

Gordana Đigić

---

UPRAVLJANJE RAZREDOM:  
SAVREMENI PRISTUP PSIHOLOGIJI NASTAVNIKA



*Glavni i odgovorni urednik:*  
Doc. dr Gordana Đigić

*Recenzenti:*  
Prof. dr Snežana Stojiljković,  
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za psihologiju  
Prof. dr Dragana Bjekić,  
Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka u Čačku  
Prof. dr Blagica Zlatković,  
Univerzitet u Nišu, Pedagoški fakultet u Vranju

Gordana Đigić

**UPRAVLJANJE RAZREDOM:  
SAVREMENI PRISTUP  
PSIHOLOGIJI NASTAVNIKA**



Filozofski fakultet u Nišu  
2017.



# SADRŽAJ

---

<b>UMESTO PREDGOVORA</b>	9
<b>UVOD</b>	11
<b>1. KVALITETNO OBRAZOVANJE I KOMPONENTE EFIKASNOG NASTAVNOG PROCESA</b>	15
<b>2. NASTAVNIK KAO FAKTOR USPEŠNOSTI NASTAVNOG PROCESA</b>	21
2.1. LIČNOST USPEŠNIH NASTAVNIKA	21
2.1.1. Strukturne karakteristike ličnosti iz Petofaktorskog modela	29
2.1.2. Motivacione karakteristike ličnosti Samoaktualizovanost	36
Osnovne potrebe iz ugla teorije samodeterminacije	40
2.2. ULOGE NASTAVNIKA	44
2.3. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA	49
<b>3. UPRAVLJANJE RAZREDOM</b>	55
3.1. ZNAČENJE KONCEPTA I NJEGOV SMISAO U PROUČAVANJU EFIKAŠNE NASTAVE	55
3.2. PRETPOSTAVKE USPEŠNOG UPRAVLJANJA RAZREDOM	58
3.3. KLJUČNI ELEMENTI USPEŠNOG UPRAVLJANJA RAZREDOM	60
3.4. DIMENZIJE UPRAVLJANJA RAZREDOM	65
3.5. STILOVI UPRAVLJANJA RAZREDOM	68
3.6. STILOVI UPRAVLJANJA RAZREDOM U SVETLU OSNOVNIH PSIHOLOŠKIH TEORIJSKIH PRAVACA	74
3.7. INSTRUMENTI ZA ISPITIVANJE STILOVA NASTAVNIKA U UPRAVLJANJU RAZREDOM	79
<b>4. ISTRAŽIVANJE PSIHOLOŠKIH ČINILACA STILOVA UPRAVLJANJA RAZREDOM</b>	85
4.1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	86
4.1.1. Problem istraživanja	86
4.1.2. Značaj istraživanja	87
4.1.3. Ciljevi istraživanja i hipoteze	88
4.1.4. Varijable	91
Prediktorske varijable	91
Kriterijumske varijable	92
Ostale registrovane varijable	93
4.1.5. Instrumenti	94
4.1.6. Uzorak	103
4.1.7. Način sprovođenja istraživanja i obrade podataka	106

4.2.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA	107
4.2.1.	Izraženost stilova upravljanja razredom i ispitivanih karakteristika ličnosti nastavnika	108
4.2.2.	Odnos između strukturnih i motivacionih karakteristika nastavnika	111
4.2.3.	Strukturne karakteristike ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom	113
4.2.4.	Motivacione karakteristike ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom	115
	Nivo samoaktualizovanosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom	115
	Kvalitet radne klime u školi i stilovi nastavnika u upravljanju razredom	118
4.2.5.	Psihološki profil nastavnika povezan sa određenim stilovima upravljanja razredom	120
	Ispitivanje mogućnosti predviđanja izraženosti stilova upravljanja razredom na osnovu ispitivanih varijabli	121
	Modeli predviđanja stilova upravljanja razredom sa manjim brojem prediktorskih varijabli	125
	Ispitivanje efekta medijacije između relevantnih varijabli koje su u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom	130
	Provera modela predviđanja različitih stilova upravljanja razredom s obzirom na kvalitet radne klime specifičan za školu	134
	Ispitivanje strukturalnih modela odnosa između relevantnih varijabli koje su u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom	142
4.2.6.	Demografske i karakteristike nastavnika vezane za radni status, stilovi upravljanja razredom, strukturne i motivacione karakteristike ličnosti	148
	Demografske karakteristike nastavnika, stilovi upravljanja razredom, strukturne i motivacione karakteristike ličnosti	149
	Karakteristike nastavnika vezane za radni status, stilovi upravljanja razredom, strukturne i motivacione karakteristike ličnosti	156
4.2.7.	Stilovi upravljanja razredom i efektivnost nastavnog procesa	159
<b>5.</b>	<b>ZAKLJUČNA RAZMATRANJA</b>	163
5.1.	GLAVNI NALAZI SPROVEDENOG ISTRAŽIVANJA	163
5.1.1.	Karakteristike ličnosti nastavnika i njihova međusobna povezanost	163
5.1.2.	Karakteristike ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom	164
5.1.3.	Psihološki profil nastavnika povezan sa određenim stilovima upravljanja razredom	166

5.1.4. Efektivnost različitih stilova upravljanja razredom	172
5.2. TEŠKOĆE I OGRANIČENJA SPROVEDENOG ISTRAŽIVANJA I PREPORUKE ZA DALJA ISTRAŽIVANJA	173
5.3. ZAKLJUČAK I IMPLIKACIJE REZULTATA SPROVEDENOG ISTRAŽIVANJA	176
<b>Literatura</b>	185
<b>Sažetak</b>	199
<b>Summary</b>	201
<b>PRILOZI</b>	203
1. Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR)	204
2. Kratak opis i uputstvo za primenu Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom	208
3. Moguće teškoće u primeni Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom i preporuke za prevazilaženje tih teškoća	211
4. Inventar za samoprocenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (ISNUR)	217
5. Úpitnik za nastavnike	219
6. Skala zadovoljstva razrednom klimom (forma za nastavnike SZNRK, i forma za učenike SZURK)	223
<b>Indeks pojmova</b>	225
<b>Indeks imena</b>	227
<b>Beleška o autoru</b>	229





## UMESTO PREDGOVORA

---

*„Naš nejasni pogled na svet postaje određeniji sa sazrevanjem i razmišljanjem. Stvara se ono što nazivamo ličnost, sopstveni stav, držanje. Na hiljadu načina pokazaćemo koje mesto nameravamo da zauzmemo ...*

*[...]*

*Treba li da govorimo svojoj deci da su lepa i dobra, da su duhovno nadmoćna[...] ili da ih teramo da se osećaju kao nesrećnici, dosadnjakovići, kao predmet brige i prezira, svađe i kajanja, kao neko ko se otisnuo u pustolovinu osuđenu na neuspeh?*

*Stvaramo li podređene umesto slobodnih duša?*

*Pitanje može da deluje bestidno ako se uzme u obzir složenost naših društvenih institucija i ograničena mogućnost za razvoj, ali neophodno je da ga objasnim. Kada predlažem da omogućimo svojoj deci da se osećaju kao prinčevi i princeze, očigledno je da ne mislim na raskoš i društveni položaj, a još manje na drskost, koja je osobina osrednjih duša.*

*Mislim na samopoštovanje.*

*Pozitivan pogled na svet, ne ružičast ili neosnovan, već pun poverenja. Sposobnost da se raduju, potraga za srećom, ubeđenja.“*

*Lia Luft („Dobici i gubici“)*

Razvoj ljudskog bića dešava se na dugom životnom putu isunjenom brojnim izazovima. Odgovarajući na njih, dete postaje jedinstvena ličnost koja zaslužuje poštovanje i samopoštovanje, kao temelj za osećanje ljudskog dostojanstva. Put razvoja je suviše složen da bismo sasvim malu, ali i onu stariju decu, pustili da se njime sama kreću. Deci su potrebni oslonci, pomoć, podrška, podsticaji odraslih. Prve oslonce i podršku deca nalaze u svom najneposrednijem okruženju – u roditeljima i porodici. Sa odrastanjem dece, na njihovom razvojnom putu pojavljuju se novi „vodiči“ i uključuju se u proces njihovog razvoja. Posle porodice, u sveukupnom razvoju i formiranju ličnosti posebno značajnu ulogu ima obrazovanje, a iz školskog okruženja se, kao najdirektniji „saučesnici“ u tom procesu, izdvajaju nastavnici.

