



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФАКУЛТЕТ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

**ПРИМЕНА ХЕЛИСОНОВОГ
МОДЕЛА ОДГОВОРНОСТИ У
НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ
ВАСПИТАЊА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор: Проф. др Вишња Ђорђић

Кандидат: Светлана Буишић

Нови Сад, 2015. године

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Svetlana Buišić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Dr Višnja Đorđić, vanredni profesor
Naslov rada: NR	Primena Helisonovog modela odgovornosti u nastavi fizičkog vaspitanja
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Srpski / engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina
Godina: GO	2015.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Srbija, 21000 Novi Sad, Lovćenska 16

Fizički opis rada: FO	(9 poglavlja / 161 stranica / 3 slike / 4 grafikona /18 tabela /178 referenci / 5 priloga)
Naučna oblast: NO	Fizičko vaspitanje i sport
Naučna disciplina: ND	Osnovne naučne discipline u sportu i fizičkom vaspitanju
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Fizičko vaspitanje, odgovornost, disciplina, motivacija
UDK	371.3.:796
Čuva se: ČU	Biblioteka Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje u Novom Sadu, Lovćenska 16, 21000 Novi Sad, Srbija
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	Str. v-viii
Datum prihvatanja teme od strane Senata: DP	
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	Predsednik: Mentor: Član: Član:

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF SPORT AND PHYSICAL EDUCATION

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Svetlana Buišić
Mentor: MN	Višnja Đorđić, PhD, Associate Professor
Title: TI	Application of Hellison's Model of Responsibility in Physical Education Teaching
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2015.
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	Serbia, 21000 Novi Sad, Lovćenska 16

Physical description: PD	(9 chapters / 161 pages / 3 pictures / 4 graphs / 18 tables / 178 references)
Scientific field SF	Physical Education and Sport
Scientific discipline SD	Fundamental scientific disciplines in physical education and sport
Subject, Key words SKW	Physical education, responsibility, discipline, motivation
UDC	371.3::796
Holding data: HD	Faculty of Sport and Physical Education Libraru, Lovćenska 16, 21000 Novi Sad, Serbia
Note: N	None
Abstract: AB	p. v-viii
Accepted on Senate on: AS	
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	President: Mentor: Member: Member:

ПРИМЕНА ХЕЛИСОНОВОГ МОДЕЛА ОДГОВОРНОСТИ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме

Увод. Пораст насиља међу младима, дисциплински проблеми у школама, опадање интересовања за бављење физичком активношћу и други негативни трендови, намећу потребу реконцептуализације физичког васпитања. Међу иновативним моделима физичког васпитања издваја се Хелисонов модел одговорности или ТПСР модел (Hellison, 1983, 1985, 1995). Модел је заснован на унутрашњој мотивацији и подстицању позитивног социјалног понашања кроз активности као што су постављање циљева, саморефлексија и групне дискусије. ТПСР модел одговара мотивационој клими овладавања задатком, нагласак је на залагању и напредовању ученика, међусобном поштовању и помагању. **Проблем истраживања** представља ефективност Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности у настави физичког васпитања. **Предмет истраживања** представља примена Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности у настави физичког васпитања у трећем разреду основне школе. **Циљ истраживања** је био да се провери ефективност Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности у настави физичког васпитања, када је реч о личној и социјалној одговорности ученика, мотивационим оријентацијама, самовредновању спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања, подршци другова из разреда, и усвојености моторних вештина. **Основна хипотеза истраживања:** Хелисонов модел одговорности има значајне позитивне ефекте на одговорност, самоодређеност понашања, самовредновање, социјалну подршку и усвојеност моторних вештина ученика у настави физичког васпитања. **Метод.** У лонгитудиналном истраживању је примењен квази-експериментални нацрт, са рандомизованим групама и претест – посттест. Узорак испитаника чинили су ученици трећег разреда основне школе, оба пола, распоређени у експериментална и контролна одељења. Експериментални третман карактерисала је специфична структура часова физичког васпитања и посебне наставне стратегије усмерене на развијање личне и социјалне одговорности у складу са ТПСР моделом. Контролни третман представљао је стандардни програм и методе физичког васпитања. Трајање програма (24 часа) и секвенционирање градива било је уједначено у обе групе. Ефекти програма испитани су на сету зависних варијабли (укупно 12) и то: одговорност (2 варијабле), мотивационе оријентације (5), самовредновање (3), социјална подршка (1), моторно учење (1 композитна варијабла). Подаци су прикупљени помоћу одговарајућих мерних инструмената и обрађени релевантним статистичким процедурама (мултиваријатна анализа варијансе, мултиваријатна анализа коваријансе, Ман-Витни тест, дискриминативна анализа, Вилкоксон тест рангова, кластер анализа). **Резултати.** Након примене ТПСР модела у експерименталној групи, односно, стандардног програма физичког васпитања у контролној групи, на финалном мерењу су констатоване статистички значајне разлике и високи ефекти у свим зависним варијаблама, доследно у корист експерименталне групе. Експериментални третман је највише утицао на самопроцене личне и социјалне одговорности, затим на самоодређене видове мотивације у настави физичког васпитања и моторно учење, а

нешто мање на самовредновање и социјалну подршку. Добијени резултати сугеришу да ТПСР модел представља снажан контекстуални фактор, који преко базичних потреба за компетенцијом, аутономијом и припадањем, позитивно делује на самоодређену мотивацију ученика, продуктивност моторног учења, самовредновање и социјалну подршку. На основу добијених резултата прихваћена је главна и помоћне хипотезе истраживања. **Теоријски и практичан значај истраживања.** Истраживање превазилази многа методолошка ограничења претходних истраживања ТПСР модела. Модел је по први пут примењен у нашој средини, такође, испитан је његов утицај на ефикасност моторног учења и самовредновање ученика. Резултати омогућавају трансфер знања у свакодневну праксу учитеља, наставника физичког васпитања и тренера.

Кључне речи: физичко васпитање, одговорност, дисциплина, мотивација.

APPLICATION OF HELLISON'S MODEL OF RESPONSIBILITY IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING

Abstract

Introduction. Increase of violence among young people, discipline problems in schools, decrease of interest in physical activity and other negative trends impose a need to reconceptualize the physical education. Among innovative models of physical education Hellison's model of responsibility or TPSR model stands out (Hellison, 1983, 1985, 1995). The model is based on intrinsic motivation and encourages positive social behavior through activities such as setting goals, self-reflection and group discussions. The TPSR model corresponds to the mastery motivational climate, the emphasis is on student's effort and improvement, mutual respect and help. **Research problem.** The problem to be elaborated is effectiveness of Hellison's model of personal and social responsibility in physical education setting. **Research subject** is application of Hellison's model of personal and social responsibility in teaching physical education in the third grade of elementary school. **Research goal** was to verify the effectiveness of Hellison's model of personal and social responsibility in the physical education setting with focus on students' personal and social responsibility, motivational orientations, self-evaluation of sports competence, social competence and behavior control, support from classmates, and acquisition of motor skills. **Main research hypothesis:** The Hellison's model of responsibility has significant positive effects on responsibility, self-determined behavior, self-evaluation, social support and acquisition of motor skills of physical education students. **Method.** In a longitudinal research a quasi-experimental design with randomized groups was applied and a pre-test – post-test. The mixed gender sample consisted of students of the third grade of elementary school, classified in experimental and control classes. The experimental treatment was characterized by a specific structure of physical education classes and special teaching strategies aimed at development of personal and social responsibility in accordance with the TPSR model. The control treatment was based on standard program and methods of physical education. The duration of the program (24 sessions) and lessons sequencing was the same in both groups. The effects of the program were examined on a set of dependent variables (12 in total) as follows: responsibility (2 variables), motivational orientations (5), self-evaluation (3), social support (1), and motor learning (1 composite variable). Data was collected by adequate measure instruments and analyzed by relevant statistic procedures (multivariate analysis of variance, multivariate analysis of covariance, Mann–Whitney test, discriminant analysis, Wilcoxon rank test, cluster analysis). **Results.** After the application of the TPSR model in the experimental group and the standard program of physical education in the control group, the final measurements yielded statistically significant differences and large effect size in all dependent variables, consistently in favor of the experimental group. The experimental treatment was most effective in terms of self-perceived personal and social responsibility, self-determined motivation in the physical education, and motor learning, and a less effective in self-evaluation and social support domains. The results obtained suggest that the TPSR model is a strong contextual factor, which through basic needs for competence, autonomy and relatedness, has a positive effect on students' self-determined motivation, productivity of motor learning, self-evaluation and social support. On basis of the achieved results, both the main and auxiliary research hypotheses have been accepted. **Theoretical and practical**

importance of the research. This research surpasses many methodological limitations of previous research of the TPSR model. The model has been implemented in Serbia for the first time, in addition, its efficiency on motor learning and self-evaluation of the students has been tested. The results enable transfer of knowledge in every-day practice of classroom teachers, physical education teachers and coaches.

Keywords: physical education, responsibility, discipline, motivation.

Захвалност аутора

Највећу захвалност дугујем свом ментору, проф. др Вишњи Ђорђевић, на великом разумевању, несебично пруженој помоћи и подршци, која је искључиво плод њеног великог знања које је пренела и у овај рад. Хвала јој што је веровала у мене и пружила ми прилику да наставим да напредујем на овом путу. Не могу заборавити њене речи „Само храбро, напред“! Те речи су постале и мој животни мото. Такође, велику захвалност дугујем проф. др Жељку Крнепи на веома корисним саветима приликом обраде резултата испитивања.

Захваљујем се учитељима одељења у којима је спроведен контролни и експериментални програм, испред свих Петру Першићу и Марини Гојтан Парчетић, на подршци при реализацији експерименталног програма у њиховим одељењима и дивном мишљењу о реализацији испог.

Посебну захвалност дугујем својој породици. Захваљујем се родитељима за подршку и помоћ приликом школовања, супругу Љубомиру на неисцрпном подстицају у тешким моментима када бих посустала, великом стрпљењу и разумевању, а изнад свега својој деци, сину Михаилу и ћерки Маши на бескрајној љубави.

Светлана Буишић

САДРЖАЈ

	Стр.
1.0 УВОД	1
2.0 ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА	3
2.1 Савремени приступи физичком васпитању	3
2.2 Дисциплина у настави физичког васпитања	8
2.3 Мотивација ученика у настави физичког васпитања	14
2.4 Проблем насиља међу младима	28
2.5 Хелисонов модел развоја личне и социјалне одговорности	31
3.0 ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА	45
4.0 ПРОБЛЕМ, ПРЕДМЕТ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	52
5.0 ОСНОВНЕ ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	53
6.0 МЕТОД РАДА	54
6.1 Узорак испитаника	55
6.2 Узорак мерних инструмената	56
6.2.1 Опажање личне и социјалне одговорности	57
6.2.2 Мотивационе оријентације ученика (самоодређеност понашања)	59
6.2.3 Самовредновање ученика	61
6.2.4 Подршка другова из разреда	64
6.2.5 Усвојеност моторних вештина	65
6.3 Опис експерименталног и стандардног програма	66
6.4 Организација мерења	79
6.5 Методе обраде података	80

	Стр.
7.0 РЕЗУЛТАТИ	84
7.1 Основни дескриптивни статистици и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу	85
7.2 Анализа значајности разлика између испитаника различитог пола	88
7.3 Анализа разлика између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу	90
7.4 Анализа разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу	92
7.5 Анализа ефеката експерименталног третмана	94
7.6 Структура и важност анализираних индикатора	98
7.7 Разлике између експерименталне и контролне групе у индексу релативне аутономије	105
8.0 ДИСКУСИЈА	108
9.0 ЗАКЉУЧАК	129
Литература.....	134
ПРИЛОГ 1	152
ПРИЛОГ 2	153
ПРИЛОГ 3	155
ПРИЛОГ 4	158
ПРИЛОГ 5	160

1.0 УВОД

Савремено физичко васпитање се суочава са бројним изазовима и измењеним очекивањима друштва; траже се нове наставне стратегије и приступи који би најбоље одговарали измењеном социјалном контексту и разноврсним потребама ученика (Hardman, 2007). Пораст гојазности у популацији деце и младих, опадање интересовања за бављење физичком активношћу, дисциплински проблеми, пораст насиља у школама, снажан утицај електронских медија, само су неки од трендова који обликују актуелни контекст физичког васпитања и намећу потребу његове реконцептуализације.

Да ли физичко васпитање у контексту пораста социјалне патологије међу младима (Csikszentmihalyi & McCormack, 1986), може да допринесе личном и социјалном развоју деце и младих у све комплекснијем социјалном окружењу? Неки обећавајући модели обухватају: имплементирање сарадничких игара (*Cooperative games*; Orlick, 1978), различитих авантуристичких активности (*Adventure education*; Hattie, Marsh, Neill, & Richards, 1997), затим, спортско васпитање (*Sport education*; Siedentop, 1994), активности са нагласком на фер-плеју за ученике основне школе (*Fair Play for Kids*; Gibbons, Ebbeck, & Weiss, 1995), спортске активности усмерене на учешће ученика и позитивну међусобну интеракцију (*Sport for Peace*; Ennis et al., 1999), Хелисонов модел развоја личне и социјалне одговорности (*Teaching Personal and Social Responsibility model*; Hellison, 1983, 1985, 1995, 2003a, 2003b), *HOPE* модел усмерен на стицање знања и вештина неопходних за целоживотно бављење физичком активношћу (*Health Optimizing Physical Education*; Metzler, McKenzie, van der Mars, Barrett-Williams, & Ellis, 2013).

Хелисонов модел унутрашње мотивисане дисциплине у физичком васпитању заснован је на развоју личне и социјалне одговорности (Hellison, 1995). Дисциплински системи засновани на унутрашњој мотивацији усмерени су ка саморегулацији понашања ученика.

С обзиром да награде и казне имају снажан контролишући ефекат, када се уклоне, престаје понашање које су поткрепљивале. Задовољство због активног и сарадничког учешћа на часу представља једину награду за ученике. Очекује се да овај приступ донесе бројне користи, дугорочно посматрано, и те користи превазилазе оквире дисциплинованог понашања на часу физичког васпитања. Основни мотивациони фактор овде није жеља да се избегне казна или добије награда, већ унутрашња жеља детета да се добро слаже са другима и преузме одговорност за сопствено понашање.

Хелисон је развио овај модел са намером да помогне деци да разумеју и увежбају одговорно понашање, најпре у контексту физичке активности, а потом и у ширем социјалном контексту. Постојећа истраживања показују да код нас готово трећина учитеља има проблем са одржавањем дисциплине на часу, док су у неким другим земљама ти подаци још поразнији (Гашић-Павишић, 2005; Радовановић, 2006). Проблеми са дисциплином ученика, глобално, представљају школски „проблем број један чешће него било који други“ (Tauber, 2007; према: Тадић, & Радовановић, 2012). Пошто је час физичког васпитања динамичан, високо емоционалан и привлачан многим ученицима, представља подесан миље за учење животних вештина и вредности. Уместо да се у учионици методом играња улога учи (симулира) како се решавају конфликти, реалне ситуације у сали за физичко васпитање дају много могућности за увежбавање одговорног понашања.

Тадић и Радовановић (2012) истичу да на понашање ученика према учитељу, вршњацима и раду, као и на његов доживљај школе, значајно утиче личност и понашање учитеља. Учитель/наставник физичког васпитања, може плански и смишљено обликовати искуства учења и средину за учење, тако да подстичу одговорно и дисциплиновано понашање ученика. Бројни мислиоци и педагози, пре свих Жан Жак Русо, истицали су потребу хармоничног развоја личности и значај који вежбање има за складан развој човека, васпитање, естетске, емоционалне и моралне вредности (Дедај, 2011). Истраживачко питање које се намеће, поготово у савременом образовном и социјалном контексту, тиче се могућег доприноса физичког васпитања личности ученика, његовом моралном развоју, односно, развоју личне и социјалне одговорности.

2.0 ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА

Теоријски оквир рада почива на релевантним теоријским концепцијама које се односе на улогу и карактеристике физичког васпитања, дисциплину и мотивацију ученика у настави физичког васпитања. Посебно место припада Хелисоновом моделу развоја одговорности (Hellison, 1983, 1985, 1995, 2003a, 2003b), теорији самоодређења (Deci & Ryan, 1985) и концепту мотивационе климе у одељењу (Ames, 1992). Такође, приказана су претходна истраживања ефективности Хелисоновог модела.

2.1 Савремени приступи физичком васпитању

Физичко васпитање је део школског курикулума у свим европским земљама и припада му око 10% укупног фонда часова. У основној школи физичко васпитање је по правилу обавезан предмет за све ученике (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). За савремене приступе физичком васпитању карактеристично је да ученика посматрају на холистички начин, наглашавајући допринос физичког васпитања здравом начину живота и складном развоју личности у целини. Квалитетно образовање незамисливо је без физичког васпитања, а запостављање физичког васпитања у смислу смањеног фонда часова, недовољног улагања и сл. умањује не само квалитет образовања, већ негативно утиче на јавно здравље и трошкове здравствене заштите.

Осим што доприноси актуелном обрасцу физичке активности деце и младих, и формирању здравог животног стила, квалитетно физичко васпитање може представљати повољан контекст за развијање социјалних вештина, може позитивно утицати на школско постигнуће (укључујући оцене и скорове на стандардизованим тестовима), самопоуздање, концентрацију, дисциплину и друге важне компоненте школског успеха (CDC, 2010; Trost, 2009).

Актуелна анализа физичког васпитања и школског спорта у Европи (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) показује да у стратешким документима европских земаља циљ физичког васпитања обухвата не само *физички*, него и *лични* и *социјални* развој ученика. Ови документи истичу значај физичког васпитања за развој личности ученика, јачањем самопоуздања у вези са сопственим телом и физичким способностима, подстицањем самопоштовања, упорности, одговорности, прихватања себе и различитости других. Што се тиче социјалног развоја, циљна одређења физичког васпитања у европским земљама обухватају широк распон очекиваних исхода, од тзв. меких социјалних вештина (комуникација, сарадња са другим људима) до развоја солидарности, социјалне интеракције, тимског рада, фер-плеја, поштовања правила, других људи и природне средине, као и превенције насиља (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

И дефиниција циља физичког васпитања у Републици Србији јасно истиче да физичко васпитање треба да „разноврсним и систематским моторичким активностима, повезаним са осталим васпитно - образовним подручјима, допринесе *интегралном развоју* личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада“ (Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања, 2010).

Друга важна одредница савременог физичког васпитања јесте оријентација на *компетенције, стандарде и исходе учења*. У актуелним образовним документима код нас ова оријентација је заступљена у значајној мери, а радна верзија Оквира националног курикулума (*у изради*) експлицитно развија овај приступ.

Компетенције представљају способност појединца да одговори на сложене захтеве у разноврсним ситуацијама, мобилишући своје психосоцијалне ресурсе – знања, когнитивне и практичне вештине, креативне способности, ставове, мотивацију, вредности (OECD, 2005).

Образовање усмерено на компетенције је холистичко, компетенције прожимају курикулум у целини, повезујући различите предмете, образовне области и разноврсна искуства учења.

Кључне компетенције могу се сврстати у једну од три шире категорије (OECD, 2005): 1. Интерактивно коришћење оруђа (знања, језика, информација, компјутера и др.); 2. Интеракција у различитим групама (добри односи са другима, сарадња и тимски рад, решавање конфликта) и 3. Самостално деловање (деловање унутар ширег контекста, прављење и спровођење животних планова и личних пројеката, заступање сопствених права, интересовања, потреба). Савремено физичко васпитање доприноси стицању кључних, као и специфичних предметних компетенција, својеврсних функционалних пакета знања, вештина, умења и ставова, неопходних за делотворно функционисање у разноврсним животним ситуацијама, пре свега када је реч о бављењу физичком активношћу током целог живота.

Образовни исходи или исходи учења дефинишу знања, вештине и умења који представљају резултат процеса наставе/учења, а стандарди омогућавају проверу степена усвојености образовних исхода. Овладавање исходима учења води ученика ка стицању планираних компетенција. Оријентација физичког васпитања на исходе означава промену парадигме; уместо фокуса на наставне садржаје, сада је ученик у центру пажње и шта је током наставе научио, чиме је овладао, шта уме. Јасно дефинисани и објективни исходи омогућавају организацију курикулума, одабир одговарајућих метода и активности, као евалуацију ефикасности процеса наставе/учења. У физичком васпитању данас, као и у другим деловима школског курикулума, наглашена је веза између исхода, планирања, програмирања и вредновања, стандарда и компетенција.

Трећа важна карактеристика савременог физичког васпитања јесте *индивидуализовани приступ ученику*. У средишту овог приступа јесте концепт *оптималног изазова*, на коме почива унутрашња мотивација понашања појединца (Harter, 1978; Deci & Ryan, 1985; Csikszentmihalyi, 1990). Наставник физичког васпитања индивидуализује искуства учења тако да се ученици суочавају са задацима који по тежини одговарају њиховим способностима, тачније, њиховом опажању

сопствених способности (самоефикасност). Када постоји поклапање између тежине или изазова задатка и самоефикасности, то подстиче унутрашњу мотивацију (Csikszentmihalyi, 1990). Супротно, ако ученици сматрају да је задатак превише лак или превише тежак, унутрашња мотивација опада, јавља се у првом случају досада, а у другом – фрустрација. Родић (2010) сматра да досадашњи класичан модел програма физичког васпитања, који је имао „свестрани“ развој човека као генерални циљ, треба да замени модел који би индивидуализовао образовно - васпитни рад. „Имајући у виду да је оптималан статус сваке индивидуе различит, а да је суштина диференциране наставе прилагођавање рада и програмских захтева могућностима и потребама ученика, неопходно је израдити диференцирани модел програма физичког васпитања деце млађег школског доба ... На тај начин приближавамо се аутентичним потребама ученика“ (Родић, 2010, с. 57).

Претходно наведена обележја физичког васпитања: усмереност на целог ученика, затим, усмереност на компетенције, исходе и стандарде, као и индивидуализовани приступ, подстичу унутрашњу мотивацију ученика за учествовање у настави физичког васпитања. Само када је понашање ученика самоодређено и када ученик учествује активно на часу физичког васпитања, настава физичког васпитања може бити ефективна и може, дугорочно гледано, представљати одскочну даску за бављење спортом и физичком активношћу током целог живота (Hardman, 2008).

Искуства у настави физичког васпитања могу да утичу на актуелне и будуће одлуке у вези са физичком активношћу. Негативна искуства негативно утичу на мотивацију младих за бављење спортом (Coakley & White, 1992), док су ученици који су задовољни часовима физичког васпитања, физички активнији у слободно време (Vilhjansson & Thorlindsson, 1998). Да би физичко васпитање било квалитетно морају бити задовољена четири услова (NASPE, 2003):

1) Ученици имају могућности да уче (доступност физичког васпитања свим ученицима, довољан фонд часова, оптималан број ученика на часу, компетентан наставник, адекватна и безбедна опрема и објекти);

2) Релевантан наставни садржај (квалитетан наставни програм, подучавање у разноврсним моторним вештинама, подстицање физичких способности, учење когнитивних концепата значајних за моторно учење и добру кондицију, могућности за унапређивање социјалних вештина, промоција редовног бављења физичком активношћу);

3) Одговарајуће подучавање (инклузија свих ученика, максимално искоришћено време за наставне активности, добро испланиране наставне јединице, домаћи задаци који подржавају учење и увежбавање, физичке вежбе се не користе као казне, редовно праћење и вредновање учења);

4) Вредновање ученика и програма (вредновање је кључни део програма физичког васпитања, постоји формативно и сумативно вредновање напредовања ученика, вредновање у складу са стандардима, периодична евалуација ефективности програма физичког васпитања у целини).

Физичко васпитање неминовно следи, мада понекад са закашњењем и недовољно, савремене образовне тенденције, а „његово позиционирање и вредновање унутар школе и ван ње, зависиће од прилагођавања измењеним очекивањима друштва и појединца“ (Ђорђевић, 2012, с. 9). Актуелне анализе стања и перспектива физичког васпитања на глобалног плану, показују да физичко васпитање много пута не успева да испуни висока очекивања друштва што указује на потребу реконструкције школског физичког васпитања (Hardman, 2008).

2.2 Дисциплина у настави физичког васпитања

Квалитет школских искустава значајно доприноси мотивацији, развоју идентитета, академском постигнућу, утиче на изборе у одраслом добу, као и на ментално и физичко здравље (Gilman, Huebner, & Furlong, 2014). Међународно истраживање образовне ефективности (ПИСА истраживање) потврдило је да ефективно учење захтева *уређен и сараднички амбијент за учење*, како у учионици, тако и ван ње (OECD, 2011). Одељења и школе са више дисциплинских проблема су мање погодни за учење, јер наставници морају да потроше доста времена да би постигли ред пре него што започну са предавањем. Недисциплина омета концентрацију ученика и њихову активност на часу. Резултати ПИСА истраживања показују да ученици који имају добар однос са наставницима и где постоји добра дисциплина у одељењу, постижу боље резултате (OECD, 2011). Најчешћа форма дисциплинског проблема (ометања наставе/учења) је бука, која по мишљењу скоро трећине ученика омета учење на већини или на свим часовима. Србија по резултатима углавном прати просек ОЕЦД земаља када је реч о појединим аспектима недисциплине у школи: 63% ученика сматра да „*никада/врло ретко*“ или „*само на неким часовима*“ ученици не слушају шта наставник говори (просек за ОЕЦД – 71%), постоји бука и неред (Србија – 74%, ОЕЦД – 68%), наставник мора дуго да чека да се ученици утишају (74% и 72%), ученици не могу да нормално раде (79% и 81%) и ученици не могу да почну да раде дуго времена након што је час започео (75% у оба случаја).

И из угла наставника, најчешћи проблем у понашању ученика јесте ометање наставниковог предавања (сматра 72% наставника), следи уништавање школске имовине (34%) и вређање/ругање/исмевање наставника (22%), установљено је на случајном узорку наставника основних и средњих школа из Београда, Новог Сада и Ниша (Савовић, 2002).

Распрострањеност насилног понашања у нашим школама, чији су актери ученици и наставници, значајно варира од школе до школе што говори у прилог томе да се „код нас школске реалности веома разликују ... и да је могуће организовати школски живот тако да насиља буде мање“ (Попадић и Плут, 2007). На примену физичких мера дисциплиновања указује податак да се сваки шести ученик (16%) изјаснио да га је наставник/наставница ударио, вукао за уво или чупао за косу. У исто време, више од 40% ученика у нашим школама било је сведок вербалне агресивности вршњака према наставницима, а око 10% је присуствовало физичким нападима ученика на наставнике (Попадић и Плут, 2007).

Иако је проблем насилног понашања и недисциплине несумњиво изражен у нашим школама, наставници углавном истичу ускометодичка питања наставе (циљеве, избор наставних метода, средстава и облика рада) као значајна питања наставе, док процентуално знатно мање наводе или у потпуности занемарују социоемоционалне аспекте наставе, као што су позитивна социоемоционална клима у одељењу, окружење за учење, комуникација са ученицима, дисциплина (Вујачић и Аврамовић, 2008). У поменутом истраживању, само 5.1% наставника основне школе сматра да је одржавање дисциплине значајно питање наставе, а истог мишљења је 4.3% наставника средње школе.

С друге стране, питање дисциплине је од кључне важности за успешност школе за скоро све наставнике јавних школа у САД (97%), а са њима је сагласно 78% родитеља (Public Agenda, 2004). У исто време више од трећине наставника је озбиљно разматрало да напусти професију – или познаје колегу који је то учинио – због недисциплине ученика. Проблеми са понашањем ученика су израженији у градским школама и у срединама где је велика концентрација сиромашних ученика.

Успостављање дисциплине често одузима много наставног времена на часу, и може представљати озбиљан извор стреса (Гашић-Павишић, 2005). „Скоро трећина учитеља сматра да им одржавање дисциплине на часу одузима сувише времена, док у неким другим земљама, чак и више од половине наставника, односно, учитеља има тај проблем“ (Гашић-Павишић, 2003).

Када је реч о физичком васпитању, недисциплинованом понашању ученика доприносе и одређени специфични фактори (Lavy, French, & Henderson, 1997): 1) многи наставници сматрају физичко васпитање неважним предметом и такав став преносе на ученике, 2) часови физичког васпитања се често одржавају на отвореном, а терене (као и салу) користи више од једног одељења; 3) многи ученици немају ниво физичких способности и моторних вештина, неопходан за савладавање традиционалних наставних садржаја у физичком васпитању и 4) немотивисаност и/или анксиозност појединих ученика у контексту наставе физичког васпитања.

Час физичког васпитања представља динамичан час у коме ученици стварају буку кроз игру, такмичење, довикивање, употребу разних реквизита (нпр. лопте) и сл. Значајно време, и до 26% наставног времена, се потроши на управљање одељењем и административне активности (Jago et al., 2009). Веома је важно да наставници физичког васпитања ефикасно управљају расположивим временом и понашањем ученика на часу, јер на тај начин повећавају ефективно време за учење, које представља главни показатељ постигнућа ученика у настави физичког васпитања (Siedentop, Tousignant, & Parker, 1982). Да би се наставне активности одвијале на безбедан начин, као и да би се максимизирале могућности за учење, потребно је применити одговарајући дисциплински систем који, осим тога, треба да научи ученике вештинама које су неопходне за успешну интеракцију са другима у школи и друштву и смањи стопу неадекватног понашања у будућности (Ђорђевић, 2012).

У трагању за оптималним стратегијама успостављања и одржавања школске дисциплине, корисно може бити прецизно дефинисање самог термина *дисциплина*. Бер (Bear, 2010) наводи да постоје два контрастна значења термина дисциплина: 1) коришћење разноврсних техника ради управљања, контроле или корекције понашања ученика и 2) развијање самодисциплине, односно развијање сазнања, емоција и понашања ученика повезаних са самоконтролом, саморегулацијом, карактером, аутономијом и социјалном и моралном одговорношћу (Bear, 2010, с. 2). У пракси, истиче Бер, први приступ кореспондира са стратегијама усмереним на наставника: правила, очекивања у вези са понашањем ученика, негативне или позитивне последице одређеног понашања. Други приступ, развијање самодисциплине, више је усмерен на ученика и у фокусу су стратегије и технике које подстичу саморегулисано понашање

ученика, што је важно у дугорочној перспективи. Од ученика са очекује да буду у стању да сами регулишу своје понашање и у присуству наставника, а посебно када нема непосредног надзора наставника, односно, када изостају награде и казне као контрола понашања.

Ова подела се у значајној мери поклапа са поделом на бихејвиорални и когнитивни приступ дисциплини, који наводи Гашић-Павишић (2005). Бихејвиорални приступ у суштини почива на награђивању пожељног и кажњавању непожељног понашања ученика. Кориговање непожељног понашања нема за циљ проналажење узрока који утичу на понашање, него се бави променама понашања које је видљиво и очигледно код ученика. Когнитивни приступ је усмерен на промену мишљења, опажања и очекивања ученика. Развија самоконтролу и саморегулацију понашања ученика, који преузимају одговорност за сопствено понашање, што предупредује дисциплинске проблеме (Гашић-Павишић, 2005).

У пракси је неопходно балансирано коришћење оба приступа, при чему традиционално схватање дисциплине као *контроле понашања* ученика може бити ефикасно у *појединим* ситуацијама и за *поједине* ученике, али ако се искључиво на тај начин приступа дисциплини, неће доћи до развоја самодисциплине (Bear, 2010). Казне могу да помоћу механизма опсервационог учења спрече недисциплиновано понашање (Bandura, 1986). Превенцији недисциплинованог понашања доприносе и унапред постављена и јасна правила понашања, очекивања и санкције, што истичу и многи аутори који се баве наставом физичког васпитања (Fink & Siedentop, 1989; O'Sullivan & Dyson, 1994).

Ефикасни наставници користе благе казне и правично их употребљавају у комбинацији са другим техникама управљања разредом (Brophy, 1996). Коришћење казни на ауторитативан, а не ауторитаран начин, може подстаћи самодисциплину; повиновање правилима и психолошка аутономија се не виде као узјамно искључиви, већ пре као међузависни циљеви (Baumrind, 1996).

Да би деца постала активни, саморегулисани ученици, потребно је избегавати не само ауторитарне стратегије које воде пасивној послушности, него и лесе-фер стратегије код којих изостаје неопходно вођство и усмеравање (McCaslin & Good, 1992).

Иако је коришћење казни реално и оправдано под одређеним условима, Бер (2012) истиче да казне имају и бројна ограничења:

- Казне више уче ученике шта да не раде, па и како да избегну да буду кажњени, него што их уче просоцијалном понашању.
- Ефекти казне су краткорочни и много зависе од надзора и контроле одраслих. Понекад су ученици спремни да предузму одређено понашање, па и по цену да буду ухваћени у прекршају и кажњени.
- Кажњавање, захваљујући опсервационом или случајном учењу, учи ученике да буду агресивни једни према другима и да прибегавају кажњавању. Наставници моделују понашање (кажњавање) које делује као ефективно и легитимно средство моћи и контроле.
- Кажњавање не успева да отклони многобројне факторе који доприносе недисциплинованом понашању ученика (нпр. развојне сметње ученика, недовољно предзнање/способности за праћење наставе, незанимљива настава и сл.).
- Кажњавање има много нежељених ефеката, највише када је реч о негативним емоцијама - фрустрацији, бесу, страху, осећају кривице и стида, које изазива код кажњених ученика. То може покренути нови циклус недисциплинованог понашања, неповољно утиче на учење, а дугорочно гледано и на ментално здравље.
- Строго кажњавање креира негативну школску климу, што лоше утиче на постигнуће ученика, као и њихово емоционално и социјално функционисање.

Од учитеља много зависи у ком смеру ће тећи успостављање дисциплине у разреду, а такве моделе понашања и дисциплине деца преносе из млађег у старији узраст. Може се рећи да ученици код учитеља усвајају одређене моделе понашања који често имају и трајно дејство на развој личности и ученици се и у каснијем животу придржавају таквог дисциплинског модела. „Много чешће него што смо спремни да признамо, дисциплина у школи се заснива на кажњавању. Наставници који прибегавају овим методама дисциплиновања ученика, вероватно нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешним методама“ (Гашић-Павишић, 2005).

