	.126
Стратегија ауторитарних односа	1.577	.116	.068	-.082
Стратегија казни, стриктних правила и упутстава	-.528	.598	-.023	.027

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

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

3.3. Васпитни концепт наставника, модели и стратегије разредне дисциплине с обзиром на дужину радног стажа наставника

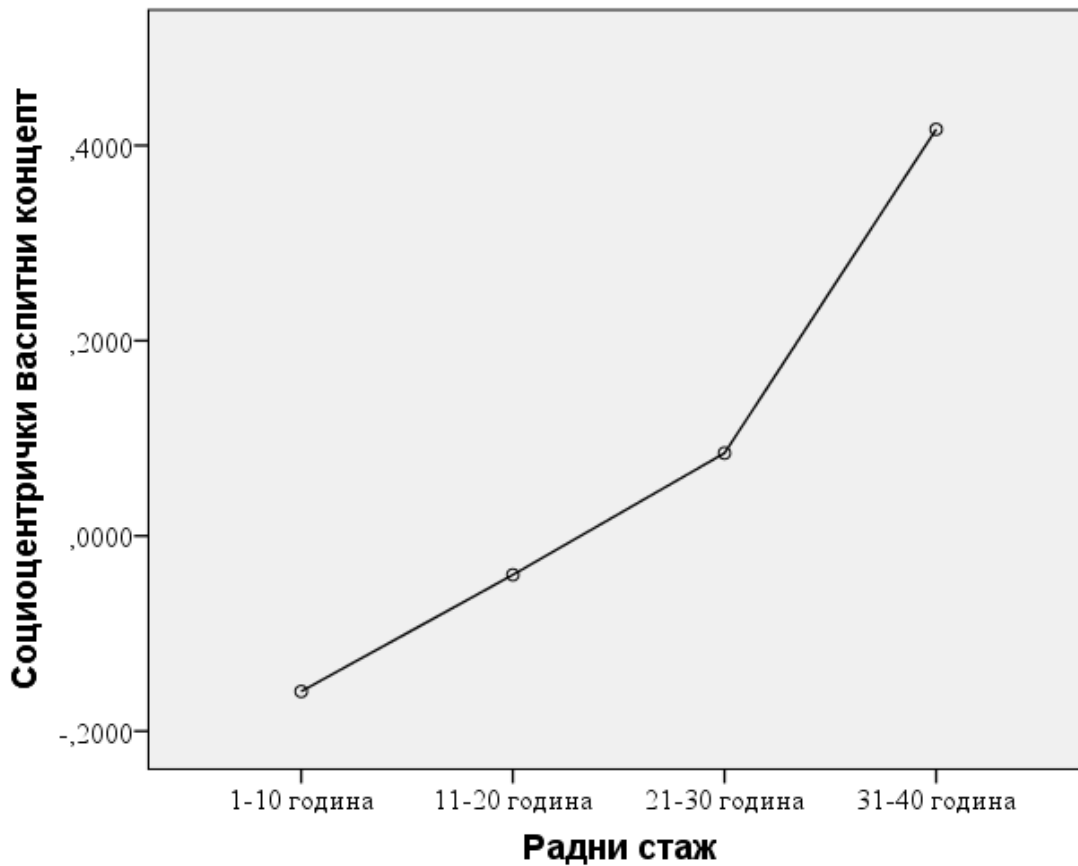
Да бисмо испитали да ли су димензије васпитног концепта наставника повезане са дужином његовог радног стажа, прво је израчунат Пирсонов коефицијент корелације. Добијена је значајна позитивна, али ниска корелација и са *социоцентричким* ($r = .186$) и са *педоцентричким васпитним концептом* ($r = .098$).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

Да бисмо детаљније испитали добијени резултат, наставници су подељени у четири подузорка на основу броја година радног стажа: а) од 1 до 10, б) од 11 до 20, в) од 21 до 30 и г) преко 30 година радног стажа. Потом су четири добијена подузорка поређена у погледу димензија васпитног концепта уз помоћ једносмерне анализе варијансе. Овај пут добијене су значајне разлике само у погледу изражености *социоцентричког васпитног концепта* (Табела бр. 44).

Табела бр. 44. Разлике у димензијама васпитног концепта у зависности од дужине радног стажа наставника

Зависна варијабла	F (3, 440)	p
Социоцентрички васпитни концепт	5.147	.002
Педоцентрички васпитни концепт	1.578	.194

Post hoc поређења подузорака Sheffe-овим тестом (Графикон бр. 5) су показала да се статистички значајно разликују наставници са најдужим радним стажом (преко 30 година) од наставника из прве две групе подузорака (од 1 до 10 и од 11 до 20 година радног стажа). Код наставника са стажом преко 30 година је израженији *социоцентрички васпитни концепт*. Разлике су значајне на нивоу $p < .05$.



Графикон бр. 5: Разлике у социоцентричком васпитном концепту између испитаника са различитом дужином радног стажа

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

Применили смо и једносмерну анализу варијансе да бисмо утврдили да ли се четири групе наставника са различитом дужином радног стажа разликују у погледу модела разредне дисциплине. Ни овај статистички тест није указао на разлике између четири подзорка испитаника (Табела бр. 45).

Табела бр. 45: Разлике у димензијама модела разредне дисциплине у зависности од дужине радног стажа наставника

Зависна варијабла	F (3, 440)	p
Модел договорне дисциплине	1.018	.385
Модел чврсте дисциплине	2.310	.076
Критичко-дидактички модел	1.564	.197

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

Поред Пирсонових коефицијената корелације, примењена је и једносмерна анализа варијансе којом су упоређене четири групе наставника са различитим радним стажом на три стратегије разредне дисциплине и нису добијене статистички значајне разлике ни на једној од њих (Табела бр. 46).

Табела бр. 46: Разлике у стратегијама разредне дисциплине у зависности од дужине радног стажа наставника

Зависна варијабла	F (3, 440)	p
Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења	1.672	.172
Стратегија ауторитарних односа	1.622	.183
Стратегија казни, стриктних правила и упутстава	1.444	.229

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

1) У више истраживања утврђена је позитивна корелација између ове контролне варијабле и стратегија разредне дисциплине контролишућег типа, у смислу да је код старијих и искуснијих наставника уочена већа склоност и одобравање контролишућег приступа разредној дисциплини (Onwuegbuzie et al., 2003; Swanson et al., 1990; према: Martin & Baldwin, 1993; Ünal & Ünal, 2012). У недавно спроведеном истраживању (Ünal & Ünal, 2012)²⁹¹ добијени су резултати који указују на високе позитивне корелације година искуства наставника и степена контроле понашања ученика на обе субскеале *управљања разредом – дисциплинској и наставној* (фактор испитиван првом субскалом према описаном садржају врло је сличан фактору који смо ми назвали *стратегија казни, стриктних правила и упутстава*, док су резултати добијени на обе субскеале упоредиви са резултатима које смо ми добили за димензију стратегија разредне дисциплине коју смо назвали *стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*). На обе субскеале, за мање искусне наставнике добијен је резултат који указује на примену дисциплинских поступака интерактивног типа, а за искусније интервенишућег типа (максималан степен контроле понашања ученика од стране наставника). Показало се да искусни наставници чешће користе контролишуће поступке у интеракцији са ученицима и приликом доношења одлука, посебно у погледу одређивања правила понашања (Ünal & Ünal, 2012).

2) Другачији резултати добијени су у истраживању у коме је обављено поређење наставника почетника (до 3 године радног искуства) и искусних наставника (у просвети раде дуже од 3 године) у погледу изражености модела/стратегија *управљања разредом* (Martin & Baldwin, 1993). Резултати

²⁹¹ У Турској су поређени наставници почетници (до 7 година радног искуства) и искусних наставника (8 и више година радног искуства) у погледу изражености стратегија *управљања разредом*.

указују да су наставници почетници у значајно већој мери оријентисани на моделе/стратегије *управљања разредом* контролишућег типа, у односу на искусније наставнике.

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

На основу добијених резултата у овом истраживању не може се тврдити да постоји значајна повезаност између модела и стратегија разредне дисциплине са дужином радног стажа наставника. Значајну разлику смо утврдили једино код димензије васпитног концепта контролишућег типа. Дакле, код наставника са радним стажом дужим од 30 година израженији је *социоцентрички васпитни концепт* у односу на наставнике који имају до 20 година радног стажа, али у погледу уверења наставника о разредној дисциплини и поступака које примењују како би успоставили и одржавали дисциплину на часовима таква разлика није утврђена.

IV ЗАКЉУЧАК

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

Наведене су дилеме у погледу начина дефинисања и употребе термина *разредна дисциплина* у савременој педагошкој литератури и истакнути основни разлози због којих би у истраживањима у овој области требало напустити становиште према коме се дисциплина изједначава са притиском, принудом, манипулацијом, као и употребу предузетничке терминологије – *управљање разредом*. Успостављање и одржавање разредне дисциплине не треба посматрати као изолован, спољашњи, корективан процес којим се одржава ред у учионици. Таквим приступом отворен је простор за другачији поглед на разредну дисциплину који превазилази многа редуccionистичка становишта, ближа техници него филозофији васпитања. Разредна дисциплина схваћена је као педагошки феномен реинтегрисан у целину васпитног процеса, који укључује све проактивне и превентивне активности које су усмерене на стварање услова за неометано, успешно учење на наставном часу. Дефинисана је као процес утицања на понашање ученика и спречавања појаве дисциплинских проблема поступцима наставника чији су циљеви везани за омогућавање и подстицање учења. У том смислу, нагласили смо да разредна дисциплина, поред процедуралних поступака (правила, процедуре, упутства, казне, награде, и др.), обухвата и поступке наставника који утичу на изградњу односа

између наставника и ученика, као и поступке повезане са карактеристикама и квалитетом наставе (процес разредне дисциплине се не може посматрати одвојено од процеса наставе/учења).

У теоријском делу дисертације анализирали смо карактеристике схватања већег броја савремених теоретичара васпитања о разредној дисциплини и дисциплинске поступке које наставницима препоручују за примену на наставним часовима. Истакнута је неопходност критичког испитивања основа таквих схватања о успостављању и одржавању разредне дисциплине, јер је често *визија демократије* која се наглашава у њима, по својим стварним основама и последицама, суштински недемократска. Такав критички приступ сматрамо основом за тражење одговарајућих друштвено критичких педагошких стратегија на пољу утицања на понашање деце у нашим школама.