Ova knjiga<sup>1</sup> se bavi upravo nastavnicima, a namera autorke jeste da ukaže na aspekte ličnosti nastavnika koji doprinose njihovim kapacitetima da budu podrška deci u učenju i razvoju. Kako nastavnici svoj uticaj na decu u najvećoj meri ostvaruju kroz nastavni rad u odeljenju, ključni koncept koji se razmatra u ovoj knjizi je upravljanje razredom (*classroom management*), pod kojim se podrazumeva ukupan sklop profesionalnog ponašanja nastavnika usmeren na izgradnju i održavanje podsticajnog okruženja za učenje. Iz brojnih istraživanja vođenih tokom poslednjih

<sup>1</sup> U knjizi je korišćen materijal nastao u okviru izrade doktorske disertacije Gordane Đigić „Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom“, odbranjene na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (2013).

nekoliko decenija izrasla je psihologija nastavnika kao zasebna disciplina, a zauzimanje holističkog pristupa istraživača iz ove oblasti i pokušaj da se različiti aspekti nastavnikovog delovanja i njegove ličnosti sagledaju kao jedinstvena celina, doveli su do formulisanja ovog konstrukta. Imajući to u vidu, upravljanje razredom se može smatrati osnovom za savremeni pristup psihologiji nastavnika.

Prvi deo knjige posvećen je različitim pristupima proučavanju nastavnika kao faktora uspešnosti nastavnog procesa, počev od istraživanja usmerenih na identifikovanje osobina ličnosti uspešnih nastavnika i osobina karakterističnih za nastavničku profesiju, preko istraživanja nastavničkih uloga i profesionalnih kompetencija nastavnika, do upravljanja razredom kao koncepta koji objedinjuje ličnost nastavnika sa njegovim profesionalnim delovanjem, kao i sa procesima koji se odvijaju u odeljenju i njihovim efektima.

U drugom delu knjige predstavljeno je istraživanje psiholoških činilaca stilova upravljanja razredom, sprovedeno sa ciljem da se utvrdi psihološki profil nastavnika povezan sa određenim stilovima upravljanja razredom. Osim doprinosa koji ovo istraživanje daje razumevanju koncepta upravljanja razredom, njegova vrednost sadržana je i u tome što preispituje smisao ovog koncepta u kontekstu obrazovne prakse u Srbiji. Na kraju su, na osnovu iznetih teorijskih razmatranja, ranijih empirijskih nalaza i rezultata izvedenog istraživanja, izvedene praktične implikacije i ponuđene preporuke koje ukazuju na moguće korake na putu unapređivanja kvaliteta obrazovanja.

S obzirom na ovakvu strukturu i sadržaj, knjiga bi mogla biti korisna različitim čitaocima: istraživačima kao okvir za koncipiranje daljih istraživanja u ovoj oblasti; nastavnicima praktičarima kao podrška za bolje razumevanje i kao izvor smernica za unapređivanje kvaliteta sopstvene prakse; stručnim saradnicima, direktorima škola i prosvetnim savetnicima kao pomoć u koncipiranju modela i instrumenata za praćenje i evaluaciju rada nastavnika i usmeravanje njihovog profesionalnog razvoja; visokoškolskim ustanovama koje se bave obrazovanjem budućih nastavnika kao osnova za uobličavanje studijskih programa; studentima koji se školuju za obavljanje različitih poslova u obrazovanju kao izvor za učenje.

Sa uverenjem da će knjiga naći put do svojih čitalaca, a da će čitaoci naći načine da svoje druženje sa njom pretoče u nove rezultate i novi kvalitet,

Autorka

## UVOD

---

Svrha svakog obrazovnog sistema je da učenicima omogući izgradnju znanja i veština, težeći pritom da dostigne optimalan kvalitet, čime doprinosi ukupnom razvoju društva. Kvalitet obrazovanja meri se prema njegovim krajnjim ishodima, odnosno preko postignuća učenika, koja nastaju u procesu nastave i učenja. S obzirom na važnost uloge obrazovanja u savremenom društvu, u okviru psihologije obrazovanja decenijama se razvija i razgranava široko područje istraživanja koja se bave faktorima uspešnosti školskog učenja.

Istraživanja su najpre bila usmerena na ispitivanje raznih psiholoških i drugih karakteristika učenika povezanih sa uspehom u učenju. Ona su ukazala na brojne značajne faktore uspešnog učenja koji pripadaju domenu ličnih karakteristika učenika, ali i na to da se ovim faktorima ne mogu potpuno objasniti razlike u efikasnosti školskog učenja. To je bio podsticaj da se potraže i oni faktori čije je poreklo izvan ličnosti samog učenika.

*Pokret delotvornih škola (Effective Schools Movement)* tokom sedamdesetih godina dvadesetog veka izazvao je značajne promene ne samo u obrazovnoj politici i praksi, već je podstakao i pojavu drugačijih istraživačkih orijentacija u psihologiji obrazovanja. Jedan od osnovnih korelata delotvornih škola jeste uverenje da je škola odgovorna za učenje učenika, jer se proces učenja u velikoj meri odvija (ili treba da se odvija) u okviru nastavnog procesa, a škola treba da obezbedi uslove da se učenje „desi“ tokom nastave. Zato se razlozi za uspeh ili neuspeh u školskom učenju više ne traže samo u učeniku, već se interesovanje istraživača pomera ka ispitivanju faktora koji deluju iz školskog okruženja.

Od brojnih faktora koji predstavljaju elemente školskog okruženja, kao najznačajniji za efektivnost nastavnog procesa izdvaja se nastavnik. Danas se već može govoriti o psihologiji nastavnika kao prilično razvijenoj oblasti istraživanja u okviru psihologije obrazovanja. I u proučavanju nastavnika kao faktora efikasne nastave mogu se uočiti različite orijentacije koje su se tokom vremena javljale i menjivale. Početna orijentacija ticala se proučavanja povezanosti ličnih osobina nastavnika sa različitim aspektima nastavnog procesa i njegovom uspešnošću. Nešto kasnije, psiholozi su počeli više da se interesuju za ono šta nastavnik radi baveći se svojom profesijom, pa je postalo aktuelno istraživanje nastavničkih uloga i kompetencijama potrebnim za uspešno obavljanje brojnih i složenih aktivnosti nastavnika.

Pred kraj prošlog veka pojavljuje se jedan novi koncept koji objedinjuje sve prethodne orijentacije u bavljenju nastavnikom kao faktorom efikasne nastave. To je koncept upravljanja razredom (*classroom management*), koji objedinjuje ličnost nastavnika, ono što on radi, i njegove kompetencije za uspešno obavljanje uloga, ali i procese u samom odeljenju i efekte tih procesa. Prema najopštijoj definiciji, upravljanje razredom predstavlja stvaranje sigurnog i podsticajnog okruženja za učenje

u kome će svaki učenik ostvariti optimalna postignuća u skladu sa svojim mogućnostima. Drugim rečima, upravljanje razredom obuhvata sve postupke nastavnika koje on preduzima da bi pokrenuo i održao aktivnosti učenja na času, a ti postupci odnose se na upravljanje prostorom, vremenom, materijalima za rad, aktivnostima i ukupnim ponašanjem učenika, odnosima u grupi. Rezultati velikog broja istraživanja, sprovedenih u novije vreme, ukazuju na to da je upravljanje razredom najvažniji faktor postignuća učenika, pa stoga i privlači sve veću pažnju istraživača. Prisutno je nastojanje da se preciznije odredi sadržaj ovog složenog koncepta – njegovi aspekti ili dimenzije, da se izdvoje njegovi najznačajniji elementi i utvrde utvrde preduslovi uspešnog upravljanja razredom, a jedan broj istraživača posebnu pažnju usmerava na proučavanje stilova nastavnika u upravljanju razredom.

Pored detaljnijeg razmatranja pomenutih pitanja iz oblasti psihologije nastavnika, u ovoj knjizi predstavljeno je i istraživanje, čiji je osnovni cilj bio da ispita povezanost karakteristika ličnosti nastavnika sa njihovom sklonošću ka različitim stilovima upravljanja razredom. Ako se ima u vidu da je ponašanje pojedinca izraz njegove ličnosti i rezultat delovanja pokretačke snage njegovih ličnih dispozicija, čini se sasvim opravdanim ispitivanje povezanosti između karakteristika ličnosti i profesionalnog ponašanja nastavnika koje spada u domen upravljanja razredom.

