

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ДС/СС 05/4-02 бр. 851/1-ХIII/З 27.06.2013. године	
---	--

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој VI редовној седници, 27.06.2013. године – на основу чл. 221. став 1. алинеја 14. и члана 266. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ УСПОСТАВЉАЊА И ОДРЖАВАЊА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ, докторанда Александра Тадића.

За ментора је одређена доц. др Биљана Бодрошки Спарису.

Доставити: 1х Универзитету у Београду 1х Стручном сараднику за докторске дисертације 1х Шефу Одсека за правне послове 1х Архиви	ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА Проф. др Милош Арсенијевић
---	---

Факултет <u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
<u>04/1-2 бр. 6/2355</u>	
<u>28.06.2013.</u> (број захтева)	
(датум)	
(Назив већа научних области коме се захтев упућује)	

ЗАХТЕВ
за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Савремени модели и стратегије успостављања и одржавања
разредне дисциплине
(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Александар (Светомир) Тадић

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо Филозофски у Београду
образовање:

Година 2006. дипломирања:
Назив магистарске тезе
кандидата: _____

Назив факултета на коме је магистарска теза _____
одбрањена:
Година одбране магистарске тезе:

Обавештавамо вас да Наставно-научно веће је
на седници 27.06.2013. одржаној
размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА
	<u>Проф. др Милош Арсенијевић</u>

Додатак уз образац 1.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Александар Тадић

Име и презиме ментора: Биљана Бодрошки Спариосу

Звање: доцент

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Бодрошки Биљана. (1997): *Структура и корелати интересовања ученика за наставне предмете*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине (монографија)
2. Бодрошки Спариосу Биљана. (2010), *Поступци родитеља у васпитању деце и њихов међугенерациски трансфер*, Београд: Филозофски факултет (монографија)
3. Бодрошки Спариосу Биљана (2010), Основне димензије квалитета образовних система, *Настава и васпитање*, LIX, бр. 4, 618-631.
4. Бодрошки Спариосу Биљана. (2011): Сврха универзитетског образовања са становишта хумболтовских неохуманистичких вредности, *Настава и васпитање*, LX, бр. 4, 549-564.
5. Бодрошки Спариосу Биљана. (2012): Комерцијализација високошколског образовања и различити приступи осигурању квалитета, *Настава и васпитање*, LXI, бр. 4, 645-661.

Заокружити одговарајућу опцију (А, Б, В или Г):

А) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, AHCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

Б) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, AHCI и SCIE листе, као и ERIH листу, листу часописа које је Министарство за науку класификовало као M24 и додатну

листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као M11, M12, M13, M14, M41 и M51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односно дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Датум _____

М.П.

проф. др Милош Арсенијевић

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Александар С. Тадић

САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ
УСПОСТАВЉАЊА И ОДРЖАВАЊА
РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ментор:

Студент:

доц. др Биљана Бодрошки-Спариосу
Тадић

Александар

Београд, 2013.

САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИЈЕ УСПОСТАВЉАЊА И ОДРЖАВАЊА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања су савремени модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Какав ће модел разредне дисциплине наставник прихватити у значајној мери зависи од његовог васпитног концепта (Glickman & Tamashiro, 1980; Leroy et al., 2007; Onwuegbuzie et al., 2003; Rimm-Kaufman et al., 2006).

Социоцентрички васпитни концепт¹ у основи модела разредне дисциплине заснованих на контроли понашања ученика даје им адултоцентрични карактер, усмерава процес успостављања и одржавања разредне дисциплине на наставника, његове потребе и очекивања (Canter, 2010; Dreikurs, Cassel & Ferguson., 2004; Jones, 2007). Ове моделе и стратегије разредне дисциплине карактерише: чврстина и ауторитет наставника, нормирање граница којима сваки ученик треба да се повинује, примена различитих врста казни и награда, доминација наставника и *ломљење воље* ученика како би се обезбедила послушност и сарадња. Промовишу дисциплинске стратегије којима је циљ обезбеђивање реда, послушности и сарадње ученика и засновани су на чврстости, ауторитету и доминацији наставника. Реч је о моделима разредне дисциплине усмереним на наставничку контролу понашања ученика.

Попут погледа на основна педагошка питања у оквирима критичких друштвених наука (прогресивистичке и еманципаторске педагогије), васпитни концепт наставника усмерен ка критичкој аутономији утиче на развијање модела

¹ Полазећи од општих карактеристика савремених концепција васпитања, могли бисмо и васпитне концепте наставника у основи модела разредне дисциплине класификовати на континууму од социоцентрички ка критички оријентисаним (Поткоњак, 2003; Трнавац, 2005; Carr, 2006; Tauber, 2007).

разредне дисциплине аутономног, договорног типа. Процес успостављања и одржавања разредне дисциплине заснован је на *сусрету интереса* свих учесника наставног процеса. У први план се истичу односи у разреду (стављени у контекст односа у школи и широј друштвеној заједници) засновани су на укључивању ученика у доношење одлука значајних за њихов живот и учење у школи (Glasser, 2005; Gordon, 1998; Kohn, 2006). Модели и стратегије разредне дисциплине засновани на аутономији ученика усмерени су на изградњу средине погодне за учење и подучавање, промовишу самодисциплину и помажу да се превенирају дисциплински проблеми. Базирају се на активној улози ученика у процесу успостављања и одржавања разредне дисциплине, на суочавању ученика са својим понашањем, међусобном слушању и договарању, развијању међусобних односа у разреду, развијању унутрашњег локуса контроле и слично (Тадих и Радовановић, 2012). Критички истраживачки приступ проблему разредне дисциплине основа је за тражење одговарајућих друштвено критичких педагошких стратегија на пољу утицања на понашање деце у *демократским школама*.

Новија истраживања у овој области показују да у пракси преовладава употреба дисциплинских стратегија контролишућег типа, усмерених на понашање и потребе наставника (Lewis, 2001; Pšunder, 2005), при чему се наглашава да примена одређене врсте дисциплинских стратегија првенствено зависи од фактора везаних за самог наставника, од њихових уверења о дисциплини, као и да је њихова примена у складу са вредностима које се промовишу у школи. Ако је школска атмосфера таква да подржава аутономију наставника и ученика и разредна дисциплина ће почивати на принципима учешћа ученика у решавању конфликта и демократском доношењу одлука о питањима које сматрају значајним. Дакле, питање је у којој мери су базична уверења наставника о разредној дисциплини (моделу које заступају) повезани са дисциплинским стратегијама које примењују, и да ли је оно што примењују у разреду под значајним утицајем њихових уверења о основним педагошким питањима и њиховог осећаја личне аутономије у школи.

Лична уверења наставника о основним питањима васпитања – тзв. педагошки концепт, имплицитна педагогија, фолк педагогија и сл. (Вујисић-Живковић, 2005; Bruner, 2000; Carr, 2006), имају значајну улогу приликом

наставниковог избора одређеног модела разредне дисциплине. Наставници „бирају модел или моделе који су у сагласности са њиховим базичним уверењима“ (Tauber, 2007, стр. 5). Одлучују који ће модел разредне дисциплине изабрати на основу процене да ли је тај модел најефикаснији за њих и њихове ученике и да ли им омогућава да „спавају ноћу без осећаја кривице што га користе“ (Tauber, 2007, стр. 24 у предговору). С обзиром да наставници у практичном раду делују првенствено на основу, мање или више освешћених, личних уверења и ставова о васпитном процесу наставниково разумевање значаја, успешности и могућности примене ових модела у највећој мери зависи од наставникових погледа на основне педагошке проблеме. Уверења наставника о основним педагошким питањима (каква је дечја природа, шта је циљ васпитања, како ученици уче и шта мотивише њихово понашање...) су социјално конструисана и не могу се посматрати независно од ширег друштвеног контекста у коме наставници живе и раде.

У теорији избора и мотивације Вилијем Гласер (William Glasser), полазећи од теорија потреба и мотивације насталих у оквиру *хуманистичке психологије*, наглашава да је понашање особе унутрашње мотивисано и да увек представља избор који прави да би урадила оно за шта верује да ће у највећој мери омогућити задовољење својих унутрашњих потреба (Glasser, 2005). Поред потребе за забавом (хумор, задовољства, уживање) као основне потребе наводи: *потребу за слободом и прављењем избора* (могућности, самоодређење, слобода, аутономија, независност), *потребу за припадањем* (повезаност, заједништво, сарадња, блискост), и *потребу за моћи* (стручност, постигнуће). И у теорији самоодређења² заснованој на теоријском и истраживачком раду, такође, хуманистички оријентисаних психолога, Едварда Дисија (Edward Deci) и Ричарда Рајана (Richard Ryan) наглашава се значај задовољености основних људских потреба (без суштинске разлике у односу на горе наведене) за подстицање интринзичке мотивације за деловање и здрав развој личности. Диси и Рајан сматрају да су основне, универзалне и есенцијалне људске потребе: аутономија, компетентност и блискост (блиска повезаност) са другим особама (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

² енг: Self-Determination Theory (SDT), у домаћој литератури користи се и превод теорија самодетерминације (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009; Бодрожа и Мирков, 2011)

Задовољавање ових основних потреба, које су међусобно комплементарне, подстиче осећање животног задовољства, благостања, добробити и среће (Deci, Ryan & Williams, 1996; Gagné & Deci, 2005; Ђорђевић и Тубић, 2010).