У том смислу, направљен је помак у односу на до сада уобичајено тумачење и класификацију модела и стратегија разредне дисциплине (*интервенишућа, интерактивна, неинтервенишућа* – према степену контроле), сугеришући разликовање модела разредне дисциплине *контролишућег* и *аутономног* типа, као и разликовање стратегија разредне дисциплине према различитим аспектима наставног процеса (*процедурална, интерперсонална, дидактичка*), од којих свака може имати одлике контролишућег или аутономног типа. У избору критеријума и образложењу класификације модела и стратегија разредне дисциплине користили смо теоријски оквир *теорије самоодређења*. Основни критеријум за сврставање одређеног поступка у стратегије аутономног типа, односно, стратегије контролишућег типа, јесте његова примена – да ли његовом применом настојимо да оснажимо код ученика осећај аутономног деловања на часу, или нам је циљ контрола понашања и послушност ученика.

Као основне карактеристике *модела разредне дисциплине контролишућег типа* наведено је следеће: 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 везивање за недисциплинованог ученика (његову личност, потребе, породичну ситуацију...).

Моделе разредне дисциплине аутономног типа 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).

Под *стратегијама разредне дисциплине контролишућег типа* подразумевани су поступци којима се утиче на понашање ученика засновани 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 *стратегије разредне дисциплине аутономног типа* одликује омогућавање да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствена понашања, подржавање аутономног понашања ученика мотивисано њиховим интересовањима и интегрисаним вредностима, усмеравање ученика на активан, конструктиван процес давања личног значења и вредности правилима којима се регулише понашање ученика на наставном часу, наставним садржајима које уче и активностима које се на часу реализују (ученици су интринзички мотивисани, заинтересовани за њих или схватају њихову важност за остваривање личних циљева и интереса).

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

Већина анализираних истраживања заснована је на истој теоријској основи, тј. полазила је од претпоставки аутора Чарлса Волфганга, Карла Гликмена и Роја Тамашира (1980) да наставничка уверења/поступци могу бити сврстани у три оријентације (*неинтервенишућа – интерактивна – интервенишућа*). Методолошки оквир који су наведени аутори осмислили првенствено за потребе самопроцене наставника – тако да наставницима омогуће да самостално разјасне лична уверења о дисциплини, како би самостално могли да изаберу адекватан програм 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/стратегије разредне дисциплине. Првобитна прилагођавања извршена од стране Ненси Мартин и сарадника односе се на издвајање, логичком анализом, три димензије модела/стратегија разредне дисциплине. Ни оригиналне, ни касније адаптиране верзије инструмената коришћене у више истраживања, нису валидиране у погледу метријских карактеристика, донедавно. Последњих година, резултати рађених факторских анализа сугерисали су задржавање две димензије.

То су трансферзална квантитативна истраживања у којима преовлађују технике самоисказа (пре свега скалирање) и која су се углавном ослањала на самоисказе наставника, студената наставничких факултета, а у последње време и на самоисказе ученика, најчешће у форми скале Ликертовог типа. Ставке у првобитним верзијама употребљаваних скала којима су испитиване карактеристике варијабли уверења о дисциплини и дисциплински поступци наставника, најчешће су формулисане тако да испитују *и уверења и поступке* 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 *поступке* наставника (стратегије разредне дисциплине). У истраживањима спроведеним последњих година, формулације углавном прецизно одражавају описе варијабле.

Најчешће је испитивана повезаност димензија варијабле стратегије разредне дисциплине са социо-демографским и професионалним варијаблама наставника, а нешто ређе повезаност исте варијабле са дидактичким концептом наставника (уверењима о процесима наставе, учења и ређе општијим педагошким проблемима). У последњој деценији испитивана је и повезаност поступака наставника (међу којима најчешће у погледу одржавања дисциплине) са наставничким виђењем властите аутономије у школи у којој раде. Само у једном од анализираних истраживања испитивана је повезаност наставничких модела и стратегија разредне дисциплине.

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

Наведени проблеми досадашњих емпиријских истраживања варијабли модел и стратегија разредне дисциплине, добрим делом се могу објаснити теоријско-методолошком сложеносту истраживања у којима се тражи емпиријска потврда претпоставки које укључују више веома сложених и динамичних варијабли, као што су: уверења наставника о васпитању и дисциплини, дисциплински поступци наставника, наставнички осећај аутономије у школи. Нашим истраживањем покушали смо да превазиђемо уочене недостатке, да целовитије сагледамо проблем разредне дисциплине, да утврдимо карактеристике уверења наставника о разредној дисциплини, које поступке примењују како би успоставили и одржавали разредну дисциплину и да ли су поступци наставника

којима успостављају и одржавају разредну дисциплину повезани са њиховим уверењима о дисциплини. Свесни смо били да одговор на овако комплексно питање не може бити једноставан, једнозначан и коначан.

Истраживање је структурирано према следећим задацима: 1) утврдити израженост модела успостављања и одржавања разредне дисциплине код наставника; 2) утврдити које стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине наставници примењују; 3) испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују; 4) испитати карактеристике васпитног концепта наставника; 5) испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са васпитним концептом наставника; 6) испитати мишљење наставника о степену задовољености властите потребе за аутономијом у школи; 7) испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са степеном задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи; 8) испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника, као и повезаност ових карактеристика са васпитним концептом наставника и степеном задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи.

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

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

Модел разредне дисциплине (уверења наставника о разредној дисциплини) може се описати факторима: 1) *модел чврсте дисциплине* (модел разредне дисциплине контролишућег типа), 2) *модел договорне дисциплине* и 3) *критичко-дидактички модел* (модел разредне дисциплине аутономног типа). Модел контролишућег типа независан је од два модела аутономног типа, који су међусобно умерено повезани. На све три димензије модела разредне дисциплине

наставници постижу скорове који су значајно виши од теоријског просека (просечни скорови на ставкама сваке субскеале модела разредне дисциплине су упоређивани са теоријском аритметичком средином). На моделу контролишућег типа скорове више од теоријског просека постиже готово 90% наставника.

Стратегија разредне дисциплине (основни поступци којима наставник успоставља и одржава разредну дисциплину) може се описати факторима: 1) *стратегија ауторитарних односа*, 2) *стратегија казни, стриктних правила и упутстава* (стратегије разредне дисциплине контролишућег типа) и 3) *стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (стратегија разредне дисциплине аутономног типа). 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.

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

Осећај задовољности потребе наставника за аутономијом у школи може се описати факторима: 1) *контрола и притисак* и 2) *партиципативност и слобода мишљења*. Они међусобно корелирају умерено високо и негативно, што сугерише да школе, у којима је израженији осећај наставника да постоји притисак на запослене, често одликује и мање учешће свих чланова колектива у доношењу одлука и мања слобода изражавања сопственог мишљења. Већина наставника опажа да у њиховој школи не постоји изражена контрола и притисак и да постоји

атмосфера која подржава слободно изражавање мишљења и укључивање свих чланова колектива у активности повезане са доношењем одлука.

Димензија васпитног концепта аутономног типа повезана је са обе димензије модела разредне дисциплине аутономног типа, а оне су повезане са једином издвојеном димензијом стратегије разредне дисциплине аутономног типа. Димензија васпитног концепта контролишућег типа повезана је са једином издвојеном димензијом модела разредне дисциплине контролишућег типа, а она је повезана са обе димензије стратегија разредне дисциплине контролишућег типа. Све везе су позитивне и умерено високе, осим повезаности *социоцентричког васпитног концепта са моделом чврсте дисциплине* и *модела чврсте дисциплине са стратегијом ауторитарних односа*, које су позитивне и високе. Добијена је емпиријска потврда претпоставке о постојању повезаности базичних васпитних концепата наставника са уверењима о разредној дисциплини (моделу разредне дисциплине) и поступцима које примењују како би одржавали дисциплину на часовима (стратегије разредне дисциплине).

Претпоставка о постојању повезаности васпитног концепта, модела и стратегија разредне дисциплине са наставничком перцепцијом степена професионалне аутономије, само је делимично емпиријски потврђена. Као што је очекивано, утврђена је позитивна повезаност димензије аутономије наставника у школи *партиципативност и слобода мишљења* са димензијом васпитног концепта аутономног типа, са једном од две димензије модела разредне дисциплине аутономног типа (*критичко-дидактички модел*) и са једином димензијом стратегија разредне дисциплине аутономног типа. Њихова повезаност је релативно ниска. С друге стране, није потврђена претпоставка о директној повезаности наставничког доживљаја *контроле и притиска* у школи са димензијом васпитног концепта контролишућег типа, ни са једном димензијом модела разредне дисциплине контролишућег типа, нити са једином издвојеном димензијом стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

Три од четири димензије варијабли васпитни концепт, модел разредне дисциплине и стратегија разредне дисциплине аутономног типа (*недоцентрички васпитни концепт, модел договорне дисциплине и стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења*) 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 *стратегију разговора, интересовања и позитивних поткрепљења* (димензија стратегије разредне дисциплине аутономног типа).

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

На основу анализе релевантне литературе и резултата већег броја истраживања, као и на основу резултата овог истраживања, дошли смо до нових сазнања и емпиријске потврде више претпоставки о процесу 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 за

које се везује подржавање аутономије ученика у разреду. У том смислу, у области професионалног развоја наставника је потребно усмерити посебну пажњу на освешћивање личних уверења студената наставничких факултета и наставника о основним педагошким дилемама и разредној дисциплини. Потребно је пружити им подршку да 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.