Koncept upravljanja razredom može se posmatrati sa stanovišta različitih teorijskih pravaca u psihologiji – biheviorizma, socijalnog konstruktivizma i humanističke psihologije, kao što se i čitava koncepcija obrazovanja može zasnivati na principima ovih teorija. Dominantna orijentacija u ovoj studiji je nastojanje da se ispita održivost humanističkog pristupa u razumevanju ovog koncepta (samim tim i u koncipiranju obrazovanja), kroz preispitivanje njegove povezanosti sa korelatima koji predstavljaju suštinu humanističkog shvatanja ljudskog bića.

Upravljanje razredom u ovom radu shvata se kao obuhvatni koncept čiji se brojni aspekti mogu podvesti pod tri ključne dimenzije: *ličnost*, *nastava* i *disciplina* (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b). Dimenzija *ličnost* odnosi se na sve ono što nastavnik čini da bi doprineo ličnom razvoju učenika i izgradnji dobre psihološke atmosfere u odeljenju, a na osnovu svojih uverenja o ličnosti učenika – pre svega o prirodi njihovih sposobnosti i motivacije. Dimenzija *nastava* tiče se onoga što nastavnik čini da bi pokrenuo i održao aktivnosti učenja u učionici i maksimalno u njih uključio sve učenike. Ovde se radi o korišćenju prostora, vremena, pribora, materijala za rad, sredstava i opreme, o načinu davanja instrukcija, korišćenju oblika i metoda rada, organizaciji sadržaja koji se uči, itd. Dimenzija *disciplina* obuhvata one postupke nastavnika koji su usmereni na uspostavljanje i održavanje tzv. pozitivne discipline u odeljenju.

Kada se govori o uspešnosti upravljanja razredom, jasno je da se radi o diferenciranju postupaka koji imaju različite efekte na krajnje ishode nastavnog procesa. U tom smislu od pomoći je definisanje stilova u upravljanju razredom koji predstavljaju relativno stabilne sklopove ponašanja, a mogu se odrediti na osnovu različitih kriterijuma. U istraživanju, koje će ovde biti prikazano, razlikuju se tri stila upravljanja razredom. Oni su raspoređeni duž kontinuuma koji predstavlja raspodelu moći i kontrole nad situacijom u odeljenju između nastavnika i učenika, zasnovanu na uverenjima nastav-

nika o prirodi ličnosti i motivacije učenika i o sopstvenoj ulozi u skladu s tim (Martin & Baldwin, 1993a; 1993b). Na jednom kraju kontinuuma je stil nastavnika koji svu moć i kontrolu nad situacijom u odeljenju drži u svojim rukama. To je *intervenišući stil* upravljanja razredom, zasnovan na uverenju da spoljašnja sredina (ljudi i objekti) presudno utiče na razvoj ljudskog bića, a da bi ostvarili taj uticaj nastavnici sa ovakvim uverenjem teže da ostvare potpunu kontrolu u razredu. Na suprotnom kraju kontinuuma je *neintervenišući stil* upravljanja razredom koji se zasniva na uverenju nastavnika da su učenici samoodređujuća bića, te da imaju svoje unutrašnje pokretače koji sami treba da pronađu način da se izraze, pa nastavnik stoga kontrolu nad situacijom u odeljenju potpuno prepušta učenicima. Na sredini ovog kontinuuma je *interakcionistički stil* koji se karakteriše raspedelom moći i kontrole nad situacijom između nastavnika i učenika. Nastavnik koji primenjuje ovaj stil pokazuje visok stepen uvažavanja ličnosti učenika, njihove inicijative i ideja, pruža slobodu izbora, uključuje učenike u donošenje odluka, ali i vodi, postavlja granice, definiše situaciju. Dosadašnja istraživanja pokazuju da je interakcionistički stil upravljanja razredom najuspešniji, što će i u ovom radu biti provereno kroz ispitivanje povezanosti različitih stilova upravljanja razredom sa merama efektivnosti nastavnog procesa.

Osnovni problem istraživanja koje će u knjizi biti predstavljeno tiče se pitanja da li se može govoriti o specifičnom psihološkom profilu nastavnika koji je povezan sa sklonošću ka određenom stilu upravljanja razredom. U tu svrhu su na uzorku nastavnika ispitane bazične dimenzije ličnosti, zasnovane na Petofaktorskom modelu strukture ličnosti (Costa & McCrae, 2010). Iz domena motivacionih karakteristika ispitana je stepen samoaktualizovanosti nastavnika (Maslov, 1982; Shostrom, 1980), kao i njihov doživljaj radne klime u školi u kojoj rade, odnosno njihova procena u kojoj meri na poslu imaju mogućnost zadovoljenja svojih osnovnih potreba vezanih za rad (prema teoriji samodeterminacije) – potrebe za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom (Deci & Ryan, 2008). Uz to, ispitane su i neke demografske karakteristike nastavnika, kao i određeni aspekti njihovog profesionalnog statusa i razvoja. Istražena je povezanost ovih varijabli sa različitim stilovima upravljanja razredom, kao i međusobni odnos ovih varijabli, posebno onih koje su se izdvojile kao značajni prediktori različitih stilova upravljanja razredom, kako bi se otkrilo koje od njih najviše doprinose izraženosti različitih stilova.

Bilo je nekoliko pretpostavki o tome koje varijable iz domena ličnosti nastavnika predstavljaju činioce koji određuju dominantan stil upravljanja razredom, od kojih se na ovom mestu ističu one najvažnije. Polazeći od toga da uspešno upravljanje razredom znači stvaranje razredne klime koju karakteriše međusobno prihvatanje, razumevanje i uvažavanje, i od toga da dosadašnja istraživanja upućuju na interakcionalistički stil kao najuspešniji stil upravljanja razredom, bilo je osnova za očekivanje da su bazične dimenzije ličnosti značajni korelati stilova nastavnika u upravljanju razredom:

- neuroticizam, zato što ukazuje na emocionalnu stabilnost;
- ekstraverzija, jer se odnosi na otvorenost prema drugim ljudima i komunikativnost;
- otvorenost, kao domen koji znači stepen intelektualne radoznalosti, spre-

mnost za prihvatanje novina, fleksibilnost i predstavlja jedan od korelata demokratičnosti;

- saradljivost, jer uključuje empatičnost, razumevanje, altruizam i prihvatanje drugih sa uverenjem da je njihova priroda suštinski pozitivna; i
- savesnost, koja se prvenstveno odnosi na odgovorno ispunjavanje obaveza i istrajnost u radu.

Druga ključna pretpostavka bila je da bi viši stepen samoaktualizovanosti nastavnika (što znači: uspešnije opažanje stvarnosti i lagodniji odnos sa stvarnošću, prihvatanje sebe i drugih, spontanost, jednostavnost, prirodnost, usredsređenost na problem, autonomnost, stalna aktivnost, dublji i čvršći odnosi sa drugima, demokratičnost, jasno razlikovanje sredstava od ciljeva, smisao za humor, itd.) mogao biti faktor koji nastavnika opredeljuje ka interakcionističkom pristupu. U skladu sa tim je i očekivanje da će nastavnici čije su potrebe za kompetentnošću, povezanšću i autonomijom u većoj meri zadovoljene (prema njihovoj proceni kvaliteta radne klime u školi u kojoj rade), biti skloniji interakcionističkom stilu upravljanja razredom.

Pored doprinosa osvetljavanju psiholoških korelata upravljanja razredom, i to onih koji se tiču ličnosti nastavnika, rezultati ovog istraživanja predstavljaju osnovu za izvođenje nekih praktičnih preporuka, prvenstveno u vezi sa obrazovanjem, stručnim usavršavanjem nastavnika i drugim vidovima podrške njihovom ličnom i profesionalnom razvoju. Takođe, instrument za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom, koji je razvijen za potrebe ovog istraživanja, a zatim modifikovan u još jednu verziju, mogao bi naći svoju primenu u istraživačkom radu i u nastavnoj praksi, što se takođe može smatrati važnim doprinosom ovoga rada.