Стратегије *позитивне дисциплине* су процедуре утемељене на резултатима истраживања, усмерене на повећање пожељних понашања ученика, а не само на смањивање непожељних понашања помоћу казни (NASP, 2011). Традиционални, реактивни приступ подразумева реаговање негативном мером (казном) када се деси нежељено понашање. Проактивни приступ подразумева развој снага и добрих страна карактера, као и самодисциплину као примарни циљ. Термин самодисциплина се често користи као узајамно замењив са терминима: аутономија, само-детерминација, одговорност, само-регулација и само-контрола (Bear, 2010). Самодисциплина се односи на својеволно сузбијање сопственог неадекватног понашања и испољавање просоцијалног понашања ученика, што одражава интернализацију вредности, уверења и ставова њихових родитеља, наставника и других агенаса социјализације (Bear & Manning, 2005). Ученик се добровољно и посвећено придржава правила, мотивисан осећањем поноса и аутономије. Понашање ученика је унутрашње мотивисано, а не споља контролисано коришћењем награда и казни.

Позитивна школска дисциплина би требало да допринесе задовољавању базичних психолошких потреба: потребе за компетенцијом, потребе за аутономијом и потребе за повезаношћу са другима (Bear & Manning, 2014). Према теорији базичних потреба, ове потребе су универзалне људске потребе и њихово подстицање и задовољавање суштински одређују психолошко здравље и благостање појединца, укључујући самопоштовање, опште здравље, виталност и др. (Ryan & Deci, 2002).

Позитивна дисциплина користи позитивне технике за развој самодисциплине, спречавање непожељних понашања и задовољавање базичних психолошких потреба, а не за кориговање непожељног понашања.

2.3 Мотивација ученика у настави физичког васпитања

Мотивација утиче на однос ученика према школи и наставницима, на то колико ће труда и времена посветити учењу, и какве ће резултате постизати. Виша мотивација повезана је са бољим школским постигнућем и разумевањем градива, већим задовољством школом, вишим самопоуздањем, бољом социјалном прилагођеношћу, и вишом стопом завршавања школе (Usher & Kober, 2012). Мотивација за школу и учење има генерални тренд опадања током школовања, а према подацима америчког Националног савета за истраживање (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004) око 40% ученика средње школе не учи, непажљиво је, мало се труди и досађује се у школи.

Мотивација као теоријски појам објашњава зашто људи бирају начин понашања у одређеним околностима (Beck, 2003). Мотивацијом можемо назвати све процесе који нас покрећу на активност у правцу постизања одређених циљева. То је унутрашња покретачка сила која човека мора да покрене како би задовољио потребе и дошао до одређеног циља. Мотивација подразумева процес покретања активности човека, усмеравање активности на објекте и регулисање активности ради постизања циљева (Rot, 1994). „Поред тога што покреће све људске активности, мотивација представља и интегрални део процеса учења. Њоме се објашњавају и успеси и неуспеси у извршавању задатака, позитивни и негативни исходи предузетих активности, узлазне и силазне линије наших акција, ефикасност и неефикасност“ (Недељковић, 2012, с. 14).

Физичко васпитање није код свих ученика једнако омиљени предмет, постоје значајне разлике између девојчица и дечака, а проблем мотивације постаје све изразитији са узрастом. На узорку 3000 ученика ирских школа, узраста 11-19 година, утврђено је да интересовање за физичко васпитање и учествовање у физичком васпитању остаје релативно стабилно током овог периода код дечака, али значајно опада код девојчица (Van Wersch, Trew, & Turner, 1992). У америчким школама, проценат ученика који похађају часове физичког васпитања барем једном недељно линеарно опада са узрастом: са 64% у 9. разреду на 35% у 12. разреду. Исти тренд се запажа и када је реч о пропорцији ученика који похађају физичко васпитање *свакога дана*; проценат ових ученика опада са 42% у 9. разреду на само 20% ученика у 12. разреду (CDC, 2014). Такође, дечаци су у оба случаја, више похађали физичко васпитање него девојчице, што индиректно говори о разликама у мотивацији за учествовање у настави физичког васпитања.

У енглеским школама, ученици се највише баве физичким васпитањем у 4-6. разреду (66-70%), а затим проценат ученика који похађају физичко васпитање и школски спорт најмање три сата недељно постојано опада, достижући тек 21% у 18. години (13. разред) / Quick, Simon, & Thornton, 2010/. У свим разредима, дечаци у већем проценту него девојчице постижу овај ниво бављења физичким васпитањем и школским спортом, при чему су родне разлике најмање у млађим разредима (55% девојчице, 58% дечаци у 1. разреду), а најизраженије у средњој школи (15% девојчице, 28% дечаци у 13. разреду). У поређењу са дечацима, девојчице се мање баве физичким васпитањем и спортом, а проценат активних девојчица опада са узрастом (Gorely et al., 2011). Аутори закључују да на ангажованост ученика највише утичу природа, контекст и садржај наставе физичког васпитања.

У адолесценцији, проценат ученика који су активни барем половину часа физичког васпитања опада са 55% на 24%, а опадање је драстичније код ученица него код ученика (National Center for Health Statistics, 2001). На узорку наших ученика, пол и узраст такође су били значајни предиктори мотивације за физичког васпитање, при чему су девојчице биле мање мотивисане од дечака, а ученици петог разреда су имали

највиши ниво мотивације у поређењу са старијим ученицима (Вишњић, Илић, Мартиновић и Марковић, 2011). „Снага и смер мотивације ученика за физичко васпитање јако варирају; за неке ученике је то најомиљенији део наставног дана, а за друге представља главни узрок стреса и nelaгоде у школи“ (Ђорђевић, 2012, с. 104). Деца која нису довољно мотивисана, не учествују активно или чак и избегавају часове физичког васпитања.

Акцент на такмичењу и учинку, може маргинализовати поједине ученике и смањити њихов ниво активности на часу физичког васпитања (Brooks & Magnusson, 2006). Ученици који избегавају да учествују зато што не желе да покажу своју некомпетентност или се изложе критици спретнијих вршњака, на тај начин само учвршћују своју маргинализовану позицију. Амотивација ученика у настави физичког васпитања испољава се у виду избегавања часова физичког васпитања, слабе ангажованости на часу и слабо изражене намере за бављење физичком активношћу у будућности (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, & Pipe, 2004). Амотивисани ученици на разне начине покушавају да избегну часове физичког васпитања; не долазе на часове, не доносе опрему за физичко васпитање, позивају се на болест или повреду и сл. На часу су склони да причају, седе, досађују се, не залажу се... Три главна разлога амотивисаности ученика у настави физичког васпитања су: научена беспомоћност, слаба задовољеност базичних психолошких потреба (компетенција, аутономија, повезаност) и контекстуални фактори (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, & Pipe, 2004). Међу контекстуалним факторима идентификовани су наставни стил (коришћење казни, лош однос са ученицима, нагласак на такмичењу и резултату) и физичко окружење (лоши временски услови). У једном домаћем истраживању, око 40% ученика гимназије који увек или понекад изостају са наставе физичког васпитања, као најчешће разлоге за изостајање наводе обавезно ношење опреме за физичко вежбање (23% ученика), израду домаћих задатака или учење других предмета (20%), монотоност и једноличност часова физичког васпитања (20%) и незаинтересованост наставника (17%) /Јоргић и Веселиновић, 2008/.

Проблем ослобађања ученика у нашим школама такође се може посматрати и из угла (а)мотивације ученика за учествовање у настави физичког васпитања, јер обавезност похађања наставе, онда када је праћена ниским квалитетом саме наставе, може допринети амотивацији ученика (Ђорђевић и Бут, 2013). Међу ослобођеним ученицима су значајно више заступљене девојчице и ученици средње школе, а многи од њих се у слободно време баве физичком активношћу, што сугерише да поред здравствених разлога постоје и други, немедицински разлози за ослобођање.

Ученици основне школе често доживљавају физичко вежбање као активност која није забавна. Ученици трећег разреда коментарисали су да не воле физичко васпитање, да им је увек досадно, да не воле вежбање и сл. (Mowling, Brock, Eiler, & Rudisill, 2004). Изјаснили су се да уживају у физичком васпитању када могу да играју игре и трче наоколо. Многи аутори истичу да ученике млађег школског узраста треба мотивисати кроз игре као саставни део програма физичког васпитања, јер игра доноси задовољство и забаву (Gimenez et al., 2009; Griffin et al., 1997; Thorpe et al., 1984). Ученици узраста 6-11 година међу разлозима због којих не уживају у вежбању и школском спорту, најчешће су наводили уверења да нису добро грађени за спорт, осећај срамоте јер нису довољно добри у спорту и изневерили су тим, фрустрираност због недовољног разумевања спортских правила, и досаду (Mason, 1995).

Различити типови мотивације ученика у настави физичког васпитања могу се довести у везу са њиховим залагањем на часу, намерама да буду активни и физичком активношћу у слободно време, при чему је унутрашња мотивација најконзистентнији предиктор ових исхода (Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010). Ученици који су више унутрашње мотивисани улажу више труда на часу физичког васпитања, исказују намеру да буду физички активни и више су активни у слободно време. Аутори закључују да подстицање самоодређене регулације понашања, као и базичних психолошких потреба (посебно потребе за компетенцијом) може допринети већем залагању ученика на часу физичког васпитања, њиховим намерама да вежбају, као и физичкој активности у слободно време. Уколико су ученици недовољно мотивисани у настави физичког васпитања, ако учествовање на часу за њих представља понижавајуће искуство или ако им је досадно, формираће негативан став према физичком васпитању (Ntoumanis, 2002, с. 178).

Поред тога, постоје докази да унутрашња мотивација за учествовање у настави физичког васпитања позитивно утиче на истрајност у бављењу спортом у слободно време, посебно код адолесценткиња (Grgantov, Milić, & Milavić, 2013).

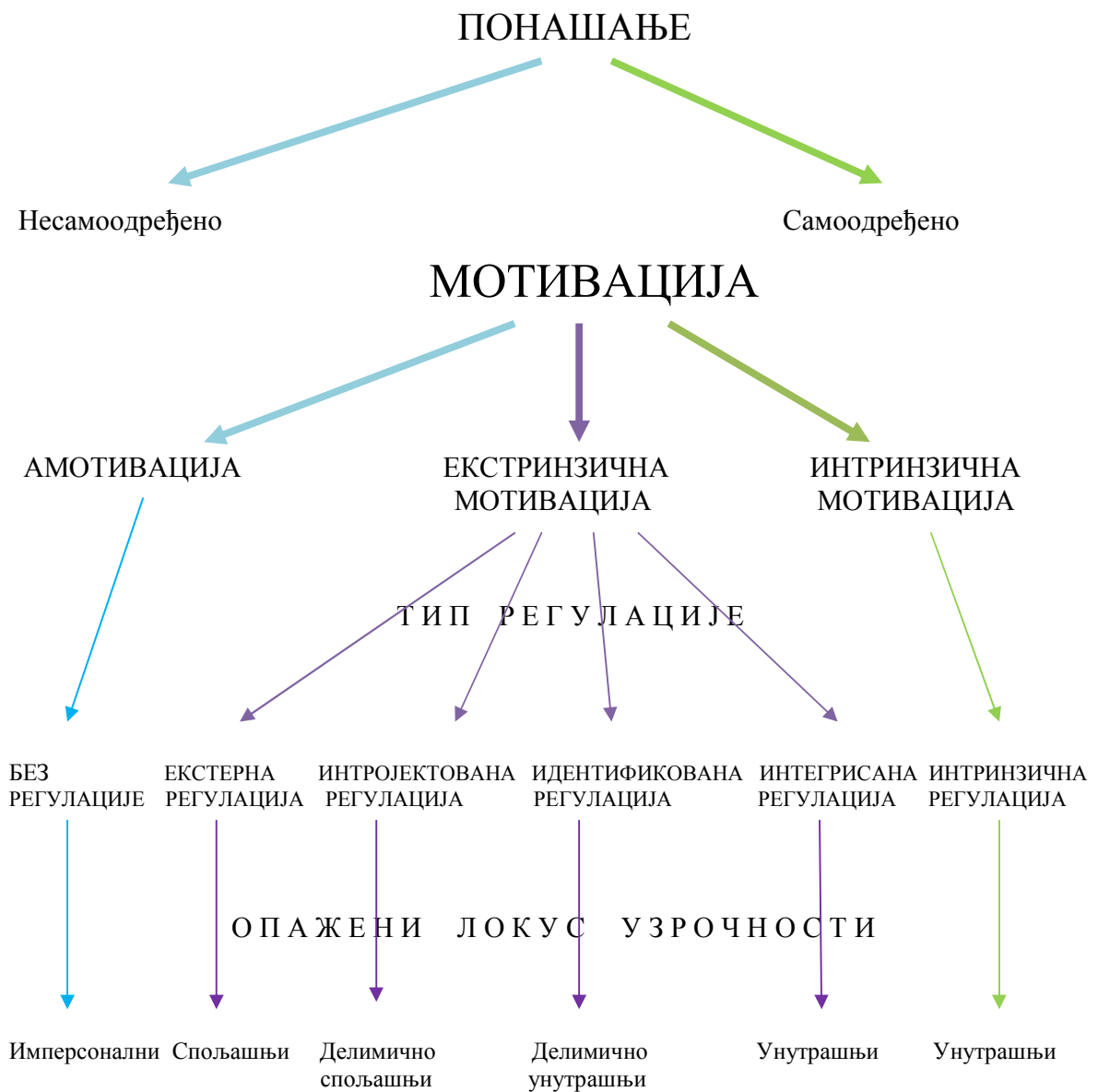
За тумачење мотивације ученика у настави физичког васпитања широко је коришћена социјално-когнитивна теорија Дисеја и Рајана (Deci & Ryan, 1985). Ова теорија, позната под називом *теорија самоодређења* (Self-Determination Theory) усмерена је на разумевање личности у целини, објашњење укупног психолошког функционисања, социјалног развоја и благостања човека, а не само на разумевање мотивације (Weiss & Amorose, 2008). Теорија самоодређења се састоји од четири мање теорије и то: *теорије когнитивне евалуације*, *теорије интеграције организма*, *теорије оријентације узрочности* и *теорије базичних потреба* (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002). У основи теорије самоодређења налазе се три основне психолошке потребе: *потреба за аутономијом*, *потреба за компетенцијом* и *потреба за повезаношћу са другима*. Компетенција представља потребу да се сопствена понашања сматрају као делотворна (ефикасна); аутономија подразумева потребу да сопствено понашање буде слободно одабрано; повезаност са другима подразумева потребу за припадањем, за повезаношћу са другим људима (Ђорђевић и Тубић, 2010). Као што је већ истакнуто у поглављу о дисциплини, ове потребе су универзалне људске потребе и њихово подстицање и задовољавање суштински одређује психолошко здравље и благостање појединца, укључујући самопоштовање, опште здравље, виталност и др. (Ryan & Deci, 2002). У физичком васпитању, највише су емпиријски провераване *Теорија когнитивне евалуације* и *Теорија интеграције организма*.

Теорија когнитивне евалуације примењива је само на понашања која су унутрашње мотивисана (Deci & Ryan, 1975), покренута искључиво из забаве, пријатно доживљена, на добровољној основи, па се сходно томе теорија бави само унутрашњом или интринзичном мотивацијом. Унутрашња мотивација није једини облик вољних активности, али је важна и свеприсутна од рођења па надаље, јер су људи по природи радознали и показују спремност да уче и истражују, а не захтевају сувише подстицаја да то и чине (Ryan & Deci, 2000a). Теорија когнитивне евалуације испитује да ли и у којој мери социјално-контекстуални фактори утичу на интринзичну мотивацију.

Сви контекстуални фактори садрже контролишући и информациони аспект. *Контролишући аспект активности* усмерен је на потребу појединца да има контролу над одређеним ситуацијама (потреба за аутономијом), при чему се узрок деловања налази у самој особи, која ужива у деловању и примарно је интринзично мотивисана. До опадања интринзичне мотивације долази када се понашање одвија под одређеним спољашњим притиском, када се доживљава као споља наметнуто. *Информациони аспект активности* преовладава када се активност базира на информацијама о властитом понашању и догађајима и повезан је са потребом за компетенцијом. Ако појединац добија позитивну информацију о властитом понашању, повећава се самоефикасност, подстиче се базична потреба за компетенцијом, што повећава интринзичну мотивацију. Насупрот томе, ако појединац добија негативну повратну информацију о својој компетентности, потреба за компетенцијом не може бити задовољена, што доводи до опадања интринзичне мотивације. Дакле, аспекти који доприносе да се успостави спољашњи локус узрочности су контролишући аспекти социјалног окружења, док аспекти који подржавају доживљај компетентног ангажовања представљају информационе аспекте (Ryan & Deci, 2002).

Теорија интеграције организма у фокусу има екстринзичну мотивацију, односно објашњава развој и динамику екстринзичне мотивације и у којој мери екстринзично мотивисана понашања могу бити самоодређена (Deci & Ryan, 1985). Феномен интернализације може да се посматра као процес активне трансформације спољашње регулације у саморегулацију. „Што је потпуније регулација (или вредност на којој почива) интернализована, више постаје део интегрисаног селфа и више је основа самоодређеног понашања“ (Deci & Ryan, 1985, с. 15). Понашања могу бити у различитом степену самоодређена, а континуум мотивације обухвата амотивацију (одсуство мотивације), екстринзичну мотивацију (различити типови спољашње регулације понашања) и интринзичну мотивацију (Ryan & Deci, 2000b). Континуум типова мотивације, у зависности од степена самоодређености приказан је на слици 1.

Слика 1. Континуум самоодређености са приказом типова мотивације, регулације и опажених локуса узрочности (према: Ryan & Deci, 2000b)



Пораст самоодређености може се посматрати идући од левог према десном крају континуума (слика 1). **Амотивација** се налази на левом крају континуума мотивације, а карактерише је недостатак намере за активност, појединац не осећа да је компетентан за активност (Deci, 1975) или не верује да ће тиме постићи жељени резултат (Ryan & Deci, 2000a). Амотивисани ученици избегавају активно учествовање на часу физичког васпитања, незаинтересовани су, досађују се, не виде разлог зашто су потребни часови физичког васпитања.

Екстринзичну мотивацију чине четири типа регулације различитог степена самоодређености: екстерна регулација, интројектована регулација, идентификована регулација и интегрисана регулација.

Екстерна регулација је врста спољашње мотивације која одговара традиционалном схватању спољашње мотивације, где се понашање обавља ради добијања награде или избегавања казне. Уколико престане утицај који контролише понашање (казна или награда), престаје и мотивација за обављање датог понашања. Ученик чије је учествовање у настави екстерно регулисано, вежба на часу физичког васпитања да наставник не би викао на њега, да не добије минус или неоправдани час, да би га наставник похвалио или да добије петицу, и сл.

Интројектована регулација описује понашање које ученик врши под притиском, из осећања обавезе (зато што хоће да наставник мисли да је добар ученик, било би га срамота када не би радио физичко и сл.), како би се избегла кривица или како би се ојачао его кроз осећање поноса и личне вредности. Иако је овде спољашња регулација донекле интернализована, понашање има низак степен самоодређености, с обзиром да предузето понашање за ученика не представља изазов и задовољство.

Идентификована регулација карактерише понашање појединца које он доживљава као важно за њега лично, са чијим вредностима може да се идентификује. Идентификација представља важан аспект процеса трансформације екстерне регулације у праву саморегулацију. У настави физичког васпитања ученик може да вежба зато што хоће да научи спортске вештине, да напредује, зато што је физичко васпитање корисно за његово здравље и сл. Ово понашање је у знатној мери самоодређено јер је усклађено са личним вредностима појединца.

Интегрисана регулација односи се на понашања која особа предузима јер су у складу са личним циљевима и вредностима, који су већ постали део селфа. Иако има многе особине унутрашње мотивације, и даље спада у спољашњи тип мотивације, јер постоје спољашњи разлози за дато понашање, изван саме активности. Нпр. када особа вежба пре свега јер сматра да је вежбање важан елемент здравог начина живота, а не зато што је вежбање само по себи покреће. С обзиром да деца и адолесценти не наводе разлоге понашања који би одговарали интегрисаној регулацији, тај тип екстринзичне мотивације се не процењује у овим узрасним групама (Vallerand & Fortier, 1998).

На десном крају континуума мотивације налази се *Интринзична мотивација*, коју карактерише највиши степен самоодређености и аутономије појединца. Интринзично (унутрашње) мотивисано понашање је само себи циљ, изводи се добровољно, из забаве, изазова и уживања које доноси сама активност. Ученик је унутрашње мотивисан када вежба на часу физичког васпитања зато што му је на часу забавно, зато што ужива у учењу нових спортских вештина, проналази изазов и задовољство у савладавању наставних задатака.

Сакач (2008) истиче да између спољашњих и унутрашњих облика мотивације треба да постоји равнотежа. „На почетку, када дете упознаје нову активност, као што је учење, израженија је екстринзична мотивација, односно неопходно је детету упућивати што више похвала и охрабрења. Касније, када дете постигне пожељни степен компетентности, екстринзична мотивација постепено уступа место интринзичној, која подразумева обављање активности (учења) ради саме себе“ (Сакач, 2008, с. 30).

Често се поставља питање: „Како подстицати самоодређене видове мотивације код ученика у настави физичког васпитања?“ Сматра се да је циљ задовољити базичне психолошке потребе за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима манипулишући социјалним факторима, тако да буду обезбеђени:

- *Разумевање важности и смисла* - потребно је да ученици разумеју зашто је важно учествовати у настави физичког васпитања, које су користи од вежбања и редовне физичке активности и сл. На тај начин се подстиче идентификована регулација;

- *Осећање добровољности и избора* - пружити могућност ученику да учествује у доношењу одлука, односно да има могућност избора, подстицати ученике да постављају себи циљеве и уочавају везу између својих поступака (труда, залагања, увежбавања) и последица, што је у функцији задовољавања потребе за аутономијом;
- *Осећање компетентности* – омогућити ученицима да доживе успех и стекну самопоуздање у вези са учествовањем у физичкој активности; планирају се искуства учења заснована на концепту оптималног изазова, акценат је на овладавању задатком, а не на међусобном поређењу (такмичењу), што подстиче потребу за компетенцијом;
- *Осећање повезаности* - ученик на часу физичког васпитања треба да се осећа прихваћено од стране других ученика и наставника, тако да је пожељно примењивати активности и стратегије које јачају осећај повезаности и јединства са другима. Наставник подстиче срдачне и пријатељске односе између ученика и према ученицима.

Истраживања у подручју физичког васпитања указују на повезаност самоодређених типова мотивације (интринзична мотивација и идентификована регулација) са самопоштовањем ученика (Standage & Gillison, 2007), концентрацијом и истрајношћу на задатку (Ntoumanis, 2005), и интересовањем (Goudas et al., 1994). „Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено“ (Ђорђевић & Тубић, 2010).

Амбијент за учење који подржава код ученика осећања компетенције, аутономије и повезаности са другима, представља основу за очување унутрашње мотивације за физичко васпитање и постепену трансформацију спољашње мотивације у самоодређеније типове регулације понашања (Ryan & Deci, 2000a).

Часови физичког васпитања треба да обезбеде окружење које мотивише децу и младе да се баве физичком активношћу и изван редовне наставе, а такво понашање почива на самоодређеној мотивацији (Prochaska, Sallis, Slymen, & McKenzie, 2003).

У образовном миљеу, мотивациона клима представља најважнији контекстуални фактор утицаја на мотивацију ученика. Мотивациона клима у одељењу представља афективне и социјалне услове у учионици (сали), у односу на интерперсоналне процесе и вредновање (Ames, 1992). Мотивациону климу у одељењу креира пре свега наставник физичког васпитања и она утиче на мотивацију и циљне оријентације ученика (Goudas et al., 1995; Theeboom et al., 1995).

Постоје две врсте мотивационе климе: мотивациона клима постигнућа и мотивациона клима овладавања задатком. *Мотивациону климу постигнућа* (учинка) карактерише нагласак на такмичењу и јавно поређење резултата међу ученицима, такође, ученици немају право избора и нису укључени у доношење одлука. Наставник санкционише грешке током процеса учења, а вредновање се заснива на компаративном критеријуму, односно учинку (резултату). Клима постигнућа промовише екстринзичну мотивацију или амотивацију (Ntoumanis & Biddle, 1999), самим тим што може да наруши потребе ученика за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу са другима.

Мотивациона клима овладавања (задатком) подстиче ученике на учење, залагање и учествовање, јер фокус није на међусобном поређењу, већ на успешном овладавању задатком. Када је реч о вредновању, охрабрује се и вреднује труд ученика и индивидуално напредовање. Акценат је на сарадњи између ученика, групном раду, доношењу одлука и од стране ученика. Ученици могу да бирају између понуђених активности, са ким ће да вежбају, заједнички доносе одлуке у вези са спортском опремом, правилима понашања и сл. Мотивациона клима овладавања задатком подстиче унутрашњу мотивацију, развија аутономију („Ја то желим“), компетенцију („Ја то могу“), осећај припадности („Ја припадам“) (Ђорђевић, 2012, стр. 110).

Доказано је да између мотивационе климе овладавања задатком и интринзичне мотивације постоји значајна позитивна повезаност (нпр. Biddle et al., 1995; Cury et al., 1996; Goudas & Biddle, 1994; Papaioannou, 1994), при чему базичне психолошке потребе представљају медијаторе утицаја мотивационе климе на мотивацију ученика у настави

физичког васпитања (Brunel, 1999; Cury et al., 1996; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Ntoumanis, 2001a; Ntoumanis & Biddle, 1999; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003b). Опажање ученика да имају могућност избора, да се у настави подстиче сарадничко учење и да је нагласак на самонапредовању, позитивно је повезано са одговарајућим базичним психолошким потребама за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу, односно, самоодређеном мотивацијом у настави физичког васпитања.

Мотивациона клима овладавања задатком подржава одговарајућу циљну оријентацију ученика – оријентацију на задатак, док мотивациона клима постигнућа подржава его оријентацију ученика. Циљне оријентације ученика спадају у интраперсоналне факторе утицаја на мотивацију и одређују *зашто* и *како* особе покушавају да постигну различите циљеве (Anderman & Maehr, 1994). Оријентацију на задатак карактерише усмереност појединца на задатак, а не на поређење са другима, док су его оријентисани појединци више заинтересовани за очекиване исходе одређене активности, него за саму активност. Висока оријентација на задатак може допринети задовољавању једне или више базичних психолошких потреба и тако подстаћи унутрашњу мотивацију.

Истраживања показују да су у настави физичког васпитања највише унутрашње мотивисани ученици који имају високу оријентацију на задатак, независно колико имају изражену его оријентацију (Goudas et al., 1994; Dorobantu & Biddle, 1997; Standage & Treasure, 2002). Са аспекта мотивације, најризичнију групу ученика у настави физичког васпитања представљају ученици који имају низак ниво оријентације на задатак, а високу его-оријентацију (Standage & Treasure, 2002). Наставни стил који одговара мотивационој клими овладавања задатком, доприноси већој заинтересованости ученика, вишем нивоу опажене компетенције, бољем развоју моторичких вештина и већој интринзичној мотивацији ученика, него наставни стил који је усмерен на постигнуће (Ferrer-Caja & Weiss, 2000).

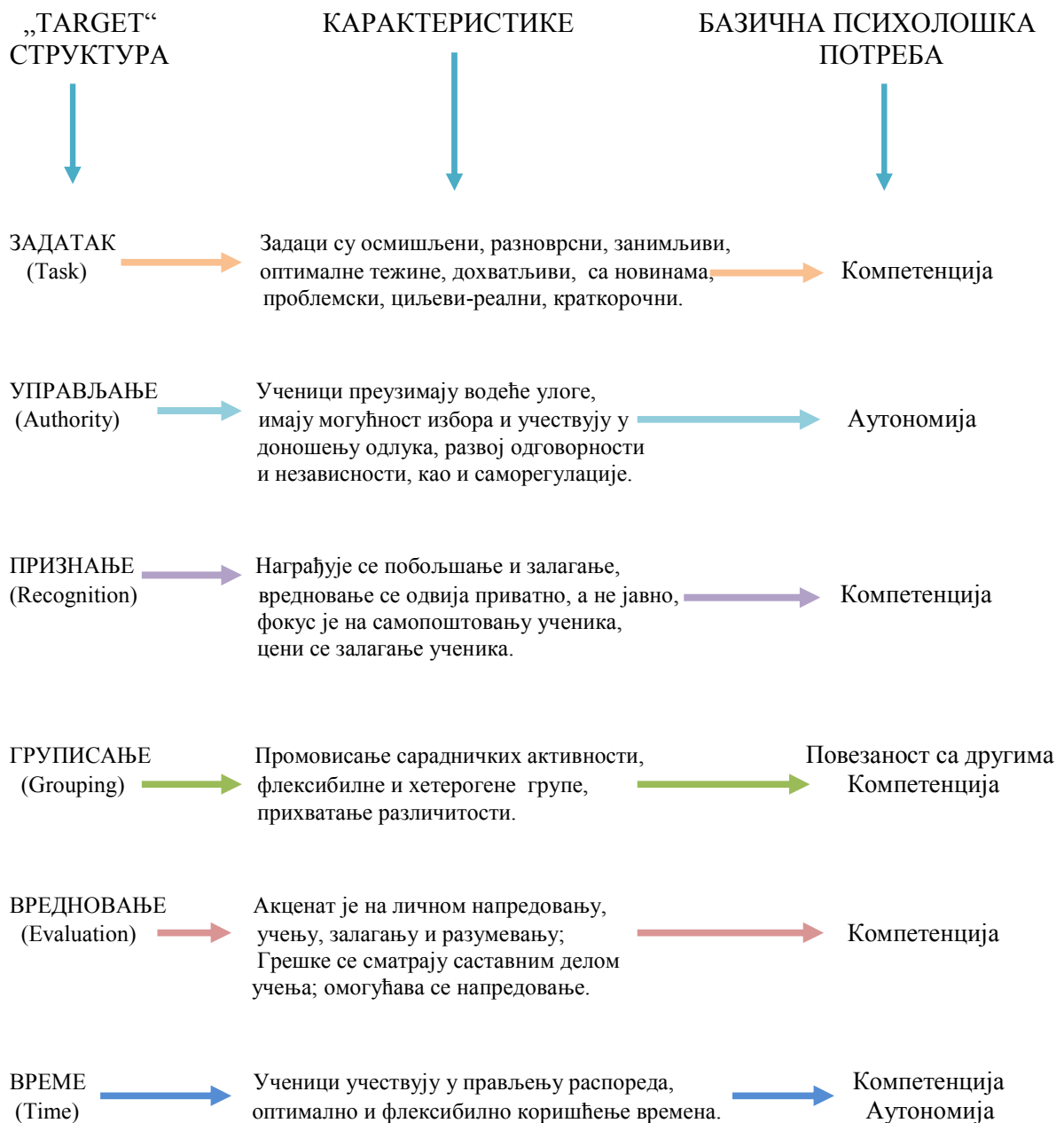
С обзиром да на унутрашњу мотивацију ученика више утиче опажање мотивационе климе, него циљне оријентације ученика (Brunel, 1999), наставник физичког васпитања има велику одговорност у креирању оптималне средине за учење.

Структура која је усклађена са принципима климе овладавања задатком, а доприноси задовољавању базичних психолошких потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу, означава се акронимом „*TARGET*“ (Ames, 1992) и чине је следећи елементи: задатак (*Task*), управљање (*Authority*), признање (*Recognition*), груписање (*Grouping*), вредновање (*Evaluation*) и време (*Time*). Слика 2 приказује основне карактеристике ове структуре и повезаност појединих обележја са базичним психолошким потребама (према: Ђорђић и Тубић, 2010). Могуће је да ови елементи различито утичу на перцепцију мотивационе климе од стране ученика, при чему признање и вредновање имају највећи ефекат (Morgan, Sproule, Weigand, & Carpenter, 2005).

Овладавање задатком наставник мора да подстиче, али не поређењем ученика са другима, већ истичући процес учења, лично напредовање и залагање. Склоност према поређењу са вршњацима имају деца узраста од 10 до 14 година, па је стога важно да наставник не инсистира на поређењу међу ученицима, јер тако може спречити ученике да само на тај начин дефинишу своју успешност (Weiss, 1995). Припадање групи и сараднички односи доприносе заједничком успеху, из чега произлази могућност да сви ученици који припадају групи која ради на заједничком задатку буду успешни, што није случај када се такмиче једни против других (Tjeerdsma, 1995).

Истраживање Периш и Трежера (Parish & Treasure, 2003) показало је да је опажање мотивационе климе овладавања задатком позитивно повезано са физичком активношћу ученика на часу физичког васпитања. И једно новије истраживање потврдило је виши ниво физичке активности ученика на часу физичког васпитања и то за 9%, када постоји мотивациона клима овладавања задатком, при чему су највећи позитиван ефекат имали задатак, груписање и време као „*TARGET*“ структуре (Bowler, 2009).

Слика 2. Карактеристике „TARGET“ структуре и базичне психолошке потребе



2.4 Проблем насиља међу младима

Према мишљењу већине грађана (74%) насиље у Србији је последњих година у порасту, а овакво мишљење је посебно изражено међу младима (82%) /Београдски центар за безбедносну политику, 2012/. Грађане највише забрињава вршњачко насиље у школама, а сваки четврти испитаник сматра да би се насиље смањило када би се више улагало у образовање младих.

Млади су међу најчешћим починиоцима, али и жртвама кривичних дела у Србији (Национална стратегија за младе, 2008). Млади су заступљени у свим видовима криминала, било као починиоци кривичних дела (најчешће особе мушког пола), било као жртве (најчешће особе женског пола). Изложени су насиљу у породици, у партнерском односу, у школи, медијима, институцијама за смештај, бригу и васпитавање, у заједници и на раду, такође и виртуелном насиљу (Национална стратегија за младе, 2008). Према подацима Министарства унутрашњих послова, само у 2006. години, у различитим облицима насилничког понашања у школама и њиховој непосредној близини, 40 ученика је задобило тешке, а 331 лаке телесне повреде.