На аутономију наставника у школском контексту гледа се као на потребу да особа делује у складу са својом вољом, хтењем, избором и интегритетом, да њена понашања и крајњи резултати тих понашања (уместо под утицајем или контролом спољашњег притиска) буду самоодређена и слободно одабрана (Deci & Ryan, 2000; Johnston & Finney, 2010). Образовање је област у којој се готово по правилу користи спољашња контрола понашања ученика, често уз добронамерна уверења да је то најбољи начин да се код ученика подстакне учење и жељено понашање. У школама доминира употреба модела разредне дисциплине усмерених на активности наставника. Наставници чешће бирају дисциплинске технике које омогућавају контролу над ученицима и разредом, које се темеље на моћи (наредбе, претње, чак и физичко кажњавање), него оне које подржавају ученичку аутономију (Pšunder, 2005). У одређеној мери у школи морају постојати ограничења, али наставници врло често непотребно контролишу и ограничавају ученике, иако је ограничења „могуће саопштити ученицима на начин који не подрива интринзичку мотивацију или самоодређење и не слаби квалитет постигнућа“ (Koestner et al., 1984, стр. 246-247).

Посебан значај за подржавање ученичке аутономије у школском контексту (када је реч о понашању и учењу ученика) има наставник и његов стил понашања. „Уважавање ученичке аутономије подстицајно делује на школско постигнуће, појмовно разумевање, развијање креативности, јачање самопоуздања, ученици се боље прилагођавају школском систему, показују већи степен интернализације школских правила и интринзичне мотивације“ (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009, стр. 349). Школска култура може да подржи аутономију и наставника и ученика, да пружи снажну подршку активној природи ученика и одговорном ангажовању на наставном часу и да обезбедити оптималне услове који ће предупредити појаву пасивног и недисциплинованог понашања ученика и њихову отуђеност.

Као два супротстављена стила интерперсоналног понашања наставника наводе се: стил понашања којим се пружа подршка аутономији ученика и стил понашања којим се тежи контроли ученичког понашања. *Подржавање аутономије* као стил интерперсоналне комуникације подразумева разноврсна понашања којима се повећава код других особа осећај воље и покреће опажање да су њихове активности интринзички мотивисане. Питање аутономије у образовном контексту на плану понашања ученика подразумева учешће ученика у доношењу одлука у разреду и школи, насупрот уобичајеној пракси да наставници контролишу понашања ученика тако што одређују шта, како и када ће се радити на часу. Организациона подршка аутономији подразумева, на пример, могућност да ученици доносе одлуке у вези са проблемима разредне дисциплине (Ђорђевић и Тубић, 2010; Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009). Активности наставника које снажно подржавају аутономију ученика су „активности које ученицима помажу да развијају и реализују личне циљеве и интересовања, или да разумеју допринос наставникових или ученичких тренутних активности реализацији личних циљева и интересовања“ (Assor, Kaplan & Roth, 2002, str. 263). Наставници омогућавају ученицима да врше избор, подстичу изражавање различитих мишљења и учешће ученика у доношењу одлука користећи дискусију и друге технике подстицања аутономије. Овај стил промовише климу у којој се задовољавају потребе, афинитети, интересовања, преференције и вредности свих учесника у наставном процесу. Такав наставник активно слуша ученике, обраћа пажњу на ученичке жеље, подстиче ученике на самосталност у раду и даје им прилике да реше проблем на свој начин, одваја време да разговара са ученицима на часу и подстиче их на разговор, пружа ученицима корисна објашњења и разлоге за реализацију активности, објашњава ученицима ограничења, често им пружа повратну информацију о напредовању или вештинама, охрабрује их, подстиче ученичка питања, уважава ученичке перспективе и осећања, емпатичан је у односу на ученичко искуство и њихов начин посматрања различитих проблема (Assor et al., 2005; Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009). *Контролишући стил* интерперсоналног понашања наставника карактерише ауторитарни приступ који поткопава код ученика осећај утицаја на активности на наставном часу и њихову

заинтересованост за учење (Pelletier & Sharp, 2009). На тај начин отвара се пут ка појави недисциплинованог понашања. Контролишући стил наставника може краткотрајно спречити појаву таквог понашања, али, дугорочно гледано, са штетним последицама и по понашање и по образовна постигнућа ученика (Kohn, 2006).

Међутим, погрешно би било сву одговорност за проблеме у успостављању и одржавању разредне дисциплине *свалити* на наставника. Треба имати у виду да се „наставна пракса не дешава у вакууму“ (Niemiec & Ryan, 2009, стр. 140) и да интерперсонални стил наставника одређује и ужи и шири социјални контекст. Васпитно-образовни рад у школама генерално, па и у погледу успостављања и одржавања разредне дисциплине, увелико зависи од ширег социјалног контекста, од одлука и начина на који се те одлуке доносе у друштвеном окружењу школе и самој школи. Ипак у разним критикама васпитно-образовног рада по правилу се указује да су наставници главни извор проблема. Не мора да нас чуди, наводи Хавелка, ако лаик верује да *педагошка поема* почиње и завршава се са наставником, али да је „трагично то што се и стручна јавност слично понаша“ (Хавелка, 1990, стр. 13). Шта друго у тој ситуацији наставницима преостаје него да за све проблеме у учењу и понашању ученика на часу, по истом рецепту, окриве саме ученике?³ Наставници који доживљавају притисак који произлази из организације школског живота и рада и система уопште, често преносе тај притисак и на своје ученике. Дакле, и „школски систем може да врши притисак на наставнике што истовремено утиче на смањење наставникове и ученикове мотивације, као и на квалитет њихове интеракције“ (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009, стр. 360).

Контролишући контекстуални фактори (везани за особености посла и контекста у коме се посао обавља) и контролишући интраперсонални фактори (везани за климу у колективу и интерперсонални стил управе школе) негативно утичу на осећај аутономног деловања наставника у школи и самим тим на интринзичку мотивацију наставника за наставни рад. Вероватније је да ће у таквим околностима наставников рад на часу и однос према ученицима карактерисати

³ Видети: Canter, 2010; Dreikurs, Cassel & Ferguson., 2004; Jones, 2007.

контролишући стил понашања са негативним последицама на развој ученика у когнитивној, афективној и бихејвиоралној сфери (Gagné & Deci, 2005; Ђорђевић и Тубић, 2010). С тим у вези се истиче да је „један од главних разлога зашто наставници користе спољашњу контролу, уместо стратегија које подржавају аутономију ученика на часу тај што су и сами наставници изложени спољним притисцима“ (Ryan & Brown, 2005; према: Niemiec & Ryan, 2009, стр. 140). Резултати добијени у више студија, између осталог, указују да наставници који сматрају да су више контролисани у својим професионалним активностима пружају мању подршку аутономији својим ученицима и да су наставници који осећају већи „притисак одозго“ (везан за школску управу, просветне власти, поштовање наметнутог наставног програма, наметнуте стандарде постигнућа ученика) више контролишу своје ученике (Pelletier et al., 2002; Pelletier & Sharp, 2009; Roth et al., 2007). „Контролишућа искуства се доживљавају као притисак везан за одређене исходе, подстичу развој спољашњег опаженог локуса каузалности и, као таква, угрожавају интринзичку мотивацију, ограничавају креативност и слабе когнитивну флексибилност. Међутим, ефекти ових искустава зависе и од начина на које их појединац доживљава или интерпретира“ (Deci & Ryan, 1985; према: Бодрожа и Мирков, 2011, стр. 224).

С обзиром на то да друштвени контекст има утицај на то у којој мери се осећамо као аутономне особе, одређени средински услови рад наставника са ученицима усмеравају више ка контроли, уместо ка подржавању аутономије ученика (Deci et al., 1981; Deci et al., 1982; Pelletier & Sharp, 2009; Taylor et al., 2008; Taylor et al., 2009). Један од значајних разлога зашто наставници контролишу ученике је тај што управа школе контролише њих. Наставници обично сматрају да управа школе разним притисцима омета њихову аутономију, што смањује њихову самосталност у настави и повећава степен испољавања контроле у односима са ученицима (Pelletier & Sharp, 2009). Управа школе, као део наставничког друштвеног контекста, може бити препрека аутономији наставника уколико наставник осећа висок степен контроле од стране управе. Осећај одсуства аутономије доводи до смањења наставникове мотивације за наставни рад што за последицу има повећавање контролишућег понашања наставника, смањење

мотивације за учење код ученика и њихова ниска образовна постигнућа. На тај начин затвара се *зачарани круг*, тако што ће ниска образовна постигнућа ученика појачати осећај притиска код наставника и они настављају да се понашају на ауторитаран, контролишући начин како би били сигурни да ће достићи стандарде које управа школе намеће. „Контролишућа понашања управе школе слична су онима контролишућих наставника“ (Pelletier & Sharp, 2009, стр.176). Управа може наглашавати одговорност наставника за постигнућа својих ученика и наметати наставницима: високе захтеве уз временски ограничене рокове за њихово постизање, евалуацију наставе, придржавање одређених наставних метода и слично (Pelletier et al, 2002). Овакви притисци могу директно потицати од управе школе или индиректно од школских одбора и родитеља који захтевају висока постигнућа ученика.