V ЛИТЕРАТУРА

- Алтисер, Ј. (2009): *Идеологија и државни идеолошки апарати*, Карпос, Лозница
- Andreoli, V. (2006): *Писмо учитељу*, Школска књига, Загреб
- Apple, M. W. (2012a): *Идеологија и курикулум*, Фабрика књига, Београд
- Apple, M. W. (2012b): Шта постмодернисти заборављају: културни капитал и официјелно знање, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 82/28, стр. 153-167.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent – Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, str. 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maayom, Y. & Roth, G. (2005): Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, str. 397-413.
- Аврамовић, З. (2004): Образовање за грађанско друштво: идеолошко средство транзиције, *Социолошки преглед*, Вол. XXXVIII, Бр. 1-2, стр. 175-187.
- Аврамовић, З. (2010): Проблем стварања социјалне климе у одељењу, *Педагогија*, Вол. LXV, Бр. 1, стр. 104-117.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004): Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 34, No. 10. Str. 2045-2068.
- Баћевић, Ј. (2006): Краљев саветник или краљева луда? Пјер Бурдије и антропологија образовања у Србији данас, у: М. Ненадић и И. Спасић (прир.), *Наслеђе Пјера Бурдијеа – науке и надахнућа* (49-57), Институт за филозофију и друштвену теорију и Завод за проучавање културног развитака, Београд
- Bernstein, B. (2012): Класа и педагогије: видљиве и невидљиве, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 82/28, стр. 124-151.
- Black, A. & Deci, E. L. (2000): The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective, *Science Education*, Vol. 84, str. 740-756.
- Бодрошки-Спариосу, Б. (2000): Схватање дечије природе у педоцентристичкој педагогији – становишта Русоа и Дјуија, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 49, Бр. 3, стр. 469-482.
- Бодрожа, Б. и Мирков, С. (2011): Утицај генералних каузалних оријентација на извођење одбрамбених атрибуција након испитног неуспеха, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 43, Бр. 2, стр. 223-238.
- Boostrom, R. (1991): The Nature and Functions of Classroom Rules, *Curriculum Inquiry*, Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, Vol. 21, No. 2, str. 193-216.
- Braa, D. & Callero, P. (2006): Critical Pedagogy and Classroom Praxis, *Teaching Sociology*, Vol. 34, No. 4, str. 357-369.
- Brabeck, M.; Dwyer, C.; Graham, S.; Kratochwill, T.; Lucariello, J.; McCombs, B.; Rimm-Kaufman, S. & Semrud-Clikeman, M. (2010): *Applications of Psychological Science to Teaching and Learning: Gaps in the Literature*, Prepared by an American Psychological Association Task Force, преузето 10.04.2013. године са сајта: <https://www.apa.org/ed/schools/cpse/gaps-in-literature.pdf>
- Brantlinger, E., & Scot, D. (2006): Critical theory perspective on social class, race, gender, and classroom management, in: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (157-179), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey

- Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2011): Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 7–8, стр. 581–595.
- Breuing, M. (2011): Problematizing Critical Pedagogy, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 3, str. 2-23.
- Brofi, Dž. (2004): *Nastava*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd
- Brophy, J. E. (1988): Educating teachers about managing classrooms and students, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, No.1, str. 1-18.
- Brophy, J. E. (2006): History of Research on Classroom Management, in: Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (17-43), Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey & London
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb
- Бурдије, П. и Пасерон, Ж. К. (2012): Репродукција у образовању, друштву и култури, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 82/28, стр. 67-121.
- Canter, L. (1989): Assertive Discipline: More than Names on the Board and Marbles in a Jar, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 71, No. 1, str. 57-61.
- Canter, L. (2010): *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. 4th Edition, Solution Tree Press, Bloomington
- Carey, A. T. (1998): *What is different about different discipline programs?* Преузето 22.08.2011. године са сајта: <http://responsiblethinking.com/different.htm>
- Carr, W. (2006): Education Without Theory, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 2, str. 136-159.
- Churchward, B. (2009). 11 Techniques for Better Classroom, преузето 18.09.2011. године са сајта: <http://www.honorlevel.com/x47.xml>
- Coetzee, S. A., Van Niekerk, E. J. & Wydeman, J. L. (2008): *An Educator's Guide to Effective Classroom Management*, Van Schaik Publishers, Pretoria
- Cooper. P. A. (1993): Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism, *Educational Technology*, Vol. 33, str. 12-19.
- Covaleskie, J. F. (1994): Dewey, discipline, and democracy, in *Philosophy of education society*, Proceedings of the 15. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society (180-187), University of Illinois, Urbana, преузето 21.07.2011. године са сајта: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94_docs/COVALESK.HTM
- Deci, E. L. (1992): On the Nature and Functions of Motivation Theories, *Psychological Science*, Vol. 3, No. 3, str. 167-171.
- Deci, E. L.; Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001): Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again, *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 1, str. 1-27.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2008): Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, str.182-185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, str. 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning, *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, str. 165-183.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982): Effects of performance standards on teaching behavior of controlling teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 2, str. 852–859.

- Deci, E. L.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, str. 325-346.
- Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008): Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 35, No. 2, str. 45-64.
- Диркем, Е. (1981): *Васпитање и социологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Дјуи, Џ. (1936): *Интерес и напор – Морал и васпитање*, »Немања« задужбинска штампарија Вардарске бановине, Скопље
- Дјуи, Џ. (1971): *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње
- Dreikurs, R.; Cassel, P. & Ferguson, E. D. (2004): *Discipline without Tears – How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*, revised edition, John Wiley & Sons, Toronto
- Циновић, В. (2005): Школа као плуралистичка заједница научних и васпитних дискурса, у: С. Јоксимовић (прир.), *Васпитање младих за демократију* (94-111), Институт за педагошка истраживања, Београд
- Ђерић, И.; Бодрожа, Б. и Лалић-Вучетић, Н. (2012): Иницијатива и аутономна мотивација, у: Јасмина Шефер и Славица Шевкушић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња - Нови приступ образовању*, I део (стр. 125-152), Институт за педагошка истраживања, Београд
- Ђигић, Г. и Стојиљковић, С. (2011): Развијање протокола за процену стилова наставника у управљању разредом, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 60, Бр. 4, стр. 636-650.
- Ђорђевић, Ј. (1996): Аутономија личности и васпитање - увод, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање* (11-31), Педагошко друштво Србије, Београд
- Ђорђевић, В. и Тубић, Т. (2010): Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 42, Бр. 1, стр. 128-149.
- Eller, V. (2008): *Classroom Management*, Axia College of University of Phoenix
- Englehart, J. M. (2009): Teacher-Student Interaction, in: L. J. Saha, A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (711-722), Springer Science + Business Media, New York
- Erbes, R. L. (1986): The Three Faces of Discipline, *Music Educators Journal*, Vol. 73, No. 1, str. 23-26.
- Evertson, C. M. (2002): Classroom management, in: James W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (299-303), Macmillan Press, New York
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006): Classroom Management as a Field of Inquiry, in: Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (3-15), Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey & London
- Филиповић, Н. (2011): Образовање у постмодерна времена: између два дискурса, *Педагогија*, Вол. LXVI, Бр. 4, стр. 608-619.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990): Controlling teaching strategies - Undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, str. 916-924.
- Freire, P. (2002): *Pedagogija obespravljenih*, Odras – Održivi razvoj zajednice, Zagreb
- Фуко, М. (1997): *Надзирати и кажњавати*, Издавачка књижница Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005): Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, str. 331-362.

- Гајић, О. и Грандић, Р. (1996): Модели хуманистичког васпитања аутономије личности, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање* (119-130), Педагошко друштво Србије, Београд
- Гашић-Павишић, С. (2005): *Модели разредне дисциплине*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Гашић-Павишић, С. (1988): *Кажњавање и дете*, Институт за педагошка истраживања и Просвета, Београд
- Gergen, K. & Gergen, M. (2006): *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*, Zepther Book World, Beograd
- Glasser W. (1985): Discipline Has Never Been the Problem and Isn't the Problem Now, *Theory into Practice*, Vol. 24, No. 4, str. 241-246.
- Glasser, W. (1994): *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb
- Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb
- Glasser, W. (2000): *Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode*, Alinea, Zagreb
- Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1980): Clarifying teachers' beliefs about discipline, *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 6, str. 459-464.
- Гојков, Г. (2009): Школа и теоријски плурализам у педагогији, у: Никола Поткоњак (ур.), *Будућа школа I* (144-193), Српска академија образовања, Београд
- Гојков, Г. (2012): Плуралистички концепти и јачање еманципаторног потенцијала ученика, *Иновације у настави*, Београд, Вол. XXV, Бр. 4, стр. 5-21.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2007): *Looking in Classrooms*, 10th edition, Pearson Education, Inc.
- Gordon, T. & Burch, N.: *What Every Teacher Should Know*, Gordon Training International, преузето 14.11.2011. године са сајта: http://www.gordontraining.com/wp-content/uploads/What_Every_Teacher_Should_Know_1.pdf
- Гордон, Т. (1998): *Како бити успешан наставник*, Креативни центар и Мост, Београд
- Гордон, Т. (2006): *Умеће родитељства: како подизати одговорну децу*, Креативни центар и Мост, Београд
- Gossen, D. & Anderson, J. (1996): *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole*, Alinea, Zagreb
- Gould, M. (2004): Applying Learning Theories in the Accountancy Classroom, *Learning Theory and the Educational Process*, <http://www.fischlerschool.nova.edu/> преузето 11.08.2011.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996): Cognition and learning, in: Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (15-46), Macmillan, New York
- Handelsman, R. (2011): Being in the Know: Cultural Reproduction & Standardized Knowledge in an Alternative School Setting, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 3, str. 89-112.
- Хавелка, Н. (1996): Питање односа аутономије наставника и аутономије ученика, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање* (167-180), Педагошко друштво Србије, Београд
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Ingliš, H. B. & Ingliš, A. Č. (1972): *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, Savremena administracija, Beograd
- Ивић, И; Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2: приручник за примену метода активне наставе/учења* (2. издање), Институт за психологију, Београд
- Ивковић, М. (1985): *Васпитање и друштво – Диркемова социолошка теорија васпитања*, Градина, Ниш