Ако се упореде самопроцене наших ученика у вези са изложеношћу насиљу током протекла 3 месеца са подацима из студије Светске здравствене организације (Craig & Nagel, 2004), може се констатовати да се наше школе ипак налазе испод просека по изражености насиља (Попадић и Плут, 2007). Код нас је 21% ученика одговорило да су у протекла три месеца били изложени вршњачком насиљу (једном и више пута), док је у поменутој страни студији тај проценат износио 34%. Ипак, насиље је веома присутно; највише заступљен облик вршњачког насиља у нашим школама је вређање, коме је било изложено скоро 50% ученика, следи сплеткарење (33%), ударање (19%) и претње (17%) /Попадић и Плут, 2007/.

Сукоби са вршњацима најчешћи су због оговарања, задиркивања, сукоба мишљења и конкуренција (Петровић, 2010). „Конфликти у које ступају ученици данас имају знатно сложенију структуру него што је то некада било. Самим тим и решење тих конфликта је сложеније“ (Зец, 2005, с. 558). У истраживању које је на узорку ученика четвртог и петог разреда основне школе спровела Петровић (2010), испитаници су се изјаснили да најчешће бирају конструктивне стратегије за разрешавање конфликта међу вршњацима (усмерене на решавање проблема), затим пасивне стратегије (избегавање) и тражење социјалне подршке, док најређе примењују стратегије које за решавање конфликта укључују агресивно понашање. Међутим, сваки пети испитаник свакодневно улази у конфликте са вршњацима, а најчешће се ради о сукобима умереног интензитета.

Према Џаферовић (2013), улога наставника у школи је да процени врсту конфликта, утврди динамику понављања и предузме адекватне мере, при чему је ненасилна комуникација једно од могућих решења мирног превазилажења конфликта. Међутим, наставници у разредној настави, не познају и у довољној мери не примењују наставну методу и технике ненасилне комуникације, иако она директно утиче на смањење насилништва међу ученицима млађег школског узраста.

Како је образовно-васпитни систем, по обухвату популације, један од највећих система у Републици Србији, развијена је одговарајућа законска и подзаконска регулатива са циљем да се спречи и редукује проблем насиља у школама. Поред *Општег протокола за заштиту деце од злостављања и занемаривања* (2005), а у складу са *Националним планом акције за децу*, израђени су посебни протоколи поступања за поједине системе (образовање, здравство, социјална заштита, полиција, правосуђе) у случајевима насиља, злостављања и занемаривања.

Посебним протоколом за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама (2009) ближе је разрађен интерни поступак у ситуацијама сумње или дешавања насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама.

Поред тога, објављени су и *Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у васпитно-образовним установама* (2009), затим *Оквирни акциони план за превенцију насиља у образовно-васпитним установама* (2009), као и *Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање, занемаривање* (2010), што је системски позиционирало активност школе на сузбијању насиља.

С обзиром да постојећи подаци у Србији указују на повећање вршњачког насиља међу децом и младима, Сретеновић (2013) сматра да програмски садржаји физичког васпитања могу утицати на развој безбедног и подстицајног окружења, али да школа те могућности недовољно користи:

„Школски програм, као полазни документ установе, не садржи у могућем обиму ваншколске и ваннаставне активности из програмског садржаја физичког васпитања, чија би реализација експлицитно подстицала изградњу сигурног и безбедног окружења у установи. Годишњи планови рада установа не садрже активности из Оквирног акционог плана за превенцију насиља у образовно-васпитним установама. Планови и програми рада ученичког парламента и савета родитеља не разматрају и не предлажу спортске активности које су усмерене према стварању безбедног амбијента у установи. Тим за заштиту ученика у својим превентивним активностима није препознао значај и допринос школског спорта и спортских активности у стварању толерантне атмосфере. Стручно веће наставника физичког васпитања не успева да их у спровођењу школског спорта и спортских активности ефикасно интегрише и повеже са тимом за заштиту ученика унутар школе у функцији превенције насиља у установи и на спортским приредбама“ (Сретеновић, 2013, с. 148).“

Примена Хелисоновог модела одговорности у настави физичког васпитања, могла би да допринесе не само већој дисциплини ученика, већ и њиховој мотивацији и бољим међусобним односима.

2.5 Хелисонов модел развоја личне и социјалне одговорности

У условима економске кризе, снажног утицаја медија и слабљења породице и других ауторитета, од школе се све више захтева да спречава проблеме у понашању и промовише позитиван развој младих (Escarti et al., 2012). Школски курикулум у свим својим аспектима може бити у функцији развоја одговорности и самодисциплине, а значајан потенцијал у том смислу има физичко васпитање. Препознавање „самопоштовања, самоактуелизације, само-разумевања и међуљудских односа“ као средишњег дела процеса наставе/учења у **физичком васпитању** јесте у основи Хелисоновог модела курикулума (Hellison, 1978, с. 1), чије прве контуре су дефинисане 70-их и 80-их година прошлог века. Овај модел је даље развијан (Hellison, 1978, 1983, 2003а, 2003b) и познат је под називом **TPSR** модел (**T**eaching **P**ersonal and **S**ocial **R**esponsibility). У даљем тексту ће термини „Хелисонов модел одговорности“ и „ТПСР модел“ бити коришћени као синоними.

Хелисонов модел који захтева од учитеља и наставника физичког васпитања да потребе деце и младих ставе на прво место и усмере се много више него раније на лични и социјални развој ученика, представља обећавајућу алтернативу у контексту наше стварности, оптерећене порастом насиља међу младима и драматичним променама животног стила, карактеристичним за сва друштва у транзицији. „Иако су многи друштвени проблеми укорењени у социјалној, економској и политичкој сфери, и изван су утицаја већине наставника и омладинских радника, свако од нас може да размотри могућност увођења алтернативних модела и структура физичке активности у наше програме“ (Hellison, 2003, с. 242). Настава физичког васпитања подразумева динамичну активност ученика, блиску и разноврсну интеракцију између свих актера, као и широк спектар емоционалних стања – узбуђење, радост, страх, бес, осујећеност и сл. – што представља добар контекст за постизање бројних образовних исхода у афективном домену.

Међутим, лични и социјални развој, нису аутоматско исходиште учествовања у настави физичког васпитања, већ је неопходан квалитетан наставник и унапред дефинисани специфични циљеви и стратегије (Hellison, 2003).

Хелисонов модел развоја личне и социјалне одговорности настао је седамдесетих година прошлог века у раду са ризичним групама младих људи, окружених криминалом и насиљем у урбаним градским зонама Портланда. У контексту физичке активности и помоћу физичке активности, Хелисон је покушао да им помогне у разумевању и промишљању сопствених моралних одлука, да допринесе формирању лично и социјално одговорнијих личности, упркос „сиромаштву, расизму и насиљу које су доносили са собом у салу“ (Hellison, 2003b). Касније је ТПСР модел нашао своју примену у физичком васпитању, образовању, спорту, омладинским програмима и др.

Хелисонов модел заснован је на унутрашњој мотивацији и усмерен ка саморегулацији понашања ученика. Модел личне и друштвене одговорности охрабрује ученике да примењују позитивно социјално понашање кроз активности као што су постављање циљева, размишљање и групне дискусије (Hellison, 2003a). Хелисонов модел има позитивне ефекте у смањењу лично и социјално неодговорног понашања (Balderson & Matthew, 2011). Модел је развијен са циљем да омогући деци да увежбају одговорно понашање, почевши од понашања на часу физичког васпитања, а касније да га примене и у ширем социјалном контексту.

Хелисонов модел лично-друштвене одговорности почива на следећим начелима:

- Учење животних вештина и вредности мора да буде интегрисано са физичком активношћу, а не да се учи одвојено;

- Треба тежити да се одговорност за понашање ученика постепено преноси са наставника на саме ученике, што подразумева активну улогу ученика и учешће у доношењу одлука;

- Личну и социјалну одговорност научене кроз наставу физичког васпитања, требало би пренети и у друге домене живота;

- Наставник (лидер програма) мора да препозна и поштује индивидуалност свих учесника програма, њихово мишљење и учествовање у доношењу одлука (Hellison & Walsh, 2002).

Циљеви оваквог модела су базирани на: поштовању права и осећања других, настојању да се ради у тиму (тимски рад), саморегулацији понашања и одупирању притиску вршњака, помагању и вођству, који су засновани на саосећању са онима којима је потребна помоћ. Наставник подстиче трансфер наученог и изван сале, у друге животне домене.

Сараднички однос ученика на часу и задовољство које произлази из активног и сарадничког односа може да донесе бројне користи у дугорочном периоду. Преузимање одговорности за сопствено понашање и учествовање кроз сарадњу, уз осећај задовољства и поноса, треба да потисне мотивацију која је последица снажно контролишућих утицаја казне и награде.

Хелисонов модел обухвата пет нивоа одговорности, почев од нултог који подразумева неодговорност, па до петог нивоа који подразумева трансфер одговорног понашања ван сале за физичко васпитање (Слика 3).

Нивои представљају својеврсан континуум, од немања поштовања за друге (нулти ниво) до пуног, интернализованог поштовања и спремности да се помогне (ниво 4), док се ниво 5 односи на трансфер одговорног понашања у друге животне домене. Ученици се распоређују дуж целог континуума, и њихови ставови и понашање могу да се мењају од часа до часа, док се евентуално не стабилизују на одређеном нивоу (Hellison, 2003a).

Слика 3. Нивои одговорности (Hellison, 2003)



Два нивоа односе се на **личну одговорност** (ниво 2 – залагање и ниво 3 – саморегулација), а два на **социјалну одговорност** (ниво 1 – самоконтрола/поштовање других и ниво 4 - помагање и брига за друге).

Прва два нивоа представљају базичне одговорности, неопходне за успостављање позитивног амбијента за учење, док су трећи и четврти ниво напреднији нивои и, генерално гледано, појављују се касније. Последњи, пети ниво одговорности (трансфер) подразумева примену личних и социјалних одговорности изван часа физичког васпитања.

Ниво 0 – неодговорност. Ученик који се налази на овом нивоу демонстрира различите врсте неодговорног понашања. Прича на часу и игра се док наставник говори, омета друге ученике док слушају наставника, али и при раду, гура друге ученике, даје погрдне надимке својим друговима, неодговорно се понаша према имовини у сали тако што баца и ломи реквизите и сл.

Ниво 1 – самоконтрола/потшовање других. Представља најнижи ниво одговорности, карактеристично је да ученик учествује на часу физичког васпитања и не угрожава друге ученике, али је мотивација за учествовање веома слаба. Овакво понашање подразумева да је ученик у стању да саслуша наставника, не омета и не вређа друге ученике, избегава конфликте и труди се да их мирно решава, не прави штету у сали и сл. Мотивација на овом нивоу још увек је прилично ниска и ученик вежба само у ситуацијама када га наставник надзире. Ниво 1 се састоји из три компоненте (Hellison, 2003а):

1) Самоконтрола – контрола сопственог понашања, уз уважавање права и осећања других. Самоконтрола је видљиво понашање које не мора да се поклапа са унутрашњим вредностима појединца, ученици тек почињу да интернализују вредности одговорности и емпатије.

2) Право на мирно решавање конфликта. Охрабрује се преговарање и уважавање разлика у мишљењу.

3) Сви ученици имају право да буде укључени у активност, без обзира на пол, националност, способности и сл.

Ниво 2 – залагање или укључивање. Ученик се залаже на часу и постоји знатно већа мотивација у раду. Активнији је у настави, истрајнији на задатку, труди се да напредује, вежба уз надзор наставника, не омета друге ученике и сарађује са њима. Овај ниво се бави корекцијом понашања које је штетно за самог ученика, нпр. пасивношћу, наученом беспомоћношћу и сл. Такође, желимо да ученике научимо да разумеју значај труда у сопственом побољшању, не само када је реч о физичкој активности, већ у животу, уопште. Вреднује се залагање и напредовање ученика, а не побеђивање и резултат. Компоненте нивоа 2 према Хелисону (2003а) су:

1) Само-мотивација. Ученици постепено преузимају одговорност за своју мотивацију. Наставник препушта ученицима мале одговорности на часу физичког васпитања, нпр. да сами прате колико понављања неке вежбе су урадили и да онда пређу на другу вежбу.

2) Улагање труда и испробавање нових задатака. Наставник подстиче ученике да се труде и охрабрује их да пробају нове активности, јер позитивно искуство може бити важан мотивациони фактор.

3) Истрајност на задатку. Наставник бодри ученике да истрају на задатку, чак и када постане тешко или напорно.

Ниво 3 – саморегулација или самоодговорност. Ученик је знатно више мотивисан за рад, што се исказује кроз испуњавање додатних задатака иако се то не захтева од њега (поспрема реквизите, похађа школску спортску секцију и сл.), независан је и самостално поставља циљеве. Ученици су потпуно укључени и активни, не подлежу притиску вршњака, придржавају се правила. За почетак, ученици самостално раде на задатку који је задао наставник (на пример, додавање у пару), без директног надзора, а затим уз помоћ наставника, и самостално идентификују личне потребе и постављају личне циљеве.

Ниво 4 – помагање или брига за друге. Са нивоа личне одговорности ученик напредује ка друштвеној одговорности, тако што показује бригу за друге ученике и њихова осећања. Ученик радо прихвата да вежба у пару са другим учеником, да помаже у групи код учења новог градива, помаже и бодри друге ученике, преузима вођство. Лидерске улоге наставник поверава свим ученицима, без обзира на моторичке способности и предзнања.

Ниво 5 – трансфер изван сале. Ученик показује одговорно понашање и ван сале за физичко васпитање. Одговорно се понаша и код куће, у спортском клубу, у учионици и сл.

Главну улогу у промоцији одговорног понашања ученика у настави физичког васпитања има наставник, који их систематично подсећа на нивое одговорности и усмерава их ка одговорном понашању, које проистиче из способности ученика да контролишу сопствено понашање. Хелисонов модел личне и социјалне одговорности није систем управљања, него начин подучавања који доприноси унутрашњем мотивисању ученика, које је трајније и дугорочније. Самим тим што подстиче одговорност и саморегулацију код ученика, ТПСР модел наставнику оставља више простора да ради са ученицима којима је потребна помоћ. Промовисање свести о циљевима и различитим нивоима одговорности је саставни део успеха оваквог програма.

Важне карактеристике ТПСР модела односе се на доживљај различитих нивоа, затим, избор, решавање проблема и саморефлексију као елементе свих нивоа одговорности (Hellison, 2003a):

Доживљај/искуство различитих нивоа. Веома је важно да наставник планира и реализује активности тако да ученици имају могућност да искусе функционисање на различитим нивоима личне и социјалне одговорности. Наставник одабира активности како би промовисао укључивање ученика (ниво 1) и прати којим ученицима је потребна помоћ у савладавању задатка, како би ученик увидео да је кроз рад и залагање постигао одређени резултат (ниво 2). Наставник треба користи различите наставне стилове за време часа. Ученицима који су у стању да раде самостално током часа (ниво 3), пружа могућност да помажу другима (ниво 4) што подстиче развој њихове одговорности.

Избор је саставни део сваког нивоа. Ученици који се неодговорно понашају и нарушавају права других могу изабрати да ли ће да седе на клупи или ће да промене своје понашање. Ученици који су изазвали сукоб такође могу да изаберу да ли ће сести на клупу на којој ће преговарати или ће се одмах договорити и након тога демонстрирати одговорно понашање. На нивоу 2 ученици могу да изаберу да ли ће бити истрајни на задатку или не, али тако да њихов избор не утиче негативно на активности других. Могу да изаберу станицу на којој ће вежбати и да бирају из понуђеног сета све теже задатке на станицама или да изаберу игру различитог интензитета, од рекреативног до такмичарског. Ученик на нивоу 3 може да изабере да ли ће учествовати у активностима тако што ће самостално да поставља циљеве или ће учествовати у активностима које усмерава учитељ. Ниво 4 нуди ученицима могућност да изаберу да помогну другим ученицима у учењу новог градива или утврђивању пређеног градива.

Решавање проблема карактерише све нивое. На нултом нивоу ученици могу да се обрате наставнику за помоћ или могу да сами пронађу начине којима ће решити сукоб. На нивоу 1 проблеми могу бити повезани са ниском мотивацијом, док се на нивоу 2 ученици могу сусрести са тешкоћама у саморегулацији активности. Проблеми везани за супротстављање вршњачком притиску, карактеристични су за ниво 4.

Саморефлексија подстиче лични развој. Ученици се подстичу да себи постављају питања у вези са сопственом активношћу на часу, у односу на нивое одговорности. Размишљање може да се искаже кроз регистровање постигнутог нивоа одговорности или разговор са ученицима, ученици могу да се јаве и испричају како се осећају током активности или како су се понашали током часа и сл.

Иако ТПСР модел не прописује стриктно **структуру појединачног часа**, током вишегодишње примене овог модела профилисан је петоделни план часа физичког васпитања (Hellison, 2003a): *време за саветовање* пре или после часа (или у неко друго подесно време), *уводни разговор*, *наставна јединица* која поред физичке активности садржи и подучавање личне и социјалне одговорности, *кратки групни разговор* на крају часа када ученици могу да изразе своје мишљење о томе како им је било на часу и како могу да се побољшају, *време за рефлексију* - ученици могу да процене колико су били лично и друштвено одговорни тог дана (Hellison, 2003a).

Време за саветовање. Наставник користи време пре формалног почетка часа, по завршетку часа, на одмору или током часа, за индивидуалне разговоре са ученицима, у виду кратке конверзације, коментара или размене информација. За наставника и ученике су овакви моменти драгоцени јер помажу успостављању личног и позитивног односа. На тај начин наставник шаље поруку сваком ученику да је потребан на часу физичког васпитања, да има одређене таленте и врлине, да је јединствен и да на свој начин доприноси часу, да је његов глас битан, да има капацитет да доноси одлуке. Наставник пита ученика за мишљење или заједно коментаришу понашање на часу, похваљује ученика за залагање на прошлом часу и сл.

Уводни разговор одвија се на самом почетку часа. Наставник окупља ученике ради кратког разговора (пар минута) о нивоима одговорности, уколико је реч о почетку рада са ученицима, или о одговорностима на којима ће радити на конкретном часу. Касније, ученици могу да замене наставника, да они воде уводни разговор, да својим речима објасне суштину програма. Пожељно је да на зиду сале постоји постер који приказује модел, ради подсетника за ученике и да би се планиране активности на часу лакше могле повезати са нивоима одговорности.

Наставна јединица, односно планиране наставне активности и садржаји, који поред физичке активности треба да садрже и елементе поучавања личне и социјалне одговорности. Наставник током часа подсећа ученике на нивое одговорности, креира прилагођена правила игре која подстичу одговорно понашање и помагање (нпр. сви у тиму морају да имају контакт са лоптом да би био признат погодак), користи планиране и спонтане наставне ситуације за учење одговорног понашања.

Групни разговор одвија се при крају часа. Ученици се окупе око наставника и имају могућност да искажу своје мишљење о протеклом часу, како је одељење као целина функционисало, шта су били проблеми и како могу да се реше. Уколико је време ограничено, наставник поставља питања, а добровољци одговарају шта им се допало или није допало на часу. Сврха разговора је да ученици искажу своје виђење часа, како су га доживели, како је понашање других утицало на њих, али разговор никако не сме да се претвори у дискусију која би водила међусобном оптуживању.

Свака идеја за побољшање која се покаже као добра треба да се похвали и да се ученици и на тај начин охрабре при доношењу одлука. При оваквим разговорима важно је испоштовати три правила, а то су: узајамно поштовање, укључивање свих ученика у дискусију и мирно решавање конфликта.

Време за рефлексију. Час се завршава кратким временом за само-рефлексију, када ученици могу да процене колико су били лично и социјално одговорни тог дана и да критички сагледају и вреднују своје ставове, намере и понашање на часу. За разлику од групног разговора који подстиче ученике да вреднују *програм*, време за рефлексију је намењено критичком промишљању *сопственог учествовања* - колико су поштовали права и осећања других, колико су били самомотивисани током часа, самоусмерени (ако су имали за то могућности током часа), да ли су помагали другим ученицима, колико су допринели да час буде позитивно искуство за све, да ли су нешто од тога применили ван часа (Hellison, 2003b). За самовредновање се користе различите методе (наставник поставља питање, ученици подижу руку; листићи за самовредновање, рубрике и сл.).

Хелисонов модел базиран је на одређеним наставним стратегијама које омогућавају постепени развој личне и социјалне одговорности. Нивои одговорности описују *шта* ученици треба да науче, али стратегије имплементације које расподељују моћ између наставника и ученика, описују *како* ученици стичу личну и социјалну одговорност према другима (Horn, 2008). Наставне стратегије обухватају директно поучавање од стране наставника, затим, различите стратегије помоћу којих ученици стичу разумевање модела, и индивидуално и групно доношење одлука (Hellison & Walsh, 2002).

Темељне стратегије ТПСР модела несумњиво су *моделовање одговорног понашања*, као и *јасно постављање циљева* у вези са понашањем ученика на датом часу и ове стратегије су заступљене на свим нивоима.

Препоручене (не и једине) стратегије за развијање првог нивоа одговорности (**самоконтрола/поштовање других**) усмерене су на превазилажење нултог нивоа одговорности и развој самоконтроле понашања (Hellison, 2003a):

Прогресивно искључивање из активности, засновано на избору самог ученика; када се недисциплиновано понаша, ученик може да бира да ли ће да промени своје понашање или да једно време паузира и не учествује у игри. Ученик који одабере да не учествује, поново има могућност избора да се врати у игру када процени да је спреман да функционише на прихватљивом нивоу, а ако то не успе, следи заједничка израда плана решавања проблема, у следећој итерацији постиже се договор о другом плану (ако први план не даје резултате) и сл;

Клуна за договарање, односно посебна зона у сали где се упућују ученици ради мирног решавања конфликта на часу физичког васпитања. Ученици самостално преговарају и траже решења, евентуално уз помоћ наставника, који међутим не преузима улогу судије већ препушта одговорност ученицима.

„*Спортски суд*“ као посебно тело састављено од три или више ученика, формира се ради доношења одлуке у случајевима недисциплине (посебно када је реч о конфликту међу ученицима), када група претходно није успела да дође до договора.

Ангажовање ученика као *судија* у игри (укључујући и улогу самоконтролора), затим *лидера, капитена, тренера, помагача*.

Формирање посебне групе састављене од ученика којима је неопходна помоћ, инструкције и надзор наставника, да би се дисциплиновано понашали. Остале групе саме регулишу своје понашање на часу физичког васпитања.

Препоручене наставне стратегије за други ниво одговорности (**залагање**) односе се пре свега на индивидуализацију наставе и редефинисање успеха.

Ученицима треба допустити да *модификују задатке*, односно, прилагоде их својим способностима и умешности. Друге опције су да наставник планира и понуди ученицима *задатке различите тежине и сложености* и препусти потом ученицима да одаберу задатак, темпо и број понављања и сл, или да се *унапред одреди критеријум за прелазак на тежи задатак* (нпр: после 8-10 успешних прескакања вијаче са међупоскоком, ученик може да пређе на 8-10 прескакања без међупоскока, затим следи прескакање са укрштањем итд.).

Појединим ученицима ће бити неопходно усмеравање наставника и треба их груписати у његовој близини. Ученике који имају проблема да сами доносе овакве одлуке, груписати око наставника који им помаже (усмерава рад).

Рedefинисање успеха значи да ће успех за неке ученике бити прво место на турниру, али за неке ученике успех се огледа у напредовању, овладавању задатком, успешној сарадњи са паром и сл. Ученицима понудити различите дефиниције успеха: бити први (најбољи) или напредовати. Пожељно је груписати ученике који према сопственој процени имају сличан ниво залагања.

Стратегије трећег нивоа одговорности (**саморегулација**) усмерене су ка *осамостаљивању* ученика и преузимању одговорности за сопствену активност на часу физичког васпитања. Ученицима се даје прилика да самостално раде на задатку који је задао наставник, а у старијем узрасту, ученици уче да идентификују своје потребе када је реч о физичкој активности и *постављају себи одговарајуће циљеве*.

Да би ученици досегли четврти ниво одговорности (**помагање**) наставник планира активности које доводе ученике у позицију да међусобно *сарађују, договарају се, помажу једни друге, или преузимају лидерске улоге*. Ученици могу да раде у пару, у малим групама, да исправљају једни друге приликом учења нових вештина, показују вежбе обликовања, буду тренери својој екипи и сл. Улога наставника је да усмерава и ненаметљиво подстиче ученике да буду позитивни, конструктивни и толерантни у заједничком раду.

Трансфер одговорности изван сале за физичко васпитање, што одговара петом нивоу одговорности, захтева наставне стратегије које повезују искуства са часова физичког васпитања са понашањем изван тих часова. Разговори са ученицима који имају проблематично понашање ван наставе физичког васпитања могу бити корисни, при чему наставници разредне наставе (учитељи) имају веома добру позицију када је реч о подизању одговорности ученика на највиши, пети ниво, јер проводе цео наставни дан са ученицима, упознају их кроз различите активности и интензивно сарађују са родитељима.

Да би ТПСР модел функционисао препоручује се да око **70% укупног трајања часа** физичког васпитања буде на неки начин повезано са развијањем личне и социјалне одговорности (Hellison, 2003a). Остало време се спроводи физичко вежбање ради самог вежбања, забаве и сл. Основна логика овог модела јесте да је за развијање одговорности код ученика, неопходно да ученици преузму одговорности на часу физичког васпитања. Уколико наставник има сву одговорност, ученици не могу да развију одговорно понашање.

На основу свега изнетог, може се претпоставити да Хелисонов модел преузимања одговорности може бити решење за проблеме мотивације и дисциплине на часу физичког васпитања, јер у својој суштини представља модел који подржава самоодређене видове мотивације, односно самодисциплину и саморегулацију понашања ученика. По својим карактеристикама ТПСР модел одговара мотивационој клими овладавања задатком јер нуди алтернативне дефиниције успешности у настави физичког васпитања, наглашавајући залагање и напредовање ученика као критеријуме. Такође, ученици се усмеравају на међусобно поштовање и помагање, а рад у пару и малим групама је посебно подесан формат за развијање социјалне одговорности. Очигледно је да ТПСР модел подржава базичне психолошке потребе за аутономијом, компетенцијом и припадањем:

- од ученика се очекује да праве изборе, постављају циљеве, учествују у доношењу одлука (**потреба за аутономијом**);
- од ученика се очекује истрајан рад на задатку, залагање и напредовање, што представља и мерило успешности, тако да сви ученици имају шансу да буду успешни и развију самоефикасност у контексту физичке активности (**потреба за компетенцијом**);
- подстиче се сарадња, помагање и међусобна подршка ученика, наставник се труди да оствари личан однос са ученицима и успостави климу у којој се сви ученици осећају прихваћено и цењено (**потреба за припадањем**).

Имајући у виду карактеристике Хелисоновог модела, и чињеницу да на самовредновање, поред опажене компетенције, највише утиче социјална подршка (Harter, 2003), може се претпоставити да овај модел доприноси самовредновању ученика, посебно када је реч о спортској и социјалној компетенцији. Истовремено, самоопажање компетенције има значајну мотивациону димензију: ученици који себе опажују као спортски компетентне, су истрајнији и одржавају веће интересовање када је реч о бављењу физичком активношћу и спортом (Harter, 1982).

Из угла моторног учења, односно ефикасног коришћења наставног времена, постоји оправдана бојазан да примена Хелисоновог модела може смањити активно време ученика на часу физичког васпитања. Аутор модела истиче да је реализација наставе у почетку отежана, али временом постаје лакша и ефективнија него пре увођења ТПСР (Hellison, 2003a); развијањем личне и социјалне одговорности ученика, временом се за наставника ослобађа више простора да ради са ученицима којима је потребна додатна помоћ или надзор. Истрајност на задатку и постављање личних циљева везаних за физичку активност побољшавају ефикасност наставе, без обзира да ли се ради о моторном учењу или развоју физичких способности.

Гледано у целоживотној перспективи, развијање самоодређених видова мотивације применом ТПСР модела, може допринети формирању здравог животног стила, који подразумева да редовно бављење физичком активношћу представља слободан избор сваког појединца.

Коначно, у контексту пораста насиља и отуђености међу младима, Хелисонов модел представља обећавајући модел развоја личне и социјалне одговорности, што га несумњиво издваја у односу на друге савремене моделе физичког васпитања.

3.0 ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Осамдесетих година прошлог века почиње да се уобличава став да успешан прелаз из детињства у одрасло доба захтева више од избегавања дрога, насиља, школског неуспеха и других негативних појава, већ да је неопходно промовисати социјални, емоционални, бихејвиорални и когнитивни развој као кључни вид превенције проблематичног понашања (Catalano et al., 2004). Од школе и локалне заједнице се очекује да одговарајућим програмима промовишу *позитиван развој младих*, са циљем постизања циљева као што су промоција социјалне, моралне, бихејвиоралне или когнитивне компетенције, јачање позитивног идентитета и просоцијалних норми и сл. (Catalano et al., 2004). Хелисонов модел одговорности, заснован на физичкој активности, припада широкој категорији програма усмерених на позитиван развој младих.

Хелисонов модел се током четири деценије постојања, развијао у неколико праваца:

- Ширење модела унутар САД и ван њих, у Канади, на Новом Зеланду, у Шпанији, Енглеској и Ирској, Аустралији, Јужној Кореји, Јужној Африци, Израелу.
- Примена модела не само у ваншколским програмима физичке активности, већ и у школском физичком васпитању, омладинском раду, спорту, едукацији омладинских лидера и будућих наставника физичког васпитања, летњим камповима и др.

- Примена модела не само у раду са ризичним групама адолесцената, већ и са другачијим профилима учесника (предшколци, ученици основних и средњих школа из мање ризичних средина, студенти, спортисти и др.).
- Прикупљање доказа о ефективности и оправданости примене модела.

Хелисонов модел наилазио је на критике дела научне јавности, уз тврдње да нема довољно доказа о стварној ефективности модела (Hellison & Walsh, 2002). На проблем неадекватне евалуације програма усмерених на позитиван развој деце и младих, указали су и Каталано и сарадници (Catalano et al., 2004), констатујући да је од 161 програма, само 25 имало квалитетан евалуациони дизајн (експериментални или квази-експериментални дизајн), прихватљив ниво статистичких доказа, приказане методолошке детаље и доказе о значајним ефектима на понашање деце и младих.

Најновија прегледна студија интервентних програма заснованих на ТПСР моделу у САД и Шпанији (Caballero-Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí-Carbonell, 2013) показује да је у САД врло мало објављених истраживања које се односе на примену овог модела у настави физичког васпитања (нпр. DeBusk & Hellison, 1989; Compagnone, 1995; Kallusky, 2000; Wright et al., 2010; Walsh, 2012), док је велика већина истраживања реализована у програму целодневног збрињавања ученика, дакле изван школског курикулума, или у програмима едукације омладинских лидера.

У Шпанији се ТПСР модел примењује тек нешто више од једне деценије, тако да је укупан број истраживања знатно мањи, али су углавном реализована у условима школског физичког васпитања (Cechini et al., 2003, 2007; Escartí et al., 2005, 2006, 2010a, 2010b; Jiménez, 2000; Marín, 2011; Pascual et al., 2011; Pascual Banos et al., 2011).

Што се тиче профила учесника, највише интервенција у САД је било усмерено ка ризичним групама младих, који се суочавају са емоционалним или бихејвиоралним проблемима, постижу слаб школски успех, имају много изостанака, слабо су заинтересовани за школу и сл. Обично се ради о деци и младима из сиромашних, нестабилних и дисфункционалних породица, и припадницима мањина.

Истраживања у контексту физичког васпитања, такође су се бавила проблематичним младим људима из образовних центара и ученицима који су изложени ризику од социјалне искључености у школи. Што се тиче узраста испитаника, већина истраживања је спроведена на узорку ученика млађих и старијих разреда основне школе. За разлику од америчких студија, у Шпанији су интервентни програми у мањој мери били усмерени ка ризичним групама младих.

Трајање интервенције веома варира у обе средине, најчешће се ради о програмима краћег трајања: 1-2 месеца, 3-4 месеца, једно полугодиште, али постоје и програми који су трајали 9 месеци (једна школска година) и 18 месеци (две школске године). Број и трајање часова/тренинга током недеље, у највећем броју случајева се креће од 1 до 2 пута недељно по 1 сат.

На почетку примене ТПСР модела у САД, основни садржај интервентних програма била је пре свега кошарка, затим и други традиционални спортови (тенис, пливање, фудбал, одбојка и др.), али су постепено увођени и други спортови и активности, као што су сарадничке активности, борилачке вештине, тај-чи, акробатика, плес, активности у природи. У Шпанији, пошто је модел примењиван у контексту физичког васпитања, реализовани су различити прописани наставни садржаји, највише спортске игре и други традиционални спортови.

Најчешће коришћен истраживачки дизајн у америчким истраживањима су студије случаја и квалитативне методе, док је у Шпанији коришћен разноврснији избор метода. У претходној прегледној студији Хелисона и Волша (Hellison & Walsh, 2002) од укупно 26 анализираних студија, више од 80% су биле студије случаја. Евалуација ефеката интервентних програма (Caballero-Blanco et al., 2013) показала је да у обе средине постоје значајни позитивни резултати ТПСР модела када је реч о самоконтроли код деце и младих, успостављању и очувању позитивне атмосфере у одељењу, ангажовању на задатку, самосталности, тимском раду, комуникационим вештинама и трансферу одговорног понашања (већа самоконтрола и залагање на другим часовима, мање дисциплинских казни и школског насиља и др.).

Приликом вредновања ефеката ТПСР програма мора се имати у виду да они у многоме зависе од веродостојности имплементације у односу на теоријски модел; што имплементација верније одражава суштинска обележја модела, то су бољи краткорочни исходи код ученика и већа је укупна ефективност програма (Pascual et al., 2011). Кључну разлику прави способност наставника да примени програм, односно, ниво његових педагошких вештина и разумевање модела. Притом, веродостојност у примени ТПСР модела више зависи од подударности наставниковог личног стила и филозофије са филозофијом модела, него од механичке примене одређених наставних стратегија (Hellison, 2003a).