Дакле, полазећи од наведених теоријских поставки и резултата емпиријских истраживања може се констатовати да друштвено-контекстуални услови и интерперсонални стил понашања у школском колективу морају пружати наставницима прилике да задовоље своју основну потребу за аутономијом и подстицати интринзичку мотивацију наставника за рад. Задовољавање потребе за аутономијом наставника у школи утиче на задовољење потребе за аутономијом ученика на наставном часу, што видимо као важан услов предупређивања појаве недисциплинованог понашања. Сматрамо да је значајно испитати заступљеност модела и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују. Уз то, потребно је довести у везу моделе разредне дисциплине које наставници заступају, као и стратегије разредне дисциплине које наставници примењују са њиховим васпитним концептом и виђењем властите аутономије у школи у којој раде.

2. Дефинисање основних појмова у истраживању

Основни појмови у овом истраживању јесу следећи: *васпитни концепт наставника*, *модел разредне дисциплине*⁴, *стратегија разредне дисциплине*⁵,

⁴ Скраћено од *модел успостављања и одржавања разредне дисциплине*.

аутономија наставника у школи. Анализом коришћене терминологије у савременој домаћој и страној литератури о проблему разредне дисциплине уочили смо (мање или више доследно развијану и правилно употребљавану) термилошку *хијерархију*: концепција васпитања – модел разредне дисциплине – стратегија разредне дисциплине, а када је реч о практичном раду наставника хијерархија је: васпитни концепт наставника – модел разредне дисциплине – стратегија разредне дисциплине.

А) Под *васпитним концептом наставника* подразумевамо схватања наставника о основним питањима васпитања. Односи се на схватања наставника о: природи детета, односу појединца и заједнице, основним циљевима васпитања и образовања, природи знања и начину на који људи уче, улогама васпитача и васпитаника у васпитном процесу, методама и садржајима васпитног рада, значају и улози педагошких институција и слично. *Васпитни концепт наставника* представља основу за прихватање понуђеног или развој личног модела разредне дисциплине и одређених дисциплинских стратегија од стране наставника, а посматрамо га на континууму који се креће између концепта контролишућег типа (социоцентрички-адултоцентрички) и концепта некритички аутономног типа (педоцентрички).

Б) *Модел разредне дисциплине*: (програм, приступ, концепција разредне дисциплине): Под моделом разредне дисциплине у овом раду подразумеваћемо схватања наставника о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, њихова уверења о томе на који начин треба утицати⁶ на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу. Моделе разредне дисциплине посматраћемо на континууму који се креће између контроле понашања ученика и подршке аутономији ученика на наставном часу.

В) *Стратегија разредне дисциплине*: Под стратегијама разредне дисциплине у овом раду подразумеваћемо основне путеве (процедуре, кораке, етапе)

⁵ Скраћено од *стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине*.

⁶ У литератури се поред термина *утицање* користе и термини *усмеравање, вођење, руковођење, управљање, контрола, координирање* и сл.

реализације модела разредне дисциплине. Стратегија се односи на начин на који наставници примењују специфична знања, вештине, способности, организационе механизме дисциплиновања, како би успешно успоставили и одржавали дисциплину на наставном часу. У литератури уочавамо три кључне стратегије разредне дисциплине путем којих се (појединачно или комбиновано) успоставља и одржава разредна дисциплина. Именоваћемо их: а) *процедурална стратегија* (разрада различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних последица), б) *релациона стратегија* (наглашавање квалитета интерперсоналних односа чије развијање у разреду позитивно делује на разредну дисциплину – разумевање, уважавање, поштовање, љубав, брижност, саосећање; као и примена комуникационих вештина и техника за успостављање и одржавање разредне дисциплине, попут невербалне комуникације, упућивања порука, активног слушање) и в) *дидактичка стратегија* (у први план се истичу карактеристике и квалитет наставе, посебно организација наставног рада, чиме се наглашава да се на проблем дисциплине не може посматрати одвојено од наставе). Све три стратегије разредне дисциплине посматраћемо на континууму који се креће између контроле понашања ученика и подршке аутономији ученика на наставном часу.

Д) Под *аутономијом наставника у школи* подразумевамо осећај наставника: да му је омогућено да утиче на догађаје у школи, да је иницијатор властитог деловања у школи, да му се пружају могућности за избор, да се његова мишљења, предлози и виђења одређених проблема у школи поштују и да је његово понашање у школи интринзички мотивисано, а не под утицајем или контролом спољашњег притиска (обавеза, наредба, казна, награда, плата и слично).

3. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је утврдити заступљеност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине и њихове корелате.

Задаци истраживања:

1. Утврдити заступљеност модела успостављања и одржавања разредне дисциплине код наставника.
2. Утврдити које стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине наставници примењују.
3. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују.
4. Испитати карактеристике васпитног концепта наставника.
5. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са васпитним концептом наставника.
6. Испитати мишљење наставника о степену задовољености властите потребе за аутономијом у школи.
7. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са степеном задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи.
8. Испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника, као и повезаност ових карактеристика са васпитним концептом наставника и степеном задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи.

4. Хипотезе у истраживању

Претпостављамо да модели и стратегије разредне дисциплине које наставници примењују рефлектују њихове васпитне концепте и лични осећај аутономије у школи. У најопштијем смислу може се претпоставити да ће се показати одређена повезаност васпитног концепта наставника са моделима и стратегијама разредне дисциплине, као и повезаност њихових уверења о степену властите аутономије у школи са моделима и стратегијама разредне дисциплине.

Очекујемо да наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања социоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на контроли понашања ученика, док наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања педоцентричког и еманципаторског типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на подстицању аутономије ученика. Такође, претпостављамо да наставници који осећају низак степен властите

аутономије у школи примењују стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

Дакле, очекујемо емпиријску потврду хипотезе да у одређеној мери постоји зависност модела и стратегија разредне дисциплине које наставници примењују од васпитног концепта наставника и њихових уверења о степену властите аутономије у школи.

5. Варијабле у истраживању

С обзиром на то да је реч о истраживању корелационог типа можемо само условно говорити о зависним и независним варијабалама.

Зависне варијабле су: 1) модели успостављања и одржавања разредне дисциплине и 2) стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине.

Независне варијабле су: 1) васпитни концепт наставника; 2) степен задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи и 3) социодемографске (пол, подручје у коме наставник ради) и професионалне карактеристике наставника (радни стаж и врста предмета који наставник предаје).

6. Карактер истраживања

Истраживање је из области опште педагогије. С обзиром на начин прикупљања података истраживање је теоријско-емпиријског карактера.

7. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању ћемо користити дескриптивну методу. Основна техника истраживања је скалирање. У оквиру истраживања користићемо инструменте који ће бити састављени од питања анкетног типа (за испитивање социодемографских и професионалних карактеристика наставника) и скале процене. У првој фази истраживања извршићемо испитивање одређеног броја наставника у циљу провере адекватности инструмента који ћемо користити у истраживању. Након тзв. логичке анализе инструмента конструисаћемо финалну верзију инструмента. Циљ тих инструмената биће да се прикупе подаци о: 1) моделима успостављања и

одржавања разредне дисциплине које наставници заступају (скала: МРД); 2) стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују (скала: СРД); 3) васпитном концепту наставника (скала: ВКН) и 4) степену задовољности наставникове потребе за аутономијом у школи (скала: СЗНПА).

8. Узорак истраживања

Узорак истраживања чини 300 наставника предметне наставе основних школа.

9. Ниво и начин обраде података истраживања

У истраживању ћемо користити квантитативне технике обраде прикупљених података. Биће примењене параметријске и непараметријске статистичке технике. Поред дескриптивног описа података уз помоћ фреквенција, процената, мера централне тенденције и дисперзије, биће примењени и корелација, т-тест, анализа варијансе и хи квадрат тест.

10. Ток и организација истраживања

Истраживање ће бити реализовано помоћу финалне верзије инструмената у 2013. години.