- Jaworski, B. (1993): *Constructivism and Teaching – The socio-cultural context*, преузето 15.08.2011. године са сајта: <http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.htm>
- Jenkins, J. M. (1996): *Transforming high schools: A constructivist agenda*, Technomic, Lancaster, PA
- Јевтић, Б. (2008): Васпитни поступци методе спречавања у школском васпитању, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 54, Бр. 9–10, стр. 882–895.
- Јевтић, Б. и Злоковић, Ј. (2012): Повезаност партнерског стила васпитања са развојем просоцијалне личности, *Педагогија*, Београд, Вол. LXVII, Бр. 4, стр. 546–555.
- Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010): Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, str. 280–296.
- Јоксимовић, С. (2004): Комуникација у настави и психосоцијална клима школе, *Педагогија*, Београд, Вол. LIX, Бр. 2, стр. 1-11.
- Jones, F. (1987): *Positive Classroom Discipline*, Fredric H Jones & Associates, Inc., CA
- Jones, F. (2007): *Tools for Teaching – Discipline, Instruction, Motivation*, 2nd edition, Frederic H. Jones & Associates, Inc., Santa Cruz, CA
- Јованчићевић, О. и Рељић, Љ. (2008): Превенција и решавање дисциплинских проблема у настави, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 57, Бр. 3, стр. 338-356.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012): Enhancing Autonomy-Supportive I-Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program, *Social Psychology of Education*, Vol. 15, str. 251 – 269.
- Katz, S. J. & Ryan, D. F. (2010): Critical Educators at Work in Chicago: Connecting Students to Communities, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 2, str. 127-150.
- Kaya, S.; Lundeen, C. & Wolfgang, C. H. (2010): Discipline orientations of pre service teachers before and after student teaching, *Teaching Education*, Vol. 21, No. 2, str. 157-169.
- Kej, E. (1914): *Млади нараштај*, Издање Савића и Комп., Београд
- Kej, E. (2000): *Stoljeće djeteta*, Educa, Zagreb
- Кершенштајнер, Г. (1923): Школа рада – школа будућности, *Учитељ*, Београд, св. 3, стр 163-170, св. 4, стр. 258-266.
- Klafki, W. (1994): Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju, u: Herbert Gudjons, Rita Teske i Rainer Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (15-33), Educa, Zagreb
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K (1984): Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, Vol. 54, No. 3, str. 233-248.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972): Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No. 2, str. 449-496.
- Kohn, A. (1999): *Punished by Rewards*, Houghton Mifflin Company, Boston
- Kohn, A. (2005a): The (Progressive) Schools Our Children Deserve, *Schools: Studies in Education*, Vol. 2, No. 2, str. 77-108.
- Kohn, A. (2005b): Getting Hit on the Head Lessons: Justifying Bad Educational Practices as Preparation for More of the Same, *Education Week*, преузето 27.08.2011. године са сајта: <http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/bguti.htm>
- Kohn, A. (2006): *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA

- Kohn, A. (2008b): Why Self-Discipline Is Overrated: The (Troubling) Theory and Practice of Control from Within, Phi Delta Kappan, преузето 27.08.2011. године са сајта:
<http://www.alfiekohn.org/articles.htm#null>
- Kohn, A. (2008a): Progressive Education: Why It's Hard to Beat, but Also Hard to Find, *Independent school*, преузето 27.08.2011. године са сајта:
<http://www.nais.org/publications/ismagazinearticle.cfm?Itemnumber=150652&sn.ItemNumber=145956>
- Kohn, A. (2009): Beyond Discipline, *Riverside Chronicles*, Soochow University, Taiwan, Vol. 1, No. 10, str. 2-4.
- Koki, S., Broekhuizen, D. van & Uehara, L. D. (2000): *Prevention and Intervention for Effective Classroom Organization and Management in Pacific Classrooms*, Pacific Resources for Education and Learning, преузето 20.8.2011. године са сајта:
<http://www.prel.org/products/Products/Prevention-intervention.pdf>
- Коковић, Д. (2006): Културни капитал и надокнађујуће образовање, у: М. Ненадић и И. Спасић (прир.), *Наслеђе Пјера Бурдијеа – поуке и надахнућа* (39-48), Институт за филозофију и друштвену теорију и Завод за проучавање културног развитка, Београд
- Кораћ, И. (2010): Наставник – ефикасан вођа одељења, *Настава и васпитање*, Вол. 59, Бр. 1, стр. 145-155.
- Костова, М. (2009): Проблем дисциплине у савременим моделима педагошког вођења, у: Никола Поткоњак (ур.), *Будућа школа I* (540-548), Српска академија образовања, Београд
- Костовић, С. (2008): *Пигмалион у разреду*, Филозофски факултет, Нови Сад
- Ковач Шебарт, М. и Крек, Ј. (2012): *Основе васпитања у школи – концептуализација појма и примена у пракси*, Слио, Београд
- Крњаја, Ж. (2008): Контекстуализација процеса учења и подучавања, *Педагогија*, Београд, Вол. LXIII, Бр. 3, стр. 375-382.
- Крњајић, С. (2007): *Поглед у разред*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Кросби, Е. (1911): *Л. Н. Толстој као учитељ*, Б. И., Јагодина
- Лалић, Н. (2002): Примена награде и похвале у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 34, стр. 236-258.
- Лалић, Н. (2003): Примена поступка кажњавања у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 35, стр. 245-266.
- Лалић, Н. (2005): Наставник као креатор климе у одељењу, у С. Јоксимовић (прир.), *Васпитање младих за демократију* (183-203), Институт за педагошка истраживања, Београд
- Лалић-Вучетић, Н. (2008): Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 40, Бр. 1, стр. 122-136.
- Лалић-Вучетић, Н., Ђерић, И. и Ђевић, Р. (2009): Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 41, Бр. 2, стр. 349-366.
- Landau, B. (2009): Classroom Management; in: L. J. Saha, A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (739-753), Vol. 21, No. 9, Springer International Handbooks of Education New York
- Lewis, R. (2001): Classroom discipline and student responsibility: the students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, str. 307-319.
- Ma, X. & Willms, J. D. (2004): School disciplinary climate: Characteristics and effects on eighth grade achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, str. 169-188.

- Maksić, S. (2010). Student creativity and behavioural problems, in: M. Železnikov Seničar (Ed.), *Social and Emotional Needs of Gifted and Talented, II International Scientific Conference* (80-89), MIB, Ljubljana
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012а): Анализа односа између индивида и идеологије и улоге васпитно-образовних институција у формирању субјеката дате идеологије, *Педагогија*, Београд, Вол. LXVII, Бр. 3, стр. 342-351.
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012б): Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја, *Иновације у настави*, Београд, Вол. XXV, Бр. 1, стр. 57-67.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1992): *Beliefs Regarding Classroom Management Style The Differences between Pre-Service and Experienced Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (11-13. November), Knoxville, TN.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993): *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (Atlanta, GA, April 12-16, 1993), преузето 05.02.2012. године са сајта: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED359240.pdf>
- Martin, N. K.; Yin, Z. & Baldwin, B. (1997): *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Male & Female, Urban & Rural Secondary Level Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Martin N. K.; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998а): *Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style?* Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX.
- Martin, N. K.; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998б): Construct validation of the attitudes and beliefs classroom control inventory, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 33, No. 2, str. 6- 15.
- Martin, N. K. & Yin, Z. (1999): Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Urban and Rural Secondary Level Teacher, *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 15, No.2, str. 101-105.
- Martin, N. K.; Yin, Z. & Mayall, H. (2007): The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory - Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 42, No. 2, str. 11-20.
- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010): Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 26, No.5, str.1124-1135.
- Meinz, J. E. (2004): *Paired Associates Learning, the Shortfalls of Behaviorism, and the Rise of Cognitivism*, National Center for Case Study Teaching in Science, преузето 17.06.2011. године са сајта: http://www.sciencecases.org/behaviorism/behaviorism_notes.asp
- Meyer, H. (2002): *Didaktika razredne kvake*, Educa, Zagreb
- Милутиновић, Ј. (2007): Циљеви образовања у делима Платона, Русоа и Дјуиа, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 53, Бр. 1-2, стр. 67-80.
- Милутиновић, Ј. (2009): Прогресивизам у образовању: теорија и пракса, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 41, Бр. 2, стр. 264-283.
- Милутиновић, Ј. (2011): Социјални конструктивизам у области образовања и учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 43, Бр. 2, стр. 177-194.
- Милутиновић, Ј. (2012): Критички конструктивизам: успостављање отвореног и критичког дискурса у настави, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, Нови Сад, Бр. 141, стр. 583-594.

- Милутиновић, Ј. и Зуковић, С. (2011): Актуелност реформне педагогије: модел слободних и демократских школа, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 5-6, стр. 426-437.
- Милошевић, З. (2009): Улога идеологије у развоју личности, *Политичка ревија*, Вол. 19, Бр. 1, стр. 55-66.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002): Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers, *Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 2, str.116-127.
- Митровић, М. (2010): *Писменост и образовање: перспектива Нових студија писмености*, Филозофски факултет, Београд
- Младеновић, В. (1931): Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера, у *Педагошке расправе и чланци* (35-72), Геца Кон, Београд
- Момчиловић, И. (2010): Школа најбољег (у нама), текст о школи базираној на педагошким методама Жака Рансијера, преузето: 09.11.2012. године, објављено 19.03.2010. године на сајту: <http://www.kuda.org/en/node/3033>
- Монтесори, М. (1928): Дисциплинованост и слобода, *Учитель*, Београд, Вол. IX, Бр. 4, стр. 1027-1030.
- Мочник, Р. (2004): Идеолошки механизми борбе »против тероризма« и репродукција капитализма, *Комунист* (Web магазин), преузето 17.06.2009.године са сајта <http://komunist.free.fr/arhiva/mar2004/mocnik.html>
- Муро, А. (2012): Pedagogies of Change: From Theory to Practice, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 4, No. 1, str. 2-17.
- Наторп, П. (1922): *Опита педагогија*, друго издање, Књижарница Рајковића и Ђуковића, Београд
- Ненадић, М. (2009): Криза школског система и промене искуства детињства, у: Никола Поткоњак (ур.), *Будућа школа* (208-225), Српска академија образовања, Београд
- Nie, Y. & Lau S. (2009): Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, 185–194.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, str. 133-144.
- Нил, А. (2003): *Слободна деца Самерхила*, Логос-Арт, Београд
- Noddings, N. (1994): Конверзација у функцији моралног образовања, *Иновације у настави*, Учительски факултет, Београд, Вол. 12, Бр. 3-4, стр. 124-130.
- Ntoumanis, N. (2005): A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, str. 444-453.
- ОЕСД (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, преузето 11.11.2012. године са сајта http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T. & Moore, J. (2003): Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice, *Research in the Schools*, Vol. 10, No. 2, str. 35-44.
- Павловић-Бренеселовић, Д. и Павловски Т. (2000): *Партнерски однос у васпитању*, Институт за педагогију и андрагогију – Центар за интерактивну педагогију, Београд
- Педагошка енциклопедија* (1989): у редакцији Николе Поткоњака и Петра Шимлеше, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