# 1. KVALITETNO OBRAZOVANJE I KOMPONENTE EFIKASNOG NASTAVNOG PROCESA

---

Da bi ostvarilo svoju društvenu funkciju, obrazovanje, kao i svaka druga delatnost, teži da ostvari što bolji kvalitet. Takva težnja podrazumeva neki vid merenja kvaliteta. Krajnji ishod – proizvod na osnovu koga se procenjuje kvalitet obrazovanja jesu postignuća učenika. Definisane ciljeve obrazovanja i, u skladu sa njima, željenih postignuća učenika i načina njihovog merenja predstavlja posebno naučno polje psihologije obrazovanja u okviru koga ima više različitih ponuđenih rešenja, dosta teškoća i nerazrešenih dilema (Anderson et al., 2001; Block, 1977; Bloom, 1981; Đigić, 2007, 2014; Ebel, 1977a, 1977b; Nešić, 1995; Rogers, 1977; Skinner, 1977). Ovde se ipak neće detaljnije razmatrati takva pitanja jer bi to značilo udaljevanje od teme, za koju je relevantniji osvrt na pitanje faktora od kojih zavisi kvalitet obrazovanja.

Pitanje uspešnosti procesa obrazovanja postalo je aktuelno još početkom dvadesetog veka, kada obrazovanje u mnogim razvijenim zemljama postaje masovno. Uključivanje sve dece u obrazovanje pokazalo je da nastava kod različite dece proizvodi različite rezultate. Takav uvid podstakao je traganje psihologa za razlozima različite uspešnosti dece u učenju. Poziv francuskog Ministarstva prosvete, upućen Alfredu Bineu 1905. godine, da pronađe sredstvo za razlikovanje dece koja ne mogu da prate redovnu školsku nastavu (Đigić, 2009; Ivić i sar, 1978; Neisser et al, 1996) imao je značajne implikacije na razvoj psihologije (možda najznačajniju implikaciju predstavlja razvoj pokreta mentalnog testiranja), a podstakao je i brojna psihološka istraživanja koja su se bavila ispitivanjem faktora uspešnosti školskog učenja. Decenijama su se istraživači bavili utvrđivanjem faktora školskog uspeha ili neuspeha prvenstveno iz domena sposobnosti (inteligencije), a zatim i ličnosti i motivacije učenika, kao i faktora koji se tiču socio-ekonomskih uslova života učenika (Cattell et al., 1966, Krković i Bočkal, 1969, Grgin, 1982, prema: Grgin, 2004; Kvašček i Radovanović, 1977; Kvašček, 1978; Maksimović, 2007; Popović T., 1982; Radojković, 1965; Thompson & Hunnicutt, 1944; Troj, 1967; Zorman, 1966). Sa razvojem psihologije i formiranjem novih koncepata, ovakva istraživanja, koja su uglavnom predstavljala atomističko proučavanje uticaja pojedinačnih faktora na uspešnost u učenju, prerastala su u istraživanja zasnovana na holističkom pristupu (Bjekić i Zlatić, 2011). Fokus istraživača se pomerao sa uticaja pojedinačnih osnovnih psihičkih procesa i karakteristika učenika ka ispitivanju povezanosti nekih složenijih, višedimenzionalnih konstrukata ili njihovih sklopova sa uspešnošću učenika. Takvi konstrukti su: afektivne crte ličnosti, self-koncept, samopoštovanje, kognitivne strategije, stilovi učenja, samoregulacija, adaptabilnost učenika na školu, spremnost



na istrajan intelektualni napor tokom dužeg vremena itd. (Boekaerts, 1997; Brković, 1979; Đigić, 2012; Milošević i Ševkušić, 2005; Popović R., 1982; Sanchez & Roda, 2012; Todorović i Rangelov, 2002; Zlatković, 2007; Zlatković i Trajković, 2012; Zorman, 1987). U svakom slučaju istraživači su dugo pokušavali da razlike u školskom uspehu objasne individualnim razlikama među učenicima. Ovakva istraživačka orijentacija kulminirala je utvrđivanjem procenata varijanse u školskim postignućima učenika koji se mogu objasniti delovanjem pojedinih ispitivanih faktora (Grgin, 2004; Malinić, 2006; Zlatković, 2007).

Sedamdesetih godina dvadesetog veka nazire se značajna promena u orijentaciji istraživača. Može se reći da je ovoj promeni doprineo *pokret delotvornih škola* koji se pojavio na američkom tlu, a ubrzo je prerastao u globalni proces. Naime, 1966. godine američko Ministarstvo prosvete finansiralo je istraživanje o efikasnosti obrazovnog sistema. Na osnovu tog istraživanja nastao je izveštaj poznat kao Kolmanova studija (Coleman et al., 1966, prema Good & Weinstein, 1989). U ovom izveštaju konstatovano je da državne škole nisu u stanju da proizvedu visoka postignuća kod učenika iz siromašnih sredina, a porodični uslovi proglašeni su za osnovni razlog neuspeha učenika. *Pokret delotvornih škola* nastao je kao odgovor na ovaj izveštaj. Ronald Edmonds, tadašnji direktor Centra za urbane studije na Univerzitetu Harvard, okupio je oko sebe istraživače sa idejom da će, na osnovu istraživačkih nalaza, identifikovati karakteristike škola koje omogućavaju da svi učenici, bez obzira na nepovoljno socijalno poreklo i druge individualne razlike, uspešno ostvare nastavne ciljeve predviđene programima, ostvare visoka postignuća i uspešno se pripreme za sledeće nivoe obrazovanja. Edmonds, Brukover i Lizot su organizovali prikupljanje podataka širom zemlje, o školama koje su pohađala i deca iz siromašnih sredina ili deca koja su se u značajnoj meri razlikovala od većine po nekim drugim ličnim karakteristikama (npr. pokazivala su probleme u ponašanju, probleme u čitanju itd.). Njihovi podaci pokazali su da postoje škole u kojima deca, bez obzira na sve pomenute razlike, uče i ostvaruju visoka postignuća. Ovakav nalaz nametnuo je pitanje o tome koji su razlozi da neke škole omogućavaju svoj deci ostvarivanje visokih postignuća, a neke ne. Poređenje jednih i drugih škola po brojnim karakteristikama (*Effective school Research, 2011*) ukazalo je na grupu karakteristika zajedničkih uspešnim školama, po kojima se one razlikuju od neuspešnih škola. Ove karakteristike poznate su kao **korelati efektivnih škola** (Lezotte, 1991):

- 1) postoji jasna zajednička misija škole koja izražava međusobno razumevanje i posvećenost zaposlenih ciljevima obrazovanja, prioriteta;
- 2) direktor uspešno prenosi misiju škole zaposlenima, roditeljima, učenicima, razume i primenjuje karakteristike delotvorne nastave u upravljanju različitim programima u školi. Nastavnici su takođe lideri u svom delokrugu rada, rukovodeći se pritom zajedničkim ciljevima i vrednostima;
- 3) školska sredina je uređena, fizički bezbedna i za učenike i za zaposlene; atmosfera je podsticajna za učenje;
- 4) nastavnici najveći deo vremena u učionici posvećuju nastavi i učenju – učenici su najveći deo vremena zaokupljeni planiranim aktivnostima koje su direktno povezane sa postavljenim ciljevima časa;



- 5) u školi postoji klima visokih očekivanja koja se prepoznaje u verovanju i nastojanju nastavnika da sve učenike dovedu bar do minimalne uspešnosti, odnosno do najboljih mogućih postignuća;
- 6) učenici često dobijaju povratnu informaciju o svom napredovanju u učenju. Koriste se različite metode ocenjivanja: testovi koje izrađuje nastavnik, učenički radovi, ček-liste za praćenje postignuća, kriterijski testovi, normativni testovi. Rezultati testiranja se koriste za poboljšanje pojedinačnih postignuća učenika, kao i za unapređivanje nastave;
- 7) roditelji razumeju i podržavaju misiju škole i imaju mogućnost da učestvuju i pomažu školi da tu misiju ostvari.

Posle utvrđivanja ovih korelata delotvornih škola, istraživači u Americi, ali i na evropskom tlu, usmerili su se na dalje istraživanje faktora uspešnosti školskog učenja za koje je odgovorna škola. Ova istraživanja, izvođena krajem prošlog i početkom ovog veka u različitim zemljama, uglavnom su potvrdila listu korelata efektivnih škola (Samons et al., 1995; Sherman et al., 2007; Stone et al., 2007; Wendel, 2000). Različiti istraživači izdvajali su liste sa nešto manjim ili većim brojem različito formulisanih korelata uspešnosti škola, ali njihov smisao se uglavnom svodi na navedenih sedam.