СТРУКТУРА И САДРЖАЈ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

УВОД

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. РАЗРЕДНА ДИСЦИПЛИНА КАО МЕХАНИЗАМ ОЧУВАЊА ЛЕГИТИМНОГ ПОРЕТКА И/ИЛИ ИНДИВИДУАЛНОГ ОСТВАРЕЊА ЛИЧНОСТИ

(Противречности и дилеме које се налазе у природи васпитне делатности, а које отежавају и онемогућавају проучавање и формулисање јединственог мишљења о дисциплини ученика. Допринос појединих филозофских, социолошких и културолошких теорија васпитања на превазилажењу ових противречности. Терминолошке дилеме: разредна дисциплина или управљање разредом)

2. КОНЦЕПЦИЈСКА ОСНОВА МОДЕЛА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

(Утемељеност савремених разматрања разредне дисциплине на концепцијама васпитања и теоријама учења.)

2.1. Разредна дисциплина у савременим концепцијама васпитања

(Разредна дисциплина у социоцентричним, педоцентричним и критичким концепцијама васпитања)

2.2. Разредна дисциплина у савременим теоријама учења

(Бихејвиористички и хуманистички приступ разредној дисциплини)

3. МОДЕЛИ РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

(Анализа утицајних, теоријски разрађених и емпиријски потврђених савремених модела разредне дисциплине водећих аутора у овој области.)

3.1. Модели разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика

(Модел разредне дисциплине Ли Кантера – Чврста дисциплина; Модел разредне дисциплине Фредерика Џонса – Позитивна дисциплина; Модел разредне дисциплине Рудолфа Драјкурса – Дисциплина без суза)

3.2. Модели разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика

(Модел разредне дисциплине Вилијема Гласера – Реалитетна терапија; Модел разредне дисциплине Томаса Гордона – Обучавање наставника успешности; Модел разредне дисциплине Алфија Кона – Уместо дисциплине)

4. СТРАТЕГИЈЕ РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ

(Процедуре, кораци, етапе које се наставницима препоручују у моделима разредне дисциплине. Знања, вештине, способности, компетенције, организациони механизми дисциплиновања и стилови рада којима би, према мишљењу аутора анализираних модела, наставник требало да овлада како би успешно успоставио и одржавао средину за учење на наставном часу. У контексту сваке стратегије разредне дисциплине биће представљене и анализирани појединачне технике разредне дисциплине чија се примена сугерише у разним моделима разредне дисциплине. У анализи техника разредне дисциплине које препоручују и разрађују аутори савремених модела разредне дисциплине биће дат опис поступака и типичних примера.)

4.1. Процедурална стратегија

(Одлике и примена. Технике постављања разредних правила понашања ученика. Технике подстицања и подржавања пожељног понашања ученика. Технике спречавања појаве и понављања недисциплинованог понашања ученика. Технике убеђивања ученика, обуке и вежбања успешних образаца понашања – инструктажне технике.)

4.2. Релациона стратегија

(Одлике и примена. Одлике односа у разреду који омогућавају успешно успостављање и одржавање разредне дисциплине - повољна разредна клима. Стилски понашања наставника који омогућавају успешно успостављање и одржавање разредне дисциплине. Укључивање ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине – разредни састанци и дискусије. Комуникационе вештине и технике за успостављање и одржавање разредне дисциплине.)

4.3. Дидактичка стратегија

(Одлике и примена. Дидактичко-организационе технике разредне дисциплине. Технике мотивисања ученика за учење, из перспективе модалитета и облика наставног рада, као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине. Укључивање ученика у избор програмских садржаја и активности као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине.)

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања
2. Дефинисање основних појмова у истраживању
4. Хипотезе у истраживању
5. Варијабле у истраживању
6. Карактер истраживања
7. Методе, технике и инструменти у истраживању
8. Узорак истраживања
9. Ниво и начин обраде података
10. Ток и организација истраживања

III РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

IV ЗАКЉУЧАК

V ЛИТЕРАТУРА

VI ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ БР. 1: Литература

- Алтисер, Ј. (2009): *Идеологија и државни идеолошки апарати*, Карпос, Лозница
- Андевски, М. (2011): Конструктивистички оквири дидактике односа, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 5–6, стр. 448–463.
- Анђелковић, А. (2012): Повезаност васпитног концепта наставника и професионалног развоја, *Педагогија*, Београд, Вол. LXVII, Бр. 3, стр. 328-333.

- Антонијевић, Р. (2012): *Основе процеса васпитања*, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Београд
- Apple, M. W. (2012b): Шта постмодернисти заборављају: културни капитал и официјелно знање, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 82/28, стр. 153-167.
- Apple, M. W. (2012a): *Идеологија и курикулум*, Фабрика књига, Београд
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent – Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, str. 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymom, Y. & Roth, G. (2005): Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, str. 397–413.
- Aviram, A. (1986): The paradoxes of education for democracy, or the tragic dilemmas of the modern liberal educator, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 20, str. 187–199.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004): Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 34, No. 10. Str. 2045-2068.
- Bernstein, B. (2012): Класа и педагогије: видљиве и невидљиве, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 82/28, стр. 124-151.
- Бодрошки-Спариосу, Б. (2009): Хербартова концепција васпитања – значај и актуелност основних поставки, *Педагогија*, Београд, Вол. LXIV, Бр. 1, стр. 5-22.
- Бодрошки-Спариосу, Б. (2010): *Поступци родитеља – међугенерацјски трансфер у васпитању деце*, Филозофски факултет, Београд
- Бодрошки-Спариосу, Б. С. (2000): Схватање дечије природе у педоцентристичкој педагогији – становишта Русоа и Дјуија, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 49, Бр. 3, стр. 469-482.
- Бодрожа, Б. и Мирков, С. (2011): Утицај генералних каузалних оријентација на извођење одбрамбених атрибуција након испитног неуспеха, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 43, Бр. 2, стр. 223-238.
- Bordin, E. S. (1981): Landmarks in the literature – Two views of human nature, *New York University Education Quarterly*, Vol. 12, No. 2, str. 29–32.
- Braa, D. & Callero, P. (2006): Critical Pedagogy and Classroom Praxis, *Teaching Sociology*, Vol. 34, No. 4, str. 357-369.
- Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2011): Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 5–6, стр. 581–595.
- Breuing, M. (2011): Problematizing Critical Pedagogy, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 3, str. 2-23.
- Brofi, Dž. (2004): *Nastava*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd
- Brophy, J. E. (2010): *Motivating students to learn*, 3rd edition, Routledge, NY
- Brophy, J. E., Alleman, J. & Knighton, B. (2010): *A Learning Community in the Primary Classroom*, Routledge, NY.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb

- Бурдије, П. и Пасерон, Ж. К. (2012): Репродукција у образовању, друштву и култури, *Реч – часопис за књижевност и културу, и друштвена питања*, Фабрика књига, Београд, Бр. 82/28, стр. 67-121.
- Caldarella, P., Page, N. W. & Gunter, L. (2012): Early Childhood Educators' Perceptions of Conscious Discipline, *Education*, Vol. 132, No. 3, str. 589-599.
- Canter, L. (1989): Assertive Discipline: More than Names on the Board and Marbles in a Jar, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 71, No. 1, str. 57-61.
- Canter, L. (2010): Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom. 4th Edition, Solution Tree Press, Bloomington
- Carr, W. (2006): Education Without Theory, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 2, str. 136-159.
- Chandler, T. A. & Blixt S. L. (1984): Attributional correlates of beliefs on discipline, *Psychological Reports*, Vol. 54, No. 2, str. 364-364.
- Chirkov V. I. (2009): A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective, *Theory and Research in Education*, Vol.7, No. 2, str. 253-262.
- Clark, C. (1998): Discipline in Schools, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, No. 3, str. 289-301.
- Coetzee, S. A., Van Niekerk, E. J. & Wydeman, J. L. (2008): *Effective Classroom Management*, Van Schaik Publishers, Pretoria
- Cooper. P. A. (1993): Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism, *Educational Technology*, Vol. 33, str. 12-19.
- Covaleskie, J. F. (1994): Dewey, discipline, and democracy, In: *Philosophy of education: Proceedings of the 15. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society (180-187)*, University of Illinois, Urbana
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2008): Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, str.182-185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, str. 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001): Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 27, No. 8. Str. 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 5, str. 642–650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982): Effects of performance standards on teaching behavior of controlling teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 2, str. 852–859.
- Диркем, Е. (1981): *Васпитање и социологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Дјуи, Џ. (1971): *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње
- Dreikurs, E. F. (1983): The Effect of Motivation and Word Characteristics on Recognition, *The American Journal of Psychology*, Vol. 96, No. 2, str. 253-266.