- Педагошки лексикон* (1996): у редакцији Николе Поткоњака и др., Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009): Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, str. 174-183.
- Pelletier, L.G.; Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, str. 186–196.
- Пешикан, А. (2010): Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо-конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације, *Психолошка истраживања*, Вол. 13, Бр. 2, стр. 157-184.
- Polat, S.; Kaya, S. & Akdağ, M. (2013): Investigating Pre-service Teachers' Beliefs about Classroom Discipline, *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13, No. 2, str. 885-890.
- Попадић, Д. (2009): *Насиље у школама*, Институт за психологију, Београд
- Поткоњак, Н. (2003): *XX век – ни „век детета“ ни век педагогије: има наде – XXI век*, друго допуњено издање, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад; Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука
- Поткоњак, Н. (1996): „Трећа педагогија“ – утопија или стварност, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање (75-85)*, Педагошко друштво Србије, Београд
- Pšunder, M. (2005): How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: Slovenian teachers' and students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 3, str. 273-286.
- Pšunder, M. (2012): Uspostavljanje i održavanje discipline u suvremenoj školi: uloga preventive i aktivne participacije učenika, *Kalokagathia – Časopis za društvena i pedagoška pitanja*, Vol.1, No.1, str. 5-12.
- Radovanović, I. & Tadić, A. (2012): The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, Vol. 27, No. 5, str. 80-93.
- Радовановић, И. (2006): Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду, у: И. Радовановић, Б. Требјешанин и Н. Трнавац (ур.), *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика (34-46)*, Учитељски факултет, Београд
- Радовановић, В. (1993): Емпатичност средњошколских наставника, *Психологија*, Вол. XXVI, Бр. 1-2, стр. 11-50.
- Радовановић, С. (1997): *Школа и друштвена средина*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд
- Радовић, В. Ж. (2004): Концепције васпитања Емила Диркема и Георга Кершенштајнера, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. LIII, Бр. 2-3, стр. 293-308.
- Радулашки, Љ. (2008): *Сабране педагошке студије*, Филозофски факултет и Православни богословски факултет, Београд
- Радуловић, Л. (2011): *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Филозофски факултет, Београд
- Rancière, J. (2010a): *Еманциповани гледалац*, Едиција Југославија, Београд
- Rancière, J. (2010b): *Učitelj neznalica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Multimedijalni institut, Zagreb
- Reeve, J. (2006a): Extrinsic Rewards and Inner Motivation, in: Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (645-664)*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey & London

- Reeve, J. (2006b): Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit, *The Elementary School Journal*, Vol. 106, No. 3, str. 225-236.
- Reeve, J.; Jang, H.; Hardre, P. & Omura, M. (2002): Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity, *Motivation and Emotion*, Vol. 26, No. 3, str. 183-207.
- Render, G. F., Padila, J. N. M. & Krank, M. (1989): What Research Really Shows About Assertive Discipline; *Educational Leadership*, Vol. 46, No. 6, str. 72-75.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. C. & La Paro, K. M. (2006): The Teacher Belief Q- Sort: A measure of teachers' priorities and beliefs in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 2, str. 141-165.
- Roache, J. E. & Lewis, R. (2011): The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies?, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No. 2, str. 233-248.
- Röhrs, H. (1994): Maria Montessori, *The quarterly review of comparative education*, UNESCO: International Bureau of Education, Paris, Vol. XXIV, No. 1-2, стр. 169-183., преузето 01.06.2009. са сајта <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/pubhome.htm>
- Rose, R. V. (1998): Alfie Kohn: 95% Right, but Wrong! *The Phi Delta Kappan*, Vol. 80, No. 2, str. 166-167.
- Рот, Н. (1995): Основи социјалне психологије, у: Богољуб Пејчић (прир.), *Методологија емпиријског научног истраживања (780-792)*, Дефектолошки факултет, Београд
- Roth, G.; Assor, A.; Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007): Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to selfdetermined learning, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, str. 761-774.
- Русо, Ж. Ж. (1950): *Емил или о васпитању*, Знање – Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије, Београд
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, str. 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, str. 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c): The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4 str. 319-338.
- Ryan, R. M. & Niemiec, C. P. (2009): Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating?, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, str. 263-272.
- Shirley, R. (2009): *The Behaviourist Approach to Teaching in Class – What is Behaviourism and How Can it be Utilized in Schools*, преузето 11.07.2011. са сајта: <http://www.suite101.com/content/the-behaviourist-approach-to-teaching-in-class-a115748>
- Skiba, R. & Peterson, R. (2003): Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction, *Preventing School Failure*, Vol. 47, No. 2, str. 66-74.
- Спасић, Д. (2008): Школска дисциплина у Србији у 19. и почетком 20. века, *Норма*, Вол. 13. Бр. 3, стр. 173-182.
- Спевак, З. (2009): Кратак преглед поштовања – однос према детету од Квинтилијана до Дјуја, у: Никола Поткоњак (ур.), *Будућа школа I (27-39)*, Српска академија образовања, Београд
- Станковић, В. (2009): Идеологије: од социолошке анализе до политичке праксе, *Српска политичка мисао*, Вол. 23, Бр. 1, стр. 99-116.
- Стојановић, Јб. (2008): *Тумачење Библије*, Учитељски факултет, Београд

- Стојнов, Д. (2005): *Од Психологије личности ка психологији особа: Конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Шевкушић, С. (1996): Кооперативно учење и аутономија ученика у настави, у: Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање* (221-230), Педагошко друштво Србије, Београд
- Шушњић, Ђ. (1995): Критика социолошке методе, у: Богољуб Пејчић (прир.), *Методологија емпиријског научног истраживања (792-800)*, Дефектолошки факултет, Београд
- 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*, Вол. 44, Бр. 2, стр. 237-457.
- Tatto, M. T. (1998): The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles, and Practice, *Journal of Teacher Education*, Vol. 49, No.1, str. 66-77.
- Tauber, T. R. (2007): *Classroom Management – Sound Theory and Effective Practic*, Preager, Westport, Connecticut, London
- Taylor, I.; Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008): A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 30, No. 1, str. 75-94.
- Толстој, Ј. Н. (1981): *Васкрсење*, Просвета – Рад, Београд
- Трнавац, Н. (1996а): Дисциплина ученика – између педагогије вођења и педагогије еманципације, у Слободанка Гашић-Павишић (ур.), *Аутономија личности и васпитање* (181-194), Педагошко друштво Србије, Београд
- Трнавац, Н. (1996б): *Фрагменти о дисциплини ученика*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд
- Трнавац, Н. (2005): Различити покушаји класификовања савремених концепција васпитања, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. LI, Бр. 1-2, стр. 20-32.
- Трнавац, Н. (2006): „Дисциплинска лествица“ као индикатор нивоа и квалитета васпитног деловања наставника, у: И. Радовановић, Б. Требјешанин и Н. Трнавац (ур.), *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика (5-20)*, Учитељски факултет, Београд
- Трнавац, Н. (2007): Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском васпитању и образовању, у: И. Радовановић, Б. Требјешанин (ур.), *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању (11-22)*, Учитељски факултет, Београд
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2010): *Педагогија – уџбеник за наставнике*, дванаесто издање, Научна КМД, Београд
- Vajt, Dž. (2013): Школски програм заснован на циљевима и унапређивање друштвене кохезије, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 83/29, стр. 269-277.
- Vellom, R. P. (1998): *Teaching about Classroom Management in a Constructivist Methods Class Environment*, Washington, D.C., преузето 22.08.2011. са сајта ERIC Clearinghouse: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED442655>
- Вилотијевић, М. (2012): Еманципаторско васпитање, *Годишњак српске академије образовања*, Београд, Вол. VIII, стр. 475-476.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2011): Критичко-еманципаторски и системски чиниоци моделовања ефикасне школе, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 5–6, стр. 398-409.

- Влаховић, Б. М. (2011): Наставник у улози модератора и фасилитатора развоја критичког мишљења ученика, *Педагогија*, Вол. LXVI, Бр. 4, стр. 589-607.
- Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта*, Задужбина Андрејевић, Београд
- Вујисић-Живковић, Н. (2006): Школска аутономија и професионална аутономија наставника, *Педагогија*, Београд, Вол. LXI, Бр. 3, стр. 278-292.
- Witcher, A. E.; Onwuegbuzie, A. J.; Collins, K. M. T.; James, T. L.; Filer, J. D. & Minor, L. C. (2002): *The Relationship Between Teacher Candidates' Beliefs about Education and Discipline Orientation*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (29th, Chattanooga, TN, November 6-8, 2002), preuzeto 22.02.2013.godine sa sajta: <http://www.unco.edu/AE-Extra/2007/12/Onwuegbuzie.html>
- Wolfgang, C. H. (2001): *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*, 5th edition, John Wiley and Sons, New York
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1980): *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*, Allyn and Bacon, Boston
- Звонаревић, М. (1976): *Социјална психологија*, Школска књига, Загреб
- Зорић, В. (2010): Прагматистичка концепција васпитања Џона Дјуија, *Педагогија*, Београд, Вол. LXV, Бр. 3, стр. 396-405.
- Жиру, А. (2013): *О критичкој педагогији*, Eduka, Београд

VI ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1: Инструменти коришћени у истраживању²⁹²

Поштовани,

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

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

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

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

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

²⁹² Овде приказане скале представљају финалне верзије инструмената које су коришћене у истраживању. Након валидације, применом факторске анализе, из инструмената су елиминисане поједине ставке:

- Из скале ВКН елиминисане су ставке р. бр. 1 и 8. Коначна верзија упитника има 12 ставки.
- Из скале МРД елиминисане су ставке р. бр. 7 и 13. Коначна верзија упитника састоји се од 16 ставки.
- Из скале СРД елиминисане су ставке р. бр. 6, 9 и 17. Коначна верзија упитника има 15 ставки.
- Из скале СЗНПА елиминисане су ставке р. бр. 3 и 12. Коначна верзија упитника има 16 ставки.