Претходна истраживања су показала да Хелисонов модел има снажан утицај на побољшање самоконтроле, залагања, самопоштовања, тимског рада и осећаја одговорности (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; De Busk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Kahne et al., 2001; Kallusky, 2000; Wright, 2001). Трансфер изван наставе физичког васпитања, односно, позитиван утицај када је реч о учествовању, залагању и самовредновању ученика на другим часовима, нашао је емпиријску потврду у бројним истраживањима (De Busk & Hellison, 1989; Martinek, McLaughlin, & Schilling, 1999; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Wright et al., 2004).

Имајући у виду предмет, проблем и циљ нашег истраживања, следи приказ најрелевантнијих истраживања која се тичу примене ТПСР модела у условима физичког васпитања.

Истраживање Дибаска и Хелисона (DeBusk & Hellison, 1989) указује да примена овог модела може довести до промена у перцепцији модела од стране наставника физичког васпитања. Наиме, иако је ТПСР модел иницијално коришћен као интервентни програм за рад са ученицима склоним деликвенцији, наставници су током рада почели да посматрају модел, његове циљеве и стратегије, као примењиве на редовну наставу физичког васпитања. Такође, примена ТПСР модела подстакла је веће емоционално улагање наставника у однос са ученицима.

Квалитативна евалуација ефеката примене ТПСР модела на часовима физичког васпитања у школи смештеној у сиромашном и криминализованом крају (Wright & Burton, 2008) указала је на изазове са којима се наставници физичког васпитања могу суочити током имплементације модела. Констатовани су агресивни испади појединих ученика, оштре културно-вредносне разлике између наставника и ученика, негативан пријем појединих наставних стратегија типичних за ТПСР модел (нпр. разговори о одговорностима, повезивање наставних активности са моделом и сл.), неопходност прављења компромиса од стране наставника у смислу делимичног одступања од теоријског модела и др. Аутори истичу значај самог наставног садржаја, односно, његове релевантности за ученике као важног елемента успешности програма. Детаљнија анализа образовних исхода ТПСР програма показала је да су ученици из експерименталних одељења, имали већи напредак када је реч о уредности похађања наставе, оценама и понашању, у поређењу са контролном групом, што може указивати на трансфер одговорног понашања и изван контекста физичке активности (Wright et al., 2010).

Са циљем да развије мерни инструмент за процену личне и социјалне одговорности, који у потпуности прати ТПСР модел и његове нивое, група аутора је спровела истраживање на узорку ученика виших разреда основне школе (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008). Доказали су да двофакторски мерни инструмент има задовољавајућа метријска својства, као и да су ученици вишег нивоа личне и социјалне одговорности више уживали и имали више развијену унутрашњу мотивацију у настави физичког васпитања. Аутори закључују да је за подстицање унутрашње мотивације ученика у настави физичког васпитања, неопходно омогућити ученицима право избора и право гласа, и подстаћи их на залагање и саморегулисано понашање, уз амбијент за учење заснован на узајамном поштовању (Li et al., 2008).

Настава физичког васпитања заснована на ТПСР моделу (Carbonell et al., 2006) имала је значајне ефекте на редукцију агресивног и недисциплинованог понашања код ризичних адолесцената, док су промене понашања које се односе на сарадњу и међусобно помагање изостале. Аутори сматрају да је за такву промену неопходно дуже трајање интервенције.

Наставници који су реализовали програм физичког васпитања према ТПСР моделу у основној школи, такође су констатовали да је програм највише ефеката имао на први ниво одговорности, односно, самоконтролу и поштовање права и осећања других (Pascual Vanos et al., 2011).

Примена Хелисоновог модела током једне школске године довела је до значајних ефеката у неколико аспеката самоефикасности ученика основне школе (Escarti et al., 2010). Ученици који су били укључени у ТПСР модел наставе физичког васпитања показали су, у поређењу са контролном групом, већу социјалну самоефикасност (уверење у сопствене способности да успостављају односе са другима и раде у тиму), асертивну самоефикасност (уверење у способности изражавања сопственог мишљења и решавања проблематичних ситуација) и саморегулаторну ефикасност (уверење у сопствене способности опирања вршњачком притиску).

ТПСР модел примењен је у настави физичког васпитања у вишим разредима школе у Јужној Кореји, са циљем да се испитају значај и утицај модела у другачијем културно-језичком миљеу (Jung & Wright, 2012). У овој студији случаја, анализирани су ефекти интервентног програма, укупно 20 педесетоминутних часова, на мањи број проблематичних ученика. Показало се да су основни циљеви и животне вештине садржани у ТПСР моделу (самоконтрола, залагање, истрајност, укључивање других, мирно решавање конфликта, помагање) били прихватљиви и релевантни за учеснике, док је концепт самоусмеравања представљао већи изазов за разумевање и усвајање.

Хелисонов модел се доста широко користи у школама на Новом Зеланду више од једне деценије, а према неким проценама, нешто мање од половине средњих школа примењује овај модел у настави физичког васпитања (Gordon, 2011). Такође, будући наставници физичког васпитања, на свим матичним факултетима на Новом Зеланду уче о овом моделу, што значи да пре своје професионалне каријере располажу одређеним знањем и разумевањем ТПСР модела. Презентована студија случаја показује да често изостаје емпиријска евалуација примене овог модела у настави физичког васпитања, али да постоји снажно професионално уверење о његовој успешности.

Ли и сарадници (Li et al., 2008) такође истичу да иако корпус емпиријских доказа о ефективности ТПСР модела расте, квантитативне евалуационе студије остају недовољно заступљене, па постоји све израженији захтев да овакви програми демонстрирају и квантитативне исходе модела.

На основу анализе претходних истраживања, могу се извести следећи закључци:

- Већина истраживања се бави ризичним групама младих.
- Већина истраживања и даље се одвија у ваншколском или ваннаставном контексту.
- Доминирају квалитативни методолошки приступи, посебно студије случаја.
- Недовољно има експерименталних и квази-експерименталних истраживања, подржаних квантитативним статистичким методама.
- Интервентни програми у већини случајева имају краће трајање (20-25 часова/тренинга), са 1-2 часа/тренинга недељно.
- Недостају истраживања ефеката примене овог модела на ефикасност моторног учења, с обзиром на неопходан губитак наставног времена ради поучавања ученика одговорном понашању.

Дизајн реализованог истраживања превазилази многе недостатке претходних истраживања, са циљем да документује ефективност Хелисоновог модела одговорности у контексту редовне наставе физичког васпитања помоћу поузданије и валидније евалуације.

4.0 ПРОБЛЕМ, ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања представља ефективност Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности у настави физичког васпитања.

Предмет истраживања представља примена Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности у настави физичког васпитања у трећем разреду основне школе. Ефекти примене овог модела посматрани су кроз евалуацију одабраних исхода учења унутар психо-моторног и афективног домена. Посматрани су:

- ниво личне и социјалне одговорности ученика;
- мотивационе оријентације ученика у настави физичког васпитања;
- самовредновање спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања;
- социјална подршка другова из разреда;
- ниво усвојености моторних вештина.

Применом одговарајућих стратегија подстицано је функционисање ученика на постепено, све вишем нивоу одговорности. Хелисонов модел обухвата следеће нивое: нулти ниво – неодговорно понашање, ниво 1 – самоконтрола/поштовање других, ниво 2 – учествовање и залагање, ниво 3 – саморегулација, ниво 4 – помагање и ниво 5 – трансфер изван сале (Hellison, 2003a).

Циљ истраживања је да се провери ефективност Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности у настави физичког васпитања, када је реч о личној и социјалној одговорности ученика, мотивационим оријентацијама, самовредновању спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања, подршци другова из разреда, и усвојености моторних вештина.

5.0 ОСНОВНЕ ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу циља, проблема и предмета истраживања постављене су следеће хипотезе:

Основна хипотеза:

X – Хелисонов модел одговорности има значајне позитивне ефекте на одговорност, самоодређеност понашања, самовредновање, социјалну подршку и усвојеност моторних вештина ученика у настави физичког васпитања.

Помоћне хипотезе:

x_1 – Између експерименталне и контролне групе постоје статистичке значајне разлике у нивоу личне и социјалне одговорности испитаника, у корист експерименталне групе.

x_2 – Између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у самоодређености понашања испитаника у настави физичког васпитања, у корист експерименталне групе.

x_3 – Између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у самовредновању спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања испитаника, у корист експерименталне групе.

x_4 – Између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у самовредновању социјалне подршке другова из разреда, у корист експерименталне групе.

x_5 – Између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у усвојености моторних вештина, у корист експерименталне групе.

6.0 МЕТОД РАДА

У истраживању је примењен каузални, квази-експериментални нацрт. Истраживање је лонгитудиналног типа, а при реализацији коришћен је истраживачки нацрт са рандомизованим групама и претест – посттест. Сврха овог нацрта је да се утврди да ли се експериментална група променила значајно више у односу на контролну групу, односно одређивање величине промена које су изазване примењеним експерименталним третманом (Бала, 2007). Окосницу експерименталног третмана представљала је специфична структура часова физичког васпитања и посебне наставне стратегије усмерене на развијање личне и социјалне одговорности у складу са Хелисоновим моделом личне и социјалне одговорности (ТПСР модел). Истраживање је спроведено у школској средини, са циљем евалуације експерименталног програма.

Експериментални и стандардни програм спроведени су на узорку ученика трећег разреда основне школе у оквиру редовне наставе физичког васпитања. Трајање експерименталног програма износило је 8 недеља, што је у оквирима трајања ТПСР интервенција у претходним истраживањима. Реализована су по три часа физичког васпитања недељно, односно укупно 24 часа стандардног трајања.

Испитивани су ефекти експерименталног програма на ниво личне и социјалне одговорности ученика, њихове мотивационе оријентације у настави физичког васпитања, самовредновање спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања, затим на социјалну подршку другова из разреда и ниво усвојености моторних вештина.

За добијање података о ефектима експерименталног програма коришћене су методе само-извештаја, односно одговарајући мерни инструменти – скале, као и посебно конструисане рубрике за процену моторних вештина. Подаци су обрађени одговарајућим статистичким методама.

6.1 Узорак испитаника

Узорак има карактеристике пригодног и случајног групног (кластер) узорка. Истраживање је спроведено у две основне школе у Сомбору, у основној школи „Аврам Мразовић“ – вежбаоници Педагошког факултета у Сомбору и основној школи „Доситеј Обрадовић“. Узорак су чинили ученици трећег разреда, узраста 9.5-10 година, од којих су *случајним* избором одељења формиране експериментална и контролна група. Два одељења ОШ „Аврам Мразовић“ сачињавала су експерименталну групу, док су два одељења исте школе и једно одељење из ОШ „Доситеј Обрадовић“ чинила контролну групу.

Истраживањем је обухваћено укупно 100 ученика трећих разреда (45 ученика је чинило експерименталну групу, а 55 ученика контролну групу). У обе групе родна структура је било добро балансирана, при чему су у експерименталној групи била 22 дечака и 23 девојчице, а у контролној групи су била 32 дечака и 23 девојчице. Експериментална група је имала једног ученика са развојним сметњама који је био укључен у наставу физичког васпитања, али без могућности попуњавања упитника и провере моторних вештина. У контролној групи су била три ученика са индивидуалним образовним планом који раде по посебном програму, али могу да прате наставу, напредују и били су у могућности да попуне упитнике и да учествују у провери моторних вештина. Ова структура одговара реалној ситуацији у школама, у контексту инклузивног модела образовања.

За потребе истраживања одабран је пригодни узорак, али са случајним одабиром одељења која су чинила експерименталну и контролну групу. ОШ „Аврам Мразовић“ одабрана је за примену експерименталног програма, пошто је у питању школа са којом Педагошки факултет има дугогодишњу институционалну сарадњу.

Директори школа, родитељи и учитељи ученика били су упознати са циљем и садржајем истраживања, карактеристикама експерименталног и контролног третмана, односно врсти тестирања у којима ће ученици учествовати. Добијена је њихова сагласност за реализацију експерименталног, односно, контролног третмана у одабраним одељењима поменутих школа.

6.2 Узорак мерних инструмената

Три часа пре почетка експерименталног/стандардног програма, ученици су прво приступили попуњавању упитника, у учионици, а након тога и провери моторних вештина у сали за физичко вежбање.

У складу са предметом, проблемом, циљем и задацима истраживања, одабрани су адекватни мерни инструменти за проверу ефикасности експерименталног третмана на личну и социјалну одговорност ученика, њихове мотивационе оријентације, самовредновање (спортска компетенција, социјална компетенција, контрола понашања), самопроцену подршке другова из разреда и усвојеност моторних вештина.

Анализа поузданости мерења применом Кронбаховог алфа коефицијента и израчунавањем интеркласног коефицијента корелације као процене интерне конзистентности ставки примењених скала процене, приказана је у табели 1. Изузев у једном случају (*Социјална компетенција*), код свих примењених скала процене алфа коефицијенти достижу прихватљиву вредност, односно, налазе се унутар распона од 0.60 до 0.80. Просечна интеркласна корелација износи 0.68 што указује на солидну сагласност ставки унутар скала процене, посебно ако се узму у обзир узраст испитаника укључених у истраживање и природа мерених феномена.

Табела 1.

Поузданост мерења за примењене скале процене

Варијабле	<i>n</i>	<i>r_c</i>	<i>α</i>
Лична одговорност	7	.64	.67
Социјална одговорност	7	.75	.78
Амотивација	3	.60	.61
Екстерна регулација	4	.68	.71
Интројектована регулација	4	.71	.71
Идентификована регулација	4	.70	.72
Интринзична мотивација	3	.74	.74
Социјална компетенција	6	.53	.56
Спортска компетенција	6	.67	.70
Контрола понашања	6	.72	.73
Подршка другова	6	.68	.72
Моторне вештине	3	.80	.81

n – број ставки; *r_c* – интеркласна корелација; *α* – Кронбахов коефицијент поузданости;

Следи ближи приказ коришћених мерних инструмената.

6. 2. 1 Опажање личне и социјалне одговорности

За самопроцену личне и социјалне одговорности коришћен је упитник *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*; Li et al., 2008) (Прилог 1). За процену унутрашње конзистентности код примењених субскала израчунати алфа коефицијенти достижу прихватљиве вредности (Лична одговорност $\alpha = .67$, Социјална одговорност $\alpha = .78$).

Упитник се састоји из две субскале: Лична одговорност и Социјална одговорност. Субскале садрже по седам ајтема, што укупно чини 14 ајтема. Обе субскале покривају по два нивоа одговорности, тако да упитник процењује прва четири нивоа одговорности (ниво 1-4).

Конструкт *личне одговорности* обухвата ниво 2 - Залагање и укључивање (четири ајтема) и ниво 3 - Саморегулација и одговорност (три ајтема). Конструкт Социјалне одговорности обухвата ниво 1 - Поштовање других (три ајтема) и ниво 4 - Помагање и брига за друге (четири ајтема). Упитник користи шестостепену Ликертову скалу и на тај начин елиминише неутралне одговоре.

Ученици су уносећи знак X у поље које најбоље одговара њиховом понашању давали одговоре на дате тврдње. Степен слагања се кретао од потпуног неслагања (1) до потпуног слагања са изнетом тврдњом (6).

Конструкт *Личне одговорности* обухвата два нивоа:

Ниво 2 - *Залагање и укључивање*:

- 1) Учествујем у свим активностима (+);
- 2) Јако се трудим (+);
- 3) Јако се трудим чак и ако не волим неку активност (+);
- 4) Улажем велики труд (+).

Ниво 3 - *Саморегулација и одговорност*:

- 1) Сам себи постављам циљеве (+);
- 2) Желим да напредујем (+);
- 3) Не постављам себи никакве циљеве (-)

Конструкт *Социјалне одговорности* обухвата такође два нивоа:

Ниво 1 - *Поштовање других*:

- 1) Уважавам друге (+);
- 2) Поштујем учитеља (+);
- 3) Контролишем свој темперамент (+).

Ниво 4 - *Помагање и брига за друге* обухвата 4 ајтема:

- 1) Помажем другима (+);
- 2) Охрабрујем друге (+);
- 3) Љубазан сам према другима (+);
- 4) Ја сам од помоћи другима (+).

6. 2. 2 Мотивационе оријентације ученика (самоодређеност понашања)

Мотивационе оријентације или регулација понашања ученика у настави физичког васпитања процењивана је помоћу модификованог Упитника саморегулације (*Self – Regulation Questionnaire*, Ryan & Connell, 1989), који су за потребе испитивања мотивације ученика у настави физичког васпитања адаптирали Гудас и сарадници (Goudas, Biddle, & Fox, 1994) (Прилог 2). Вредности Кронбахових алфа коефицијената (Табела 1) указују на прихватљиву унутрашњу конзистентности примењених субскала: Амотивација ($\alpha = .61$), Екстерна регулација ($\alpha = .71$), Интројектована регулација ($\alpha = .71$), Идентификована регулација ($\alpha = .72$) и Интринзична мотивација ($\alpha = .74$).

Упитник је састављен од 18 ајтема који се односе на мотивацију ученика у настави физичког васпитања, а од испитаника се очекује да исказају своје ставове према тврдњама у упитнику. Испитаници исказују своје слагање са тврдњама на петостепеној Ликертовој скали (Потпуно се слажем - Углавном се слажем - Нисам сигуран - Углавном се не слажем - У потпуности се не слажем). Упитник се састоји од пет субскала, а ајтеми свих субскала се наизменично смењују и сви су позитивно оријентисани, односно, висок степен слагања са тврдњама у склопу субскале, значи висок скор на датој субскали:

Субскала *амотивације* обухвата 3 ајтема:

- 1) Заиста не знам зашто радим физичко;
- 2) Не видим зашто су нам потребни часови физичког васпитања;
- 3) Заиста осећам да губим време на часовима физичког васпитања.

Субскала *екстерне регулације* обухвата 4 ајтема:

- 1) Радим физичко зато што ћу имати проблема ако не радим физичко;
- 2) Радим физичко зато што се то очекује од мене;
- 3) Радим физичко да наставник не би викао на мене;
- 4) Радим физичко зато што сви морају да раде физичко.

Субскала *интројектоване регулације* обухвата 4 ајтема:

- 1) Радим физичко зато што хоћу да наставник физичког мисли да сам добар/добра ученик/ученица;
- 2) Радим физичко зато што бих мислио/мислила лоше о себи ако не бих радио/радила физичко;
- 3) Било би ме срамота када не бих радио/радила физичко;
- 4) Радим физичко зато што бих осећао/осећала грижу савести када не бих радио/радила физичко.

Субскала *идентификоване регулације* обухвата 4 ајтема:

- 1) Радим физичко зато што хоћу да научим различите спортске вештине;
- 2) Радим физичко зато што ми је важно да будем успешан/успешна у физичком васпитању;
- 3) Радим физичко зато што хоћу да напредујем у настави физичког васпитања;
- 4) Радим физичко зато што мислим да је физичко васпитање корисно за моје здравље.

Субскала *интринзичне мотивације* обухвата 3 ајтема:

- 1) Радим физичко зато што уживам у учењу нових спортских вештина;
- 2) Радим физичко зато што ми је интересно и узбудљиво да вежбам на часу физичког;
- 3) Радим физичко зато што је вежбање на часу физичког васпитања забавно.

Ради процене мотивационе оријентације ученика коришћен је и Релативни индекс аутономије или Индекс самоодређења (Relative Autonomy Index – RAI). Овај индекс представља суму пондерисаних скорова четири субскеале: екстерна регулација, интројектована регулација, идентификована регулација и интринзична мотивација (Ryan & Connell, 1989).

Релативни индекс аутономије (RAI) одређен је према следећој формули (Ryan & Connell, 1989):

$$RAI = 2 \times \text{скор Интринзична мотивација} + 1 \times \text{скор Идентификована регулација} - 1 \times \text{скор Интројектована регулација} - 2 \times \text{скор Екстерна регулација}$$

Као што се види из формуле, „контролишуће“ субскеале се пондеришу негативно, а „аутономне“ скале позитивно. Негативан RAI указује на више контролишући вид регулације, док позитиван RAI указује на више самоодређену регулацију понашања. RAI може обезбедити корисне информације о типовима мотивације, интегрално посматрано, када је реч о самоодређености понашања појединца (Koestner & Losier, 2002).

6. 2. 3 Самовредновање ученика

За процену самовредновања ученика у домену спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања, коришћене су одговарајуће субскеале мерног инструмента *Self-Perception Profile for Children (SPPC)*; Harter, 1985, rev. 2012) (Прилог 3). Кронбахови алфа коефицијенти указују на углавном прихватљиву унутрашњу конзистентност примењених субскеала (Табела 1). Овај мерни инструмент, иначе, намењен је процењивању пет одвојених, специфичних области самовредновања деце (физички изглед, спортска компетенција, социјална компетенција, школска компетенција, контрола понашања), као и општег самовредновања, а за потребе истраживања коришћене су три претходно поменуте субскеале.

Свака од ових субскала (спортска компетенција, социјална компетенција, контрола понашања) састоји се од шест ајтема (тврдњи). Свака тврдња је формулисана као сложена, дводелна реченица, при чему један део реченице описује компетентно понашање детета, а други део мање компетентно (нпр. „Нека деца сматрају да је тешко стећи пријатеље, али Другој деци то иде сасвим лако“). У упитнику су ајтеми коришћених субскала презентовани тако да се наизменично смењују, а један број тврдњи/реченица је негативно формулисан.

Испитаник треба да се определи да ли га боље описује леви или десни део реченице; а затим, за одабрани део реченице треба да процени да ли се тај опис у потпуности односи на њега или само делимично. Испитаник за сваку тврдњу обележи знаком X само једно од четири понуђена поља. Скор на субскали представља аритметичку средину одговора испитаника на појединачне тврдње које се бодују на четворостепеној скали, при чему 1 значи најмању компетентност у посматраном домену, а 4 највећу.

Субскала *социјалне компетенције* обухвата 6 ајтема:

- 1) Нека деца сматрају да је тешко стећи пријатеље АЛИ Друга деца сматрају да је веома лако стећи пријатеље;
- 2) Нека деца имају много пријатеља АЛИ Друга деца немају баш много пријатеља;
- 3) Нека деца би волела да имају много више пријатеља АЛИ Друга деца имају онолико пријатеља колико желе;
- 4) Нека деца увек раде заједно са другом децом АЛИ Друга деца обично раде сама;
- 5) Нека деца би желела да их више вршњака воли АЛИ Друга деца сматрају да их већина вршњака воли;
- 6) Нека деца су омиљена код својих вршњака АЛИ Друга деца нису посебно омиљена.

Субскала *спортске компетенције* обухвата 6 ајтема:

- 1) Нека деца су веома добра у свим врстама спортова АЛИ Друга деца сматрају да нису јако добра кад је реч о спорту;
- 2) Нека деца би волела да су много боља у спорту АЛИ Друга деца сматрају да су довољно добра у спорту;
- 3) Нека деца мисле да би била добра у било ком спорту који нису раније пробали АЛИ Друга деца се прибојавају да не би била добра у спортовима које нису раније пробали;
- 4) Нека деца сматрају да су боља од својих вршњака у спорту АЛИ Друга деца сматрају да нису једнако добра;
- 5) У спортским играма и другим спортовима нека деца обично посматрају уместо да учествују АЛИ Друга деца обично учествују уместо да само посматрају;
- 6) Нека деца нису баш добра у новим спортским играма на отвореном АЛИ Друга деца су одмах добра у новим спортским играма.

Субскала *контроле понашања* обухвата 6 ајтема:

- 1) Некој деци се не допада сопствено понашање АЛИ Другој деци се обично допада сопствено понашање;
- 2) Нека деца обично раде оно што је исправно АЛИ Друга деца обично не раде оно што је исправно;
- 3) Нека деца се углавном понашају онако како се од њих очекује АЛИ Друга деца се углавном не понашају онако како се од њих очекује;
- 4) Нека деца често западају у невоље због онога што ураде АЛИ Друга деца по правилу не чине ствари које их могу довести у невоље;
- 5) Нека деца раде неке ствари иако знају да не би требало АЛИ Друга деца скоро никада не раде оно што знају да не би требало;
- 6) Нека деца се лепо понашају АЛИ Другој деци је често тешко да се лепо понашају.

6. 2. 4 Подршка другова из разреда

За самопроцену социјалне подршке другова из разреда коришћена је субскала из упитника *Social Support Scale for Children* (Harter, 1985, rev. 2012), која се односи на подршку другова из разреда. Унутрашња конзистентност скале је прихватљива (Табела 1), о чему говори висина Кронбаховог алфа коефицијента ($\alpha = .72$). Формат скале идентичан је као код упитника *Self-Perception Profile for Children* исте ауторке (Harter, 1985, rev. 2012). Ајтеми су представљени у виду дводелне реченице, од којих се један део односи на постојање социјалне подршке, а други део на изостанак социјалне подршке.

Испитаници уносе знак X само са оне стране реченице која се више односи на њих, у одговарајуће поље (нпр. „Потпуно тачно када сам ја у питању“ или „Делимично тачно када сам ја у питању“). Скала се састоји од шест ајтема (Прилог 4). Скор на овој субскали представља аритметичку средину одговора испитаника на појединачне тврдње, при чему се бодовање заснива на четворостепеној скали (1 - најмања социјална подршка, 4 – највећа социјална подршка). Ајтеми су различито оријентисани да би се подстакла тачност самопроцена.

Субскала *другови из разреда* састоји се из 6 ајтема:

- 1) Нека деца имају другове у разреду који их воле такве какви јесу АЛИ Друга деца имају другове у разреду који би желели да су они другачији;
- 2) Нека деца имају другове у разреду са којима могу да се спријатеље АЛИ Друга деца немају другове у разреду са којима могу да се спријатеље;
- 3) Нека деца имају другове у разреду који их понекад исмевају АЛИ Друга деца немају другове из разреда који их исмевају;
- 4) Нека деца имају другове у разреду који их пажљиво слушају АЛИ Друга деца имају другове из разреда који их обично не слушају пажљиво;
- 5) Неку децу другови из разреда не зову често да учествују у игри АЛИ Другу децу другови из разреда често зову да се играју заједно;

б) Нека деца често сама проводе школске одморе АЛИ Друга деца проводе школске одморе у игри са друговима из разреда.

Субскала садржи и једно пробно питање (ајтем) које омогућава проверу разумевања формата субскеале од стране испитаника.

6. 2. 5 Усвојеност моторних вештина

Усвојеност моторних вештина процењена је на основу посебно конструисаних рубрика (Прилог 5). Рубрике дефинишу технички исправну изведбу моторне вештине и у настави физичког васпитања се користе у планирању и вредновању успешности ученика. Рубрике су конструисане у следећим корацима (Ђорђевић, 2012):

1. Визуелизација технички исправног извођења моторне вештине.
2. Дефинисање кључних елемената технички исправног извођења.
3. Дефинисање различитих нивоа извођења.
4. Дотеривање рубрика.
6. Испробавање рубрика у пракси.
7. Ревизија рубрика након примене.

Рубрике су конструисане за основне вежбе из програма вежби на тлу: вага, став на лопатицама-свећа и колут напред, и усклађене су са образовним стандардима које је прописао Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије (2010). Процењивање моторних вештина реализовано је у сали за физичко вежбање. Ученици су били обучени у опрему за физичко васпитање и није било дозвољено да претходно пробају елементе вежби на тлу. Од средстава и реквизита коришћена је гимнастичка струњача.

Подаци о усвојености моторних вештина испитаника прикупљени су посматрањем и оцењивањем од стране независног оцењивача, који није имао информацију о групи којој ученици припадају. Рубрике за процену моторних вештина садрже петостепену скалу, где је 1 најнижи ниво извођења, а 5 највиши ниво. Скор испитаника представљао је збир оцена за све три моторне вештине. Кронбахов алфа коефицијент за процену унутрашње конзистентности примењених рубрика ($\alpha = .81$) указује на високу поузданост (Табела 1).

6.3 Опис експерименталног и стандардног програма

Истраживање је реализовано у ОШ „Аврам Мразовић“ и ОШ „Доситеј Обрадовић“ у Сомбору. Спроведено је у другом полугодишту школске 2013/2014. године. Случајним избором одељења трећег разреда формиране су експериментална и контролна група. Два одељења ОШ „Аврам Мразовић“ сачињавала су експерименталну групу, док су два одељења исте школе и једно одељење из ОШ „Доситеј Обрадовић“ чинила контролну групу.

Материјално технички услови за реализацију часова били су изједначени, јер су два експериментална и два контролна одељења изводила наставу у истој сали за физичко васпитање, а преостало контролно одељење у подједнако опремљеној сали за физичко васпитање у суседној основној школи.

У обе групе, током осам недеља реализована су по три часа физичког васпитања недељно, стандардног трајања од 45 минута, укупно 24 часа током трајања истраживања. Реализоване су наставне јединице по наставном плану и програму физичког васпитања за трећи разред основне школе, по редоследу утврђеном у годишњем плану рада за школску 2013/2014 годину. У односу на укупан број часова, у обе групе реализован је исти број часова обучавања и увежбавања.

Реализоване су наставне јединице из *атлетике* (скок увис правим залетом, високи старт и трим трчање, трчање променљивим темпом, брзо трчање на 40m, бацање лоптица и крпењача) и *вежби на тлу* (колут напред, колут назад, „свећа“, вага), затим *вежбе обликовања* (вежбе обручем и палицом), *ритмички скокови* (маказице, мачји скок, дечији скокови), *полигони спретности*, *прескакање вијаче*, *природни облици кретања* и *елементарне игре*.

Експериментални програм подразумевао је примену Хелисоновог модела личне и социјалне одговорности (ТПСР модел) на часовима наставе физичког васпитања, током осам недеља. Сви часови су имали специфичну структуру и коришћене су посебне наставне стратегије усмерене на развој личне и социјалне одговорности ученика. Ради што верније имплементације ТПСР модела, часове физичког васпитања у експерименталној групи реализовала је ауторка, што је омогућило да реални програм максимално одражава суштину теоријског модела. Наиме, уколико водитељи програма не познају довољно теоријски модел, евалуација програма може пре рефлектовати слабу имплементацију програма него недостатке самог програма (Hellison & Walsh, 2002).

Контролна група је током осам недеља реализовала исте наставне јединице, али је примењивана стандардна структура часа и стандардне наставне стратегије (дисциплински систем заснован на спољашњој мотивацији, фронтални рад, компаративни критеријуми успешности и др.). Часове су реализовали учитељи.

Следи детаљнији опис стандардног и експерименталног програма физичког васпитања.

Стандардни програм спроведен је у контролној групи. Програм су реализовали учитељи који и иначе реализују наставу у три одељења која су чинила контролну групу. Учитељи су реализовали наставу физичког васпитања без интервенција истраживача, уз претходни договор да предвиђене наставне јединице реализују као и до сада, стандардним методама рада. Учитељи су часове реализовали у складу са сопственим припремама. Сви часови су имали уобичајену структуру: 1) уводни део часа, 2) припремни део часа (вежбе обликовања), 3) главни део часа и 4) завршни део часа.

У свим одељењима контролне групе, учитељи су користили дисциплински систем заснован на спољашњој мотивацији (награде и казне). На часовима је највише коришћен фронтални рад и његове варијанте, док метод станица и рад у пару нису коришћени. Учитељи нису планирали нити реализовали специфичне наставне стратегије усмерене на подстицање личне и социјалне одговорности ученика. Општи циљеви и задаци часа су били:

- Стицање моторичких умења и навика (у зависности од конкретне наставне јединице);
- Развијање моторичких способности;
- Подстицање раста и развоја ученика и утицање на правилно држање тела;
- Јачање и унапређење здравља и подизање здравствене културе.

Током осам недеља трајања контролног третмана, у свим одељењима контролне групе реализовани су сви предвиђени часови физичког васпитања (укупно 24), редоследом који се у највећој мери подудара са редоследом часова у експерименталној групи (Табела 2).

Експериментални програм спроведен је у експерименталној групи и реализовала га је ауторка, у циљу што веродостојније имплементације битних елемената ТПСР модела. Поред општих циљева и задатака часа, идентичних као и у контролној групи, планиране су наставне стратегије и активности усмерене на развијање личних и социјалних одговорности према Хелисоновом моделу. Приликом имплементације експерименталног програма, фокус је био на прва четири нивоа одговорности (самоконтрола, залагање, саморегулација, помагање), док је пети ниво одговорности (трансфер) само посредно подстицан.

Табела 2.