- Dreikurs, R., Cassel, P. & Dreikurs, E. (2004): *Discipline without Tears – How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*, revised edition, Toronto: John Wiley & Sons
- Џиновић, В. (2005): Школа као плуралистичка заједница научних и васпитних дискурса, у С. Јоксимовић (прир.): *Васпитање младих за демократију* (94-111), Институт за педагошка истраживања, Београд
- Џиновић, В. (2006): Опредељење за неуспех у школи као вид опирања вршењу моћи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 38, Бр. 1, стр. 124-150.
- Ђерић, И. (2005): Партиципација ученика у школском животу, у С. Јоксимовић (прир.): *Васпитање младих за демократију* (167-182), Институт за педагошка истраживања, Београд
- Ђерић, И., Ђевић, Р. и Лалић-Вучетић, Н. (2009): Стереотипи наставника о адолесцентима и ученичка аутономија; у Ђ. Комленовић и Д. Малинић (прир.): *Квалитет и ефикасност наставе* (165-177), Институт за педагошка истраживања, Београд; Волгоградски државни педагошки универзитет, Волгоград
- Ђигић, Г. и Стојиљковић, С. (2011): Развијање протокола за процену стилова наставника у управљању разредом, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 60, Бр. 4, стр. 636-650.
- Ђорђевић, В. и Тубић, Т. (2010): Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 42, Бр. 1, стр. 128-149.
- Eller, V. (2008): *Classroom Management*, Axia College of University of Phoenix
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990): Controlling teaching strategies - Undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, str. 916-924.
- Freiberg, H. J. & Lamb S. M. (2009): Dimensions of Person-Centered Classroom Management, *Theory Into Practice*, Vol. 48, str. 99-105.
- Фуко, М. (1997): *Надзирати и кажњавати*, Издавачка књижница Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005): Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, str. 331-362.
- Gagné, M. (2003): The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement, *Motivation and Emotion*, Vol. 27, No. 3, str. 199-223.
- Гашић-Павишић, С. (2005): *Модели разредне дисциплине*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Гашић-Павишић, С. (1988): *Кажњавање и дете*, Институт за педагошка истраживања и Просвета, Београд
- Гашић-Павишић, С. (1996): Учитељ и проблеми у понашању ученика, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 45, Бр. 4-5, стр. 719-734.
- Гашић-Павишић, С. (2003): Понашање ученика на часу које учитељима причињава тешкоће, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 52, Бр. 4, стр. 409-431.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2006): *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*, Zepter Book World, Beograd

- Glasser W. (1985): Discipline Has Never Been the Problem and Isn't the Problem Now, *Theory into Practice*, Vol. 24, No. 4, str. 241-246.
- Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb
- Glasser, W. (2000): *Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode*, Alinea, Zagreb
- Glasser, W. (2001): *Svaki učenik može uspjeti*, Alinea, Zagreb
- Glasser, W. (2005): *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb
- Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1980): Clarifying teachers' beliefs about discipline, *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 6, str. 459-464.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2007): *Looking in Classrooms*, 10th edition, Pearson Education, Inc.
- Гордон, Т. (1998): *Како бити успешан наставник*, Креативни центар и Мост, Београд
- Гордон, Т. (2006): *Умеће родитељства: како подизати одговорну децу*, Креативни центар и Мост, Београд
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Hybl, L. G. (1993): Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study, *American Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 1, str. 179-215.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996): Cognition and learning, In: Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (15-46), Macmillan, New York
- Handelsman, R. (2011): Being in the Know: Cultural Reproduction & Standardized Knowledge in an Alternative School Setting, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 3, str. 89-112.
- Хавелка, Н. (1990): *Ефекти основног школовања*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Хебиб, Е. (2007): Појмовно-терминолошко одређење самореализације наставника у школском контексту, *Педагогија*, Београд, Вол. LXII, Бр. 3, стр. 399-410.
- Хебиб, Е. (2011): Сараднички односи у школи, *Педагогија*, Београд, Вол. LXVI, Бр. 1, стр. 7-17.
- Henson, R. K. (2003): Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs, *Research in the Schools*, Vol. 10, No. 1, str. 53-62.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993): Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 23, No. 21, str. 1789-1805.
- Ingersoll, R. M. (1996): Teachers' Decision-Making Power and School Conflict, *Sociology of Education*, Vol. 69, No. 2, str. 159-176.
- Јевтић, Б. (2008): Васпитни поступци методе спречавања у школском васпитању, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 54, Бр. 9-10, стр. 882-895.
- Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010): Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, str. 280-296.

- Локсимиовић, С. (2004): Комуникација у настави и психосоцијална клима школе, *Педагогија*, Београд, Вол. LIX, Бр. 2, стр. 1-11.
- Jones, F. (1987): *Positive Classroom Discipline*, Fredric H Jones & Associates, Inc., CA
- Jones, F. (2007): *Tools for Teaching – Discipline, Instruction, Motivation*, 2nd edition, Frederic H. Jones & Associates, Inc., Santa Cruz, CA
- Јованчевић, О. и Рељић, Љ. (2008): Превенција и решавање дисциплинских проблема у настави, *Настава и васпитање*, Београд, Вол. 57, Бр. 3, стр. 338-356.
- Kasser, T., Davey, J. & Ryan, R. M. (1992): Motivation, dependability, and employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings, *Rehabilitation Psychology*, Vol. 37, No. 3, str. 175-187.
- Katz, S. J. & Ryan, D. F. (2010): Critical Educators at Work in Chicago: Connecting Students to Communities, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 2, str. 127-150.
- Kaya, A. & Dönmez, B. (2009): An evaluation of the classroom management approaches of the classteachers implementing Constructivist Learning Approach, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1, str. 575–583.
- Keј, E. (1914): *Млади нараштај*, Издање Савића и Комп., Београд
- Keј, E. (2000): *Стољеће дјетета*, Едуца, Загреб
- Коцић, Љ. (2002): Школа по мери Едуарда Клапареда, *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 34, стр. 141-158.
- Коцић, Љ. (2004): Активна школа Адолфа Феријера, *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 36, стр. 49-65.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K (1984): Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, Vol. 54, No. 3, str. 233-248.
- Kohn, A. (1993): Rewards v. learning: A response to Paul Chance, *Phi Delta Kappan*, Vol. 74, str. 783-787.
- Kohn, A. (1999): *Punished by Rewards*, Houghton Mifflin Company, Boston
- Kohn, A. (2005): The (Progressive) Schools Our Children Deserve, *Schools: Studies in Education*, Vol. 2, No. 2, str. 77-108.
- Kohn, A. (2006): *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- Костова, М. (2009): Проблем дисциплине у савременим моделима педагошког вођења, у Н. Поткоњак (ур.): *Будућа школа I* (540-548), Српска академија образовања, Београд
- Костовић, С. (2008): *Пигмалион у разреду*, Филозофски факултет, Нови Сад
- Ковач Шебарт, М. и Крек, Ј. (2012): *Основе васпитања у школи – концептуализација појма и примена у пракси*, Clío, Београд
- Крњаја, Ж. (2008): Контекстуализација процеса учења и подучавања, *Педагогија*, Београд, Вол. LXIII, Бр. 3, стр. 375-382.
- Крњајић, С. (2007): *Поглед у разред*, Институт за педагошка истраживања, Београд

- Kwan, T. & Tse, C. (2009): Teachers and Democratic Schooling, In: L. J. Saha, A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (319-330), Part One, Springer Science + Business Media, New York
- Лалић, Н. (2003): Примена поступка кажњавња у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 35, стр. 245-266.
- Лалић, Н. (2005): Наставник као креатор климе у одељењу; у С. Јоксимовић (прир.): *Васпитање младих за демократију* (183-203), Институт за педагошка истраживања, Београд
- Лалић-Вучетић, Н. (2007): *Подстицање ученика похвалом и наградом*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Лалић-Вучетић, Н., Ђерић, И. и Ђевић, Р. (2009): Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 41, Бр. 2, стр. 349-366.
- Landau, B. (2009): Classroom Management; In: L. J. Saha, A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (739-753), Vol. 21, No. 9, Springer International Handbooks of Education New York
- Leroy, N., Bressous, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007): Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate, *European Journal of Psychology of Education*; Vol. 22, str. 529-45.
- Lewis, R. (2001): Classroom discipline and student responsibility: the students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, str. 307-319.
- Lewis, R. (2008): *The developmental management approach to classroom behaviour: responding to individual needs*, ACER Press, Camberwell
- Lewis, R. (2009): *Understanding pupil behavior: classroom management techniques for teachers*, Taylor and Francis Group, London/New York
- Ma, X. & Willms, J. D. (2004): School disciplinary climate: Characteristics and effects on eighth grade achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, str. 169-188.
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012а): Анализа односа између индивида и идеологије и улоге васпитно-образовних институција у формирању субјеката дате идеологије, *Педагогија*, Београд, Вол. LXVII, Бр. 3, стр. 342-351.
- Малешевић, Н. и Тадић, А. (2012б): Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја, *Иновације у настави*, Београд, Вол. XXV, Бр. 1, стр. 57-67.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993): *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (Atlanta, GA, April 12-16, 1993), преузето 05.02.2012. године са сајта: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED359240.pdf>
- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010): Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 26, No.5, str.1124-1135.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Mayall, H. (2006): *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style?* Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational