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

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

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

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

	тврдња:	одговор:
1.	Неопходно је да наставник наметне свој ауторитет и постави правила понашања како би настава могла да се реализује без проблема.	1 2 3 4 5
2.	Уколико би ученицима било омогућено да на часу раде оно што лично сматрају корисним, посветили би се учењу и не би ометали наставу.	1 2 3 4 5
3.	Ученици би се понашали знатно одговорније да наставници више разговарају и заједнички решавају дисциплинске проблеме са њима.	1 2 3 4 5
4.	Да би предупредио недисциплиновано понашање ученика, боље је да наставник испољи чврстину и ауторитет него да развија блискост и партнерство са ученицима.	1 2 3 4 5
5.	Да би научио да се понаша како треба, ученик мора да осети негативну последицу (казну) увек када прекши прописано правило понашања у разреду.	1 2 3 4 5
6.	Када би наставник подржао ученике да заједнички формулишу правила понашања на часовима, они би та правила прихватили као своја и поштовали би их.	1 2 3 4 5
7.	Ученици који на часовима испољавају љутњу, бунт, пркосно, дрско и непослушно понашање, најчешће то раде да би се некако истакли у разреду.	1 2 3 4 5
8.	Ученици би се одговорније понашали ако би им наставник јасно предочио за која понашања у разреду ће сигурно бити кажњени, а за које сигурно награђени.	1 2 3 4 5
9.	Емоционална смиреност наставника је снага којом он може најбоље да контролише понашање ученика на свом часу, јер тако показује своје самопоздање и ауторитет.	1 2 3 4 5

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

	тврдња:	одговор:
10.	Ученици који од куће „доносе лоше васпитање“ неће правити проблеме на часу ако оно што уче на часу доживљавају као интересантно и корисно.	1 2 3 4 5
11.	Ученике треба подстицати да на одељенским састанцима разговарају међусобно о проблемима који их заокупљају и да самостално налазе конструктивна решења, јер би то значајно смањило дисциплинске проблеме на часовима.	1 2 3 4 5
12.	Ако ученици оно што уче доживљавају као значајно и занимљиво, неће се понашати недисциплиновано на часу.	1 2 3 4 5
13.	Недисциплинованим поступцима ученици најчешће желе да се изборе за место и статус у разреду и уважавање од стране других ученика.	1 2 3 4 5
14.	Наставник који развије осећај блискости и прихватања са ученицима имаће мање недисциплинованог понашања у одељењу, него наставник који се ослања на чврстину и ауторитет.	1 2 3 4 5
15.	Када би наставници више разговарали са ученицима о неопходности поштовања других (и наставника и ученика), ученици би боље разумели разлоге постојања одређених правила и сигурно би се понашали одговорније.	1 2 3 4 5
16.	Проблематични ученици би правили дисциплинске проблеме чак и када би наставник разговарао са њима о значају, личној користи и применљивости активности којима се на часовима баве.	1 2 3 4 5
17.	Недисциплиновано понашање у разреду сигнал је за наставника да треба да преиспита сопствену праксу.	1 2 3 4 5
18.	Ученици углавном немају довољно знања, искуства и способности да би активно учествовали у доношењу одлука о томе шта треба радити како би се дисциплински проблеми успешно предупредивали и решавали.	1 2 3 4 5

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

1 никада	2 веома ретко	3 повремено	4 често	5 готово увек
--------------------	-------------------------	-----------------------	-------------------	-------------------------

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

1 никада	2 веома ретко	3 повремено	4 често	5 готово увек
--------------------	-------------------------	-----------------------	-------------------	-------------------------

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

Скала ОСЗНПА: Пред Вама се налази низ тврдњи у вези са вашим послом и односима у колективу. Молимо Вас да пажљиво прочитате сваку тврдњу, размислите и да изнесете **степен свог слагања, односно неслагања са сваком тврдњом.** Овде нема “тачних” и “нетачних” одговора, сви одговори су добри ако су искрени. Ваше слагање или неслагање са тврдњом показате тако што ћете заокружити број 1, 2, 3, 4 или 5, а бројеви имају следеће значење:

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

	тврдња:	одговор:
1.	Понекад осећам притисак да ускладим своје критеријуме оцењивања према захтевима колектива.	1 2 3 4 5
2.	Чланови управе школе распоређују надлежности на бројне запослене у колективу како би сви имали осећај да су активно укључени у управљање школом.	1 2 3 4 5
3.	Имам осећај да се у нашој школи више бавимо постављеним временским роковима, припремама за евалуирање наставе и оценама ученика него онемице што је суштина васпитања и образовања.	1 2 3 4 5
4.	У школи осећам слободу да самостално одлучујем како ћу радити свој посао.	1 2 3 4 5
5.	Често осећам притисак од стране својих колега (директора и/или колектива) да променим своје одлуке или начин рада.	1 2 3 4 5
6.	Колеге из колектива се труде да схвате како се осећам у вези са ситуацијама са којима се свакодневно сусрећем у школи.	1 2 3 4 5
7.	Често на послу ствари морам да радим онако како ми други кажу.	1 2 3 4 5
8.	Мишљења и жеље родитеља ученика не доживљавам као притисак на лични стил рада на наставном часу.	1 2 3 4 5
9.	У школи немам пуно прилика да самостално одлучујем шта и како треба да радим.	1 2 3 4 5
10.	У свакодневним ситуацијама у школи могу да будем онакав/ва какав/ва стварно јесам.	1 2 3 4 5

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

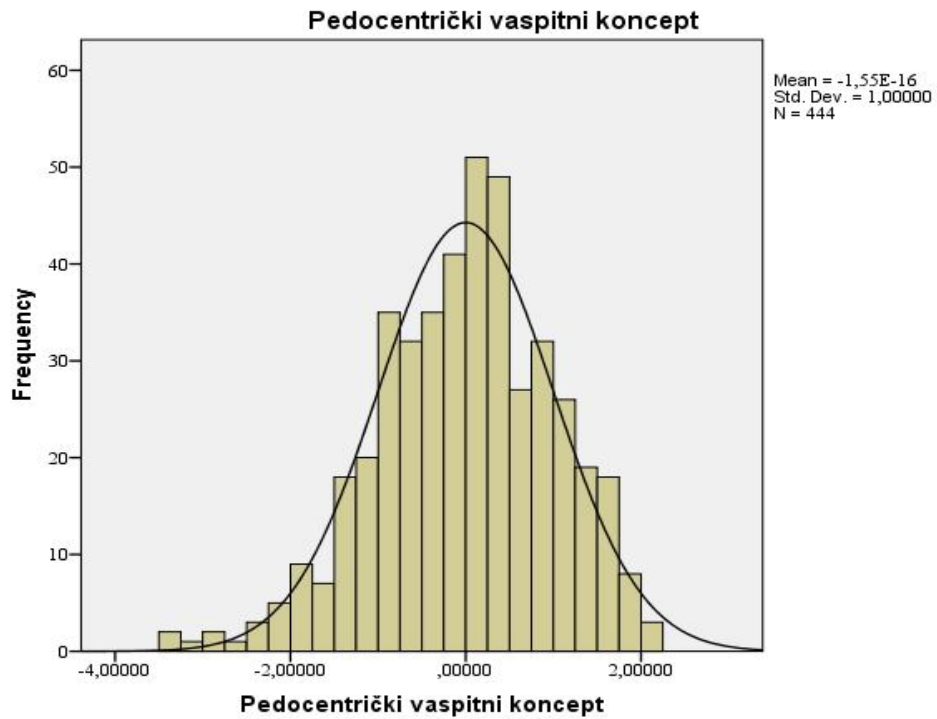
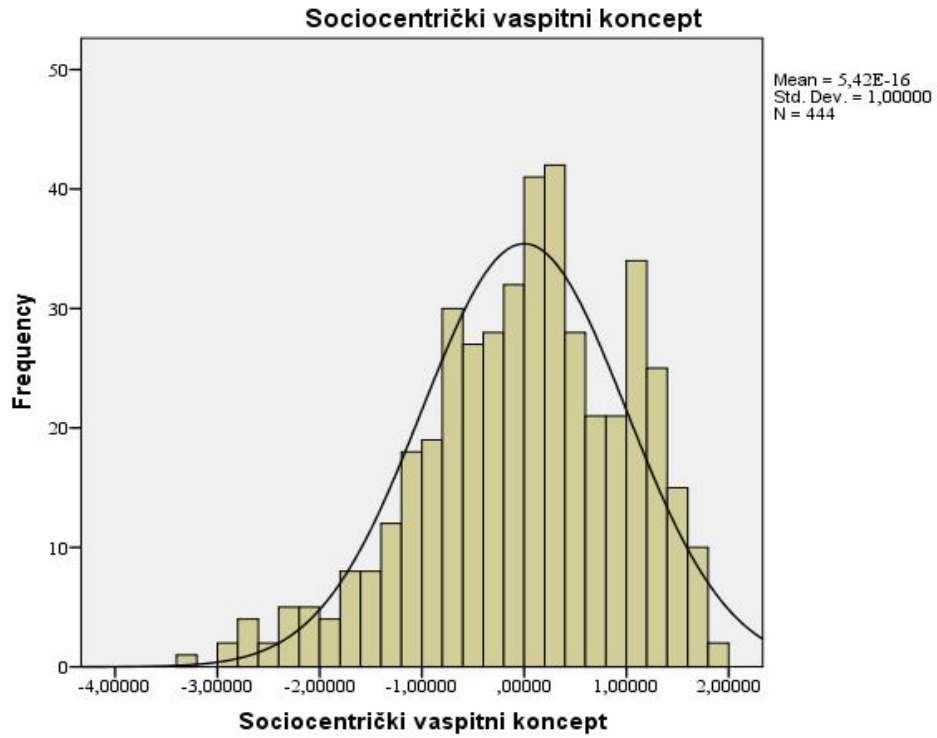
	тврдња:	одговор:
11.	Званични наставни програми ограничавају моју креативност и флексибилност у раду на часу.	1 2 3 4 5
12.	Чланови управе наше школе стално инсистирају на достизању постављених васпитно-образовних циљева.	1 2 3 4 5
13.	На састанцима колектива (наставног већа, стручног актива...) осећам потпуну слободу да изразим своје идеје и мишљења.	1 2 3 4 5
14.	Када добијем неко задужење од надређених на послу, обично морам да га обавим баш онако како ми кажу.	1 2 3 4 5
15.	Родитељи ученика све чешће врше притисак на мене у погледу тога шта би ученици требало да уче, које оцене заслужују или како треба да се опходим према њима.	1 2 3 4 5
16.	Управа школе подстиче учешће запослених у доношењу значајних одлука које утичу на рад наставника.	1 2 3 4 5
17.	Задатке и захтеве чланова управе школе доживљавам као притисак на лични стил рада.	1 2 3 4 5
18.	Чланови управе школе често одлучују у име колектива шта и како треба да се ради у школи, без консултовања са осталим запосленима.	1 2 3 4 5