Структура експерименталног програма

Р.бр.	Наставна јединица	ТПСР ниво	ТПСР циљ	Типичне наставне стратегије
1.	Скок увис правим залетом - обучавање	1	Самоконтрола	<ul style="list-style-type: none"> • Моделовање понашања • Директно поучавање • Јасно постављање очекивања • Прогресивно искључивање • <i>Клуна за договор</i>
2.	Скок увис правим залетом - увежбавање	1	Самоконтрола	
3.	Пењање уз шведске лестве и спуштање - обучавање	1	Самоконтрола	
4.	Вежбе са палицама и вијачама - обучавање	1	+ Поштовање других	
5.	Прескакање препрека у низу до 50cm висине - обучавање	1	+ Поштовање других	
6.	Полигон спретности уз прескакање препрека - обучавање	1	+ Поштовање других	
7.	Групно прескакање дуге вијаче - обучавање	2	+ Учествовање	<ul style="list-style-type: none"> • Моделовање понашања • Јасно постављање очекивања • Прилагођавање задатака • Редифинисање успеха
8.	Високи старт и трим трчање - обучавање	2	+ Учествовање	
9.	Трчање променљивим темпом - увежбавање	2	+ Учествовање	
10.	Бацање лоптица и крпењача - обучавање	2	+ Залагање	
11.	Претрчавање испод дуге вијаче – обучавање	2	+ Залагање	
12.	Брзо трчање на 40m - обучавање	2	+ Залагање	

Табела 2 наставак

Р.бр.	Наставна јединица	ТПСР ниво	ТПСР циљ	Типичне наставне стратегије	
13.	Брзо трчање на 40m - увежбавање	3	+ Саморегулација	<ul style="list-style-type: none"> • Моделовање понашања • Јасно постављање очекивања • Проверавање различитих задатака и одговорности 	
14.	Групно прескакање дуге вијаче - увежбавање	3	+ Саморегулација		
15.	Провлачење и прескакање - обучавање	3	+ Саморегулација		
16.	Колут напред, „свећа“ и вага - увежбавање	3	+Самоодговорност		
17.	Колут назад, колут напред, „свећа“ и вага - увежбавање	3	+Самоодговорност		
18.	Елементарне игре са лоптом - обучавање	3	+Самоодговорност		
19.	Игра: „Између две ватре” - увежбавање	4	+ Брига за друге		<ul style="list-style-type: none"> • Моделовање понашања • Јасно постављање очекивања • Подстицање позитивне интеракције међу ученицима
20.	Пузање на разне начине - обучавање	4	+ Брига за друге		
21.	Вежбе обручем - увежбавање	4	+ Брига за друге		
22.	Вежбе вијачама - увежбавање	4	+ Помагање другима		
23.	Скокови: маказице, мачји скок и дечији скокови - увежбавање	4	+ Помагање другима		
24.	Елементарне игре са бацањем и хватањем - увежбавање	4	+ Помагање другима		

Један час пре почетка експерименталног програма са ученицима је у учионици одржан уводни час. Ауторка (у даљем тексту: *наставница*) је ученике упознала са ТПСР моделом и нивоима одговорности (од нивоа 0 до нивоа 5), са циљем да ученици добро разумеју шта се од њих очекује на предстојећим часовима физичког васпитања. На постеру су им сликовито представљени нивои одговорности, које су заједно са наставницом требали да анализирају, опишу са сопственог гледишта и продискутују. Ученици су разматрали један по један ниво, излазећи пред таблу и читајући друговима шта који ниво представља. Предлози и допуне ученика који су се односили на понашања типична за одређени ниво су додати у опис датог нивоа. Постер је приказивао следеће нивое одговорности:

Ниво 0 – НЕОДГОВОРНОСТ – представља неодговорно понашање ученика, у које се сврстава следеће:

- ученик прича док наставница говори,
- ученик се игра док наставница говори,
- ученик гура друге ученике, туче се,
- омета друге ученике док слушају наставницу,
- омета друге ученике при раду,
- намерно руши, баца и ломи реквизите,
- ученик даје погрдне надимке другима,

Ученици су додали и:

- говори ружне речи на часу,
- ученик пљује друге ученике,
- не ради задатке и неће да вежба.

Од ученика се захтевало да уредно носе своју опрему, да не касне на час што је такође наведено као неодговорно понашање.

Ниво 1 – САМОКОНТРОЛА/ПОШТОВАЊЕ ДРУГИХ, подразумева следеће понашање ученика:

- учествује на часу,
- не вређа друге ученике,
- ни на који начин не угрожава друге ученике,
- избегава и мирно решава конфликте,
- вежба под надзором наставнице.

Ученицима је објашњено да је ниво 1 нешто најмање што свако од ученика може да уради за друге ученике и за себе. Представља најнижи ниво одговорности где ученик учествује на часу физичког васпитања и не угрожава друге ученике, с тим да нема велику мотивацију за учествовањем. Кључно понашање је самоконтрола и уважавање других.

Ниво 2 – УКЉУЧИВАЊЕ И ЗАЛАГАЊЕ, подразумева следеће понашање:

- ученик активније учествује у настави,
- ученик се залаже на часу
- ученик је истрајан на задатку,
- труди се да напредује,
- вежба уз надзор наставнице,
- ученик не омета друге.

Истрајност у раду и активно учествовање циљ је овог нивоа. Ученик се залаже на часу и постоји знатно већа мотивација у раду. Уместо инсистирања на међусобном поређењу, ученици су усмеравани на истрајан рад и залагање, да не одустају чак и када имају тешкоћа, да пробају нове ствари, што је садржано у често коришћеној реченици: „Пробај, можда ће ти се допасти“.

Ниво 3 – САМОРЕГУЛАЦИЈА И САМООДГОВОРНОСТ, подразумева следеће понашање:

- ученик је знатно више мотивисан за рад,
- добровољно поспрема реквизите,
- независан је и самостално поставља циљеве,
- испуњава додатне задатке иако се то не захтева од њега,
- вежба и ван обавезне наставе,
- похађа школску спортску секцију,
- припрема семинарске радове и плакате.

Овај ниво означава корак ка самосталном раду. У раду на станицама требало је да ученици сами бирају на којим станицама ће радити, да самостално дозирају себи вежбе у складу са претходним договором, подстичу друге ученике у раду и сл. Лична одговорност на овом нивоу је веома изражена. Рад у спортским секцијама и самостално поспремање реквизита на часу и рад на задацима који се од ученика не захтевају рефлектује велику самомотивисаност за наставу физичког васпитања. Овај ниво је подразумевао и самостално вођење вежби обликовања и суђење у играма. Инсистирало се да ученици који достигну овај ниво не подлежу притиску вршњака, да се придржавају правила понашања и да се труде да самостално раде на задатку.

Ниво 4 – ПОМАГАЊЕ И БРИГА ЗА ДРУГЕ – подразумева следеће понашање:

- ученик помаже другима,
- показује осетљивост за потребе и осећања других,
- ученик се одговорно понаша,
- добровољно вежба са другим ученицима,
- указује на грешке ученику са којим је у пару.

Ученици који демонстрирају четврти ниво одговорности, помажу другим ученицима при раду, подстичу их, охрабрују и мотивишу да још боље савладају задатак. Рад у пару уз међусобно подстицање и лепо опхођење, показује да је ученик савестан, одговоран и пажљив према другима.

Ниво 5 – ТРАНСФЕР ИЗВАН САЛЕ – подразумева следеће понашање:

- показује одговорно понашање и изван наставе физичког васпитања,
- одговорно се понаша код куће, на игралишту, у учионици, спортском клубу.

Циљ часова физичког васпитања у склопу експерименталног програма је био да ученици достигну виши ниво личне и социјалне одговорности, коришћењем одговарајућих наставних стратегија, подстицањем самосталности и унутрашње мотивације ученика. Постер са приказаним нивоима одговорности је сваки час био постављен на видљивом месту у сали. Сваког трећег часа физичког васпитања ученици су на крају часа самостално процењивали који ниво су постигли током протекле недеље, тако што су лепили папире са својим именом на ниво који описује њихово понашање. На сваком часу физичког васпитања око 70% наставног времена било је повезано са ТПСР моделом, односно, било је у функцији развоја личне и социјалне одговорности.

Структура часа била је обogaћена компонентама карактеристичним за ТПСР модел (Hellison, 2003a): време за саветовање пре или после часа (или у неко друго подесно време), уводни разговор, подучавање личне и социјалне одговорности кроз цео час, кратки групни разговор на крају часа и време за саморефлексију (детаљније у поглављу Теоријски оквир истраживања). Наставница је током целог часа моделовала одговорно понашање и трудила се да успостави личан однос са свим ученицима. Типичан час физичког васпитања у експерименталној групи имао је следећу структуру:

Пре и након формалног почетка часа – појединачни разговори и кратка, срдачна комуникација наставнице са ученицима (време за саветовање).

Први (уводни) део часа (трајање од 3 до 5 минута) – Пар минута на почетку сваког часа посвећено је уводном разговору и анализи одређеног нивоа одговорности, који је требало да буде достигнут на часу. Наставница је представљала ниво одговорности на коме ће се радити на часу, ученици су давали конкретне примере за дато понашање и након краћег разговора, постављана су јасна очекивања у вези са понашањем ученика на часу. Након уводног разговора, реализовани су различити природни облици кретања и њихове комбинације, затим елементарне игре са правилима понашања која је требало испоштовати, нпр: „Шта можеш за два минута“, „Корњаче и орлови“, „Ходање по манчмелу“, „10 начина да се пренесе лопта“, „Равнотежа за загревање“, „Не дирај линију“ (Dienstmann, 2013), „Ухвати змији реп“, „Ластавице на жици“ и сл..

Други (припремни) део часа (трајање од 8 до 10 минута) – На првим часовима од ученика се очекивало да раде вежбе обликовања уз надзор и подршку наставнице. После одређеног броја часова ученици су сами водили вежбе обликовања и исправљали једни друге. Поред фронталног рада, коришћен је и рад у пару. Примењиване су просте вежбе и вежбе са реквизитима (вијаче, обручи, лопте). Ученици су могли да сами изаберу лакшу или тежу варијанту вежбе, да изведу број понављања у складу са сопственим могућностима (нпр. „Урадите 8 до 12 понављања“, „Идемо да урадимо најмање 10 понављања“, „Нека свако уради колико може понављања за 30 секунди“ и сл.).

Ученици су у току вежбања били подстицани да се труде и напредују, исправљане су грешке у извођењу, објашњена је сврха вежби. Током рада у пару ученици су исправљали једни друге и сарађивали да би вежбе биле успешно урађене.

Трећи (главни) део часа (трајање од 25 до 30 минута) - у овом делу часа, реализован је највећи део општих задатака физичког васпитања, као и специфични циљеви везани за развој личних и социјалних одговорности. Организација рада у трећем делу часа зависила је од задатака часа, а коришћени су формати који подстичу самосталност и интеракцију међу ученицима, укључујући групни рад, метод станица и кружни метод рада, док класичан фронтални метод рада није био примењиван. Колико год је то било могуће, поштован је принцип индивидуализације наставе, при чему су ученици постепено преузимали одговорност у избору задатака и саморегулацији понашања. Ученицима су поверавани различити задаци: да помажу једни другима и да се међусобно исправљају, да буду вође групе, да буду судије, да самостално прате број понављања, наместе/склоне потребне справе и реквизите и сл. Већи број реализованих часова имао је дводелну структуру главног дела часа (А и Б део), при чему је у Б делу акценат био на динамичним и атрактивним активностима игровног карактера, а често је примењиван и метод станица. Од ученика се очекивало да поштују правила понашања, да не ометају друге ученике, да све задатке обаве савесно, да пређу на другу станицу или задатак самостално и у складу са упутствима, да помажу једни другима и коректно сарађују у пару и групи. Свака подесна наставна ситуација коришћена је да се ученици подсети на нивое одговорности и позову да ускладе своје понашање са нивоом одговорности који је у том тренутку за њих дохватљив (нпр. „Да ли можемо да сви будемо на нивоу 1 док враћамо струњаче на место?“, „Покажите ми на ком нивоу можете да се понашате током игре“, „Зашто си га гурнуо? Да ли је такво понашање у складу са нивоом одговорности који данас желимо да постигнемо?“ и сл.). На појединим часовима, формирана је посебна група састављена од ученика којима је био потребан надзор и помоћ наставнице у овладавању различитим одговорностима.

Четврти (завршни) део часа (трајање од 3 до 5 минута) – Поред активности у функцији смиривања функција организма, четврти део часа је имао важну улогу и у подучавању одговорног понашања. С обзиром на кратко време трајања часа, групни разговор и саморефлексија су обједињени и реализовани током неколико завршних

минута часа. Пошто су у завршном делу часа ученици често расклањали салу, и те организационе активности су коришћене за постепено премештање одговорности на ученике, па је учешће и надзор наставнице временом сведено на минимум. Најчешће у формацији круга, ученици су изводили вежбе релаксације и истезања уз разговор о часу. Наставница је постављала питања у вези са часом, како им се час допао, шта је био циљ тог часа, како су као група и појединци функционисали на часу, шта би требало да поправе, шта им је било тешко, како се неки проблем може превазићи и сл. Током разговора од ученика се очекивало да демонстрирају вештину слушања и конструктивног учешћа у разговору (добија реч ученик који подигне руку, када неко говори остали слушају, нема коришћења ружних речи, похвалити труд и лепо понашање другова и сл.).

Иако структура експерименталног програма (Табела 2) садржи постепено увођење све виших нивоа одговорности, то треба схватити само условно; наиме, за сваки час је планиран по један ниво одговорности као доминантан циљ датог часа, али је у пракси на свим часовима долазило до прожимања и преклапања нивоа одговорности. Зато је у табели то приказано као „додавање“ новог нивоа одговорности и упоредни рад на неколико нивоа одговорности. Неки ученици су брже усвајали одговорно понашање од других, често је било потребно да прође неколико часова да се одређено понашање устали, дешавала су се скоковита напредовања, понекад су ученици током једног часа демонстрирали различите нивое одговорности и сл.

Пошто су прва два нивоа одговорности (самоконтрола/поштовање других и залагање) базични нивои одговорности, непоходни за успостављање радне атмосфере на часу, овим нивоима одговорности је посвећена посебна пажња. Неодговорно понашање је регулисано стратегијом прогресивног искључивања. *Клуна за „тајм аут“* или *клуна за договоре* налазила се у сали поред шведских лестви, а изнад клупе се налазио постер са илустрацијама нивоа одговорности. Клуна је служила наставници да на њу упуту ученике који на часу показују неодговорно понашање (свађају се, неће да раде, ометају друге, руше реквизите...). Ученика би наставница, након првог таквог понашања на часу, подсетила на нивое одговорности и замолила да покуша да се понаша у складу са нивоом 1 (самоконтрола).

Ако би се такво понашање наставило ученик би био замољен да седне на клупу за „тајм-аут“ и да се врати и укључи у рад када буде спреман да функционише на нивоу 1. За то време ученик је имао задатак да се помоћу постера присети какво понашање се од њега очекује. Ако се врати и укључи у активности на часу, морао је да демонстрира одговорније понашање које је барем на нивоу 1. Уколико би се неодговорно понашање и даље наставило, ученик био би замољен да седне на клупу и да до краја часа само посматра дешавања на часу. Такође, требало је да осмисли план за решавање проблема и предложи га на крају часа наставници.

Уколико два ученика ремете рад на часу свађом, расправом, гурањем и сл. такође се прво опомену, поразговара се кратко о нивоима одговорности и ученици се замоле да покушају да коригују своје понашање. Ако се неодговорно понашање настави, ученици се упућују на клупу с тим да клупа сада има другачију сврху и зове се „клуба за договоре“. Ученици на клупи треба да размисле о свом понашању и да пробају да се договоре како би се што пре вратили у игру. Када буду спремни да се врате треба једно другом да пруже руку, што је за наставницу знак да су спремни да функционишу на вишем нивоу одговорности. Уколико се недисциплиновано понашање понови, ученици до краја часа морају да седе на клупи и осмисле план за решавање проблема и заједнички га размотре са наставником.

За праћење понашања ученика на часовима физичког васпитања и решавање конфликта које група претходно нија успела да реши, формиран је „*спортски суд*“, састављен од три ученика. На првом часу, чланове овог тела именовала је наставница и њихов мандат је трајао три часа (недељу дана). Почев од друге недеље експерименталног програма, ученици су сами бирали ко ће од њихових другова чинити „спортски суд“. Чланови „спортског суда“ трудили су се да реше проблематичне ситуације на миран начин и поштујући све учеснике расправе.

На крају сваке седмице експерименталног програма, ученици су процењивали на ком нивоу одговорности су функционисали највећи део времена током часова физичког васпитања протекле недеље, тако што би на папиру написали своје име и залепили га на одговарајући ниво на постеру који приказује Хелисонов модел личне и социјалне одговорности.

Ради евалуације процеса, непосредно по завршетку сваког часа, наставница је анализирала час и напредак ученика у одговорном понашању. Поред података о броју присутних ученика, реализацији планираних активности, наставница је записивала следећа запажања: ко је био упућиван на клупу, са којим ученицима је обављен појединачни разговор у току часа, затим, мишљења ученика о постигнутом нивоу, ко није постигао задовољавајући ниво, колико је *спортски суд* био реалан и одговоран, са којим ученицима је обављен разговор пре почетка или након завршеног часа, као и све занимљиве или важне догађаје са часа.

6.4 Организација мерења

Попуњавање упитника и приказ моторних вештина од стране ученика експерименталне и контролне групе реализовано је током три засебна часа непосредно пре почетка експерименталног/контролног програма, као и непосредно по завршетку програма. Тестирање усвојености моторних вештина обављено у сали за физичко вежбање Педагошког факултета у Сомбору (салу користи ОШ „Аврам Мразовић“) и сали за физичко васпитање ОШ „Доситеј Обрадовић“.

Анкетирање ученика (скеле за процену личне и социјалне одговорности; скеле мотивационих оријентација; скеле спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања; скала социјалне подршке другова из разреда) реализовано је у учионицама одељења која су учествовала у истраживању. Ученици експерименталне и контролне групе су попуњавали упитник непосредно пре почетка и по завршетку контролног/експерименталног третмана. Пре попуњавања упитника ученицима је наглашено да је у питању упитник, а не тест и да нема тачних и нетачних одговора. С обзиром да су ученици похађали трећи разред основне школе пре попуњавања упитника детаљно им је објашњено како се упитник попуњава и ауторка је наглас читала реченицу по реченицу и остављала довољно времена ученицима да самостално попуне упитнике. У учионици за време попуњавања упитника присутан је био и учитељ датог одељења.

6.5 Методе обраде података

Избор статистичких метода за обраду података одређен је проблемом, предметом и циљем истраживања. Ефективност експерименталног програма физичког васпитања, заснованог на ТПСР моделу, процењивана је поређењем са ефектима стандардног програма физичког васпитања у контролној групи. Припадност испитаника експерименталној, односно, контролној групи, представљала је независну варијаблу истраживања, док су ефекти програма посматрани кроз промене сета од укупно 12 зависних варијабли: одговорност (2 варијабле), мотивационе оријентације (5 варијабли), самовредновање (3 варијабле), социјална подршка (1 варијабла), усвојеност моторних вештина (1 варијабла).

За анализу података и тестирање постављених хипотеза примењене су адекватне статистичке процедуре из простора параметријских и непараметријских техника и метода. Због уочених мањих одступања у дистрибуцији података од нормалне дистрибуције у неколико варијабли, поред параметријских метода паралелно су примењене и адекватне непараметријске методе. На тај начин је урађена додатна провера добијених налаза у основним статистичким анализама.

С обзиром на природу испитиваних феномена, карактеристике коришћених мерних инструмената и добијених података, спроведене су иницијалне статистичке радње неопходне за сређивање и формирање истраживачких варијабли. У примењеним мерним скалама резултат је формиран као просечан скор на коришћеним мерним скалама (3-6 ставки). Зато је у прелиминарним анализама, поред основних дескриптивних статистика, урађена провера нормалности дистрибуције и интерне конзистентности мерења примењених скала.

У оквиру дескриптивне статистике за сваку групу посебно и за све добијене варијабле одређени су: минимални (Мин.) и максимални (Макс.) резултат, аритметичка средина (АС), стандардна девијација (СД), коефицијент варијабилности (КВ), мере облика дистрибуције - скјунис (Skew.) и куртозис (Kurt.), тестирана је нормалност дистрибуције применом Колмогоров-Смирнов теста (KS) и одређена његова значајност (p_{ks}).

Провера поузданости мерења урађена је применом два поступка. Интерна конзистентност примењених скала одређена је израчунавањем алфа коефицијента поузданости (Cronbach α). Као прихватљива се сматрала вредност $\alpha \geq .60$ што је за скале Ликертовог типа прихватљив ниво поузданости.

Поред тога, ради испитивања сагласности ставки унутар скала одређене су интеркласне корелације и изражене преко просечне интеркласне корелације за сваку скалу.

С обзиром на заступљеност испитаника оба пола у анализираном узорку, извршена је и провера статистичке значајности разлика резултата дечака и девојчица на иницијалном мерењу, применом анализе варијансе као параметријског теста и Ман-Витни теста као адекватног непараметријског теста. Ова анализа је послужила за усмеравање даљих статистичких анализа у погледу хомогености узорка испитаника.

Квантитативне разлике између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном мерењу тестиране су применом мултиваријатне (MANOVA) и униваријатне (ANOVA) анализе варијансе. Величина ефекта уочених разлика процењена је преко ета квадрата (η^2) који указује на величину варијансе зависне варијабле (групе) коју објашњава систем примењених предикторских варијабли. Ефекат се исказивао у процентном формату ($\eta^2 * 100$).

Осетљивост анализе варијансе за утврђивање разлика између група одређена је применом GPower програма (Franz Paue, Universitat Kiel, Germany). Утврђена је критична вредност F теста од 1.865 и циљног нивоа ефекта разлика од 0.409 уз примену алфа нивоа од $p \leq .05$ и осетљивости теста од .95.

Ефекти примене експерименталног третмана на финалном мерењу тестирани су применом неколико независних метода. Прво је примењена мултиваријатна анализа коваријансе као класична метода одређивања ефекта експерименталног третмана. Коварирањем резултата испитаника са иницијалног мерења неутралисан је евентуални утицај постојећих разлика између анализираних група на процену ефекта разлика на финалном мерењу. Мултиваријатном методом (MANCOVA) одређен је укупни ефекат разлика између експерименталне и контролне групе, а униваријатном анализом коваријансе (ANCOVA) ефекти у појединим варијаблима.

Ефекти промена на финалном мерењу у односу на иницијално, тестирани су код обе групе и применом непараметријског Вилкоксеновог теста (Wilcoxon test) знакова рангова. Овај тест је примењен као додатна провера уочених промена јер није осетљив на одступања облика и нормалности дистрибуције резултата.

Друга анализа која је примењена је била дискриминативна анализа. Она је коришћена са циљем да се провери дискриминативност примењеног сета варијабли у разликовању анализираних група. Одређени су стандардизовани дискриминативни коефицијенти, корелације варијабли са дискриминативном функцијом и центроиди група у простору анализираних варијабли. Положаји центроида група и структура дискриминативне функције су послужили за евалуацију карактеристика анализираних група. Дискриминативна вредност анализираних скупа варијабли анализираних је поређењем графика дистрибуције стандардизованих дискриминативних коефицијената са иницијалног и финалног мерења.

Као трећа и завршна анализа ефеката примењеног експерименталног третмана и ваљаности коришћених варијабли у дискриминацији експерименталне и контролне групе на финалном мерењу, спроведена је двостепена кластер анализа (TwoStep Cluster).

Примењена је техника потпуно слободног класификовања испитаника, без одређивања броја циљних кластера. У првом кораку ова анализа одређује кластере испитаника који су у простору стандардизованих података максимално удаљени, а унутар кластера максимално слични. Након тога се у другом кораку одређује важност, односно снага сваке од предикторских варијабли у дискриминацији тако формираних кластера. У склопу ове анализе сачувани су кодови припадности сваког испитаника одговарајућим кластерима. Затим је методом кростабулације анализирана дистрибуција припадности испитаника истраживачким групама и формираним кластерима. Процент препокривања истраживачких и одговарајућих кластер група био је индикатор дискриминативне вредности сета примењених варијабли.

За тестирање разлика у Релативном индексу аутономије (RAI) између испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном мерењу примењен је t-тест за две независне групе (Independent-Samples T Test). Ова анализа примењена је ради процене мотивационих оријентација ученика у настави физичког васпитања. Пре самог тестирања разлике између група испитаника, анализиране су разлике две зависне групе испитаника, применом t-теста за две зависне групе (Paired Samples T test), као и основни дескриптивни статистици. Посебно је анализирана разлика између иницијалног и финалног мерења експерименталне групе, као и контролне групе.

Све анализе су изведене на персоналном компјутеру уз помоћ статистичког пакета за анализу података (SPSS 19.0 – Statistical Package of Social Sciences – for Windows).

7.0 РЕЗУЛТАТИ

У наредним поглављима приказани су резултати испитивања ефективности Хелисоновог модела одговорности у настави физичког васпитања млађих разреда основне школе. Резултати су систематизовани на следећи начин:

- Основни дескриптивни статистици и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу;
- Анализа значајности разлика између испитаника различитог пола;
- Анализа разлика између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу;
- Анализа разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу;
- Анализа ефеката експерименталног третмана;
- Структура и важност анализираних индикатора и
- Разлике између експерименталне и контролне групе у индексу релативне аутономије.

7.1 Основни дескриптивни статистици и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу

Пре централне анализе података израчунати су основни дескриптивни статистици, тестирана је нормалност дистрибуције на иницијалном мерењу у обе групе испитаника (Табеле 3 и 4) и значајност разлика између испитаника у односу на пол (Табела 5).

Код експерименталне групе (Табела 3) већина дескриптивних статистика креће се у границама нормалне дистрибуције. Коефицијенти варијације се крећу у распону од 11-37% и указују на задовољавајућу дискриминативност примењених скала процене. Облик дистрибуције код већине варијабли је близак нормалној дистрибуцији, уз мања одступања. Код варијабли *Лична одговорност*, *Идентификована регулација*, *Интринзична мотивација* и *Подрица другова*, уочава се нешто израженија негативна асиметрија и лептокуртичност дистрибуције, која се уочава и код варијабле *Интројектована регулација*. Ипак код свих варијабли, осим варијабли *Амотивација*, *Идентификована регулација* и *Интринзична мотивација*, дистрибуција остварених скорова **не одступа** статистички значајно од нормалне дистрибуције, што потврђује значајност Колмогоров-Смирнов теста нормалности дистрибуције.

Код контролне групе (Табела 4) ситуација је слична. У варијаблама *Идентификована регулација* и *Интринзична мотивација* се такође уочава израженија негативна асиметрија, уз повећану лептокуртичност дистрибуције код прве варијабле, а код друге варијабле и статистички значајно одступање од нормалне дистрибуције, које се уочава и код варијабле *Амотивација*.

Табела 3.

Основни дескриптивни статистички и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли експерименталне групе на иницијалном мерењу

Варијабле	Мин.	Макс.	АС	СД	КВ	Skew.	Kurt.	KS	<i>p</i>
Лична одговорност	2.14	6.00	4.81	0.73	15.2	-1.15	2.95	1.00	.27
Социјална одговорност	3.57	6.00	4.89	0.69	14.1	-0.20	-0.80	0.66	.77
Амотивација	1.00	3.00	1.46	0.54	37.0	1.04	0.40	1.80	.00
Екстерна регулација	1.00	4.50	2.37	0.84	35.4	0.24	-0.51	1.02	.25
Интројектована регулација	1.00	5.00	2.47	0.84	34.0	0.66	1.29	0.83	.50
Идентификована регулација	2.50	5.00	4.57	0.52	11.4	-1.83	4.67	1.44	.03
Интринзична мотивација	3.00	5.00	4.55	0.51	11.2	-1.46	1.67	2.00	.00
Социјална компетенција	1.83	4.00	2.89	0.53	18.3	-0.13	-0.52	0.82	.51
Спортска компетенција	1.33	4.00	2.59	0.57	22.0	0.59	0.77	0.80	.54
Контрола понашања	1.50	4.00	2.93	0.65	22.2	-0.19	-0.67	0.58	.89
Подршка другова	1.33	3.83	3.10	0.56	18.1	-1.26	1.96	1.09	.18
Моторне вештине	3	12	7.87	2.52	32.0	-0.26	-1.03	0.90	.39

Мин. – минимална вредност; Макс. – максимална вредност; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; КВ – коефицијент варијације (%); Skew. – скјунис; Kurt. – куртозис; KS – Kolmogorov-Smirnov тест нормалности дистрибуције; *p* – значајност KS теста

У контролној групи испитаника коефицијенти варијације се крећу у сличним границама као код експерименталне групе, што указује на сличну хомогеност група. Варијабилност је више изражена само код варијабле *Амотивација* (Табела 4).

Табела 4.

Основни дескриптивни статистици и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли контролне групе на иницијалном мерењу

Варијабле	Мин.	Макс.	АС	СД	КВ	Skew.	Kurt.	KS	<i>p</i>
Лична одговорност	3.14	5.86	4.60	0.64	13.9	-0.38	-0.53	0.87	.44
Социјална одговорност	3.00	6.00	4.73	0.82	17.3	-0.44	-0.81	0.95	.32
Амотивација	1.00	3.67	1.68	0.80	47.6	1.05	0.13	1.64	.01
Екстерна регулација	1.00	4.75	2.49	0.97	38.9	0.21	-0.53	0.65	.79
Интројектована регулација	1.00	4.75	2.58	0.88	34.1	0.42	-0.30	1.00	.27
Идентификована регулација	2.50	5.00	4.43	0.52	11.7	-1.29	2.38	1.24	.09
Интринзична мотивација	1.33	5.00	4.34	0.79	18.2	-1.54	2.69	1.91	.00
Социјална компетенција	1.50	4.00	2.75	0.52	18.9	0.08	-0.14	0.86	.44
Спортска компетенција	1.17	3.83	2.67	0.55	20.6	-0.37	0.22	0.83	.50
Контрола понашања	1.83	4.00	3.01	0.50	16.6	-0.15	-0.43	0.60	.86
Подршка другова	1.67	4.00	3.03	0.59	19.5	-0.31	-0.76	0.73	0.66
Моторне вештине	3	14	8.62	2.38	27.6	-0.07	-0.24	0.69	0.73

*Мин. – минимална вредност; Макс. – максимална вредност; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; КВ – коефицијент варијације (%); Skew. – скјунис; Kurt. – куртозис; KS – Kolmogorov-Smirnov тест нормалности дистрибуције; *p* – значајност KS теста*

Анализа основних дескриптивних статистика и карактеристика дистрибуције варијабли на иницијалном мерењу, показала је да су примењене скале Ликертовог типа са 3-6 ставки дале скорове са прихватљивим дескриптивним карактеристикама и да је могуће применити параметријске технике статистичке анализе на њима. То се посебно односи на даље анализе мултиваријатног типа, које су мање осетљиве на присуство асиметрије или одступање од нормалности дистрибуције.

7.2 Анализа значајности разлика између испитаника различитог пола

Резултати тестирања полних разлика у анализираним варијаблама на иницијалном мерењу, применом униваријатне анализе варијансе (ANOVA), приказани су у табели 5. На основу значајности F теста код анализираних варијабли утврђено је да статистички значајне разлике аритметичких средина испитаника по полу постоје у само две од дванаест варијабли, уз ниво значајности $p \leq .05$. Варијабле у којима су констатоване разлике су *Социјална одговорност*, која је на граници статистичке значајности ($p = .049$) и *Контрола понашања*, обе у корист девојчица. Због назначених статистички значајних полних разлика у две од дванаест зависних варијабли, спроведена је и непараметријска процена разлика између дечака и девојчица применом Ман-Витни теста. Овај тест је **потврдио** да код већине варијабли нема статистички значајних разлика између дечака и девојчица на иницијалном мерењу. Уочено је постојање статистички значајних разлика у користи девојчица само у варијабли *Контрола понашања*, док је у варијабли *Спортска компетенција* уочена разлика у корист дечака. Разлике у овим варијаблама не могу се приписати карактеристикама узорка, јер се ради о систематском ефекту пола, присутном у свим узрасним групама (Harter, 2012). С обзиром да је експериментални програм примењен на нивоу одељења мешовитог састава и да не постоје изразите разлике између дечака и девојчица у анализираним варијаблама, у даљим анализама ова два субузорка су третирана као јединствени узорак.

Табела 5.

Анализа значајности разлика између испитаника различитог пола

Варијабле	Пол	Мин.	Макс.	АС	СД	f	p	MW	p_{mw}
Лична одговорност	М	2.14	6.00	4.71	0.68	0.08	.77	50.58	.97
	Ж	3.14	5.71	4.67	0.70			50.40	
Социјална одговорност	М	3.00	6.00	4.66	0.82	3.98	.05	45.63	.07
	Ж	3.29	6.00	4.96	0.67			56.22	
Амотивација	М	1.00	3.67	1.64	0.70	0.81	.37	53.19	.29
	Ж	1.00	3.67	1.51	0.70			47.35	
Екстерна регулација	М	1.00	4.75	2.53	0.95	1.27	.26	53.36	.28
	Ж	1.00	4.50	2.33	0.86			47.14	
Интројектована регулација	М	1.00	5.00	2.63	0.93	1.81	.18	52.94	.36
	Ж	1.00	4.25	2.40	0.77			47.63	
Идентификована регулација	М	3.50	5.00	4.54	0.40	1.14	.29	51.12	.81
	Ж	2.50	5.00	4.43	0.64			49.77	
Интринзична мотивација	М	2.67	5.00	4.45	0.63	0.03	.87	50.83	.90
	Ж	1.33	5.00	4.43	0.74			50.11	
Социјална компетенција	М	2.00	4.00	2.88	0.50	1.52	.22	53.15	.32
	Ж	1.50	3.83	2.75	0.55			47.39	
Спортска компетенција	М	1.33	4.00	2.73	0.55	3.09	.08	56.25	.03
	Ж	1.17	4.00	2.53	0.56			43.75	
Контрола понашања	М	1.67	4.00	2.83	0.57	7.32	.01	43.35	.01
	Ж	1.50	4.00	3.13	0.53			58.89	
Подршка другова	М	1.33	4.00	3.06	0.60	0.00	.97	50.47	.99
	Ж	1.67	3.83	3.06	0.56			50.53	
Моторне вештине	М	3	12	7.89	2.43	3.02	.08	46.19	.10
	Ж	4	14	8.74	2.44			55.55	

М-дечаци; Ж-девојчице; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; f – вредност f теста; p – значајност f теста; MW – средњи ранг за Ман-Витни тест; p_{mw} – значајност Ман-Витни теста

Изнете прелиминарне анализе података добијених на иницијалном мерењу указале су на следеће:

- већина варијабли добијених на основу просечних скалних вредности примењених скала процене понаша се у складу са принципима нормалне дистрибуције, те се над њима могу користити параметријске статистичке анализе,
- поузданост скала процене углавном је задовољавајућа с обзиром на карактеристике узорка на којем су примењене и природу испитиваних феномена, и
- није присутна статистички значајна разлика између дечака и девојчица у анализираним варијаблама.

На основу резултата прелиминарне обраде података са иницијалног мерења и постављених хипотеза, за обраду података превасходно су коришћене адекватне параметријске статистичке методе. Поред тога, провера тако добијених налаза спроведена је и применом одговарајућих непараметријских техника и метода. Добијени резултати тестирања разлика између дечака и девојчица на иницијалном мерењу, омогућили су да се у даљим анализама ова два полно диференцирана субузорка третирају као један јединствени узорак.

7.3 Анализа разлика између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу

Тестирање разлика између испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу применом мултиваријатне анализе варијансе (Табела 6), показало је да нема статистички значајних разлика између ове две групе у анализираним варијаблама ($F = 1.334$; $P = .215$).