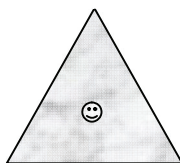
Među opisanim korelatima efektivnih škola mogu se uočiti dve grupe činilaca. Jednu grupu predstavljaju oni koji učestvuju u kreiranju ukupne školske klime (postojanje zajedničke misije, direktor i nastavnici kao lideri, uključenost roditelja, bezbedno školsko okruženje), što predstavlja dobar okvir unutar koga će se realizovati druga grupa činilaca povezanih sa nastavnim procesom, koji treba da proizvedu dobre rezultate (orijentacija na učenje, visoka očekivanja i stalno praćenje napredovanja učenika). To znači da je, radi sagledavanja celokupne slike delotvorne škole, neophodno povezivanje varijabli koje su prisutne u učionici i varijabli koje se tiču škole u celini (Good & Weinstein, 1989). Da je ono što se dešava u učionici ključni proces koji stvara postignuća pokazuju analize koje su izveli Brukover i saradnici (Brookover et al., 1979, prema Good & Weinstein, 1989) na osnovu opservacija časova i razgovora sa nastavnicima škola koje su se pokazale kao različito delotvorne. Ova analiza pokazala je da nastavnici u delotvornim školama provode više vremena u nastavi i da učenici i nastavnici bolje saraduju u odnosu na one u manje uspešnim školama. Ako se ima u vidu značenje kasnije uspostavljenog koncepta upravljanja razredom, ovaj nalaz može se prevesti u konstataciju da nastavnici u delotvornim školama veštije i uspešnije upravljaju razredom i na taj način nastavni proces čine delotvornijim u pogledu postignuća učenika.

Kada je reč o školi kao faktoru uspešnosti učenika, jasno je da je nastavni proces svakako najvažniji segment školskog okruženja od koga zavise postignuća učenika. Odmah se nameće pitanje kako nastavu učiniti što efikasnijom. I nastavna praksa i istraživanja pokazuju da je lista činilaca efikasnosti nastave prilično dugačka. Čine je brojni faktori, kao što su: nastavni sadržaji i struktura gradiva, organizacija nastave, ličnost nastavnika, gotovost učenika za učenje koja je zasnovana na njihovim brojnim individualnim karakteristikama (sposobnosti, motivaci-

ja, prethodna znanja, ličnost, uzrast, pol), podrška porodice, školska klima, fizički, materijalni uslovi i opremljenost škole nastavnim sredstvima, resursi u okruženju itd. (Andrilović i Čudina, 1985; Bruner, 1976; Malinić, 2006; Ornstein & Talmage, 1977). Nastava, kao veoma složen i istovremeno izuzetno važan proces (i sa aspekta individualnog razvoja učenika i sa društvenog aspekta), mora da ima neke ključne oslonce. Te oslonce čine, s jedne strane, nastavni ciljevi (Blum, 1981) i, sa druge strane, struktura aktivnosti učenika u situacijama učenja (Havelka, 2000), koja treba da bude pažljivo osmišljena i vođena tako da obezbedi ostvarivanje postavljenih ciljeva i pruža učeniku puno osećanje usmerenosti i podstaknutosti (Bruner, 1984). Spona koja povezuje ova dva oslonca je nastavnik, čiji je zadatak da kreira takvu nastavnu strategiju koja će obezbediti ishode učenja saglasne postavljenim ciljevima (Kyriacou, 1995, prema Vizek-Vidović i sar., 2003).

Dakle, da bi nastava bila uspešna, neophodno je da postoje dve ključne komponente. Jednu komponentu predstavljaju precizno definisani nastavni ciljevi, a drugu uspešno upravljanje nastavnim procesima koji treba da omoguće ostvarivanje definisanih ciljeva (Malinić, 2006). Ako se ovom modelu strukture nastavnog procesa doda još jedna komponenta koju čine njegovi učesnici, kao model za predstavljanje komponenata uspešne nastave može se uzeti model trougla<sup>2</sup>, prikazan na Slici 1 (Đigić, 2006).

### CILJ / REZULTAT (ŠKOLSKA POSTIGNUĆA)



**PROCES**

**UČESNICI**

*Slika 1. Komponente uspešne nastave*

Prikazani model naglašava važnost uspostavljanja ravnoteže između tri aspekta nastave da bi ona bila uspešna. Da bi se ostvario željeni rezultat, a to su postignuća učenika koja odgovaraju postavljenim ciljevima nastave, neophodno je uključivanje ključnih aktera u nastavni proces. Ključni akteri nastavnog procesa su učenici (sa svim svojim psihološkim i drugim karakteristikama koje omogućavaju, olakšavaju ili ometaju učenje) i nastavnici (sa svim svojim profesionalnim i drugim psihološkim i nepsihološkim karakteristikama od značaja za njihovo profesionalno delovanje). Ne treba zaboraviti ni na druge aktere obrazovno-vaspitnog procesa iz škole i okruženja koji nisu prisutni u učionici, ali su na neki način uključeni u školski život, pa su posredno i oni učesnici nastavnog procesa. Ipak, ovde su u centru pažnje nastavnik i učenici koji neposredno učestvuju u nastavi, gradeći pritom međusobne odnose određenog kvaliteta i stvarajući specifičnu razrednu klimu koja može biti manje ili

<sup>2</sup> Ovo je model koji se koristi za predstavljanje uravnoteženog upravljanja timskim radom i za procenu efikasnosti timskog rada (Beara i sar., 2003; Bjekić, 2009).

više prijatna i podsticajna za učenje. Da bi neposredni akteri nastave uspjeli da ostvare željene rezultate, neophodno je da se odvijaju određeni procesi. Kada je nastava u pitanju, ti procesi su složeni i raznovrsni. Iako kognitivni procesi imaju osnovnu ulogu u ostvarivanju obrazovnih postignuća, neophodno je da istovremeno postoje i drugi psihološki procesi koji će delovati podržavajuće (motivacioni, afektivni i drugi). Način da se svi neophodni psihički procesi pokrenu i održe jesu brojne procedure koje nastavnici primenjuju u nastavnom procesu. Te procedure odnose se na korišćenje različitih oblika nastave, metoda, tehnika i aktivnosti, na izbor sadržaja i davanje instrukcija učenicima za rad, na korišćenje resursa (vreme, prostor, učila, oprema i nastavna sredstva, didaktički materijali, udžbenici, okruženje...), na primenu različitih načina praćenja, evaluacije i ocenjivanja postignuća učenika. Ovo je, u stvari, upravljanje nastavnim procesima koje obavlja nastavnik planirajući i realizujući nastavu usmerenu ka postavljenim ciljevima. Da bi stvorio uslove za odvijanje aktivnosti učenja, nastavnik primenjuje i procedure koje se tiču upravljanja ponašanjem učenika u učionici. Pritom, iako se nastava odvija u grupi, svaki učenik nosi svoju individualnost, pa od kvaliteta ličnog odnosa koji nastavnik uspostavlja sa svakim učenikom kao pojedincem (koji se prepoznaje u stepenu uzajamnog prihvatanja, uvažavanja, razumevanja, poverenja, podrške i sl.), dobrim delom zavise efekti nastavnog procesa na lični razvoj i napredak u učenju svakog učenika ponao-sob. Treba naglasiti još i to da ove procese u odeljenju prožima komunikacija (njen smer, količina, kvalitet).

Predstavljena skica strukture nastavnog procesa kojom su predočene njegove osnovne komponente jasno ukazuje na svu složenost nastavnog procesa i međusobnu povezanost svih komponenti ovog procesa. Iako nastavni proces ne bi mogao da postoji bez i jedne od pomenutih komponenti, čini se da je ključni preduslov uspešnosti nastave upravljanje procesima, u čemu najvažniju ulogu ima nastavnik. Nastava će biti uspešna u meri u kojoj nastavnik, koristeći sve svoje lične i profesionalne kapacitete, kroz saradnju sa svim relevantnim akterima obrazovno-vaspitnog procesa, adekvatno planira, pokreće i održava odgovarajuće procese. Koliko će nastavnik u svemu tome biti uspešan zavisi od njegovih znanja, sposobnosti, kompetencija, motivacije i drugih ličnih karakteristika.