- Research Association (Austin, TX, February 2006), преузето 05.02.2012. године са сајта:
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494050.pdf>
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003): *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- Metzger, M. (2002): Learning to discipline, *Phi Delta Kappan*, Vol. 84, No. 1, str. 77-84.
- Meyer, H. (2002): *Didaktika razredne kvake*, Educa, Zagreb
- Милутиновић, Ј. (2009): Прогресивизам у образовању: теорија и пракса, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 41, Бр. 2, стр. 264-283.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002): Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers, *Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 2, str.116-127.
- Монтесори, М. (1928): Дисциплинованост и слобода, *Учитељ*, Београд, Вол. IX, Бр. 4, стр. 1027-1030.
- Muro, A. (2012): Pedagogies of Change: From Theory to Practice, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 4, No. 1, str. 2-17.
- Наторп, П. (1922): *Општа педагогија*, друго издање, Књижарница Рајковића и Ђуковића, Београд
- Nicholls, D. & Houghton, S. (1995): The effect of Canter's Assertive Discipline Program on teacher and student behavior, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 2, str. 197-210.
- Nie, Y. & Lau S. (2009): Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, 185-194.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, str. 133-144.
- Нил, А. (2003): *Слободна деца Смерхила*, Логос-Арт, Београд
- Noddings, N. (1994): Конверзација у функцији моралног образовања, *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Београд, Вол. 12, Бр. 3-4, стр. 124-130.
- Ntoumanis, N. (2005): A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, str. 444-453.
- Njuel, S. & Džefri, D. (2011): Transakciona analiza u učionici, Psihopolis Institut, Novi Sad
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T. & Moore, J. (2003): Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice, *Research in the Schools*, Vol. 10, No. 2, str. 35-44.
- Павловић-Бренеселовић, Д. и Павловски Т. (2000): *Партнерски однос у васпитању*, Институт за педагогију и андрагогију – Центар за интерактивну педагогију, Београд
- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009): Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, str. 174-183.
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, str. 186-196.

- Поткоњак, Н. (1977): *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Просвета, Београд
- Поткоњак, Н. (2003): *XX век – ни „век детета“ ни век педагогије: има наде – XXI век*, друго допуњено издање, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад; Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука
- Pšunder, M. (2005): How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: Slovenian teachers' and students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 3, str. 273-286.
- Pšunder, M. (2012): Uspostavljanje i održavanje discipline u suvremenoj školi: uloga preventive i aktivne participacije učenika, *Kalokagathia – Časopis za društvena i pedagoška pitanja*, Vol.1, No.1, str. 5-12.
- Radovanović, I. & Tadić, A. (2012): The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, Vol. 27, No. 5, str. 80-93.
- Радовановић, И. (2006): Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду, у И. Радовановић, Б. Требјешанин и Н. Трнавац (ур.): *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика* (34-46), Учитељски факултет, Београд
- Радловић, Л. (2011): *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Филозофски факултет, Београд
- Rancière, J. (2010): *Učitelj neznalica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Multimedijalni institut, Zagreb
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011): Wide-Awakeness: Toward a Critical Pedagogy of Imagination, Humanism, Agency, and Becoming, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 3, str. 24-36.
- Reeve, J. (2006): Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit, *The Elementary School Journal*, Vol. 106, No. 3, str. 225-236.
- Render, G. F., Padila, J. N. M. & Krank, M. (1989): What Research Really Shows About Assertive Discipline; *Educational Leadership*, Vol. 46, No. 6, str. 72-75.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. C. & La Paro, K. M. (2006): The Teacher Belief Q- Sort: A measure of teachers' priorities and beliefs in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 2, str. 141-165.
- Roache, J. & Lewis, R. (2011a): Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility, *Australian Journal of Education*, Vol. 55, No. 2, 132-146.
- Roache, J. E. & Lewis, R. (2011b): The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies?, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No. 2, str. 233-248.
- Roth, G. , Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007): Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to selfdetermined learning, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, str. 761-774.
- Русо, Ж. Ж. (1950): *Емил или о васпитању*, Знање – Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије, Београд
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, str. 68-78.

- Ryan, R. M. & Niemiec, C. P. (2009): Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating?, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, str. 263-272.
- Савовић, Б. (2002): Дисциплински проблеми у основној и средњој школи, *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд, Вол. 34, стр. 259-270.
- Shaw, R. & Wood, S. (2009): *Epidemija popustljivog odgoja*, V.B.Z., Zagreb
- Spray, C. & Wang, J. (2001): Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education, *Journal of Sports Sciences*, Vol.19, str. 903-913.
- Стојановић, А. (2011): Ефекти савремених дидактичких тежњи у промењеном друштвеном и школском контексту, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 5–6, стр. 485–498.
- Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*, БИГЗ, Београд
- Шкорић, Д. и Тривић, Д. (2011): Учење хемије и аутономија ученика, *Настава и васпитање*, Вол. 60, Бр. 4, стр. 620-635.
- Тадић, А. (2009): Суочавање са заблудама и илузијама у педагошком теоријском раду, *Педагогија*, LXIV, Бр. 3, 406-414.
- Тадић, А. и Радовановић, И. (2012): Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената Учитељског факултета, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Вол. 44, Бр. 2, стр. 237-457.
- Tauber, T. R. (2007): *Classroom Management – Sound Theory and Effective Practice*, Preager, Westport, Connecticut, London
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Smith, B. (2009): The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education, *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 10, str. 235-243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008): A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 30, No. , str. 75-94.
- Tomal, D. R. (2001): A comparison of elementary and high school teacher discipline styles, *American Secondary Education*, Vol. 30, No. 1, str. 38-42.
- Трнавац, Н. (1996): *Фрагменти о дисциплини ученика*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд
- Трнавац, Н. (2005): Различити покушаји класификовања савремених концепција васпитања, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. LI, Бр. 1-2, стр. 20-32.
- Трнавац, Н. (2006): „Дисциплинска лествица“ као индикатор нивоа и квалитета васпитног деловања наставника, у И. Радовановић, Б. Требјешанин и Н. Трнавац (ур.): *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика (5-20)*, Учитељски факултет, Београд
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2011): Критичко-еманципаторски и системски чиниоци моделовања ефикасне школе, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Вол. 57, Бр. 5–6, стр. 398-409.
- Врањешевић, Ј. (2011): Пресија и односи моћи између одраслог и детета: како до најбољег интереса детета?, *Педагогија*, Београд, Вол. LXVI, Бр. 2, стр. 224-233.

- Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта*, Задужбина Андрејевић, Београд
- Вујисић-Живковић, Н. (2006): Школска аутономија и професионална аутономија наставника, *Педагогија*, Београд, Вол. LXI, Бр. 3, стр. 278-292.
- White, P. & Anderson, J. (2012): Pressure to Perform: Reviewing the Use of Data through Professional Learning Conversations, *Mathematics Teacher Education and Development*, Vol. 14, No. 1, str. 60–77.

**НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ**

**РЕФЕРАТ О КВАЛИФИКОВАНОСТИ КАНДИДАТА И ПОДОБНОСТИ
ПРЕДЛОЖЕНЕ ТЕМЕ ЗА ДОКТОРСКУ ДИСЕРТАЦИЈУ**

Кандидат: **Александар Тадић**

Предлог теме докторске дисертације: **Савремени модели и стратегије
успостављања и одржавања разредне дисциплине**

Научна област: **Педагогија**

Основни подаци о кандидату и дисертацији:

Александар Тадић рођен је 1981. године у Чачку. Основну школу завршио је у Лучанима, а потом Војну гимназију у Београду. Студије педагогије завршио је на Филозофском факултету у Београду 2006. године, са просечном оценом 9.00. и одбраном дипломског рада на тему *Извори субјективизма у оцењивању ученика и могућности њиховог превазилажења*. У фебруару 2008. године уписао је докторске студије на Филозофском факултету Универзитета у Београду на Одељењу за педагогију и андрагогију. На докторским студијама до сада је положио седам предмета са просечном оценом 9,58.

Од 2006. године ради на Учитељском факултету у Београду као сарадник на предмету Општа педагогија, а од 2009. године као асистент за педагошку групу предмета (реизбор 2012. године). Учествовао је у раду на пројектима Учитељског факултета у Београду, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије, омогућило му је да стекне значајно истраживачко искуство: *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије* (2007-2010), и *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* (2011-2014). Учествовао је на више научних скупова: *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*, у организацији Учитељског факултета у Београду и Редакције часописа *Иновације у настави*, септембар 2007; *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*, у организацији Учитељског факултета у Београду и Редакције часописа *Иновације у настави*, 8. фебруар 2012; *Српски језик, књижевност, уметност - VII међународни научни скуп*, у организацији Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, 26-27. октобар 2012.)

Објавио је више радова: Могућности превазилажења извора субјективизма наставника у оцењивању ученика, у: Ивица Радовановић и Биљана Требјешанин (ур.), *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању* (260-270), Учитељски факултет, Београд, 2007; *Педагошки практикум*, Учитељски факултет, Београд, 2007, стр. 168, (коаутори: др Никола Поткоњак и др Ивица Радовановић); Обука запослених у систему е-учења, *Иновације у настави*, XXIV, бр. 3, 2011, стр. 74-85 (коаутори: др Мирослава Ристић и др Ивица Радовановић); Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава

Николајевича Толстоја, *Иновације у настави*, XXV, бр. 1, 2012, стр. 57-67 (коаутор: Новак Малешевић); Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената Учитељског факултета, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 44, бр. 2, 2012, стр. 237-457; (коаутор др Ивица Радовановић); The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica - pedagoška obzorja*, letnik 27, br. 5, str. 80-93; (коаутор: Ивица Радовановић).