Табела 6.

Основни статистички и анализа значајности разлика између испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу

Варијабле	Група	АС	СД	f	p	η^2	MW	p_{mw}
Лична одговорност	Е	4.81	0.73	2.28	.13	0.02	55.69	.10
	К	4.60	0.64				46.25	
Социјална одговорност	Е	4.88	0.69	1.03	.31	0.01	52.76	.48
	К	4.73	0.82				48.65	
Амотивација	Е	1.46	0.54	2.59	.11	0.03	47.19	.28
	К	1.68	0.80				53.21	
Екстерна регулација	Е	2.37	0.84	0.49	.49	0.00	48.94	.63
	К	2.49	0.97				51.77	
Интројектована регулација	Е	2.47	0.84	0.40	.53	0.00	48.68	.57
	К	2.58	0.88				51.99	
Идентификована регулација	Е	4.57	0.52	1.76	.19	0.02	55.63	.10
	К	4.43	0.52				46.30	
Интринзична мотивација	Е	4.55	0.51	2.36	.13	0.02	52.88	.44
	К	4.34	0.79				48.55	
Социјална компетенција	Е	2.89	0.53	1.70	.19	0.02	54.70	.19
	К	2.75	0.52				47.06	
Спортска компетенција	Е	2.59	0.57	0.54	.46	0.00	46.50	.21
	К	2.67	0.55				53.77	
Контрола понашања	Е	2.93	0.65	0.44	.51	0.00	48.78	.59
	К	3.01	0.50				51.91	
Подршка другова	Е	3.10	0.56	0.39	.53	0.00	52.98	.44
	К	3.03	0.59				48.47	
Моторне вештине	Е	7.87	2.52	2.34	.13	0.02	46.49	.21
	К	8.62	2.38				53.78	
		F = 1.334	P = .215	$H^2 = 0.155$				

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; f – вредност f testa; p – значајност f testa; η^2 – ета квадрат величина ефекта разлика; MW – средњи ранг за Ман-Витни тест; p_{mw} – значајност Ман-Витни теста; F – вредност мултиваријатне анализе варијансе; P – значајност мултиваријатне анализе варијансе; H^2 – укупан ета квадрат величина ефекта разлика

Статистички значајне разлике у појединачним варијаблама нису добијене ни униваријатном анализом варијансе, а налазе параметријских анализа потврдило је и тестирање Ман-Витни тестом. Квантитативне разлике у појединим варијаблама су мале и различито оријентисане, код неких варијабли у корист експерименталне, а код неких у корист контролне групе.

Приказани резултати тестирања разлика између експерименталне и контролне групе показују да су обе групе испитаника пре почетка експерименталног третмана имале подједнаке нивое личне и социјалне одговорности, сличне мотивационе оријентације, сличне самопроцене спортске и социјалне компетенције, контроле понашања и подршке другова, као и подједнак ниво усвојености моторних вештина. То је омогућило валиднију и поузданију евалуацију ефеката експерименталног третмана, односно Хелисоновог модела одговорности у настави физичког васпитања.

7.4 Анализа разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу

Тестирање квантитативних разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу, применом мултиваријатне анализе варијансе (Табела 7), показало је да су након примене експерименталног третмана укупне разлике у систему примењених варијабли статистички значајне и високе ($F = 20.092$; $P = .00$). Систем предиктора објашњава преко 70% разлика између анализираних група, о чему говори вредност ета-коефицијента.

Табела 7.

Основни статистички и анализа значајности разлика између испитаника експерименталне и контролне групе на финалном мерењу

Варијабле	Група	АС	СД	f	p	η^2	MW	p_{mw}
Лична одговорност	Е	5.60	0.56	69.58	.00	0.41	72.56	.00
	К	4.48	0.74				32.45	
Социјална одговорност	Е	5.48	0.57	72.65	.00	0.43	72.19	.00
	К	4.28	0.79				32.75	
Амотивација	Е	1.05	0.17	29.13	.00	0.23	35.91	.00
	К	1.67	0.75				62.44	
Екстерна регулација	Е	1.38	0.57	39.81	.00	0.29	33.09	.00
	К	2.38	0.92				64.75	
Интројектована регулација	Е	1.56	0.75	33.27	.00	0.25	34.69	.00
	К	2.57	0.96				63.44	
Идентификована регулација	Е	4.23	0.82	1.07	.30	0.01	46.78	.23
	К	4.40	0.82				53.55	
Интринзична мотивација	Е	4.90	0.21	44.76	.00	0.31	70.58	.00
	К	3.96	0.92				34.07	
Социјална компетенција	Е	3.14	0.58	9.57	.00	0.09	60.13	.00
	К	2.79	0.54				42.62	
Спортска компетенција	Е	2.99	0.58	6.59	.01	0.06	58.34	.01
	К	2.68	0.60				44.08	
Контрола понашања	Е	3.30	0.56	12.00	.00	0.11	61.18	.00
	К	2.92	0.54				41.76	
Подршка другова	Е	3.36	0.52	9.30	.00	0.09	60.30	.00
	К	3.00	0.63				42.48	
Моторне вештине	Е	12.98	2.20	83.70	.00	0.46	72.49	.00
	К	8.80	2.33				32.51	
		$F = 20.092$	$P = .000$	$H^2 = 0.735$				

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; f – вредност f testa; p – значајност f testa; η^2 – парцијална ета квадрат; MW – средњи ранг за Ман-Витни тест; p_{mw} – значајност Ман-Витни теста; F – вредност мултиваријатне анализе варијансе; P – значајност мултиваријатне анализе варијансе; H^2 – укупан ета квадрат величина ефекта разлика

У свим посматраним варијаблама, изузев у варијабли *Идентификована регулација*, добијене су статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе испитаника. Статистички значајне разлике биле су доследно у корист експерименталне групе. На основу парцијалних ета квадрата, као мере величине ефекта, може се констатовати да су ефекти разлике најизраженији у варијабли *Моторне вештине* (46%), следе *Социјална одговорност* (43%) и *Лична одговорност* (41%), *Интринзична мотивација* (31%), *Екстерна регулација* (29%), *Интројектована регулација* (25%) и *Амотивација* (23%), што по Коеновом критеријуму спада у високе ефекте разлика (Cohen, 1988). Умерени ефекти констатовани су у варијаблама *Контрола понашања* (11%), *Социјална компетенција* (9%), *Подришка другова* (9%) и *Спортска компетенција* (6%).

Исти налази су добијени и применом Ман-Витни теста (MW), што додатно потврђује реално постојање статистички значајних разлика на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе у анализираним варијаблама.

7.5 Анализа ефеката експерименталног третмана

Ради добијања што потпунијег увида у стварне ефекте примењеног експерименталног третмана, спроведено је и тестирање разлика применом анализе коваријансе (Табела 8). Након парцијализације резултата са иницијалног мерења добијена је још израженија разлика између група са укупним ефектом од 85.8%. Сада је у свим анализираним варијаблама добијена статистички значајна разлика на нивоу значајности од $p \leq .05$. На основу парцијалних ета коефицијената, може се констатовати да изразито висок и највећи ефекат постоји у варијабли *Моторне вештине* (75%).

Табела 8.

Резултати анализе значајности ефеката експерименталног третмана

Варијабле	Група	АС*	<i>f</i>	<i>p</i>	η^2
Лична одговорност	Е	5.55	55.06	.00	0.39
	К	4.53			
Социјална одговорност	Е	5.45	67.38	.00	0.44
	К	4.31			
Амотивација	Е	1.13	24.05	.00	0.22
	К	1.60			
Екстерна регулација	Е	1.41	67.10	.00	0.44
	К	2.35			
Интројектована регулација	Е	1.56	44.64	.00	0.34
	К	2.58			
Идентификована регулација	Е	4.11	7.50	.01	0.08
	К	4.51			
Интринзична мотивација	Е	4.78	32.08	.00	0.27
	К	4.05			
Социјална компетенција	Е	3.09	7.73	.01	0.08
	К	2.83			
Спортска компетенција	Е	3.02	12.52	.00	0.13
	К	2.65			
Контрола понашања	Е	3.33	18.70	.00	0.18
	К	2.89			
Подршка другова	Е	3.32	7.11	.01	0.08
	К	3.03			
Моторне вештине	Е	13.28	253.45	.00	0.75
	К	8.55			
$F = 37.881 \quad P = .000 \quad H^2 = 0.858$					

*АС** - кориговане аритметичке средине група; *f* – вредност *f* testa; *p* – значајност *f* testa; η^2 – парцијални ета квадрат; *F* – вредност мултиваријатне анализе коваријансе; *P* – значајност мултиваријатне анализе коваријансе; H^2 – укупан ета квадрат величина ефекта разлика

Код осам преосталих варијабли ефекти промена по критеријуму Коена (Cohen, 1988), такође спадају у категорију високих ефеката – *Социјална одговорност* (44%), *Екстерна регулација* (44%), *Лична одговорност* (39%), *Интројектована регулација* (34%), *Интринзична мотивација* (27%), *Амотивација* (22%), *Контрола понашања* (18%) и *Спортска компетенција* (13%), односно умерених код варијабли *Социјална компетенција* (8%), *Идентификована регулација* (8%) и *Подршка другова* (8%). На основу поређења коригованих аритметичких средина скалних вредности група, може се констатовати да су све наведене разлике у корист експерименталне групе.

Ефекти промена на финалном мерењу у односу на иницијално, тестирани су код обе групе и применом Вилкоксеновог теста рангова (Табела 9). Добијени резултати су потврдили претходно изнете налазе. Код експерименталне групе су у свим варијаблама присутне логички позитивне и статистички значајне промене рангова. За разлику од тога, у контролној групи су забележене статистички значајне промене само у варијаблама *Социјална одговорност* и *Интринзична мотивација*, у оба случаја у негативном смеру.

Генерално гледано, док су код експерименталне групе знакови рангова једнозначно у смеру побољшања на финалном мерењу, код контролне групе су те промене неправилне и различитог смера.

Табела 9.

Резултати Вилкоксеновог теста једнакости рангова анализираних група

Варијабле	Рангови	Експериментална група			Контролна група		
		<i>N</i>	<i>CP</i>	<i>p_e</i>	<i>N</i>	<i>CP</i>	<i>p_k</i>
Лична одговорност финално - иницијално	Негативни	4	15.38		27	24.15	
	Позитивни	40	23.21	.00	20	23.80	.35
	Једнаки	1			8		
Социјална одговорност финално - иницијално	Негативни	7	9.71		36	26.72	
	Позитивни	35	23.86	.00	13	20.23	.00
	Једнаки	3			6		
Амотивација финално - иницијално	Негативни	24	12.50		14	14.29	
	Позитивни	0	0.00	.00	13	13.69	.79
	Једнаки	21			28		
Екстерна регулација финално – иницијално	Негативни	39	20.82		24	19.13	
	Позитивни	1	8.00	.00	13	18.77	.10
	Једнаки	5			18		
Интројектована регулација финално – иницијално	Негативни	40	21.96		20	19.88	
	Позитивни	2	12.25	.00	20	21.13	.87
	Једнаки	3			15		
Идентификована регулација финално - иницијално	Негативни	20	20.68		16	20.97	
	Позитивни	13	11.35	.02	23	19.33	.44
	Једнаки	12			16		
Интринзична мотивација финално - иницијално	Негативни	3	13.50		28	19.73	
	Позитивни	27	15.72	.00	8	14.19	.00
	Једнаки	15			19		
Социјална компетенција финално - иницијално	Негативни	12	16.71		22	20.91	
	Позитивни	28	22.13	.00	22	24.09	.68
	Једнаки	5			11		
Спортска компетенција финално - иницијално	Негативни	7	15.36		22	23.27	
	Позитивни	34	22.16	.00	24	23.71	.75
	Једнаки	4			9		
Контрола понашања финално - иницијално	Негативни	9	8.94		27	24.76	
	Позитивни	31	23.85	.00	20	22.98	.27
	Једнаки	5			8		
Подршка другова финално - иницијално	Негативни	5	28.00		21	22.69	
	Позитивни	34	18.82	.00	22	21.34	.97
	Једнаки	6			12		
Моторне вештине финално - иницијално	Негативни	0	0.00		8	11.38	
	Позитивни	45	23.00	.00	15	12.33	.12
	Једнаки	0			32		

N – број рангова; *CP* – средњи ранг; *p_e* – ниво значајности за експерименталну групу; *p_k* – ниво значајности за контролну групу

7.6 Структура и важност анализираних индикатора

Претходно изнете анализе разлика између експерименталне и контролне групе на крају примењеног експерименталног третмана (Хелисонов модел одговорности), јасно су указале на постојање статистички значајних квантитативних разлика у корист експерименталне групе. Провера величине ефекта показала је да се ради о високим или умереним ефектима насталим под дејством експерименталног третмана. Да би се сагледале квалитативне промене у структури и хијерархији примењених индикатора, спроведене су и две додатне анализе.

Дискриминативна анализа (Табела 10) примењена је са циљем да се утврди структура разлика између група на почетку и на крају примене експерименталног третмана. Пре примене експерименталног програма, на иницијалном мерењу није утврђена разлика у структури између група ($Wilk's \lambda = 0.845$; $R_c = 0.394$; $P = .213$), док је на финалном мерењу, као и у претходним анализама, констатована статистички значајна разлика између група ($Wilk's \lambda = 0.265$; $R_c = 0.857$; $P = .000$).

Разликовању група највише доприносе варијабле *Моторне вештине*, *Социјална одговорност*, *Лична одговорност* и *Интринзична мотивација* (корелације са дискриминативном функцијом веће од 0.40) и, нешто мање, варијабле *Екстерна регулација*, *Интројектована регулација* и *Амотивација*, што се поклапа са претходним налазима. Положаји центроида група показују да на финалном мерењу експерименталну групу карактеришу боље моторне вештине, више самопроцене социјалне и личне одговорности, интринзичне мотивације, као и ниже самопроцене екстерне и интројектоване регулације и амотивације у односу на контролну групу.

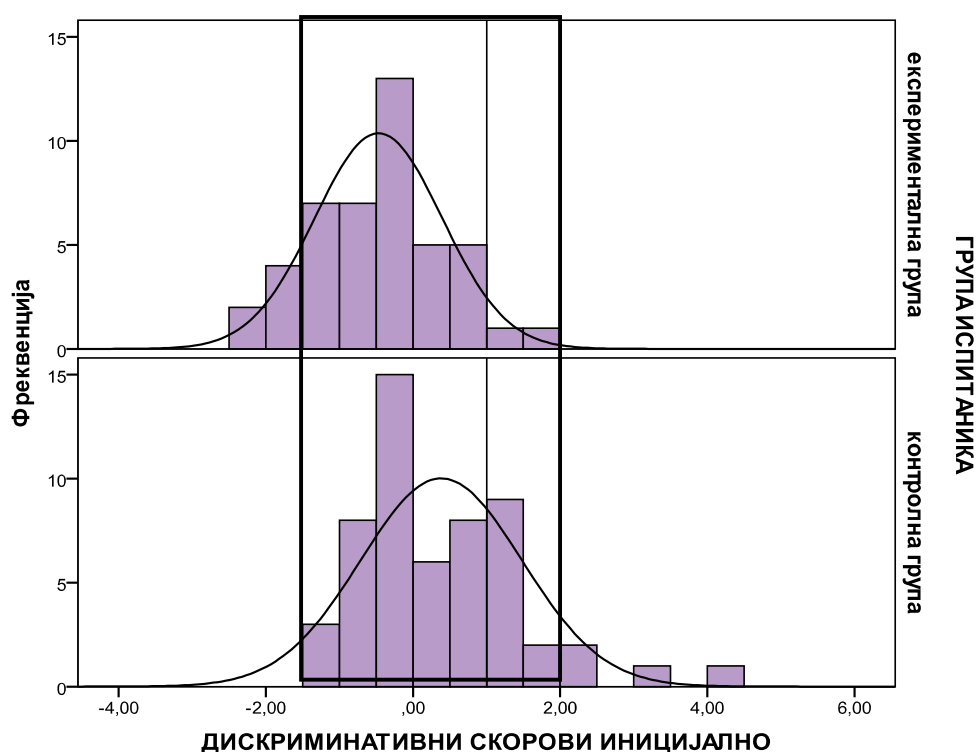
Табела 10.

Структура дискриминативне функције на иницијалном и финалном мерењу и центроиди анализираних група

Варијабле	Коефицијенти	
	Иницијално	Финално
Моторне вештине	0.360	0.555
Социјална одговорност	-0.239	0.517
Лична одговорност	-0.356	0.506
Интринзична мотивација	-0.362	0.406
Екстерна регулација	0.165	-0.383
Интројектована регулација	0.150	-0.350
Амотивација	0.379	-0.327
Контрола понашања	0.156	0.210
Социјална компетенција	-0.308	0.188
Подршка другова	-0.147	0.185
Спортска компетенција	0.173	0.156
Идентификована регулација	-0.313	-0.063
Центроиди група		
Експериментална група	-0.469	1.822
Контролна група	0.384	-1.491

На иницијалном мерењу нису изражене разлике у поменутиим карактеристикама, али је приметна разлика у њиховој структури у односу на финално мерење (Табела 10). Примењени експериментални третман је довео до јасног диференцирања анализираних група на основу поменутих карактеристика. То се најбоље види на графиконима 1 и 2, који приказују упоредну дистрибуцију стандардизованих дискриминативних скорова експерименталне и контролне групе.

На графичком приказу дистрибуције стандардизованих дискриминативних скорова са иницијалног мерења (Графикон 1), може се уочити велико прекривање скорова анализираних група, што је означено на графикону. Не постоји јасно диференцирање група на основу структуре анализираних варијабли, при чему је и облик дистрибуције веома сличан.



Графикон 1. Упоредни приказ дистрибуције стандардизованих дискриминативних скорова експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу

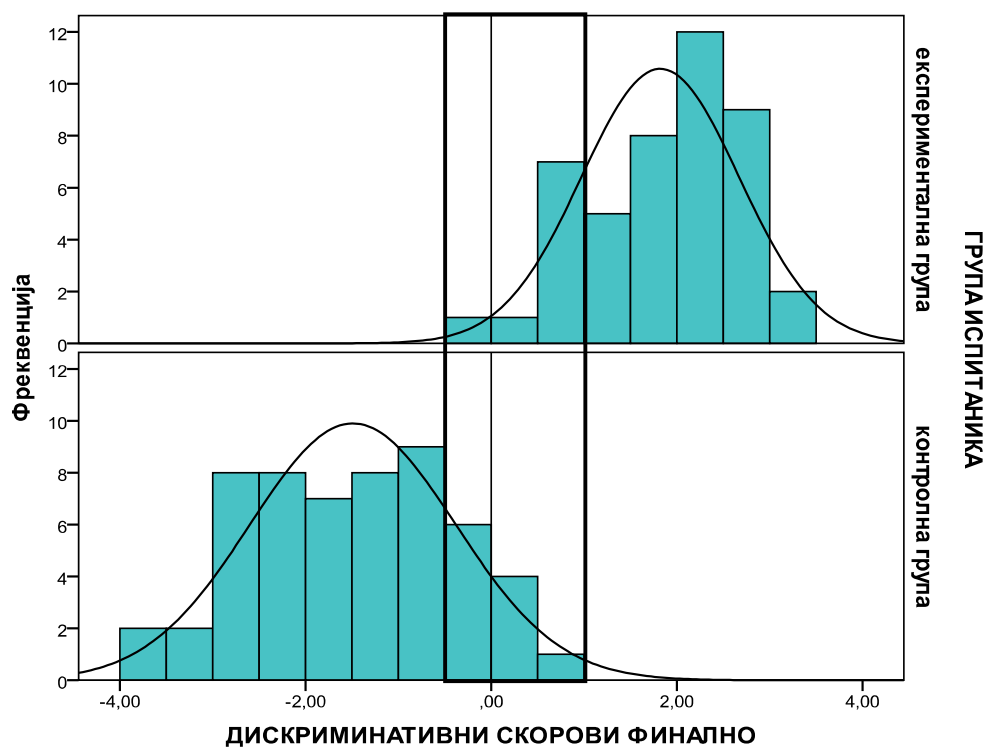
Класификација група на основу дискриминативне анализе (Табела 11) на финалном мерењу јасно указује на постојање два дискриминативна скорa. Првом скору припада 95.6% испитаника експерименталне групе и 9.1% испитаника контролне групе, док други скор чини 90.9% испитаника контролне групе и 4.4% испитаника експерименталне групе.

Табела 11.

Класификација дискриминативних група

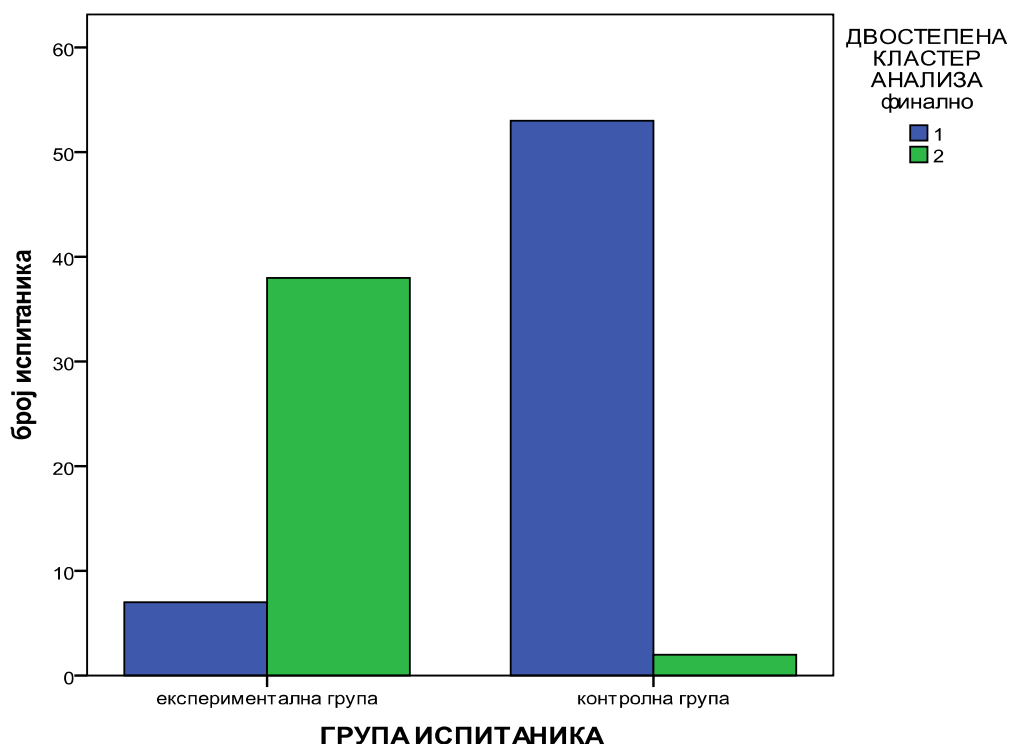
Групе	Статистици	Дискриминативни скор		Укупно
		1	2	
Експериментална	Број	43	2	45
	% за групе	95.6%	4.4%	45.0%
Контролна	Број	5	50	55
	% за групе	9.1%	90.9%	55.0%

Након примене експерименталног третмана (Графикон 2) на финалном мерењу се види јасна диференцијација група на основу стандардизованих дискриминативних скорова, на шта указује и мало прекривање дистрибуција. Може се констатовати и израженија хомогеност дистрибуције дискриминативних скорова код експерименталне групе, док је код контролне групе она непромењена.



Графикон 2. Упоредни приказ дистрибуције стандардизованих дискриминативних скорова експерименталне и контролне групе на финалном мерењу

Коначна процена ваљаности примењеног сета варијабли у дискриминацији експерименталне и контролне групе на финалном мерењу, урађена је применом двостепене кластер анализе (TwoStep Cluster). Ова анализа је у потпуно независном процесу класификовала испитанике на основу примењеног сета варијабли у две кластер групе (Графикон 3), које се у великој мери поклапају са експерименталном и контролном групом у истраживању (Табела 12).



Графикон 3. Приказ преклапања кластер група са истраживачким групама

У којој мери је примењени сет варијабли на финалном мерењу диференцирао анализирание групе испитаника најбоље илуструје податак да прву кластер групу сачињава 88.3% испитаника контролне групе, док другој кластер групи припада 95.0% испитаника експерименталне групе. Један број испитаника експерименталне групе (11.7%) је класификован у прву кластер групу, што значи да код њих није дошло до назначених промена под утицајем примењеног третмана, док је 5.0% испитаника контролне групе класификовано у други кластер.

Табела 12.

Структура кластер група

Групе	Експериментална	Контролна	Укупно
	Број (%) испитаника	Број (%) испитаника	
Кластер 1	7 (11.7%)	53 (88.3%)	60 (100.0%)
Кластер 2	38 (95.0%)	2 (5.0%)	40 (100.0%)
Укупно	45 (45.0%)	55 (55.0%)	100 (100.0%)

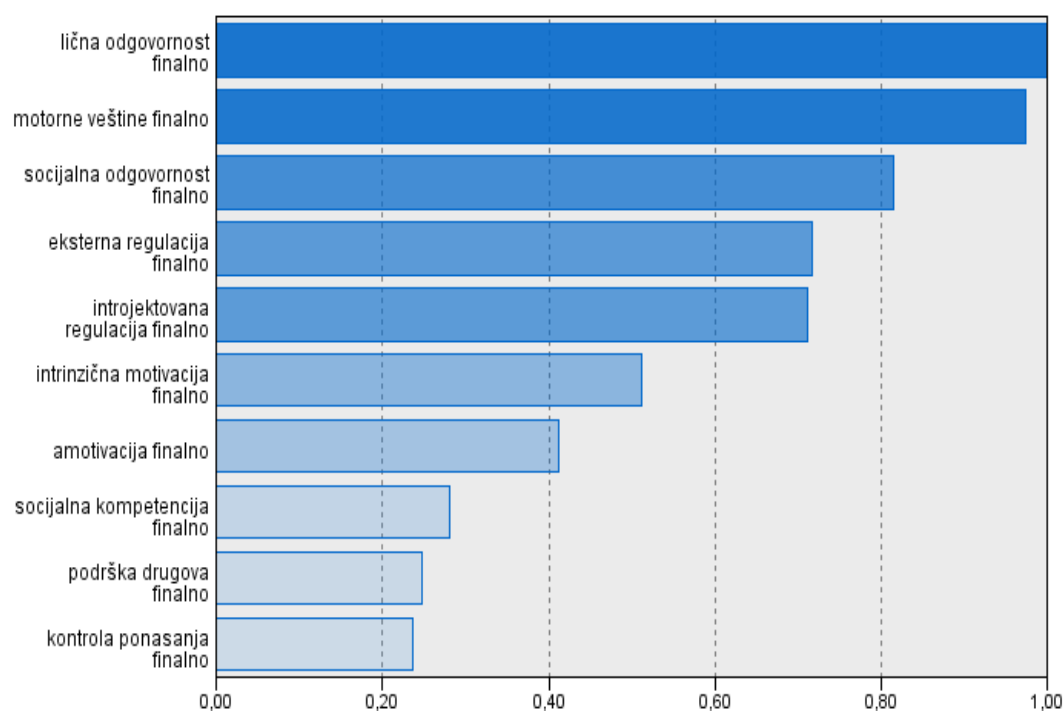
Другу кластер групу карактеришу логички боље просечне вредности скорова у анализираним варијаблама (Табела 13). С обзиром да претходне анализе нису показале статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу, овакво диференцирање се може приписати највише утицају експерименталног третмана.

Табела 13.

Аритметичке средине (АС) скорова варијабли за кластер групе

Варијабле	АС Кластер 1	АС Кластер 2
Лична одговорност	4.50	5.72
Социјална одговорност	4.33	5.57
Амотивација	1.65	1.01
Екстерна регулација	2.39	1.24
Интројектована регулација	2.61	1.38
Идентификована регулација	4.32	4.34
Интринзична мотивација	4.03	4.91
Социјална компетенција.	2.76	3.22
Спортска компетенција	2.67	3.05
Контрола понашања	2.92	3.35
Подршка другова	2.98	3.43
Моторне вештине	8.92	13.32

Поред изнетих квантитативних података, кластер анализа даје и корисне информације о важности и хијерархији примењених варијабли у класификацији испитаника (Графикон 4). У највећем делу се ова хијерархија слаже са налазима дискриминативне анализе. Као најзначајније се и овде издвајају варијабле *Лична одговорност*, *Моторне вештине*, *Социјална одговорност*, *Екстерна* и *Интројектована регулација* и *Интринзична мотивација*.



Графикон 4. Хијерархија анализираних варијабли у процесу класификације применом двостепене кластер анализе (стандардизовано на вредност од 0 до 1)

7.7 Разлике између експерименталне и контролне групе у индексу релативне аутономије

Посебан сегмент анализе ефеката експерименталног програма односи се на индекс релативне аутономије (Relative Autonomy Index; RAI). Овај индекс интегрише различите типове мотивације у јединствену меру, која репрезентује самоодређену мотивацију појединца. Индекс представља збир пондерисаних скорова на појединим скалама мотивације; скор на скали екстерне регулације множи се са -2, скор на скали интројектоване регулације са -1, скор на скали идентификоване регулације са 1, а на скали интринзичне мотивације са 2 (Ryan & Connell, 1989). Индекс релативне аутономије, иако веома широко примењиван, коришћен је овде као *допуна* основној статистичкој анализи, с обзиром на новије студије које оспоравају концепт континуума различитих регулација понашања, па тако и оправданост израчунавања овог индекса (Chemolli & Gagne, 2014).

Пре анализе скорова експерименталне и контролне групе у варијабли *Реалативни индекс аутономије*, тестиране су разлике између испитаника у односу на пол на иницијалном мерењу (Табела 14).

Табела 14.

Основни статистички и резултати анализе значајности полних разлика у релативном индексу аутономије на иницијалном мерењу

Варијабле	ПОЛ	АС	СД	<i>t</i>	<i>p</i>
Индекс релативне аутономије	Дечаци	5.79	2.90	-0.797	.43
	Девојчице	6.23	2.67		

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; t – вредност t теста; p – значајност t теста

Резултати показују да на иницијалном мерењу не постоје статистички значајне полне разлике у индексу релативне аутономије ($t = -0.797$; $p = .43$), па су у даљим анализама ова два субузорка третирана као јединствени узорак.

Тестирање значајности разлика у варијабли *Индекс релативне аутономије* између иницијалног и финалног мерења код експерименталне групе и контролне групе приказани су у табели 15, односно табели 16. Код експерименталне групе испитаника постоји статистички значајна разлика између два мерења ($p = .00$), а негативан предзнак вредности t -теста указује да су испитаници имали значајно веће вредности аритметичких средина скорова на финалном мерењу, што потврђују и аритметичке средине варијабле.

Табела 15.

Основни статистици и резултати анализе разлика између иницијалног и финалног мерења у индексу релативне аутономије (РАИ) код експерименталне групе

Варијабле	Мерење	АС	СД	t	p
Индекс релативне аутономије	Иницијално	6.47	2.69	-8.631	.00
	Финално	9.48	2.27		

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; t – вредност t теста; p – значајност t теста

Анализа разлика у индексу релативне аутономије између два мерења код контролне групе (Табела 16), такође показује да постоји статистички значајна разлика ($p = .02$), али вредност t -теста као и вредности аритметичких средина, указују на значајно веће вредности скорова испитаника на иницијалном мерењу. Може се констатовати да је у контролној групи дошло до опадања самоодређене мотивације.

Табела 16.

Основни статистички и резултати анализе разлика између иницијалног и финалног мерења у индексу релативне аутономије код контролне групе

Варијабле	Мерење	АС	СД	<i>t</i>	<i>p</i>
Индекс	Иницијално	5.60	2.83		
релативне аутономије	Финално	4.86	3.31	2.339	.02

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; *t* – вредност *t* теста; *p* – значајност *t* теста

Тестирање разлика у индексу релативне аутономије између испитаника експерименталне и контролне групе (Табела 17) на иницијалном и финалном мерењу применом *t*-теста за две независне групе показало је да на иницијалном мерењу нема статистички значајних разлика између ове две групе испитаника у самоодређеној мотивацији у настави физичког васпитања ($t = 1.574$; $p = .12$), док се на финалном мерењу групе значајно разликују ($t = 8.254$; $p = .00$). На финалном мерењу испитаници из експерименталне групе остварили су статистички значајно више просечне скорове у индексу релативне аутономије, у поређењу са испитаницима из контролне групе, што значи да је након експерименталног третмана у експерименталној групи дошло до повећања самоодређене мотивације у настави физичког васпитања.

Табела 17.

Основни статистички и резултати анализе разлика између експерименталне и контролне групе у индексу релативне аутономије

Варијабле	Група	АС	СД	<i>t</i>	<i>p</i>
Индекс релативне аутономије	Експериментална	6.47	2.69		
Иницијално мерење	Контролна	5.60	2.83	1.574	.12
Индекс релативне аутономије	Експериментална	9.48	2.27		
Финално мерење	Контролна	4.86	3.31	8.254	.00

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; *t* – вредност *t*-теста; *p* – значајност *t*-теста

8.0 ДИСКУСИЈА

Реализовано истраживање спроведено је како би се проверила ефективност Хелисоновог модела одговорности у настави физичког васпитања. Овај модел усмерен је на саморегулацију понашања, односно, развој личне и социјалне одговорности младих у контексту физичке активности (Hellison, 1995). У својој најранијој форми, модел је настао као решење за бројне изазове, тешкоће и специфичне потребе младих под ризиком, са којима се аутор сусрео као наставник физичког васпитања у сиромашној и криминализованој градској четврти (Hellison, 2003). Поред традиционалних циљева и задатака који се постављају пред физичко васпитање и спорт, развијање личне и социјалне одговорности намеће се као важан циљ и сврха свих програма физичке активности за децу и младе у савременом контексту. И у нашој средини, евидентан је пораст недисциплине у школама, као и насиља међу младима, генерално (Београдски центар за безбедносну политику, 2012; Гашић-Павишић, 2003; Национална стратегија за младе, 2008; OECD, 2011; Попадић и Плут, 2007; Савовић, 2002). У исто време, млади се недовољно баве физичком активношћу, а током адолесценције долази до опадања интересовања за физичко васпитање и физичку активност (Ђорђић и Матић, 2008).