Iz tih razloga, poslednjih decenija prošlog veka je, u okviru psihologije nastave, razvijena i *psihologija efikasne nastave*, kao jedno novo istraživačko područje (Andrilović i Čudina, 1985). Početna orijentacija u istraživanjima iz ove oblasti bila je povezana sa ispitivanjem uticaja kurikuluma i nastavnih metoda na uspešnost nastave, odnosno na postignuća učenika. Sedamdesetih godina prošlog veka interesovanje istraživača usmerava se na *proces* podučavanja, tj. uglavnom na *ponašanje nastavnika i njegov uticaj na učenike*. Sumirajući rezultate velikog broja tzv. proces-produkt istraživanja u kojima je ispitivan uticaj nastavnika na postignuća učenika, Brofi (Brophy, 1979; Brophy, 1989) zaključuje da su sva ova istraživanja dala puno saznanja o uticaju nastavnika na rezultate učenja, ali ističe takođe i to da ne postoji univerzalni „recept“ ili lista ponašanja nastavnika koja bi u svim situacijama pozitivno uticala na rezultate učenja. Naime, kakav će efekat imati neko ponašanje nastavnika (pozitivan ili negativan), zavisi od toga u kom je domenu postignuće za

koje se interesujemo — u kognitivnom ili afektivnom, da li nas zanimaju kratkoročni ili dugoročni ciljevi, i od niza drugih specifičnosti konkretne nastavne situacije. Ipak, neki opšti princip koji sledi iz svih ovih istraživanja jeste da je uspešnost nastave povezana sa veštinom nastavnika da uskladi gradivo, njegovu težinu, metode rada na času i brzinu napredovanja sa individualnim karakteristikama učenika. Dakle, nastavnik treba da poznaje različite potencijalne efekte različitih svojih postupaka, ali, da bi sva ta znanja bila adekvatno primenjena u praksi, neophodne su veštine upravljanja razredom, a kako Kaunin (Kounin, 1970, prema Brophy, 1979) ističe, ključ uspešnog upravljanja razredom leži u stvaranju podsticajne sredine za učenje i u doslednom korišćenju tehnika za prevenciju neželjenih ponašanja učenika. Na osnovu ovoga, može se reći da uspešno upravljanje razredom znači veštinu nastavnika da adekvatno i fleksibilno kombinuje različite postupke, procedure, metode rada, usklađujući ih sa specifičnostima odeljenja i usmeravajući aktivnosti učenika ka postavljenim ciljevima.

## 2. NASTAVNIK KAO FAKTOR USPEŠNOSTI NASTAVNOG PROCESA

---

### 2.1. LIČNOST USPEŠNIH NASTAVNIKA

Na osnovu pregleda literature iz ove oblasti, može se reći da je kvalitet rada nastavnika uslovljen brojnim faktorima, za kojima se može tragati u dva široka pravca. Sigurno je, kako ističu neki autori, da određeni spoljašnji uslovi (opremljenost škole, propisi kojima se reguliše obrazovanje i sl.) imaju uticaja na to koliko će nastavnici kvalitetno obavljati svoje profesionalne aktivnosti (Edmonds, 1983). S druge strane, veliki broj autora ističe značaj nekih unutrašnjih psiholoških faktora (sposobnosti, osobine ličnosti, motivacija itd.) koji predstavljaju determinante kvaliteta rada nastavnika (Bernard, 1972; Deci & Ryan, 1987; Dunderović i sar., 2009). Naš rad orijentisan je na unutrašnje, psihološke determinante profesionalnog delovanja nastavnika, pa će u ovom odeljku biti reči samo o ovim faktorima kvaliteta rada nastavnika.

Još dvadesetih godina prošlog veka, u Zapadnoj Evropi pojavio se jedan pedagoški pokret pod nazivom *pedeutologija*, čiji su predmet proučavanja bile osobine nastavnika (Suzić, 2005). Iako ovaj pokret nije trajno opstao (prvenstveno zbog teškoća u preciznom definisanju toga šta čini *osobine nastavnika*<sup>3</sup>), njegova pojava je znak da su istraživači koji su se bavili obrazovanjem i nastavom još tada prepoznali značaj nastavnika kao faktora uspešnosti nastave i obrazovanja. O značaju nastavnika kao faktora efikasne nastave govori veliki broj istraživanja koja su nastojala da identifikuju osobine nastavnika povezane sa različitim pokazateljima uspešnosti nastavnog procesa. Rezultati velikog broja istraživanja pokazuju da ono što nastavnik radi u učionici ima dvostruko veći uticaj na postignuća učenika u odnosu na uticaj onoga što preduzimaju prosvetne i školske vlasti u vezi sa školskim programima ili ocenjivanjem (Marzano & Marzano, 2003). A kako zaključuju Marcano i saradnici (Marzano et al., 2003), nastavnik je i jedini faktor koji utiče na postignuća učenika, a na koji se može značajnije uticati (u poređenju, na primer, sa uticajem na sposobnosti učenika sa kojima radimo ili na prosvetne vlasti koje donose programe i određuju obrazovne standarde). Utoliko proučavanje uticaja nastavnika na efekte nastave postaje važnije.

---

<sup>3</sup> Radi se o vrlo širokoj kategoriji koja bi trebalo da obuhvati i osobine ličnosti i razne profesionalne karakteristike (Suzić, 2005), pa je bilo teško odrediti precizno značenje i granice ovako složenog koncepta. Imajući u vidu da u to vreme dominiraju istraživanja zasnovana na elementarističkom, atomističkom pristupu, razumljivo je da je za tadašnju nauku ovako složen koncept bio neprihvatljiv. Savremena pedagoško-psihološka nauka, u kojoj holistički pristup preuzima primat, svakako bi bila mnogo blagonaklonija prema ovakvom konceptu. O tome svedoči i centralni koncept kojim se ovaj rad bavi – koncept *upravljanja razredom*, koji je čak znatno složeniji od koncepta *osobina nastavnika*.

Interesovanje istraživača za osobine nastavnika podstaknuto je namerom da se prepoznaju razlike između uspešnih i manje uspešnih nastavnika. To znači da je važno najpre promisliti o tome koji su kriterijumi i pokazatelji uspešnosti nastavnika. Autori različito definišu kriterijume uspešnosti nastavnika – od vrlo specifičnih operacionalizovanih kriterijuma kao npr. da je to „sposobnost prezentovanja ideja na takav način da učenik treba da bude u stanju da odgovori na pitanja pri testiranju opštih ideja“ (Gage, 1974: 175, prema: Bjekić, 1999), do vrlo opštih kriterijuma po kojima je nastavnik uspešan u meri u kojoj pomaže učenicima da postignu zrelost (Morse & Wingo, 1969, prema: Bjekić, 1999). Pristup nekih drugih autora (Handley, 1973; Ryans, 1970) orijentisan je na definisanje kriterijuma koji razlikuju aspekte uspešnosti nastavnika prepoznatljive kroz pokazatelje kao što su:

- postignuća učenika kao proizvod nastavnikovog delovanja,
- ponašanje nastavnika u procesu nastave, klima koju stvara, njegova popularnost i uvažavanje koje uživa,
- uspešnost nastavnika na osnovu procena kvalifikovanih procenjivača, npr. školskih inspektora.

Nešto detaljnija lista razlikuje veći broj kriterijuma za procenu uspešnosti nastavnika (Blair et al., 1975, prema Bjekić, 1999) koja omogućava procenu u vidu profila uspešnosti nastavnika (pri čemu je moguće da nastavnik prema nekim kriterijumima bude uspešniji nego prema drugim kriterijumima):

- 1) samozadovoljstvo,
- 2) postavljeni i ostvareni ciljevi i standardi,
- 3) nivo postignute razredne kontrole,
- 4) način procenjivanja,
- 5) planiranje razrednih aktivnosti,
- 6) ostvarivanje razrednih aktivnosti,
- 7) pridavanje pažnje individualnim razlikama,
- 8) korišćeni izvori – literatura,
- 9) evaluacija, tj. ocenjivanje.

Očigledno je da se podaci za ovako kompleksnu procenu mogu prikupljati iz različitih izvora – od samih nastavnika, učenika, roditelja, drugih nastavnika, prosvetnih inspektora, i na različite načine – na osnovu opservacije, snimaka, dokumentacije, produkata, itd.

U istraživanju koje će kasnije biti prikazano u ovoj knjizi, kao kriterijumi uspešnosti nastavnika uzeta su postignuća učenika izražena kroz školski uspeh iz predmeta konkretnog nastavnika i zadovoljstvo nastavnika i učenika razrednom klimom na njegovim časovima. Podaci su uzeti iz školske dokumentacije, a pribavljeni su i na osnovu procene nastavnika i procene učenika. Ovim kriterijumima biće pokrivena dva ključna područja kriterijuma uspešnosti nastavnika – proizvod (školska postignuća učenika iz odgovarajućeg predmeta) i proces (kvalitet razredne klime).