Приказ радова тематски блиских предложеној теми докторке дисертације :

1. Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја, *Иновације у настави*, XXV, бр. 1, 2012, стр. 57-67 (коаутор: Новак Малешевић)

Аутори наводе да је циљ овог рада сагледавање односа школске дисциплине и слободе ученика у педагошкој концепцији Л. Н. Толстоја, заговорника *слободног васпитања*. На Толстојево интересовање за проблеме васпитања аутори гледају као на примену његових филозофско-религијских погледа на човека, друштво и живот уопште. У време када у педагошким расправама доминира социоцентрични став да је друштвени или државни интерес *старији* од интереса појединца и да васпитање треба да буде у функцији заједнице, а не појединачне личности, Толстој у први план истиче индивидуалне особине ученика за чији је развој неопходна слобода, наспрам круте дисциплине и подвргавања истим обрасцима. У раду је детаљније анализирано Толстојево схватање принципа слободе и љубави за које аутори наводе да су основни принципи његове васпитне концепције. У прилог томе наводе да је Толстој слободу сматрао основом васпитања и да је на оптимистичном схватању дечје (људске) природе засновао своју идеју о љубави и праштању као основним средствима васпитања.

2. Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената Учитељског факултета, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 44, Бр. 2, 2012, стр. 237-457; (коаутор др Ивица Радовановић)

У раду се указује на неопходност укључивања садржаја који се односе на теоријске приступе и резултате истраживања о разредној дисциплини, као и на превентивне моделе разредне дисциплине, у програмима универзитетског образовања будућих учитеља. Аутори истичу да упознавању студената учитељског факултета са савременим моделима разредне дисциплине треба да претходи познавање и разумевање особености савремених концепција васпитања, као и да избор дисциплинског модела и стратегија одржавања разредне дисциплине мора бити конзистентан са васпитним концептом (будућих) учитеља. Аутори наводе да је циљ спроведеног истраживања био да се утврде ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине на мишљење студената о природи детета и адекватним дисциплинским поступцима у конфликтним ситуацијама. Узорак испитаника чини 53 испитаника, и то 32 у контролној и 21 у експерименталној групи. Резултати спроведеног истраживања показали су да експериментална група значајно више испољава: оптимизам у погледу дечје природе, приврженост позитивним васпитним поступцима, већу

доследност у образлагању дисциплинских поступака и успешност артикулације и објашњавања својих ставова, у односу на контролну групу.

3. The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica - pedagoška obzorja*, letnik 27, br. 5, str. 80-93; (коаутор: Ивица Радовановић)

Аутори наводе да је циљ рада разумевање разредне дисциплине у односу на схватање појма слободе код представника индивидуалне педагогије (Ж. Ж. Русоа, Е. Кеј, М. Монтесори и А. Нила) у савременој педагошкој теорији и пракси. У концепцијама васпитања ових теоретичара слобода детета се различито тумачи и одређује, ипак, аутори показују да за све њих слобода подразумева неповредивост права других. У раду се наводи да је питање слободе ученика нераскидиво повезано са питањем дисциплине, ако се дисциплина схвата као уређеност и поштовање правила. Та чињеница оправдава одређење разредне дисциплине као процеса утицања на понашање ученика, са циљем да се настава и учење на часу несметано одвијају. Значај и утицај наведених концепција индивидуалне педагогије на данашњу педагогију аутори виде у прихватању основних тековина индивидуалне педагогије у савременим разматрањима васпитања, што је посебно видљиво у захтевима за активизацијом ученика у школи, уз поштовање интересовања и могућности ученика. Аутори закључују да савремена педагогија настоји да изведе питање регулације међуодноса унутар васпитног процеса *из сусрета интереса* учесника васпитања и да су данашњи модели одржавања разредне дисциплине углавном проактивни, укључују све учеснике као креаторе властитог понашања у наставном процесу. Реч је о *договорној дисциплини* која је *учествујућа и персонализована*.

Предмет и циљ дисертације:

Предмет дисертације су савремени модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине. Основу за развој модела разредне дисциплине и одређених дисциплинских стратегија од стране наставника, чини базични васпитни концепт наставника. Под *васпитним концептом наставника* подразумевају се схватања наставника о основним питањима васпитања – природи детета, односу појединца и заједнице, основним циљевима васпитања и образовања, карактеристикама процеса учења, положају и улози наставника и ученика у настави, методама и садржајима васпитног рада, значају и улози педагошких институција и слично.

Модел разредне дисциплине у дисертацији ће бити дефинисани као схватања наставника о основним питањима успостављања и одржавања разредне дисциплине, њихова уверења о томе на који начин треба утицати на понашање ученика с циљем успостављања и одржавања повољне средине за учење на наставном часу. Моделе разредне дисциплине кандидат посматра на континууму који се креће између контроле понашања ученика и подршке аутономији ученика на наставном часу.

Стратегије разредне дисциплине подразумевају основне путеве (процедуре, кораке, етапе) реализације модела разредне дисциплине. Дакле, питање стратегије је на који начин наставници примењују специфична знања, вештине, способности,

организационе механизме дисциплиновања, како би успешно успоставили и одржавали дисциплину на наставном часу. Кандидат уочава три кључне стратегије разредне дисциплине путем којих се (појединачно или комбиновано) успоставља и одржава разредна дисциплина. Именује их: а) *процедурална* стратегија (разрада различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних последица), б) *релациона* стратегија (наглашавање квалитета интерперсоналних односа чије развијање у разреду позитивно делује на разредну дисциплину – разумевање, уважавање, поштовање, љубав, брижност, саосећање; као и примена комуникационих вештина и техника за успостављање и одржавање разредне дисциплине, попут невербалне комуникације, упућивања порука, активног слушања) и в) *дидактичка* стратегија (у први план се истичу карактеристике и квалитет наставе, посебно организација наставног рада, чиме се наглашава да се на проблем дисциплине не може посматрати одвојено од наставе).

Сматрамо да је значајно испитати базична уверења наставника о разредној дисциплини (моделу које заступају) и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују и то у контексту њихове повезаности са ширим васпитним концептом и и перцепцијом властите аутономије у школи у којој раде. Под *аутономијом наставника у школи*, у овом раду, подразумева се осећај наставника: да му је омогућено да утиче на догађаје у школи, да је иницијатор властитог деловања у школи, да му се пружају могућности за избор, да се његова мишљења, предлози и виђења одређених проблема у школи поштују и да је његово понашање у школи интринзички мотивисано, а не под утицајем или контролом спољашњег притиска (обавеза, наредби, казни, награда, плата и слично).

У складу са наведеним предметом, циљ истраживања је утврдити заступљеност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине и њихове корелате. Из постављеног циља истраживања произлазе следећи задаци: утврдити заступљеност модела успостављања и одржавања разредне дисциплине код наставника; утврдити које стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине наставници примењују; испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују; испитати карактеристике васпитног концепта наставника; испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са васпитним концептом наставника; испитати мишљење наставника о степену задовољености властите потребе за аутономијом у школи; испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са степеном задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи; испитати повезаност модела и стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине са социодемографским и професионалним карактеристикама наставника, као и повезаност ових карактеристика са васпитним концептом наставника и степеном задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи.

Опис садржаја (структуре по поглављима) дисертације:

УВОД

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. РАЗРЕДНА ДИСЦИПЛИНА КАО МЕХАНИЗАМ ОЧУВАЊА ЛЕГИТИМНОГ ПОРЕТКА И/ИЛИ ИНДИВИДУАЛНОГ ОСТВАРЕЊА ЛИЧНОСТИ (Противречности и дилеме које се налазе у природи васпитне делатности, а које отежавају и онемогућавају проучавање и формулисање јединственог мишљења о дисциплини ученика. Допринос појединих филозофских, социолошких и културолошких теорија васпитања на превазилажењу ових противречности. Терминолошке дилеме: *разредна дисциплина* или *управљање разредом*)
2. КОНЦЕПЦИЈСКА ОСНОВА МОДЕЛА РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ (Утемељеност савремених разматрања разредне дисциплине на концепцијама васпитања и теоријама учења.)
 - 2.1. Разредна дисциплина у савременим концепцијама васпитања (Разредна дисциплина у социоцентричним, педоцентричним и критичким концепцијама васпитања)
 - 2.2. Разредна дисциплина у савременим теоријама учења (Бихејвиористички и хуманистички приступ разредној дисциплини)
3. МОДЕЛИ РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ (Анализа утицајних, теоријски разрађених и емпиријски потврђених савремених модела разредне дисциплине водећих аутора у овој области.)
 - 3.1. Модели разредне дисциплине усмерени на наставничку контролу понашања ученика (Модел разредне дисциплине Ли Кантера – Чврста дисциплина; Модел разредне дисциплине Фредерика Џонса – Позитивна дисциплина; Модел разредне дисциплине Рудолфа Драјкурса – Дисциплина без суза)
 - 3.2. Модели разредне дисциплине усмерени на подржавање аутономије ученика (Модел разредне дисциплине Вилијема Гласера – Реалитетна терапија; Модел разредне дисциплине Томаса Гордона – Обучавање наставника успешности; Модел разредне дисциплине Алфија Кона – Уместо дисциплине)
4. СТРАТЕГИЈЕ РАЗРЕДНЕ ДИСЦИПЛИНЕ (Процедуре, кораци, етапе које се наставницима препоручују у моделима разредне дисциплине. Знања, вештине, способности, компетенције, организациони механизми дисциплиновања и стилови рада којима би, према мишљењу аутора анализираних модела, наставник требало да овлада како би успешно успоставио и одржавао средину за учење на наставном часу. У контексту сваке стратегије разредне дисциплине биће представљене и анализиране појединачне технике разредне дисциплине чија се примена сугерише у разним моделима разредне дисциплине. У анализи техника разредне дисциплине које препоручују и разрађују аутори савремених модела разредне дисциплине биће дат опис поступака и типичних примера.)
 - 4.1. Процедурална стратегија (Одлике и примена. Технике постављања разредних правила понашања ученика. Технике подстицања и подржавања пожељног понашања ученика. Технике спречавања појаве и понављања

недисциплинованог понашања ученика. Технике убеђивања ученика, обуке и вежбања успешних образаца понашања – инструктажне технике.)

- 4.2. Релациона стратегија (Одлике и примена. Одлике односа у разреду који омогућавају успешно успостављање и одржавање разредне дисциплине - повољна разредна клима. Стили понашања наставника који омогућавају успешно успостављање и одржавање разредне дисциплине. Укључивање ученика у разредне одлуке битне за успостављање и одржавање разредне дисциплине – разредни састанци и дискусије. Комуникационе вештине и технике за успостављање и одржавање разредне дисциплине.)
- 4.3. Дидактичка стратегија (Одлике и примена. Дидактичко-организационе технике разредне дисциплине. Технике мотивисања ученика за учење, из перспективе модалитета и облика наставног рада, као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине. Укључивање ученика у избор програмских садржаја и активности као фактор успостављања и одржавања разредне дисциплине.)

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања (У овом делу рада биће размотрен научни, практични и шири друштвени значај проблема истраживања; такође, формулисаће се предмет истраживања у оквиру датог проблема)
2. Дефинисање основних појмова у истраживању (*васпитни концепт наставника, модел разредне дисциплине, стратегија разредне дисциплине и аутономија наставника у школи.*)
3. Циљ и задаци истраживања
4. Хипотезе у истраживању
5. Варијабле у истраживању
6. Карактер истраживања (Истраживање је из области опште педагогије, теоријско-емпиријског карактера.)
7. Методе, технике и инструменти у истраживању (У овом делу биће представљене методе, технике и инструменти истраживања и образложене теоријско-методолошке претпоставке којима се кандидат руководио у њиховом избору.)
8. Узорак истраживања
9. Ниво и начин обраде података
10. Ток и организација истраживања

III РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА (У оквиру овог дела рада биће приказани резултати до којих се дошло у истраживању у складу са постављеним методолошким оквиром и њихова интерпретација.)

IV ЗАКЉУЧАК

V ЛИТЕРАТУРА

VI ПРИЛОЗИ

Основне хипотезе од којих ће се полазити у истраживању:

Општа хипотеза од које се полази у овом истраживању, и на којој се заснива потреба за истраживањем овог значајног проблема, јесте да модели и стратегије разредне дисциплине које наставници примењују рефлектују њихове васпитне концепте и лични осећај аутономије у школи. У најопштијем смислу претпоставља се да ће се показати одређена повезаност васпитног концепта наставника са моделима и стратегијама разредне дисциплине, као и повезаност њихових уверења о степену властите аутономије у школи са моделима и стратегијама разредне дисциплине.

Претпоставља се да наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања социоцентричког типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на контроли понашања ученика, док наставници код којих у васпитним концептима доминирају схватања педоцентричког и еманципаторског типа чешће заступају моделе разредне дисциплине засноване на подстицању аутономије ученика. Такође, претпоставља се да наставници који осећају низак степен властите аутономије у школи примењују стратегије разредне дисциплине контролишућег типа.

Дакле, очекује се емпиријска потврда хипотезе да у одређеној мери постоји зависност модела и стратегија разредне дисциплине које наставници примењују од васпитног концепта наставника и њихових уверења о степену властите аутономије у школи.

Методe које ће се у истраживању применити:

У истраживању ће бити коришћена дескриптивна метода којом се описује перцепција стања у школама у погледу успостављања и одржавања разредне дисциплине. Као основна *техника* истраживања користиће се скалирање. У оквиру истраживања користиће се инструменти који ће бити састављени од питања анкетног типа (за испитивање социодемографских и професионалних карактеристика наставника) и скала процене. У првој фази истраживања извршиће се испитивање одређеног броја наставника у циљу провере адекватности инструмента. Након тзв. логичке анализе инструмента конструисаће се финална верзија инструмента. Циљ тих инструмената биће да се прикупе подаци о: 1) моделима успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници заступају; 2) стратегијама успостављања и одржавања разредне дисциплине које наставници примењују; 3) васпитном концепту наставника и 4) степену задовољености наставникове потребе за аутономијом у школи. Узорак истраживања би чинило 300 наставника предметне наставе основних школа. У статистичкој обради података користиће се квантитативне технике обраде прикупљених података. Биће примењене параметријске и непараметријске статистичке технике. Поред дескриптивног описа података уз помоћ фреквенција, процената, мера централне тенденције и дисперзије, биће примењени и корелација, т-тест, анализа варијансе и хи квадрат тест.

Очекивани резултати и научни допринос:

Успостављање и одржавање разредне дисциплине је увек актуелно питање педагошке теорије и праксе. Емпиријским истраживањем утемељеним на кључним поставкама различитих концепција васпитања и теорија учења, могуће је доћи до бољег разумевања самог концепта разредне дисциплине, до значајних информација о постојећој пракси у нашим школама и могућих претпоставки о начинима унапређења разредне дисциплине. У најопштијем смислу може се очекивати емпиријска потврда о постојању повезаности базичних васпитних концепата наставника, као и њихове перцепције степена професионалне аутономије са изграђеним моделима и примењеним стратегијама разредне дисциплине. У том смислу отвара се простор за нови поглед на разредну дисциплину који би превазишао многа редуccionистичка становишта која су ближа техници него филозофији васпитања. Истраживањем разредне дисциплине у контексту базичног васпитног концепта наставника (схватања о најопштијим основним педагошким питањима) и перцепције властите аутономије у професионалној делатности наставника оствариће се значајан допринос постојећем фонду знања у овој области. У оваквом приступу истраживања разредне дисциплине види се најзначајни допринос предложене теме ове докторске дисертације, чиме се препознаје и истиче сложеност овог проблема, која се рефлектује и кроз постављени циљ и разраду задатака истраживања. Имплементација резултата овог истраживања може бити од помоћи наставницима, стручним сарадницама и школским управама у унапређивању свог рада у подручју разредне дисциплине, што је од кључног значаја за васпитно-образовни рад у целини.

Закључак:

Мишљење је комисије да је образложење које прати предлог теме довољно систематски разрађено и да има задовољавајућу структуру и теоријску и методолошку подлогу. Предложена тема представља изазован и важан подухват у тренутку када се разредна дисциплина види као један од значајних проблема на свим нивоима школског образовања. Кандидат је указао на задовољавајући начин на њену педагошку релевантност и актуелност, на теоријски и појмовни оквир кроз навођење релевантних концепција, оријентација и појмова. Образложењем тезе, кандидат је прецизно поставио предмет, циљ, задатке као и хипотезе планираног истраживања. Основни појмови истраживања су прецизно дефинисани. Структура рада је осмишљена довољно широко да покрије све релевантне елементе намеравања студије, а предложена литература (наведена у додатку овом извештају) представља веома добар и темељан избор најзначајнијих текстова за истраживачку тему.

Образовно-професионална биографија кандидата, као и објављени научни радови указују на озбиљност, темељитост и компетентност кандидата. Нарочито је важно нагласити његову посвећеност темама разредне дисциплине.

На основу изнетог, Комисија закључује да Александар Тадић испуњава услове за пријаву докторске дисертације и предлаже Комисији за докторске студије и Наставно-научном већу Филозофског факултета да му за израду

докторске дисертације одобри тему *Савремени модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине*.

Београд, 14. јун 2013.

Чланова комисије:

Проф. др Наташа Вујисић Живковић

Проф. др Радован Антонијевић

Доц. др Наташа Матовић

Доц. др Биљана Бодрошки Спарису
(ментор)