Имајући у виду да Хелисонов модел подстиче самоодређене видове мотивације, самодисциплину и саморегулацију понашања ученика, као и позитивне интерперсоналне односе, постављене су истраживачке хипотезе које се односе на ефекте његове примене у настави физичког васпитања на:

- Личну и социјалну одговорност ученика;
- Мотивационе оријентације ученика;
- Самовредновање спортске и социјалне компетенције;
- Социјалну подршку другова из разреда и
- Овладавање моторним вештинама.

Према нашим сазнањима, Хелисонов модел први пут је примењен у нашој средини, а иновативност се огледа и у провери ефеката ТПСР модела на мотивацију, самовредновање и моторно учење ученика, односно, на шири спектар образовних исхода у настави физичког васпитања.

Трајање експерименталног програма (24 часа) било је у оквирима трајања интервенција у претходним истраживањима, али је недељна фреквенција часова била већа у односу на ранија истраживања. Прегледна студија Кабалеро-Бланка и сарадника (Caballero-Blanco et al., 2013) показује да и краћи интервентни програми у трајању од 10 до 20 часова могу довести до мерљивих ефеката, при чему не постоје значајне разлике у ефектима између краћих и дужих програма, изузев када је реч о трансферу одговорности изван сале (Hellison & Walsh, 2002). У нашем истраживању, ТПСР модел је примењен у склопу редовне наставе физичког васпитања, а таквих интервентних програма је у претходном периоду било најмање. Испитаници су били млађег школског узраста и похађали су редовна одељења трећег разреда основне школе. Такође, истраживачки дизајн је био усмерен ка добијању поузданих квантитативних података о ефектима примене модела, док су код претходних истраживања доминирале студије случаја.

Као и други модели програма, ТПСР модел захтева аутентичну имплементацију од стране водитеља програма, јер у супротном, евалуација програма може одражавати пре слабу имплементацију него слабости програма (Hellison & Walsh, 2002). Да би се то избегло, експериментални програм у овом истраживању је реализовао аутор. У средишту експерименталног програма била су прва четири нивоа одговорности – самоконтрола/поштовање других, залагање, саморегулација и помагање другима, док је пети ниво одговорности (трансфер одговорног понашања изван сале) развијан само посредно.

Разлике између две групе испитаника, експерименталне, у којој је примењен Хелисонов модел, и контролне групе (редован програм физичког васпитања), утврђене су у два мерења (иницијално и финално). Сет зависних варијабли чинило је укупно 12 варијабли:

- *Одговорност*
 1. Лична одговорност,
 2. Социјална одговорност,
- *Мотивационе оријентације*
 3. Амотивација,
 4. Екстерна регулација,
 5. Интројектована регулација,
 6. Идентификована регулација,
 7. Интринзична мотивација,
- *Самовредновање*
 8. Социјална компетенција,
 9. Спортска компетенција,
 10. Контрола понашања,
- *Социјална подршка*
 11. Подршка другова,
- *Усвојеност моторних вештина*
 12. Моторне вештине.

Припадност групи, односно изложеност експерименталном или контролном третману, представљала је независну варијаблу у истраживању. Зависне варијабле третиране су као јединствен систем варијабли како би се утврдиле квалитативне и квантитативне разлике између група, као и израженост тих разлика (величина ефекта).

Тестирање значајности разлика између група на иницијалном мерењу показало је се групе не разликују значајно у посматраним зависним варијаблама. Ученици су у просеку имали веома високе самопроцене личне и социјалне одговорности, а најизраженије мотивационе оријентације у контексту наставе физичког васпитања су биле идентификована регулација понашања и интринзична мотивација. Најмање изражена је била амотивација, затим екстринзична мотивација (екстерна и интројектована регулација понашања), мада је у обе групе највеће варирање просечних резултата констатовано управо на скалама за процену амотивације и екстринзичне мотивације. У поређењу са ученицима петог и шестог разреда основне школе (Ковачевић, 2010), актуелни узорак испитаника је у погледу мотивационих оријентација хомогенији, а самоодређена мотивација у настави физичког васпитања је израженија, што је у складу са претходним истраживањима која указују на опадање мотивације за учествовање у настави физичког васпитања током адолесценције (National Center for Health Statistics, 2001; Van Wersch, et al., 1992; Višnjić et al., 2011; Quick, et al., 2010).

У домену самовредновања, испитаници су највише просечне скорове остварили на скали за процену контроле понашања, затим социјалне и спортске компетенције. Иако су сви скорови изнад вредности 2.50 (зона позитивних самопроцена), испитаници су остварили нешто ниже просечне скорове у односу на вршњаке из САД (Harter, 1985a; rev. 2012). Самовредновање спортске компетенције је важно зато што појединци бирају активности у којима опажају да су компетентни, тј. да могу бити успешни, а избегавају ситуације у којима им недостаје самопоуздања. Позитивно самовредновање је повезано са учешћем у физичкој активности, као и са вишим нивоом физичке активности (Weiss & Amorose, 2008). Што се тиче социјалне подршке вршњака, испитаници су исказали позитивне самопроцене, у складу са претходним резултатима добијеним на сличним узорцима (Harter, 1985b; rev. 2012).

На иницијалном мерењу, процењиван је и ниво усвојености одабраних моторних вештина из наставног градива вежби на тлу (вага, став на лопатицама-свећа, колут напред). У обе групе је било ученика који су остварили минималан резултат, док максимални резултат није констатован ни у експерименталној, ни у контролној групи. Просечан резултат испитаника приближан је просечној скалној вредности.

Пре анализе разлика између испитаника експерименталне и контролне групе, приступило се тестирању разлика по полу на иницијалном мерењу у анализираним варијаблима. Констатовано је да *не постоје* значајне полне разлике, изузев у две варијабле (контрола понашања и спортска компетенција), при чему се опажене разлике могу приписати систематском ефекту пола, а не пристрасности узорка. Наиме, дечаци доследно себе опажају као спортски компетентније, док девојчице позитивније процењују сопствено понашање (Harter, 1985a; rev. 2012). С обзиром да у десет од укупно дванаест зависних варијабли није било значајних полних разлика, као и да су експериментални и стандардни програм примењени на нивоу мешовитих одељења (види нпр. Wright et al., 2010), било је оправдано у даљим процедурама третирати експерименталну и контролну групу без поделе на полне субузорке.

Генерални закључак је да су на иницијалном мерењу испитаници експерименталне и контролне групе имали подједнак ниво личне и социјалне одговорности, сличне мотивационе оријентације, затим самопроцене спортске и социјалне компетенције, контроле понашања, подршке другова из разреда, као и подједнак ниво усвојености моторних вештина.

Након примене ТПСР модела у експерименталној групи, односно, стандардног програма физичког васпитања у контролној групи, на финалном мерењу су констатоване статистички значајне разлике у *свим* или *скоро свим* анализираним варијаблима, зависно од коришћене статистичке процедуре за тестирање значајности разлика (мултиваријатна анализа варијансе, мултиваријатна анализа коваријансе, Ман-Витни тест, дискриминативна анализа, Вилкоксонов тест рангова, кластер анализа). Све регистроване разлике су у корист експерименталне групе.

Мултиваријатна анализа варијансе показала је да систем примењених варијабли објашњава 73.5% разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу. У свим посматраним варијаблима, изузев у варијабли *Идентификована регулација*, добијене су статистички значајне разлике у корист експерименталне групе.

Мултиваријатна анализа коваријансе потврдила је стварне ефекте примењеног експерименталног третмана и добијена је још израженија разлика између група, при чему се систему анализираних варијабли може приписати 85.8% варијансе, а статистички значајна разлика је добијена у свим анализираним варијаблама.

Ове две анализе показују значајну сагласност у погледу процене величине ефекта појединих варијабли, тако да се може закључити да најизразитије промене под утицајем експерименталног третмана постоје у усвојености моторних вештина, личној и социјалној одговорности и мотивационим оријентацијама (сем идентификоване регулације), а ефекти су мањи када је реч о самовредновању и социјалној подршци другова из одељења.

Примена непараметријског Вилкоксновог теста рангова потврдила је претходне анализе. Код експерименталне групе су у свим варијаблама присутне логички позитивне и статистички значајне промене рангова, а знакови рангова су једнозначно у смеру побољшања на финалном мерењу. Супротно томе, у контролној групи су забележене статистички значајне промене само у варијаблама *Социјална одговорност* и *Интринзична мотивација*, и то у смеру негативнијих самопроцена социјалне одговорности и унутрашње мотивације.

Квалитативне промене у структури разлика између група на почетку и на крају примењеног експерименталног третмана и хијерархија примењених индикатора анализирани су применом дискриминативне анализе. Ова анализа је показала да је тек након примене експерименталног третмана, дошло до јасно изражене разлике у структури између експерименталне и контролне групе. Варијабле које највише доприносе дискриминацији група су *Моторне вештине*, *Социјална одговорност*, *Лична одговорност* и *Интринзична мотивација*, код којих је корелација са дискриминативном функцијом већа од 0.40. Нешто мањи допринос дискриминацији група имају варијабле *Екстерна регулација*, *Интројектована регулација* и *Амотивација*, које се односе на неаутономне видове мотивације у настави физичког васпитања.

Класификација група на основу дискриминативне анализе на финалном мерењу јасно указује на постојање два дискриминативна скорa. Око 96% испитаника експерименталне групе припада првом скору, а само 4% - другом дискриминативном скору. Супротно, првом скору припада око 9% испитаника контролне групе, док 91% испитаника ове групе припада другом дискриминативном скору. Код експерименталне групе израженија је хомогеност дистрибуције дискриминативних скорова, док је код контролне групе она непромењена. Резултати дискриминативне анализе сагласни су са резултатима претходних параметријских и непараметријских анализа.

На основу двостепене кластер анализе такође су сагледане квалитативне промене у структури разлика између група на почетку и на крају примењеног експерименталног третмана, као и хијерархија примењених индикатора, што је омогућило потпуну процену ваљаности примењеног сета варијабли у дискриминацији експерименталне и контролне групе на финалном мерењу. Независним процесом класификовања испитаника у целокупном систему примењених варијабли добијене су две кластер групе. Велика већина испитаника сврстаних у први кластер (88%) припада контролној групи, док 95% испитаника другог кластера припада експерименталној групи. Другу кластер групу карактеришу логички боље просечне вредности скорова на анализираним варијаблама. Само седам испитаника експерименталне групе је класификовано у прву кластер групу, што значи да код њих није дошло до назначених промена под утицајем ТПСР модела физичког васпитања. Истовремено, само два испитаника контролне групе класификована су у други кластер. С обзиром да претходне анализе нису детектовале статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу, овакво диференцирање се може приписати највише утицају експерименталног третмана.

Већ је истакнуто да су ефекти Хелисоновог модела развоја одговорности у експерименталној групи значајни и позитивни у свим посматраним аспектима: одговорност, моторно учење, мотивационе оријентације, самовредновање и социјална подршка другова из одељења.

У односу на контролну групу, испитаници из експерименталне групе, позитивније су проценили сопствено залагање на часовима физичког васпитања, односно, жељу за напредовањем и постизањем личних циљева, што је у основи конструкта личне одговорности. Такође, имали су више самопроцене када је реч о уважавању других ученика и наставника, контроли сопственог понашања, и помагању и бризи за друге ученике (социјална одговорност). Добијени резултати су очекивани с обзиром да је експериментални програм био усмерен управо на развој одговорности ученика у контексту наставе физичког васпитања, а одабране наставне стратегије су коришћене како би ученицима било омогућено да преузму одговорност, различите задатке и улоге, и увежбавају одговорно понашање. Структура свих часова у склопу експерименталног програма обухватала је време за саветовање (индивидуални разговори са ученицима пре, за време или после часа), уводни разговор, завршни разговор (групни разговор о часу и саморефлексија ученика), такође су коришћени и сви подесни моменти током часа за подсећање ученика на нивое одговорности, циљ часа и сл. Око 70% укупног наставног времена прожимали су елементи ТПСР модела, а остатак времена је био намењен „чистој“ физичкој активности.

На већини часова био је коришћен станични рад, који не само да је допринео квалитетнијем раду на станици где се обучавао одређени елемент, него омогућио ученицима да на осталим станицама самостално вежбају, помажу једни другима, истрајно увежбавају научене елементе са претходних часова уз све мањи надзор наставнице. Поред тога, веома је био заступљен рад у пару и малим групама, као повољан контекст за увежбавање социјалне одговорности, поштовања других ученика и узајамног помагања. Часови су имали наглашено игровни карактер, задаци су презентовани на занимљив и разноврсан начин. Ученици су били не само вежбачи, већ и судије у одређеним играма, самостално су водили вежбе, дисциплиновано постављали и склањали реквизите и др. Експериментални програм подразумевао је такође и коришћење прогресивног искључивања из активности, уз могућност да ученик направи избор у свакој етапи; ученици су укључивани у доношење одлука, колико је било могуће, а уместо акцента на међусобном поређењу, уведени су други критеријуми успешности (залагање, напредовање).

Да би сви ученици могли да буду успешни и раде на личним циљевима, експериментални програм је промовисао индивидуализовани приступ ученицима. Све ове карактеристике експерименталног програма могле су допринети позитивнијим самопроценама личне и социјалне одговорности ученика експерименталне групе.

Квалитативна запажања аутора (Табела 18) заокружују слику о карактеристикама експерименталног програма и истовремено представљају својеврсну процес евалуацију. Прве две недеље рада (од 1. до 6. часа) циљ је био достићи ниво 1 (у свим деловима часа), радити без ометања других, учествовати, оријентисати се на овладавање задатком и лично напредовање, а не на победу и поређење са другима, испробати нове задатке уз савете наставнице: „Пробај, можда ће ти се допасти“, „Немој да одустанеш, јер храброст је истрајати и када постане тешко“. Од 45 ученика који су били обухваћени експерименталним програмом у прва 3 часа (прва недеља) ниво 1 није могло да достигне 5 ученика. Друга недеља (4-6. час) донела је одређене помаке, наиме, иако су исти ученици и даље били на нивоу 0, успевали су да повремено, у појединим деловима часа, подигну одговорност на виши ниво. Важно је истаћи да су ученици на крају сваке недеље, на трећем часу у недељи, давали своје мишљење о постигнутом нивоу одговорности и то мишљење се у великој мери подударало са мишљењем наставнице, можда су ученици били нешто строжији у процени свог понашања. Из тога се може закључити да су ученици били веома самокритични, свесни свог понашања и нивоа одговорности који су демонстрирали на часу.

Табела 18.

Заступљеност ученика на појединим нивоима одговорности на основу процена наставнице и ученика

Недеља	1-2. недеља					3. недеља					4. недеља					5. недеља					6-8. недеља					
Нивои	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5
Број ученика (Процена наставнице)	5	40				8	37				3	42				1	5	39			1	2	3	2	37	
Број ученика (Процене ученика)	6	39				2	7	36			1	8	36			1	5	39			1	3	3	1	12	25

У трећој недељи (7. до 9. час) циљ је био да се достигне ниво 2, за све оне ученике који су до тада функционисали на нивоу 1 (већина повремено и на вишем нивоу). Ниво 2 је подразумевао да се ученици придржавају правила уз неподлегање притиску вршњака, активност, рад на задатку уз потпуно укључивање у вежбање и истрајност на раду, сарадњу са другим ученицима и сл. Процена наставнице је била да је већина ученика достигла ниво 2, изузев 8 ученика који нису могли да стабилно функционишу на том нивоу, а повремено ни на нивоу 1.

Четврта и пета недеља (10. до 15. час) имале су за циљ да ученици достигну ниво 3, с обзиром да је већина ученика (37) показала да може без проблема да функционише на нивоу 2. Ниво 3 је подразумевао први корак ка самосталном раду, бирање станица уз максимално залагање и одговорност на њима, самостално извођење вежби обликовања (ученици су се сами јављали да воде вежбе), самостално постављање циљева, добровољно поспремање реквизита, и знатно већу мотивисаност за рад. У току четврте недеље само три ученика према процени наставнице нису могла да достигну задати ниво, при чему повремено нису успевала да задрже ни ниво самоконтроле (посматрано током целе недеље). Међутим, мишљења ученика на крају 12. часа била су мало другачија, јер су они требали да упишу који су ниво постигли на последњем часу те недеље. Један ученик је био мишљења да се налази између нивоа 0 и 1, осам ученика сматрало је да су функционисали на нивоу 2, док су сви остали били мишљења да су достигли ниво 3. Пета недеља (13-15. час) је довела до извесног напретка код ученика који нису могли да континуирано функционишу на нивоу 1, јер је према процени наставнице, на крају ове недеље само један ученик остао на нивоу 0. Ниво 3 није достигло 5 ученика, али су показали да функционишу на нивоу 2, док су сви остали ученици достигли ниво 3. Процене наставнице и ученика су се поклопиле.

Од шесте до краја осме недеље (16. до 24. час) очекивало се од ученика да остваре ниво 4, па чак и да достигну ниво 5, што је подразумевало да научено одговорно понашање демонстрирају и изван сале за физичко (трансфер изван сале). Узајамно помагање, подучавање, брига за друге били су још један корак који је требало направити ради достизања нивоа 4. Ученици су на крају шесте недеље били доста самокритични: само један ученик није достигао стабилан ниво 1, по 3 ученика су функционисала на нивоу 1 и 2, један ученик је достигао ниво 3, 12 ученика је функционисало на нивоу 4, а сви остали ученици (25) су сматрали да функционишу на нивоу 5 и да одговорно понашање показују и ван сале за физичко васпитање.

Генерално гледано, до краја експерименталног третмана, према мишљењу наставнице, више од половине ученика је на часовима физичког васпитања било на нивоу 3 и 4. Ова процена је заснована на систематском посматрању, анегдотским забелешкама и писаној евалуацији одржаних часова. Може се рећи да су и након шесте недеље ученици стално напредовали, били одговорнији, али и да су у различитим ситуацијама показивали како одговорно понашање, тако и мањи пад контроле понашања у одређеним деловима часа. Основни утисак је да су ученици експерименталне групе у значајној мери били свеснији сопственог понашања и нивоа одговорности, него пре почетка експерименталног третмана. Запажено осциловање у погледу нивоа одговорности, скоковито напредовање, повремене регресије и различит темпо преузимања одговорности код појединих ученика, представљају уобичајен сценарио када је реч о примени ТПСР модела (Hellison, 2003).

Добијени резултати омогућавају прихватање помоћне хипотезе (x_1) да између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у нивоу личне и социјалне одговорности, у корист експерименталне групе.

Изразити позитивни ефекти експерименталног третмана у домену моторног учења представљају донекле неочекиван резултат, пре свега зато што ТПСР модел нема у фокусу усвајање моторних вештина. Притом, примена овог модела подразумева да се један део наставног времена одвоји за разговор, подсећање на нивое одговорности, анализу часа, саморефлексију и сл, што може смањити време за увежбавање моторних вештина. Такође, ученици постепено преузимају одговорност за сопствену активност на часу, што значи да се смањује непосредни надзор и контрола наставника. Међутим, аутор модела истиче да иако увођење овог модела у почетку усложњава посао наставника, настава временом почиње да се одвија лакше него што је то био случај пре увођења ТПСР (Hellison, 2003).

Могуће објашњење за добијене резултате у домену ефективности моторног учења почива на сложеној повезаности контекстуалних карактеристика (средине за учење), базичних психолошких потреба и мотивације ученика.

Проучавање моторног учења обухвата познавање процеса укључених у усвајање моторних вештина и варијабли које подстичу или инхибирају способност извођења моторне вештине. Ефикасност моторног учења зависи од карактеристика онога који учи, самог задатка и средине у којој се учење одвија (Haywood & Getchell, 2009; Newell, 1986).

Сви појединци имају своја индивидуална ограничења, односно јединствене физичке и менталне карактеристике од значаја за моторно учење. Структурална ограничења односе се на пол, висину, тежину, грађу, физичке капацитете, док се функционална ограничења односе на мотивацију, пажњу, интелигенцију, ниво вештина, ниво побуђености, стрес, замор, болест. Када је реч о моторном развоју, ученици обухваћени истраживањем налазе се на почетном, *транзитивном* ступњу фазе специјализованих покрета (Gallahue & Ozmun, 1998). На темељу добро усвојених фундаменталних моторних вештина, почињу да се развијају специјализоване спортске моторне вештине. Трчање, скокови, бацања, хватања и друге фундаменталне кретне вештине, сада се усавршавају, комбинују, изводе са већом тачношћу и контролом. Млађи школски узраст представља веома повољан период за развој дечје моторике, с обзиром на спор и постојан раст, стабилне телесне пропорције, сензорни, когнитивни и психосоцијални развој (Ђорђевић, 2012). Ученици експерименталне и контролне групе, потичу из исте средине, истог су узраста, и на иницијалном мерењу су демонстрирали подједнак ниво усвојености моторних вештина.

Што се тиче моторних вештина које су биле предмет истраживања, ради се о специјализованим моторним вештинама из програма вежби на тлу: вага, став на лопатицама („свећа“) и колут напред. Све три вештине предвиђене су наставним планом и програмом за трећи разред основне школе. Ради се о дискретним, затвореним вештинама, које се одвијају у предвидивом окружењу. Циљ извођача је да што успешније изведе покрет, без временског или просторног ограничења, у стабилном окружењу (Haywood & Getchell, 2009).

Карактеристике окружења у коме се одвијало моторно учење обухватају физичке, афективне и инструктивне факторе средине за учење. Сви часови физичког васпитања у експерименталној и контролној групи, реализовани су у уједначеним или идентичним условима, у сали за физичко васпитање, довољно добро опремљеној за потребе реализације експерименталног, односно, стандардног програма. Елиминисани су могући реметећи фактори (друго одељење у сали, бука, гужва и сл.). Афективни фактори средине за учење односе се на емоционални амбијент у коме се одвија учење. Позитиван емоционални амбијент подразумева да се сви ученици осећају прихваћено, сигурно, цењено, да се третирају са достојанством. Ако је особа јако анксиозна, боји се за своју физичку или психолошку безбедност, слабо верује у свој успех, онда вероватно неће уживати у часу, нити много научити (Haywood & Getchell, 2009). Инструктивни фактор средине за учење односи се на наставни стил наставника, при чему различити наставни стилови могу имати различиту ефикасност, посебно у контексту специфичних карактеристика групе и окружења. Конкретне стратегије поучавања, укључујући организациони формат, демонстрацију, објашњење и др. такође су од значаја за моторно учење.

Ако се узму у обзир сви наведени фактори важни за продуктивност моторног учења, може се констатовати да је за експерименталну и контролну групу слично или заједничко следеће:

- структурна ограничења ученика (узраст, здравствени статус),
- карактеристике задатка,
- карактеристике физичке средине.

Разлике између експерименталне и контролне групе произлазе из карактеристика експерименталног и стандардног програма физичког васпитања и односе се на:

- наставни стил,
- афективне аспекте средине за учење,
- презентацију моторних вештина.

ТПСР модел примењен у експерименталној групи допринео је већој дисциплини на часу, више самоодређеној мотивацији ученика, као и позитивнијој атмосфери на часу. По својој суштини, Хелисонов модел промовише мотивациону климу овладавања задатком, подстиче залагање и истрајност ученика на задатку, а израженија унутрашња мотивација ученика повезана је са уживањем током рада, већом ангажованошћу на часу и израженијим намерама да се вежба у слободно време (Hagger et al., 2003; Lonsdale et al., 2009; Standage et al., 2005). Добра радна дисциплина на часу физичког васпитања омогућава да наставник ефикасније спроводи методски поступак, ученици га не ометају, не ометају једни друге, помажу једни другима. Побољшана лична и социјална одговорност значи да су се ученици више трудили и залагали током вежбања, да су помагали једни другима, што је могло позитивно утицати на усвајање моторних вештина. Индивидуализација наставе и позитивније самовредновање када је реч о спортској компетенцији такође су повезани са унутрашњом мотивацијом; оно у чему смо успешни и компетентни, то бирамо да радимо и истрајни смо у томе. Веома важан фактор експерименталног програма несумњиво је сам реализатор; на већу ефективност експерименталног програма могле су утицати и разлике у стручним компетенцијама наставнице физичког васпитања која је спровела наставу физичког васпитања у експерименталним одељењима, и учитељица које су реализовале наставу у контролним одељењима. Ипак, имајући у виду значајност и израженост разлика између експерименталне и контролне групе, када је реч о усвојености моторних вештина, намеће се закључак да програми засновани на ТПСР моделу, могу поред својих примарних циљева, обезбедити и значајне позитивне ефекте у домену моторног учења. Сходно томе потврђена је помоћна хипотеза x_5 да између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у усвојености моторних вештина, у корист експерименталне групе.

Следећи важан налаз нашег истраживања односи се на позитивне промене у експерименталној групи, у свим посматраним типовима мотивације. Прецизније, мотивационе оријентације ученика експерименталне групе су на финалном мерењу биле у значајно већој мери самоодређене, у поређењу са ученицима контролне групе.

Наиме, ученици изложени ТПСР моделу физичког васпитања имали су значајно више самопроцене интринзичне мотивације, и значајно ниже самопроцене амотивације, екстерне и интројектоване регулације. Интринзична мотивација представља највиши степен самоодређености и аутономије појединца; часови физичког васпитања за унутрашње мотивисане ученике су пре свега задовољство, забава, изазов и уживање. Покретач активности је сама активност, а не контролишући фактори, што је случај код екстерне и интројектоване регулације понашања. Значајно нижи скорови на скали екстерне регулације показују да су након експерименталног третмана, ученици експерименталне групе у мањој мери учествовали у настави физичког васпитања ради добијања награде или избегавања казне. Екстерна регулација понашања заправо одговара традиционалном схватању спољашње мотивације, где је понашање у потпуности споља контролисано. Код интројектоване регулације понашање се предузима да би се избегло осећање кривице, стида, или да би се ојачао его и осећање личне вредности. Иако контрола овде потиче из саме особе, и даље се ради о ниском степену самоодређености. Ученици из експерименталне групе имали су значајно мање изражену интројектовану регулацију понашања у настави физичког васпитања, што значи да је њихово учествовање било мање покренуто осећањем стида, гриже савести, нелагоде и сл. Ови ученици су остварили и значајно ниже самопроцене амотивације у настави физичког васпитања. Амотивација представља одсуство мотивације, ученици се често осећају некомпетентно у настави физичког васпитања, не вреднују дату активност, осећају се беспомоћно и питају се каква је сврха (корист) од физичког васпитања. Амотивисани ученици у настави физичког васпитања показују врло мало залагања, избегавају часове и сл. Контролишућа мотивација (екстерна и интројектована регулација) и амотивација повезани су са негативним последицама, као што су досада на часу физичког васпитања, незадовољство, незалагање, изостанак намере да се буде активан у слободно време и сл. (Ntoumanis, 2001b; Mouratidis et al., 2008; Standage et al., 2005).

Објашњење за мање изражене ефекте експерименталног третмана на идентификовану регулацију ученика у настави физичког васпитања, може се наћи у карактеристикама ове мотивационе оријентације, као и самог експерименталног програма.

Наиме, идентификована регулација се односи на понашање које појединац доживљава као важно за њега лично, долази до делимичне идентификације са активношћу или вредношћу коју та активност изражава, при чему појединац има осећање слободе избора. Ученици, на пример, вежбају на часу физичког васпитања зато што желе да науче различите спортске вештине, зато што мисле да је физичко васпитање корисно за њихово здравље и сл. Експериментални програм није циљано подстицао идентификовану регулацију, односно, нису коришћене посебне наставне стратегије са циљем препознавања и прихватања личних вредности физичког вежбања за ученике. С обзиром да поједини аутори сугеришу да интринзична мотивација за вежбање можда није довољна за истрајно и редовно бављење физичком активношћу, јер то захтева посвећеност, велики труд и напор (Edmunds et al., 2007; Mullan & Markland, 1997), у будућим интервентним програмима заснованим на ТПСР моделу, требало би већу пажњу посветити подстицању идентификоване регулације. Нагласак на личним инструменталним вредностима вежбања – за здравље, оптимално функционисање, квалитет живота, може посебно промовисати идентификовану регулацију (Teixeira et al., 2012).

У тумачењу добијених резултата мора се нагласити да је у нашем истраживању испитивана мотивациона оријентација на контекстуалном нивоу, односно у контексту наставе физичког васпитања. Наиме, интринзична и екстринзична мотивација, као и амотивација, постоје на три нивоа општости: глобалном, контекстуалном и ситуационом нивоу (Vallerand, 2007). Мотивација на глобалном (општем) нивоу односи се на општу мотивациону оријентацију у интеракцији са окружењем – појединац може бити амотивисан, интринзично или екстринзично мотивисан. Општа мотивациона оријентација је слична црти личности. Мотивација на контекстуалном нивоу односи се на уобичајену оријентацију појединца у специфичном контексту или када се ради о специфичним и сродним активностима, док ситуациона мотивација представља регулацију понашања у конкретној ситуацији.

Мотивација на контекстуалном нивоу зависи од социјалних фактора, као и од мотивације на вишем нивоу (смер утицаја одозго надоле). Међутим, постоји и утицај од доле ка горе; ако ученик доживљава серију негативних искустава на ситуационом нивоу (час физичког васпитања), то може неповољно утицати на контекстуалну мотивацију ученика, тј. његову мотивацију према физичком васпитању и спорту (Vallerand & Ratelle, 2002). Позитивне промене у мотивационим оријентацијама ученика експерименталне групе, могу се објаснити контекстуалним детерминантама, пре свега је то наставник и његов директни утицај, односно клима у одељењу коју ствара (индиректни утицај).

Самоодређено понашање ученика подстиче наставник који подржава аутономију ученика, односно, преузима њихову перспективу, уважава њихова осећања, омогућава ученицима избор, охрабрује их да самостално решавају проблеме и учествују у доношењу одлука (Black & Deci, 2000; Grolnick & Ryan, 1989).

За наставника који подржава аутономију карактеристично је да (Mageau & Vallerand, 2013):

- 1) обезбеђује максималне могућности ученицима за избор, унутар специфичних ограничења и правила;
- 2) образлаже задатке и правила,
- 3) заинтересован је за осећања других и уважава их;
- 4) даје могућности за преузимање иницијативе и самосталан рад;
- 5) обезбеђује неконтролишући фидбек,
- 6) избегава упадљиву контролу, критику која изазива осећај кривице, материјалне награде;
- 7) спречава его-ангажовање.

Практично све ове карактеристике садржане су у Хелисоновом моделу: наставник подстиче саморегулисано понашање ученика, самостално решавање конфликта, самосталан и истрајан рад на задатку, избегава награде и казне као спољашњу контролу понашања ученика. На тај начин наставник подржава аутономију ученика и доприноси њиховој унутрашњој мотивацији. Што више наставници охрабрују ученике да преузму иницијативу и покушају да самостално реше проблеме у разреду, то су више ученици унутрашње мотивисани, а ефекат се запажа након пар месеци и остаје стабилан током школске године (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981).

Наставници могу да утичу на унутрашњу мотивацију ученика индиректно, тако што креирају одговарајућу мотивациону климу, односно, општи амбијент који постоји на часовима. Мотивациона клима усмерена на овладавање задатком подстиче интринзичну мотивацију и идентификовану регулацију понашања ученика у настави физичког васпитања (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Ntoumanis, 2001; Sproule et al., 2007; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003b). Пошто мотивациону климу овладавања задатком карактерише усмеравање ученика на задатак, истрајност у раду и самонапредовање, очигледно је да Хелисонов модел у потпуности подржава овакав амбијент.

Може се претпоставити да механизам утицаја експерименталног програма на мотивационе оријентације ученика почива на подстицању базичних психолошких потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу са другима. Контекстуални фактори који утичу на ове потребе, могу утицати на повећање или смањење интринзичне мотивације (Vallerand, 2007).

Када ученици опажају да часови физичког васпитања промовишу учење и учествовање, усредсређују се на активност и вреднују свој успех помоћу самореферентних критеријума, као што су залагање и напредовање. Ови ученици високо вреднују своје физичке способности и осећају да имају избор када је реч о томе шта ће се радити на часу. Учествују на часу зато што им то представља уживање, забаву, зато што желе да уче, и заузврат бирају теже задатке, труде се и не одустају ни после неуспеха (Ferrer-Caja & Weiss, 2000).

Супротно, када ученици доживљавају часове физичког васпитања као часове где је акценат на такмичењу, када су забринуте због могућих грешака, усредсређују се на исходе активности и вреднују свој успех користећи компаративне критеријуме, нпр. да буду бољи од других. У мањој мери учествују у настави због забаве и уживања.

Да би се максимизирала унутрашња мотивација, залагање и истрајност ученика на часу физичког васпитања, потребно је створити климу у одељењу која наглашава залагање, учење и напредовање, што се у значајној мери поклапа са Хелисоновим моделом. У истраживању Ферер-Кахе и Вајс (Ferrer-Caja & Weiss, 2000), најснажнији предиктор унутрашње мотивације, залагања и истрајности ученика у настави физичког васпитања, поред циљних оријентација и опажене компетенције ученика, била је и *мотивациона клима* у одељењу.

Утицај средине на појединце одвија се путем каузалног ланца процеса: социјални фактори → психолошки медијатори → мотивација → последице: бихејвиоралне, когнитивне и афективне (Vallerand, 1997; Vallerand & Losier, 1999). Хелисонов модел одговорности представља снажан социјални (контекстуални) фактор који преко базичних психолошких потреба као медијатора, позитивно делује на самоодређену мотивацију ученика у настави физичког васпитања, што може довести до низа позитивних последица, као што су веће залагање и истрајност ученика, веће уживање, већа активност у структурираном и слободном (ненадзираном) делу часа физичког васпитања, позитивне емоције, интересовање, самопоштовање, преференције изазовних задатака и др. (види преглед у: Ђорђевић и Тубић, 2010). Неколико претходних истраживања такође је утврдило да су високи нивои личне и социјалне одговорности, повезани са високим нивоом интринзичне мотивације у физичком васпитању (Hellison & Walsh, 2002; Hellison & Martinek, 2006; Li et al., 2008).