Nalazi koji govore o tome da su školski uspeh, stavovi učenika prema učenju, nastavi i školi povezani sa njihovim doživljajem osobina nastavnika (Suzić, 2003) pružaju vrlo ubedljive razloge za ozbiljno istraživanje osobina uspešnih nastavnika

(Stojiljković, 2014). Na osnovu brojnih radova i istraživanja koja se bave ovim pitanjem, moguće je izdvojiti veliki broj relevantnih osobina nastavnika, koje se mogu svrstati u nekoliko kategorija (Đorđević i Đorđević, 1988; Suzić, 2005):

- svojstva ličnosti nastavnika (intelektualne, afektivne i druge ličnosne karakteristike nastavnika);
- ponašanje i odnos nastavnika prema učenicima;
- način rada u nastavi (stručnost ili profesionalne kompetencije nastavnika, stil rada);
- posebne karakteristike nastavnika (npr. vrednosti, stavovi);
- socijalna uloga nastavnika (učesće u aktivnostima učenika van nastave) i njegov socijalni status;
- spoljašnji izgled nastavnika (fizički izgled – konstitucionalne karakteristike, oblačenje, glas i dr.).

Početa orijentacija u istraživanju osobina nastavnika ogledala se u identifikovanju nekih antropoloških i humanih svojstava ličnosti i načina ponašanja nastavnika (Đorđević i Đorđević, 1988), kao što su: pravednost, autoritet, čestitost, strpljenje, samokontrola, naklonost prema učenicima, humor i sl.

Veliki broj istraživanja sprovedenih u različitim zemljama tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka bavio se ispitivanjem osobina ličnosti nastavnika iz ugla učenika. Rezultati pokazuju da učenici kao uspešne i dobre nastavnike izdvajaju one koje odlikuju: toplina, ljubaznost, prijateljski odnos, pravičnost, doslednost, demokratičnost, saradljivost, otvorenost mišljenja, različita interesovanja, smisao za humor, razumevanje problema učenika i zainteresovanost za njih, spremnost da pomognu, dopuštanje veće aktivnosti učenika uz održavanje reda, dobro poznavanje sopstvenog predmeta (Bjekić, 1999). Učenici kao poželjne osobine svojih nastavnika najčešće navode one koje se ispoljavaju u odnosu nastavnika prema učenicima (Nagulić, 1980): voli i poštuje svoje učenike, ima poverenja u njih i oni u njega, jednako se odnosi prema svim učenicima, poštuje ih, pokazuje strpljenje, stvara kod učenika raspoloženje za rad; učenicima je takođe važno da njihovi nastavnici dobro poznaju svoj predmet i umeju da ga izlože jasno i zanimljivo, kao i to da objektivno ocenjuju; najzad, učenicima su važne i neke opšte ljudske osobine nastavnika, a najređe kao važne navode spoljašnje osobine nastavnika.

U okviru sveobuhvatne analize stanja u osnovnom obrazovanju kod nas (UNICEF, 2001), učenici osmog razreda osnovne škole su kao poželjne karakteristike nastavnika navodili: da budu dobri i zanimljivi predavači, imaju smisao za humor, učenike tretiraju jednako.

Slične karakteristike kao poželjne navode i sami nastavnici (Avramović i Vujačić, 2010). Nastavnici osnovnih škola navode da nastavnici treba da imaju sledeće karakteristike:

- motivisani su, zainteresovani, vole svoj posao i odgovorno mu pristupaju;
- objektivno, realno i kontinuirano ocenjuju;
- dobro predaju – koriste različite metode, aktiviraju učenike, povezuju gradivo;



- stalno se stručno usavršavaju;
- imaju adekvatan odnos prema učenicima – uvažavaju razlike među njima, vole učenike, imaju adekvatnu komunikaciju sa učenicima;
- prijatnog su fizičkog izgleda i adekvatno odeveni;
- saraduju sa kolegama, stručnim saradnicima i roditeljima.

Sličnu listu karakteristika naveli su i srednjoškolski nastavnici, s tim što su neke drugačije imenovali, dok je suštinsko značenje isto.

Rajans (Ryans, 1970) je, na osnovu dugogodišnjeg istraživanja nastavnika, zaključio da je uspešan nastavnik onaj koji podstiče razvoj bazičnih sposobnosti, razumevanja, radnih sposobnosti, poželjnih stavova, vrednosti i adekvatne prilagođenosti učenika, i izdvaja tri bazična faktora koje čine sledeće dimenzije ličnosti nastavnika (čiji različiti polovi predstavljaju karakteristike uspešnih i neuspešnih nastavnika):

- dimenzija topline, razumevanja i prijateljstva nasuprot rezervisanosti, egocentričnosti i restriktivnosti;
- dimenzija odgovornosti, poslovnosti i sistematičnosti nasuprot izbegavanju odgovornosti, nemarnosti i neplanskom ponašanju;
- dimenzija stimulativnosti (podsticajnog ponašanja), imaginativnosti i entuzijama nasuprot tuposti i rutini u ponašanju.

Pojedini autori naglašavaju značaj nekih afektivnih karakteristika ličnosti. Hendli (Handley, 1973) naglašava da je suštinski faktor uspešnosti nastavnika njegova emocionalna stabilnost i samokontrola, MekKlilen (McClellan, 1974, prema: Petrović-Bjekić, 1997) ističe značaj integrisanosti i autentičnosti, a Hajl (Heil, 1970, prema: Petrović-Bjekić, 1997) iznosi nalaze koji govore da su uspešniji nastavnici koji imaju izraženiju samokontrolu.

Proučavajući jedan praktičan problem koji se pre nekoliko godina pojavio u jednoj od država SAD, da veliki broj nastavnika napušta rad u prosveti nakon pet godina rada, istraživači (Justice & Espinoza, 2007) su zaključili da izvor problema delom leži u nedovoljno razvijenoj emocionalnoj inteligenciji nastavnika. Istraživanje je bilo inspirisano Golmenovom tvrdnjom da emocionalna inteligencija utiče na značajan deo ličnih snaga od kojih zavisi uspešnost u životu uopšte, pa i u profesionalnom radu. Rezultati su pokazali da je kod nastavnika potrebno jačati interpersonalne veštine (asertivnost i samouverenost), lične kapacitete za liderstvo (empatiju, umešnost u donošenju odluka), veštine samokontrole (samokontrolu sopstvenih potreba, upravljanje vremenom, doslednost u moralnim principima), kao i oblast intrapersonalnog razvoja (samopouzdanje i veštine upravljnja stresom). Bolje razvijene veštine iz domena emocionalne inteligencije pomogle bi nastavnicima da se uspešnije nose sa izazovima na koje nailaze u radu sa učenicima i omogućilo bi im da duže ostanu u svojoj profesiji.

Kao važna osobina uspešnih nastavnika izdvaja se i empatija koja označava brigu za druge i spremnost da im se pomogne (Hoffman, 1975), ili razumevanje tuđih misli i osećanja (Davis, 1983), odnosno kao konstrukt koji ima kognitivnu i afektivnu komponentu (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). S obzirom na to da na-



stavnik treba da razume način razmišljanja i emocionalna stanja svojih učenika (ne mešajući ih sa sopstvenim osećanjima), empatija je veoma važna dispozicija. Tako Morgan (1977) navodi nalaze koji ističu empatiju nastavnika kao faktor uspeha u različitim aspektima njegovog rada: kod nastavnika koji pokazuju više empatije niži je procenat bežanja sa časova, manji je broj problematičnih ponašanja učenika, bolje su školske ocene i motivacija učenika. I neka skorija istraživanja izvedena kod nas potvrđuju značaj empatije nastavnika za uspostavljanje takve atmosfere u odeljenju koja doprinosi tome da se učenici osećaju prijatno, slobodno, prihvaćeno i uključeno, uvaženo i shvaćeno (Bjekić, 2000; Stojiljković, 2014; Stojiljković et al., 2011, Stojiljković i sar., 2012). Empatičnost nastavnika ističe se i kao važna predispozicija koja doprinosi uspešnosti nastavnika u razvijanju kreativnosti učenika sa kojima rade (Maksić, 2006). Empatija je povezana i sa samoprocenom nastavnika u pogledu njihove uspešnosti u obavljanju nastavničkih uloga (Stojiljković et al., 2012). Da bi nastavnici uspešno obavljali svoje profesionalne uloge, treba da razumeju svoje učenike (njihove ideje, način razmišljanja, strategije i stilove učenja, njihove motive, emocionalna stanja, socijalne odnose, itd.), čemu doprinosi i kognitivni i emocionalni aspekt njihove empatičnosti. Neka istraživanja ukazuju na to da nastavnici u odnosu na druge profesije pokazuju specifičan profil empatijskog potencijala (u empatijskoj reaktivnosti preovladavaju afektivni elementi), kada se empatija posmatra kao multidimenzionalna varijabla (Radovanović, 1993; Stanković-Đorđević, 2012).