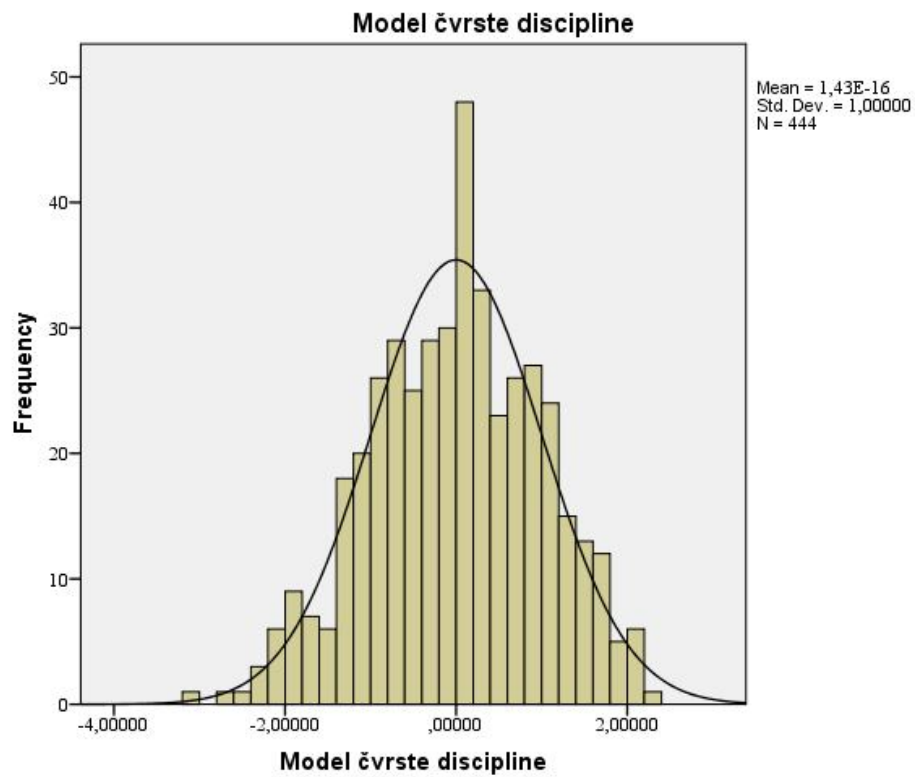
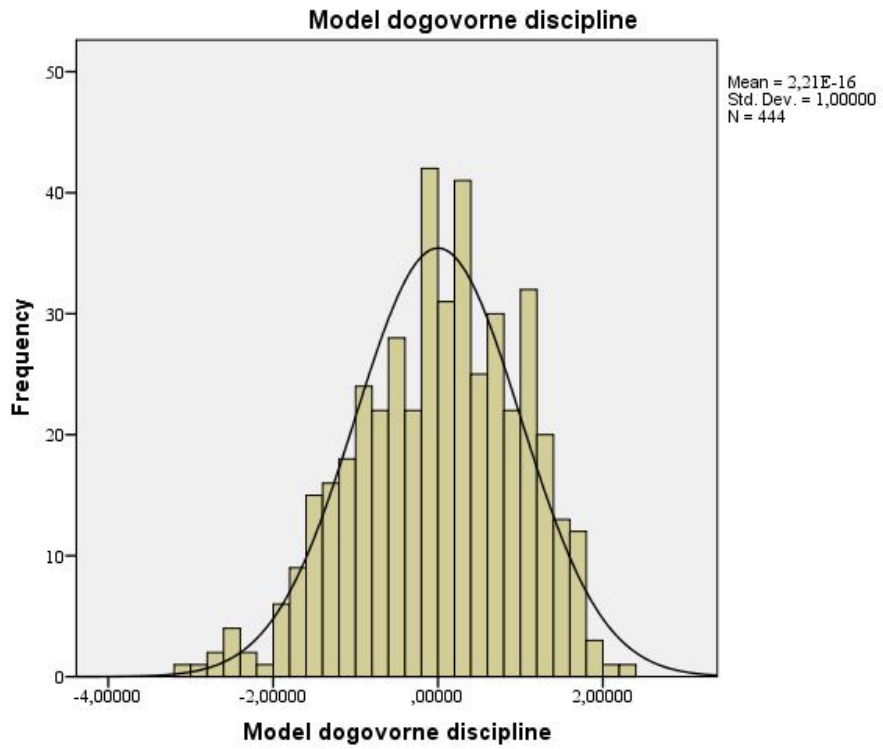
Унапред Вам се захваљујем на издвојеном времену и вољи да учествујете у истраживању. Ради анонимности, убаците попуњени инструмент у коверту коју сте добили и предајте је особи за контакт са истраживачем. Молим Вас да пре тога проверите да ли сте одговорили на све тврдње, јер је то од великог значаја да би подаци из инструмента ушли у статистичку обраду.

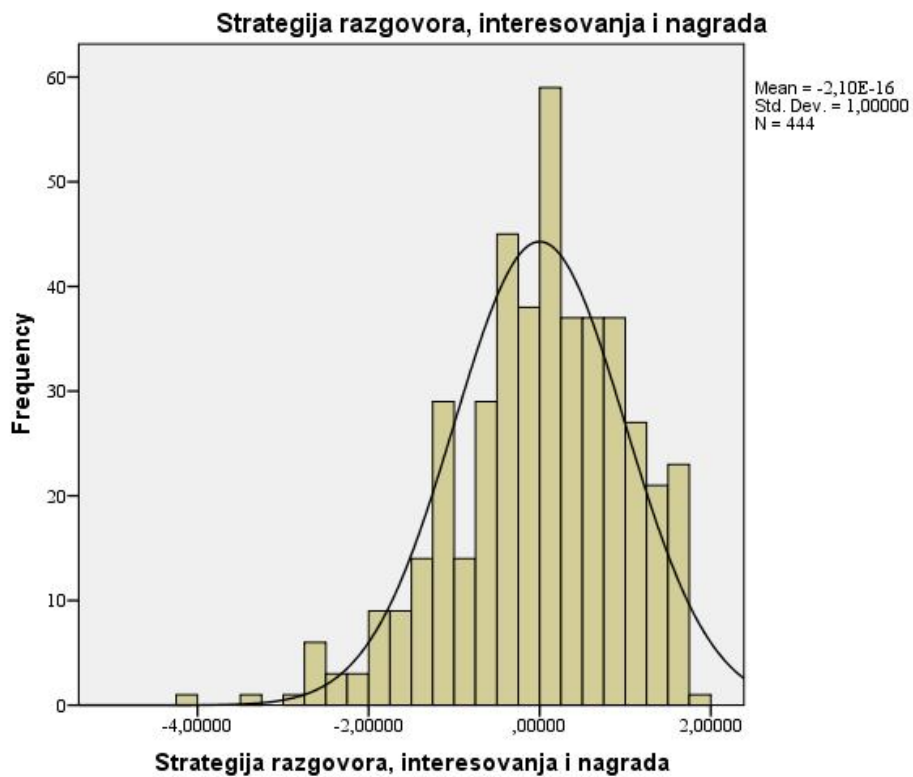
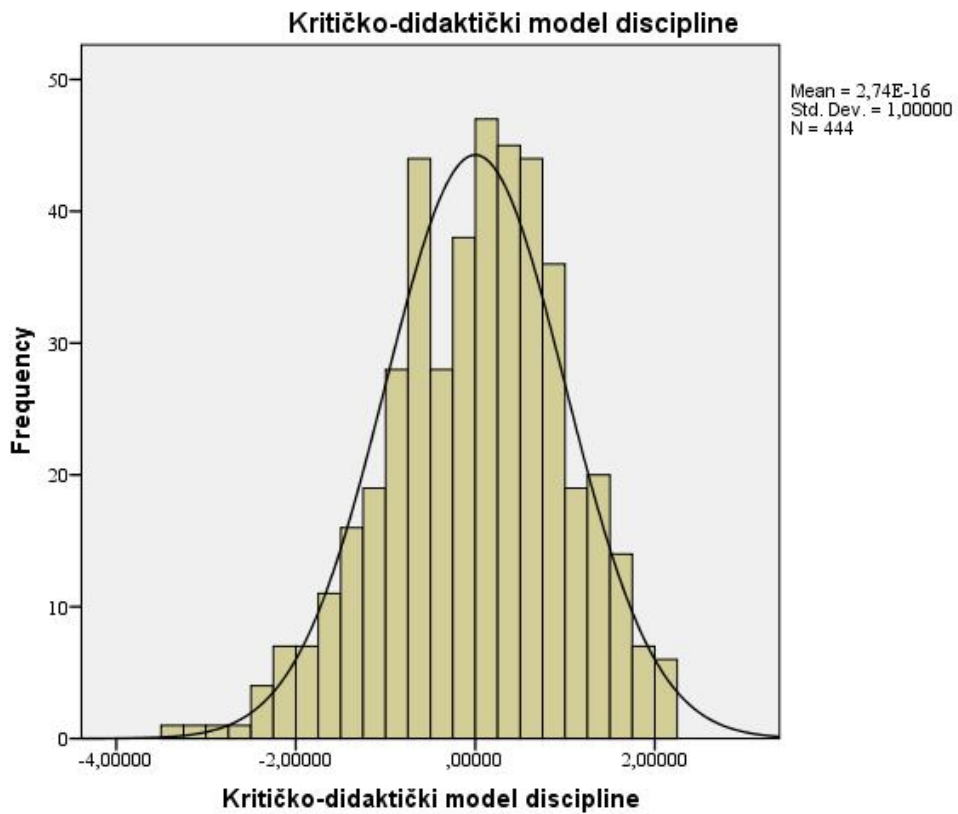
С поштовањем,