Коначно, у домену самовредновања и социјалне подршке другова из одељења, добијене су такође статистички значајне разлике у корист експерименталне групе, чиме су потврђене трећа и четврта помоћна хипотеза. Наиме, ученици експерименталне групе су на финалном мерењу исказали значајно више самопроцене спортске и социјалне компетенције, контроле понашања, као и социјалне подршке другова из одељења, у поређењу са ученицима из контролне групе.

Примена Хелисоновог модела могла је позитивно утицати на анализирани аспекте самовредновања и социјалне подршке, тако што је ученицима омогућила успешност у настави физичког васпитања (спортска компетенција), развијајући њихове социјалне вештине и одговорност (социјална компетенција), наглашавајући саморегулисано дисциплиновано и одговорно понашање (контрола понашања). С обзиром да се корени селфа налазе у нашим перцепцијама прихваћености и цеђења од стране значајних особа (Harter, 1985), ТПСР модел је могао на посредан начин, подстичући позитивне односе међу ученицима (као и између ученика и наставника), допринети осећању прихваћености и припадања код ученика, такође и позитивнијим самопроценама социјалне компетенције. Иако значајне, разлике у самовредновању и социјалној подршци од стране другова из одељења, су нешто слабије изражене у поређењу са ефектима ТПСР модела на моторно учење, личну и социјалну одговорност, односно, мотивационе оријентације ученика у настави физичког васпитања. У новијем истраживању ефеката кооперативних и такмичарских активности, изостале су значајне промене у домену самовредновања, укључујући и социјалну и спортску компетенцију (Wakelin, 2007), па аутор закључује да је потребно даље трагати за ефективним приступима када је реч о побољшању самовредновања у контексту физичког васпитања.

У тумачењу добијених резултата морају се имати и виду и извесна ограничења истраживачког дизајна, пре свега кад је реч о величини и структури узорка испитаника. Иако је трајање експерименталног програма у оквирима трајања сличних интервентних програма у претходним студијама, било би корисно евалуирати ефекте ТПСР модела у дужем временском периоду. Наравно, разликама између експерименталне и контролне групе могли су делимично допринети и фактори који нису контролисани или не произлазе директно из карактеристика самог модела; нпр. ефекат увођења предметног наставника у експерименталним групама, бављење ученика физичком активношћу у слободно време, разлике у породичном миљеу и матурационом статусу ученика и сл. Резултати су добијени на узорку ученика млађег школског узраста, а реализоване су одређене наставне јединице, што не значи да би идентични ефекти ТПСР модела били констатовани на другачијем узорку ученика и другачијем наставном градиву.

Иако се величина ефекта сматра показатељем који је веома користан у статистичком закључивању, а у нашем истраживању су добијене високе вредности ових показатеља, важно је нагласити да на његову вредност могу да утичу карактеристике узорка и мерења. Ако је узорак сувише мали, или није случајан, може допринети искривљеној вредности величине ефекта, која би требало бити интерпретирана с извесним опрезом (Тењовић и Смедеравац, 2011).

Може се закључити да значајни и изразити позитивни ефекти примене Хелисоновог модела у настави физичког васпитања документовани у нашем истраживању, представљају потврду оправданости његове примене у контексту редовне наставе физичког васпитања. По својим карактеристикама ТПСР модел подударан је са мотивационом климом овладавања задатком јер наглашава залагање и напредовање ученика као критеријуме успешности. Ученици уче како да контролишу своје понашање, постављају самостално сопствене циљеве и међусобно се поштују и помажу. ТПСР модел подржава базичне психолошке потребе за аутономијом, компетенцијом и припадањем, што позитивно утиче на самоодређену мотивацију ученика у настави физичког васпитања, као и на продуктивност моторног учења.

9.0 ЗАКЉУЧАК

Физичко васпитање као важна компонента школског курикулума и незаменљиво образовно искуство за децу и младе широм света, налази се пред новим изазовима и измењеним очекивањима друштва. Све насилнији амбијент одрастања и неделотворност школе у спречавању и сузбијању недисциплине, намећу потребу критичког преиспитивања приоритета и циљева физичког васпитања. Други важан проблем представља неадекватна мотивација значајног броја ученика у настави физичког васпитања, и последично изостанак очекиваних користи по ученика, школу и друштво у целини. Поставља се питање: Да ли постоји ефективан модел програма физичког васпитања који би могао да позитивно утиче на дисциплину и мотивацију ученика? На основу анализе претходних истраживања, одлучили смо се за Хелисонов модел личне и социјалне одговорности, као обећавајући, али недовољно испитан модел физичког васпитања.

Хелисонов модел одговорности или ТПСР модел заснован је на унутрашњој мотивацији, а усмерен је на саморегулацију понашања ученика. Ученици се подстичу да примењују позитивно социјално понашање кроз активности као што су постављање циљева, размишљање, групне дискусије (Hellison, 2003a). Модел је развијен са циљем да омогући деци да увежбају одговорно понашање у контексту физичког васпитања, а касније да га примене и у ширем социјалном контексту. Хелисонов модел обухвата пет нивоа одговорности: нулти ниво – неодговорност, ниво 1 – самоконтрола/поштовање других, ниво 2 – залагање, ниво 3 – саморегулација, ниво 4 – поштовање других и помагање и ниво 5 – трансфер. Два нивоа односе се на личну одговорност (нивои 2 и 3), а два на социјалну одговорност (нивои 1 и 4).

Циљ истраживања је био да се провери ефективност Хелисоновог модела у настави физичког васпитања, када је реч о личној и социјалној одговорности ученика, мотивационим оријентацијама, самовредновању спортске компетенције, социјалне компетенције и контроле понашања, подршци другова из разреда, и усвојености моторних вештина.

У истраживању је примењен каузални, квази-експериментални нацрт. Истраживање је било лонгитудиналног типа, а при реализацији коришћен је истраживачки нацрт са рандомизованим групама и претест – посттест. Узорак испитаника сачињавали су ученици трећег разреда основне школе, распоређени у експерименталну и контролну групу. Експериментални третман карактерисала је специфична структура часова физичког васпитања и посебне наставне стратегије усмерене на развијање личне и социјалне одговорности у складу са Хелисоновим моделом личне и социјалне одговорности (ТПСР модел). Контролни третман представљао је стандардни (уобичајени) програм рада учитељица у контролним одељењима. Трајање програма, расподела и секвенционирање градива било је уједначено у обе групе, и у складу са прописаним наставним планом и програмом. Ефекти два програма испитани су на сету зависних варијабли (укупно 12) и то: одговорност (2 варијабле), мотивационе оријентације (5), самовредновање (3), социјална подршка (1), моторно учење (1 композитна варијабла). За прикупљање података коришћени су одговарајући мерни инструменти, а добијени подаци су обрађени релевантним параметријским и непараметријским статистичким процедурама (мултиваријатна анализа варијансе, мултиваријатна анализа коваријансе, Ман-Витни тест, дискриминативна анализа, Вилкоксонов тест рангова, кластер анализа).

Након примене ТПСР модела у експерименталној групи, односно, стандардног програма физичког васпитања у контролној групи, на финалном мерењу су констатоване статистички значајне разлике и високи ефекти у свим анализираним варијаблама, доследно у корист експерименталне групе.

На основу добијених резултата истраживања, може се констатовати следеће:

- ПРИХВАТА се **помоћна хипотеза x_1** да између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у нивоу личне и социјалне одговорности, у корист експерименталне групе.

- ПРИХВАТА се **помоћна хипотеза x_2** да између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у самоодређености понашања у настави физичког васпитања, у корист експерименталне групе.

- ПРИХВАТА се **помоћна хипотеза x_3** да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталне и контролне групе у самовредновању социјалне компетенције, спортске компетенције и контроле понашања у корист експерименталне групе.

- ПРИХВАТА се **помоћна хипотеза x_4** да између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у самовредновању социјалне подршке другова из разреда, у корист експерименталне групе.

- ПРИХВАТА се **помоћна хипотеза x_5** да између експерименталне и контролне групе постоје статистички значајне разлике у усвојености моторних вештина, у корист експерименталне групе.

На основу верификације помоћних хипотеза ПРИХВАТА се **основна хипотеза (X)** да Хелисонов модела одговорности има значајне позитивне ефекте на одговорност, самоодређеност понашања, самовредновање, социјалну подршку и усвојеност моторних вештина ученика у настави физичког васпитања.

Реализовано истраживање има вредан теоријски и практичан значај. У теоријском смислу, истраживање превазилази многе недостатке претходних истраживања ТПСР модела. За разлику од већине досадашњих истраживања која су се бавила ризичним групама младих, као и ваннаставним/ваншколским програмима физичке активности, у актуелном истраживању Хелисонов модел је примењен у редовној настави физичког васпитања у основној школи.

Такође, модел је по први пут примењен у нашој средини. За разлику од досада највише коришћеног истраживачког дизајна (студија случаја), примењен је квази-експериментални дизајн који је омогућио поузданију проверу ефикасности ТПСР модела. С обзиром да недостају истраживања утицаја овог модела на ефикасност моторног учења и самовредновање ученика, тај сегмент евалуације је укључен у актуелно истраживање.

На тај начин, истраживање је обогатило постојећи корпус сазнања о Хелисоновом моделу и допринело бољем разумевању његових ефеката у настави физичког васпитања. Посебно је вредан налаз да овај модел поред примарних ефеката на развој личне и социјалне одговорности, потом и самоодређену мотивацију у настави физичког васпитања, може допринети и ефикасности моторног учења, упркос наставном времену које је неопходно одвојити за специфичне наставне стратегије у склопу ТПСР модела.

Практични значај истраживања огледа се у чињеници да је Хелисонов модел доживео своју примену и евалуацију у нашим условима, и да су добијени резултати изузетно позитивни. То може бити охрабрење и подстицај за практичаре (учитеље, наставнике физичког васпитања, па и тренере) да и сами пробају да примене овај модел, или неки његов део, у свом непосредном раду. Испробан је и један конкретан, оперативни програм физичког васпитања који може послужити као модел и корисно искуство свима који желе да примењују ТПСР модел у пракси.

Будућа истраживања могла би да буду усмерена на проверу утицаја пола, узраста, наставног градива, величине одељења, карактеристика наставника и других фактора, на ефекте ТПСР модела. У неким срединама, отишло се и корак даље у смислу препорука за примену модела и ван наставе физичког васпитања, односно, на нивоу школе (Escarti et al., 2012). Такође, остаје потреба за развијањем што квалитетнијих мерних инструмената и метода, који ће моћи да дају пуну информацију о оправданости коришћења ТПСР модела.

Пораст насиља међу младима и проблеми са недисциплином и недовољном мотивацијом ученика, актуелизују потребу за новим приступима и решењима у настави физичког васпитања. Хелисонов модел, као модел са богатом емпиријском подлогом, стиче све чвршћу научну потврду своје ефективности и може бити избор оним наставницима који желе да наставу физичког васпитања искористе као повољан контекст за развој личне и социјалне одговорности ученика.

Литература

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-171.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- Бала, Г. (2007). *Дизајнирање истраживања у кинезиологији*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Balderson, W. D. & Martin, M. (2011). The efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a physical education setting. *PHEnex Journal, 3*(3), 1-15.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations, 45*, 405-414.
- Beck (2003). *Motivation: Theories and Principles*. New York: Pearson.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford.
- Bear, G. G., & Manning, M. A. (2014). Positive psychology and school discipline. In M. J. Furlong, R. Gilman, E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2nd Edition (pp. 347-363). New York, NY: Routledge.
- Београдски центар за безбедносну политику (2012). *Грађани Србије о насиљу*. Београд: Београдски центар за безбедносну политику.
- Biddle, S. J. H., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 341-358.

- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Bowler, M. (2009). *The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 2-5 September 2009. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/184297.pdf>
- Brooks, F., & Magnusson, J. (2006). Taking part counts: adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education. *Health Education Research*, 21(6), 872-883.
- Brunel, P. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M. A., & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441.
- Carbonell, A. E., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños, C., Marín Suelves, D., Martínez Taboada, C., & Chacón Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2010). *The Association Between School Based Physical Activity, Including Physical Education, and Academic Performance*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

- CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2014). Youth Risk Behavior Surveillance—United States, 2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(SS-4), 1-168.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Pena, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fairplay y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sport and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Chemolli, E., & Gagne, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from self-determination theory. *Psychological Assessment*, 26(2), 575-585.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: gender and sports participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 58-63.
- Csikszentmihalyi, M., & McCormack, J. (1986). The influence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 67, 415-419.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Cury, F., Biddle, S., Famose J., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-315.

- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Planum.
- Deci, E. L. & Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Planum.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Дедај, М. (2011). Значај физичког васпитања за здравље деце и младих – историјски преглед. *Педагогија*, 66(2), 346-356.
- Dienstmann, R. (2013). *Igre za motoričko učenje*. Beograd: DATA STATUS.
- Dorobantu, M. & S. J. H. Biddle (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 10(1), 148-165.
- Džaferović, M. (2013). *Uloga nastavnika u prevenciji konflikata i nasilnog ponašanja učenika mlađeg školskog uzrasta (Efekti primene metodičkih postupaka nenasilne komunikacije)*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ђорђевић, В. (2012). *Школско физичко васпитање*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Ђорђевић, В. & Бућ, М. (2013). Physical activity of students medically exempted from physical education classes. *Sportske nauke i zdravlje*, 3(2), 124-129.

- Ђорђић, В. и Матић, Р. (2008). Узраст и пол као фактори утицаја на физичку активност деце и адолесцената, У Г. Бала (Ур.), *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине Војводине* (стр. 55-77). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Ђорђић, В. & Тубић, Т. (2010). Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(1), 128-149.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J.(2007). Adherence and well-being in overweight and obese patients referred to an exercise on prescription scheme: A Self-Determination Theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 722–740.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban school using the „Sport for Peace“ curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escarti, A., Pascual, C., Gutierrez, M., Marin, D., Martinez, M., & Tarin, S. (2012). Applying the teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in Spanish schools context: Lesson learned. *Agora for PE and Sport*, 14(2), 178-196.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.

- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development*. WCB: McGraw-Hill.
- Гашић-Павишић, С. (2003). Понашање ученика на часу које учитељима причињава тешкоће. *Настава и васпитање*, 4, 409-430.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W' and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 42-43.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. (2014). Toward a Science and Practice of Positive Psychology in Schools: A Conceptual Framework. In M. J. Furlong, R. Gilman, E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2nd Edition (pp. 3-11). New York, NY: Routledge.
- Gimenez, A. M., Valenzuela, A.V. & Casey, A. (2009). What are we being told about how to teach games? A three-dimensional analysis of comparative research into different instructional studies in physical education and school sports. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6, 18, 37-56.
- Gordon, B. (2011) Teaching personal and social responsibility in New Zealand secondary school physical education. *New Zealand Physical Educator*, 44(1), 18-21.
- Gorely, T., Sandford, R., Duncombe, R., Musson, H., Edwardson, C., Kay, T. and Jeanes, R. (2011). *Understanding Psycho-Social Attitudes towards Sport and Activity in Girls*. Loughborough: Institute of Youth Sport, Loughborough University.

- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., Fox, K. R., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do: it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist, 9*, 254-264.
- Grgantov, Z., Milić, M., & Milavić, B. (2013, April). Relations between sports motivation in physical education classes and dropping out of organized kinesiological engagement in adolescence. In D. Madić (Ed.), *Proceedings Book of 3rd International Scientific Conference «Exercise and Quality of Life* (pp. 285-291). Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education.
- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*, 784-795.
- Hardman, K. (2007). *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology, 40*(1), 5-28.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development, 21*(1), 34-64.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985a, rev. 2012). *Self-Perception Profile for Children: Manual and Questionnaires*. University of Denver: Department of Psychology.
- Harter, S. (1985b, rev. 2012). *Social Support Scale for Children: Manual and Questionnaires*. University of Denver: Department of Psychology.
- Harter, S. (2003). Development of self-representation in M. R. Leary & J. Price Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 610-643). New York: Guilford Press.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class-experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43-87.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2009). *Life Span Motor Development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1978). *Beyond Balls and Bats: Alienated (and Other) Youth in the Gym*. Washington, DC: AAHPER.
- Hellison, D. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003a). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. Silverman, & C. Ennis (Eds.), *Students learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald, *Handbook of research in physical education* (pp. 610-626). London: Sage.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jago, R., McMurray, R. G., Bassin, S., Pyle, L., Bruecker, S., Jakicic, J. M., et al. (2009). Modifying middle school physical education: Piloting strategies to increase physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 21(2), 171-185.
- Јоргић, Б. и Веселиновић, Н. (2008). Изостајање ученика са часова физичког и здравственог васпитања у нишким гимназијама. *Настава и васпитање*, 57(2), 175-183.
- Jung, J., & Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of "at-risk" middle school students in Physical Education. *Agora para la educación física y el deporte*, 14(2), 140-160.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T., & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth and Society*, 32(4), 421-446.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, & J. Stiehl (Eds.), *Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities* (pp. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Koestner, R., Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ковачевић, Р. (2010). *Мотивационе оријентације ученика у настави физичког васпитања*. Мастер рад, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

- Lavay, B. W., French, R., & Henderson, H. L. (1997). *Positive Behavior Management Strategies for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Li, W., Wright M. P., Rukavina, B. P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Lifka, R. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 61(8), 40-41.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C. & Wum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Martinek, T., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(6), 59-65.
- Martinek, T., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29.
- Mason, V. (1995). *Young people and sport in England, 1994: The views of teachers and children*. London: Sports Council.
- McCaslin, M., & Good, T. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21, 4-17.
- Metzler, M. W., McKenzie, T. L., van der Mars, H., Barrett-Williams, S. L., Ellis, R. (2013). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum for school programs—Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(4), 41-47.

- Morgan, K., Sproule, J., Weigand, D., & Carpenter, P. (2005). A computer-based observational assessment of the teaching behaviours that influence motivational climate in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 83-105.
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., & Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: breaking down barriers; Student motivation in physical education typically declines after the early years. Why? And what can be done about it?. *JOPERD--The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(6) p7.
- Mullan, E., & Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion*, 21, 349–362.
- Национална стратегија за младе (2008). *Службени гласник Републике Србије*, 55/2008.
- NASP (National Association of School Psychologists). (2011). Fair and effective discipline for all students: Best practice strategies for educators. *NASP Communiqué (CQ)*, 39(5), 4p.
- NASPE (National Association for Sport and Physical Education). (2003). *What Constitutes a Quality Physical Education Program*. Reston, VA: NASPE.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Недељковић, Ј. (2012). *Интегративни модел психолошких предиктора академске неефикасности*. Докторска дисертација. Ниш: Филозофски факултет.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 341-361). Amsterdam: Martin Nijhoff.

- Ntoumanis, N. (2001a). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2001b). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivation clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines, and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 361-374.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and development) (2011). How favourable is the learning climate in schools? In *PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- Оквир националног курикулума: Основи учења и наставе.* (у изради). Београд: Пројекат Развионица.
- Оквирни акциони план за превенцију насиља у образовно-васпитним установама (2009).* Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања (2005).* Београд: Влада Републике Србије.

- Orlick, T. (1978). *The Cooperation Book of Games and Sports*. New York: Teachers College Press.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11–20.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Pascual, C. B., Escarti, A., Guitierrez, M., Llopis, R., Marin, D., & Wright, P. M. (2011). Exploring the implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 82, 499-511.
- Pascual Banos, C., Escarti Carbonell, A., Llopis Goig, R., & Gutierrez Sanmartin, M. (2011). Physical Education Teachers' perceptions about the effects of the Personal and Social Responsibility Program (PRPS) on the students. *Agora*, 13(3), 341-361.
- Петровић, Ј. (2010). Карактеристике вршњачких конфликта у адолесценцији. *Примењена психологија*, 3, 223-237.
- Popadić, D., & Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji - oblici i učestalost. *Psihologija*, 40(2), 309-328
- Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања (2010). *Просветни гласник*, 2, 13-141.
- Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање (2010). *Службени гласник*, бр. 30.
- Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама.* (2009). Београд: Министарство просвете.

- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J., & McKenzie, T. L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science, 15*, 170-178.
- Public Agenda (2004). *Teaching Interrupted: Do Discipline Policies in Today's Public Schools Foster the Common Good?* New York, NY: Public Agenda.
- Quick, S., Simon, A., & Thornton, A. (2010). *PE and Sport: Survey 2009/10*. London: Department for Education.
- Радовановић, И. (2006). Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду. У И. Радовановић, Б. Требјешанин и Н. Трнавац (Прир.), *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика* (стр. 34-46). Београд: Учитељски факултет.
- Родић, Н. (2010). Савремено физичко васпитање у разредној настави. *Норма, 15*(1), 47-60.
- Рот, Н. (1994). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ryan, M. R., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination theory: An organismic-dialectical perspective; In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Сакач, М. (2008). Неки психолошки чиниоци школског постигнућа. *Норма, 13*, 3, 29-36.
- Савовић, Б. (2002). Дисциплински проблеми у основној и средњој школи: мишљење наставника. *Зборник института за педагошка истраживања, 34*, 259-273.

- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982). *Academic learning Time - Physical Education Coding Manual*. Columbus: The Ohio State University.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeill, M., & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.
- Сретеновић, З. (2013), Програмски садржаји наставе физичког васпитања у функцији превенције насиља у образовно-васпитним установама. *Физичка култура*, 67(2), 148-156.
- Standage, M. & D. C. Treasure (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: using constructs from Self-determination and Achievement Goal Theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivation regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences*, 21, 631-647.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M. & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 704-721.

- Тадић, А., & Радовановић, И. (2012). Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената учитељског факултета. *Зборник института за педагошка истраживања*, 44(2), 299-315.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. B., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and selfdetermination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-30.
- Tenjović, L., & Smederevac, S. (2011). Mala reforma u statističkoj analizi podataka u psihologiji: malo p nije dovoljno, potrebna je i veličina efekta. *Primenjena psihologija*, 4, 317-333.
- Theeboom, M., P. De Knop, & M.R. Weiss (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1984). A change in the focus of games teaching, in Pieron, M. and Graham, G. (Eds.) *Sport pedagogy: Olympic scientific congress proceedings*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Tjeerdsma, B .L. (1995). How to motivate students ... without standing on your head! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(5), 36-44.
- Trost S. (2009). *Active Education: Physical Education, Physical Activity and Academic Performance. A Research Brief*. Princeton, NJ: Active Living Research, a National Program of the Robert Wood Johnson Foundation.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). *Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform*. Washington, DC: Center on Education Policy.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. In G. Tenenbaum & Eklund, R. C. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998): Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique; in J.L. Duda (Ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*, 142–169.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–64). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Van Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, *62*, 56-72
- Vilhjansson, R. & Thorlindsson, T. (1998). Factors related to physical activity: a study of adolescents. *Social Science and Medicine*, *47*(5), 665-675.
- Višnjić, D., Ilić, J., Martinović, D., & Marković, M. (2011). Gender and age differences in the achievements and motivation for engagement in physical education in elementary school. *Science, Movement and Health*, *11*(2), 563-569.
- Вујачић, М., & Аврамовић, З. (2008). Ставови наставника о значајним питањима наставе. *Педагогија*, *63*(2), 234-243.
- Wakelin, J. (2007). *The Influence of Competition and Cooperation on Children's Movement Competence and Self-Esteem*. Stellenbosch University.

- Walsh, D. (2012). A TPSR-Based kinesiology career club for youth in underserved communities. *Agora, 14*, 55-77.
- Weiss, M.R. (1995). Children in sport: an educational model; in S.M. Murphy (ed.): *Sport Psychology Interventions* (pp. 39-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R. & Amorose, A. J. (2008). *Motivational orientations and sport behavior*. in T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 115-156). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wright, P. M. (2001). Violence prevention: What can coaches and sport educators do? In B. J. Lombardo, T. J. Caravella-Nadeau, H. S. Castagno, & V. H. Mancini (Eds.), *Sport in the Twenty-first Century: Alternatives for the New Millennium* (pp. 189-202), Boston: Pearson.
- Wright, P. M., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of Teaching Physical Education, 23*, 71-87.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 138-154.
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society, 15*(3), 277-298.
- Zec, B. (2005). Konflikti učenika, *Pedagoška stvarnost, 51*(7-8), 552-567.

ПРИЛОГ 1

ОПАЖАЊЕ ЛИЧНЕ И СОЦИЈАЛНЕ ОДГОВОРНОСТИ

Природно је да се понашате како добро тако и лоше. Ми желимо да знамо како се ви понашате на часовима физичког васпитања. Молимо вас да одговорите на следеће изјаве ИСКРЕНО тако што ћете потврдити избор који најбоље представља ваше понашање.

НА ЧАСУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	Уопште се не слажем 1	Не слажем се 2	Углавном се не слажем 3	Углавном се слажем 4	Слажем се 5	У потпуности се слажем 6
1. Поштујем друге						
2. Поштујем моје учитеље						
3. Помажем другима						
4. Охрабрујем друге						
5. Ја сам срдачан са другима						
6. Контролишем свој темперамент						
7. Ја сам од помоћи другима						
8. Учествујем у свим активностима						
9. Дајем све од себе						
10. Постављам сам себи циљеве						
11. Трудим се иако не волим активност						
12. Желим да се побољшам						
13. Улажем велики напор						
14. Немам никакве циљеве						

ПРИЛОГ 2

ИНТЕРЕСУЈЕ НАС ЗАШТО РАДИШ ФИЗИЧКО?

Молимо те да пажљиво прочиташ сва питања и **заокружиш само један одговор** на свако питање. Подсећамо те да нема тачних и нетачних одговора, важни су само твоји искрени одговори. Попуњавањем овог упитника можеш допринети унапређењу наставе физичког васпитања. **Х В А Л А !**

Радим физичко...	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан сам	Слажем се	Потпуно се слажем
1. Зато што хоћу да научим различите спортске вештине.	1	2	3	4	5
2. Зато што је вежбање на часу физичког васпитања забавно.	1	2	3	4	5
3. Заиста не знам зашто.	1	2	3	4	5
4. Зато што ћу имати проблема ако не радим физичко.	1	2	3	4	5
5. Зато што хоћу да наставник физичког мисли да сам добар/добра ученик/ученица.	1	2	3	4	5
6. Зато што ми је важно да будем успешан/успешна у физичком васпитању.	1	2	3	4	5
7. Зато што уживам у учењу нових спортских вештина.	1	2	3	4	5
8. Не видим зашто су нам потребни часови физичког васпитања.	1	2	3	4	5

Радим физичко...

9. Зато што се то очекује од мене.

10. Зато што бих мислио / мислила лоше о себи ако не бих радио / радила физичко.

11. Зато што хоћу да напредујем у настави физичког васпитања.

12. Зато што ми је интересантно и узбудљиво да вежбам на часу физичког.

13. Заиста осећам да губим време на часовима физичког васпитања.

14. Радим физичко да наставник не би викао на мене.

15. Било би ме срамота када не бих радио / радила физичко.

16. Зато што мислим да је физичко васпитање корисно за моје здравље.

17. Зато што сви морају да раде физичко.

18. Зато што бих осећао/осећала грижу савести када не бих радио / радила физичко.

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан сам	Слажем се	Потпуно се слажем
9. Зато што се то очекује од мене.	1	2	3	4	5
10. Зато што бих мислио / мислила лоше о себи ако не бих радио / радила физичко.	1	2	3	4	5
11. Зато што хоћу да напредујем у настави физичког васпитања.	1	2	3	4	5
12. Зато што ми је интересантно и узбудљиво да вежбам на часу физичког.	1	2	3	4	5
13. Заиста осећам да губим време на часовима физичког васпитања.	1	2	3	4	5
14. Радим физичко да наставник не би викао на мене.	1	2	3	4	5
15. Било би ме срамота када не бих радио / радила физичко.	1	2	3	4	5
16. Зато што мислим да је физичко васпитање корисно за моје здравље.	1	2	3	4	5
17. Зато што сви морају да раде физичко.	1	2	3	4	5
18. Зато што бих осећао/осећала грижу савести када не бих радио / радила физичко.	1	2	3	4	5

ПРИЛОГ 3

КАКАВ/КАКВА САМ ЈА

ПРОБНА РЕЧЕНИЦА

	Потпуно тачно кад сам ја у питању	Делимично тачно кад сам ја у питању				Делимично тачно кад сам ја у питању	Потпуно тачно кад сам ја у питању
(a)			Нека деца се радије играју напољу у слободно време	АЛИ	Друга деца радије гледају ТВ		
1.			Нека деца сматрају да је тешко стећи пријатеље	АЛИ	Друга деца сматрају да је веома лако стећи пријатеље		
2.			Нека деца су веома добра у свим врстама спорта	АЛИ	Друга деца сматрају да нису јако добра кад је реч о спорту		
3.			Некој деци се не допада сопствено понашање	АЛИ	Другој деци се обично допада сопствено понашање		
4.			Нека деца имају много пријатеља	АЛИ	Друга деца немају баш много пријатеља		
5.			Нека деца би волела да су много боља у спорту	АЛИ	Друга деца сматрају да су довољно добра у спорту		
6.			Нека деца обично раде оно што је исправно	АЛИ	Друга деца обично не раде оно што је исправно		

7.			Нека деца би волела да имају много више пријатеља	АЛИ	Друга деца имају онолико пријатеља колико желе		
8.			Нека деца мисле да би била добра у било ком спорту који нису раније пробали	АЛИ	Друга деца се прибојавају да не би била добра у спортовима које нису раније пробали		
9.			Нека деца се углавном понашају онако како се од њих очекује	АЛИ	Друга деца се углавном не понашају онако се од њих очекује		
10.			Нека деца увек раде заједно са другом децом	АЛИ	Друга деца обично раде сама		
11.			Нека деца сматрају да су боља од својих вршњака у спорту	АЛИ	Друга деца сматрају да нису једнако добра		
12.			Нека деца често западају у невоље због онога што ураде	АЛИ	Друга деца по правилу не чине ствари које их могу довести у невоље		
13.			Нека деца би желела да их више вршњака воли	АЛИ	Друга деца сматрају да их већина вршњака воли		

14.			У спортским играма и другим спортовима нека деца обично посматрају уместо да учествују	АЛИ	Друга деца обично учествују уместо да само посматрају		
15.			Нека деца раде неке ствари иако знају да не би требало	АЛИ	Друга деца скоро никада не раде оно што знају да не би требало		
16.			Нека деца су омиљена код својих вршњака	АЛИ	Друга деца нису посебно омиљена		
17.			Нека деца нису баш добра у новим спортским играма на отвореном	АЛИ	Друга деца су одмах добра у новим спортским играма		
18.			Нека деца се лепо понашају	АЛИ	Другој деци је често тешко да се лепо понашају		

ПРИЛОГ 4

ДРУГОВИ ИЗ РАЗРЕДА

	Потпуно тачно кад сам ја у питању	Делимично тачно кад сам ја у питању	Пробна реченица			Делимично тачно кад сам ја у питању	Потпуно тачно кад сам ја у питању
				АЛИ			
0			Нека деца воле да се играју са много друге деце	АЛИ	Друга деца воле да се играју са свега неколико деце		
1			Нека деца имају другове у разреду који их воле такве какви јесу	АЛИ	Друга деца имају другове у разреду који би желели да су они другачији		
2			Нека деца имају другове у разреду са којима могу да се спријатеље	АЛИ	Друга деца немају другове у разреда са којима могу да се спријатеље		
3			Нека деца имају другове у разреду који их понекад исмевају	АЛИ	Друга деца немају другове из разреда који их исмевају		
4			Нека деца имају другове у разреду који их пажљиво слушају	АЛИ	Друга деца имају другове из разреда који их обично не слушају пажљиво		

5			Неку децу другови из разреда не зову често да учествују у игри	АЛИ	Другу децу другови из разреда често зову да се играју заједно.		
6			Нека деца често сама проводе школске одморе	АЛИ	Друга деца проводе школске одморе у игри са друговима из разреда.		

ПРИЛОГ 5

РУБРИКЕ ЗА ПРОЦЕНУ МОТОРНИХ ВЕШТИНА

КОЛУТ НАПРЕД	Није у стању да изведе задатак	Приказује мање од два кључна елемента технике	Приказује два од четири кључна елемента технике	Приказује три од четири кључна елемента технике	Приказује све кључне елементе, вежба са лакоћом, сливено
ИНИЦИЈАЛНА ПРОЦЕНА	1	2	3	4	5
ФИНАЛНА ПРОЦЕНА	1	2	3	4	5
СТАВ НА ЛОПАТИЦАМА	Није у стању да изведе задатак	Приказује мање од два кључна елемента технике	Приказује два од четири кључна елемента технике	Приказује три од четири кључна елемента технике	Приказује све кључне елементе, вежба са лакоћом, сливено
ИНИЦИЈАЛНА ПРОЦЕНА	1	2	3	4	5
ФИНАЛНА ПРОЦЕНА	1	2	3	4	5
ЧЕОНА ВАГА	Није у стању да изведе задатак	Приказује мање од два кључна елемента технике	Приказује два од четири кључна елемента технике	Приказује три од четири кључна елемента технике	Приказује све кључне елементе, вежба са лакоћом, сливено
ИНИЦИЈАЛНА ПРОЦЕНА	1	2	3	4	5
ФИНАЛНА ПРОЦЕНА	1	2	3	4	5

ПОЈАШЊЕЊЕ ЗА ОЦЕЊИВАЧА

Колут напред: кључни елементи технике
Чучањ на предњем делу стопала, предручење
Пренос тежине на опружене руке, глава на грудима, суножно отискивање
Скрупчан положај током извођења колута
Заузимање усправног става без опирања рукама при усправљању

Став на лопатицама: кључни елементи технике
Шаке правилно постављене на струк
Тело опружено и затегнуто, у правој линији изнад рамена
Ноге опружене и затегнуте, прсти пружени
Издржај у ставу: 3 секунде

Чеона вага: кључни елементи технике
Постепено и контролисано, труп иде према доле, а нога у високо занужење
Труп опружен (изнад хоризонтале), глава горе, поглед напред
Ноге опружене и затегнуте, прсти пружени, нога изнад хоризонтале
Издржај у ваги: 3 секунде