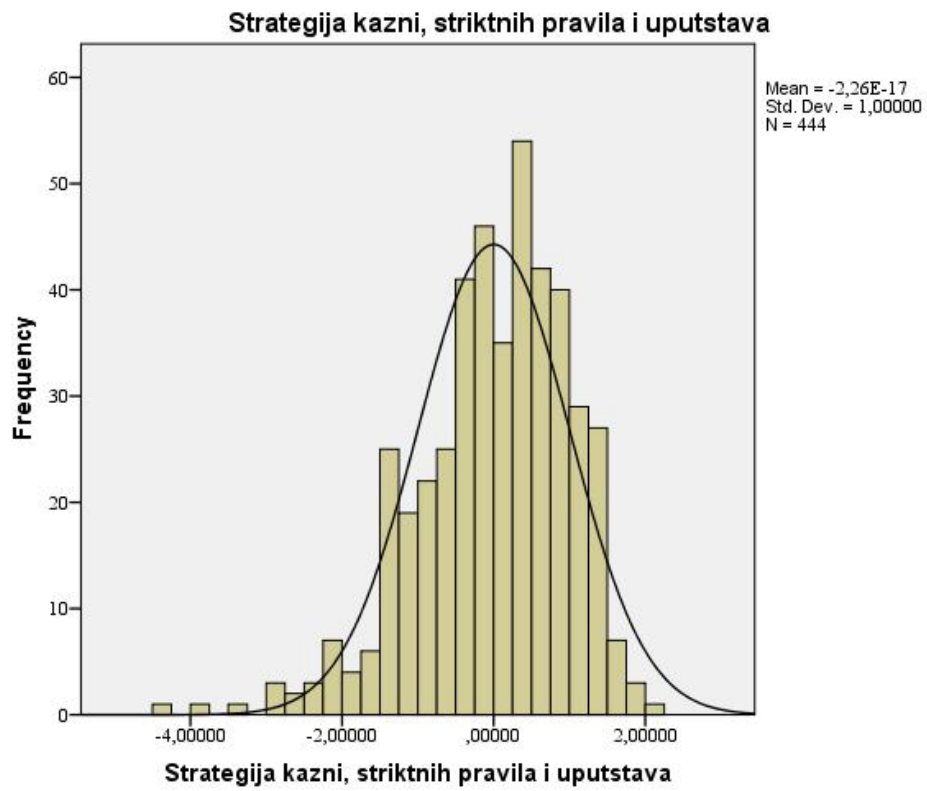
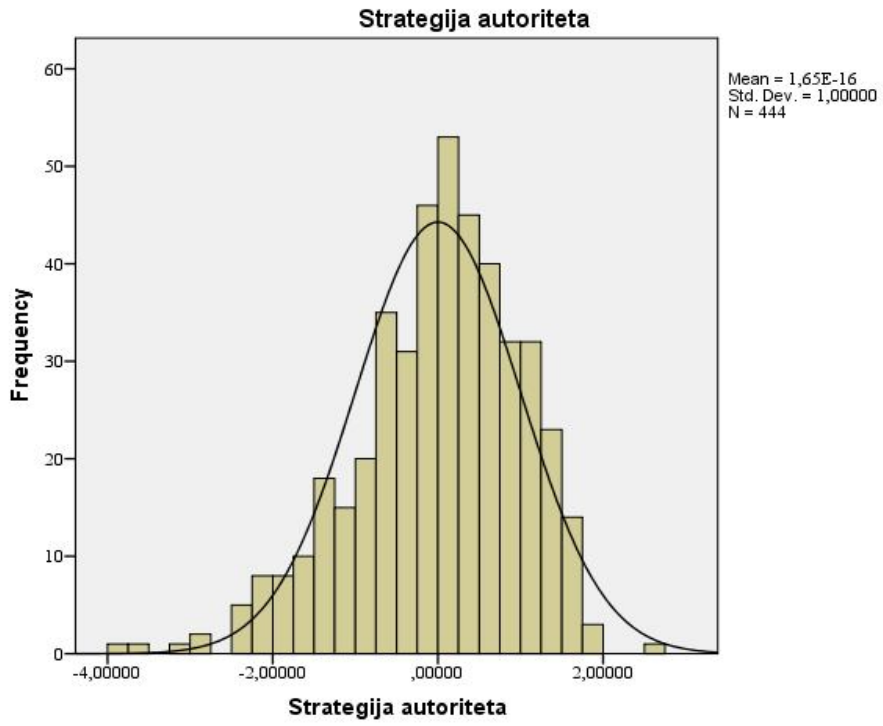
Александар Гадић
аутор истраживања

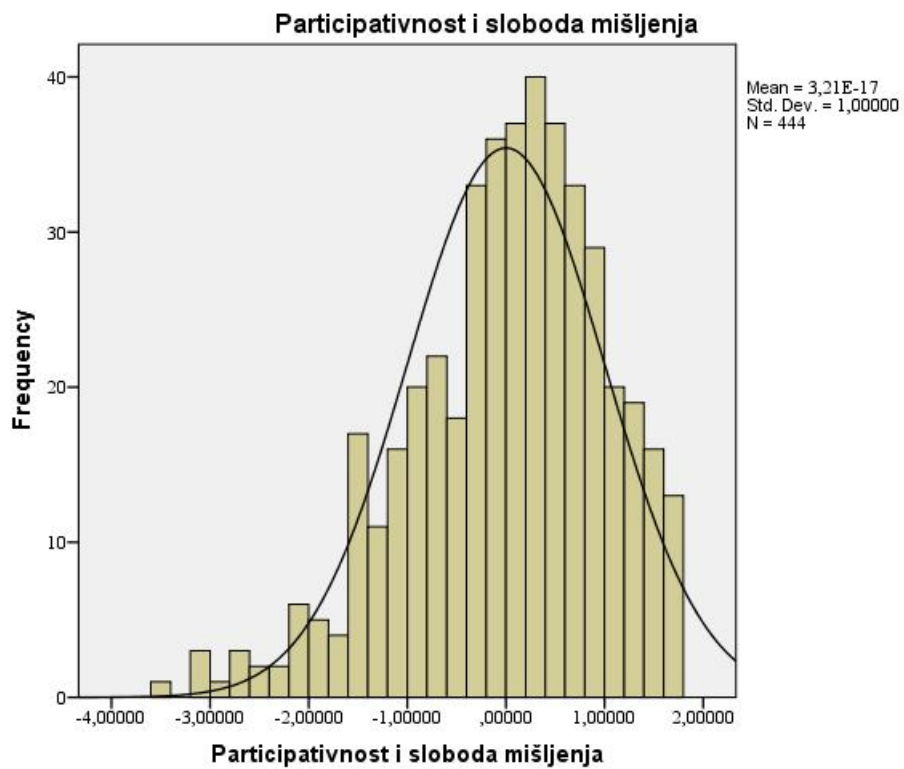
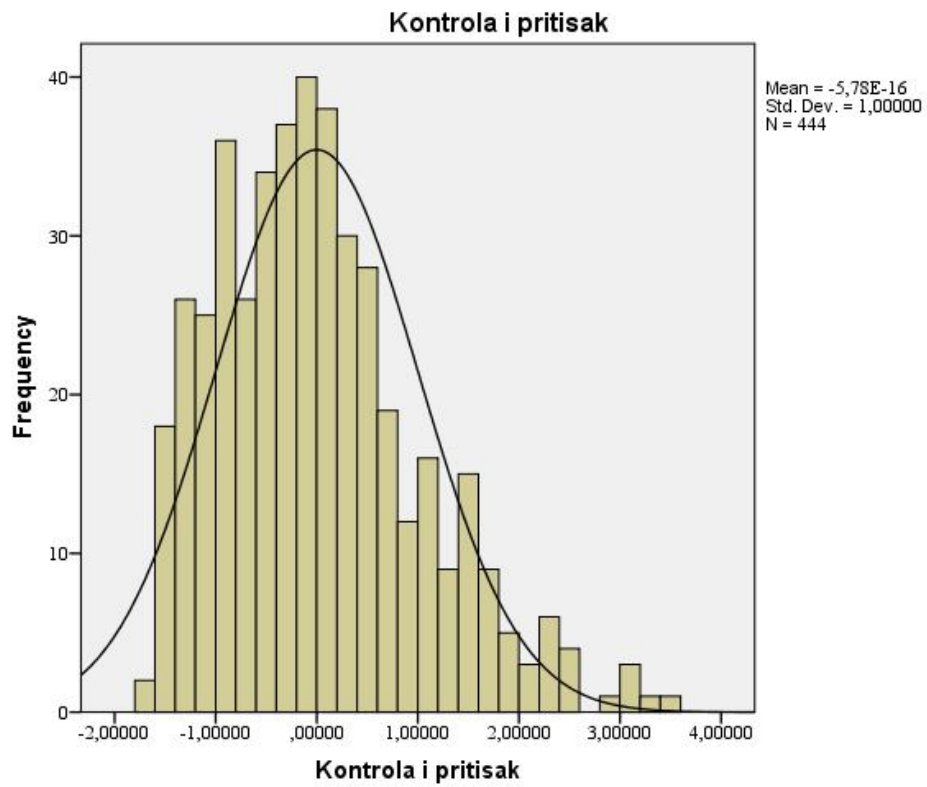
Прилог бр. 2: Дистрибуције варијабли из истраживања











VII БИОГРАФИЈА

Александар (Светомир) Тадић²⁹³ рођен је 18.10.1981. године у Чачку. Основну школу завршио је у Лучанима, а потом Војну гимназију у Београду. Студије на Филозофском факултету Универзитета у Београду (група за педагогију) завршио је 2006. године и одбранио дипломски рад на тему *Извори субјективизма у оцењивању ученика и могућности њиховог превазилажења* (ментор: проф. др Недељко Трнавац). У фебруару 2008. године уписао је докторске студије на Филозофском факултету Универзитета у Београду.

Од новембра 2006. године ради на Учитељском факултету у Београду. У почетку је радио као сарадник у настави на предмету Општа педагогија, а од марта 2009. године изабран је за асистента за педагошку групу предмета.

Као млади истраживач учествовао је (од 2007. до 2010. године) на истраживачком пројекту (број 149050) под називом *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије*. Од 2011. године учествује на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*. Реч је о пројектима Учитељског факултета у Београду чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Резултате својих досадашњих истраживања објавио је у научним радовима у домаћим и међународним часописима и зборницима радова са научних скупова на којима је учествовао.

²⁹³ e-mail: aleksandar.tadic@uf.bg.ac.rs

1 Изјава о ауторству

Потписани Александар Тадић
број уписа 29070065

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ УСПОСТАВЉАЊА
И ОДРЖАВАЊА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Београду, 14.03.2014.

Потпис докторанда

Меза Александар

2 Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора АЛЕКСАНДАР ТАДИЋ
Број уписа 27070065
Студијски програм ПЕДАГОГИЈА
Наслов рада САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ УСПОСТАВЉАЊА
И ОДРЖАВАЊА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ
Ментор доц. др Билјана Боррошки Спариски
Потписани Александар Тадић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 14. 03. 2014.

Мајкл Александар

3 Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ УСПОСТАВЉАЊА
И ОДРЖАВАЊА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 14.03.2014.