Za kreiranje psihološki zdrave sredine za učenje važan je i self-koncept nastavnika (Tonelson, 1981). Takođe, self-koncept, naročito globalna kompetentnost – dimenzija self-koncepta koja se odnosi na subjektivni doživljaj sposobnosti za uspešno izvršavanje različitih aktivnosti (Opačić, 1995), povezana je sa uspešnošću nastavnika u obavljanju njihovih brojnih i složenih profesionalnih uloga (Zlatković et al., 2012).

Neka istraživanja bila su usmerena na traganje za sklopom osobina nastavnika i osobina učenika koji određuje odnos učenika prema nastavi, ali i ponašanje nastavnika (što predstavlja važne elemente efikasne nastave). U jednom takvom istraživanju (Sužić, 2003) kao najznačajniji faktor izdvojio se *interpersonalni vrednosni faktor* koji obuhvata pozitivne osobine nastavnika (kooperativnost, usmerenost na rešavanje problema, emotivno pozitivne reakcije) i stavove učenika prema nastavnom predmetu. Faktor je nazvan *interpersonalni* jer obuhvata personalne osobine nastavnika i personalni stav učenika prema nastavi.

Neki istraživači ovom problemu pristupaju i ispitujući buduće nastavnike – studente nastavničkih fakulteta. U istraživanju sprovedenom na grupi studenata učiteljskog fakulteta, među kojima je bilo onih koji su završili srednju školu prosvetne struke i onih koji su završili neku drugu srednju školu (Brković i sar., 1996), pokazalo se da se ove dve grupe razlikuju u pogledu intelektualnih sposobnosti, socijalne inteligencije i stepena samoaktualizovanosti – povoljnije rezultate imali su studenti koji su se duže pripremali za prosvetnu struku. Pored toga, utvrđeno je da svi ispitivani studenti imaju prosečnu opštu i visoku socijalnu inteligenciju, dok je stepen samoaktualizovanosti nizak ili prosečan u odnosu na norme. Drugo istraživanje crta ličnosti i emocionalnih dispozicija budućih učitelja (Stojiljković i Dosković, 1991)

pokazuje da su kod njih u većoj meri razvijene osobine i emocije koje su društveno prihvatljive i poželjne (druželjubivost, srdačnost, prihvatanje drugih, sklonost novim iskustvima i uzbuđenjima), a u manjoj meri one koje su društveno neprihvatljive (ispoljavanje besa i ljutnje, agresivnost i odbojnost u ophođenju).

Tokom poslednjih decenija prošlog veka značajan uticaj na obrazovanje ostvarila je humanistička psihologija. Kada su osobine ličnosti nastavnika u pitanju, Rodžers (1985), jedan od istaknutih predstavnika ovog psihološkog pravca, na odnos nastavnik — učenik prenosi ono što karakteriše odnos terapeut — klijent, a može da olakša učenje i doprinese razvoju ličnosti. Zadatak nastavnika je da stvori podsticajnu atmosferu u razredu i da bi taj zadatak ostvario, on prvenstveno treba da bude kongruentan, tj. da prihvata sebe onakvim kakav jeste, da prihvata sopstvena osećanja kao svoja i ne nameće ih učenicima. Takođe, nastavnik treba da prihvata i učenike onakvim kakvi oni jesu i razume njihova osećanja. Prema Dveku (Dweck, 2000, prema: Vizek-Vidović i sar., 2003), glavne komponente ovakvog otvorenog i pozitivnog stava nastavnika su: 1) pokazivanje entuzijazma i interesovanja za predmet podučavanja, 2) izražavanje jasnih ciljeva i očekivanja u vezi sa učenjem, 3) podsticanje usmerenosti učenika na zadatak, 4) jasno pokazivanje uverenja u mogućnosti učenika da savladaju gradivo, 5) zainteresovanost za učenike i njihovo učenje.

Kada je reč o ponašanju nastavnika i odnosu prema učenicima, Brofi (Brophy, 2011) ističe da nastavnik koji u odeljenju sa učenicima gradi skladnu i podržavajuću zajednicu učenja, treba da pokazuje vedro raspoloženje, prijateljski stav, emocionalnu zrelost, iskrenost, brigu za učenike, uvažavanje potreba i osećanja učenika. Takav nastavnik istovremeno predstavlja dobar model za socijalizaciju učenika koji treba da nauče da i sami pokazuju sve to u međusobnim interakcijama.

Ponašanje nastavnika prema učenicima zasnovano je i na njihovim stavovima i očekivanjima. U vezi s tim, poznata je pojava tzv. Pigmalionovog efekta ili samostvarujućih proročanstava – učenici od kojih nastavnici očekuju napredak, zaista i ostvaruju taj napredak (Rosenthal & Jacobsen, 1958, prema: Vizek-Vidović i sar., 2003). Radi se o tome da nastavnici više pažnje i više pohvala upućuju učenicima od kojih očekuju visoka postignuća, a manje pažnje i kritike upućuju učenicima koje procenjuju nisko (Good & Brophy, 1977).

Slično opisanom fenomenu, deluju i verovanja nastavnika o sposobnostima učenika, jer su na tim verovanjima zasnovane interpretacije (atribucije) uspeha ili neuspeha koji učenici ostvaruju (Ormrod, 2006). Zavisno od tih svojih implicitnih teorija, nastavnici će u komentarima koje upućuju učenicima uzroke njihovog uspeha ili neuspeha vezivati za njihove sposobnosti, njihov posvećeni rad, dobro izabrane strategije učenja ili za sreću, čime će kod učenika izazvati različito ponašanje (dalje angažovanje, promenu ili zadržavanje strategije učenja, odustajanje, samosažaljenje) i različita postignuća.

Vrlo često se govori o tome da nastavnici imaju vrlo važnu ulogu u ukupnom razvoju učenika i, posle roditelja, ostvaruju najsnažniji uticaj na njihove živote. Jedan od načina ostvarivanja tog uticaja jeste taj da nastavnici predstavljaju model za svoje učenike. S obzirom na to da je jedan od važnih obrazovno-vaspitnih ciljeva podsticanje inicijative i nezavisnosti učenika, važno je da učenici imaju i takve mo-

dele. Kada se ovo ima u vidu, jasno je da je važno i to da nastavnici imaju izražen unutrašnji lokus kontrole, odnosno da se oslanjaju na unutrašnje snage u izboru i postavljanju ciljeva i angažovanju na njihovom ostvarivanju (Hawkes, 1991).

Među različitim pristupima ovoj temi, mogu se naći i pokušaji formulisanja tipologija ličnosti nastavnika. Neke od njih su zasnovane na teorijskim konceptima, kao što je Deringova tipologija iz 1925. godine, koja predstavlja Šprangerovu tipologiju vrednosnih orijentacija primenjenu na orijentacije nastavnika u njihovom radu sa učenicima (Đorđević i Đorđević, 1988). U pogledu prirode ispitivanih varijabli, ovakvom pristupu srodno je istraživanje životnih stilova nastavnika, zasnovanih na vrednosnim orijentacijama (Petrović-Bjekić, 1995), koje je pokazalo da nastavnici najviše preferiraju estetski i delatni životni stil, zatim sazajni i altruistički, pa utilitarni, hedonistički i aktivističko-revolucionarni, a izrazito najmanje životni stil zasnovan na orijentaciji ka moći i ugledu.

Drugačiju prirodu dimenzija, na osnovu čijih kombinacija se razlikuje osam tipova nastavnika, uzima u obzir Kremer-Hofmanova tipologija ličnosti nastavnika (Kremer & Hofman, 1979). Tri osnovne dimenzije su: 1) kognitivna i afektivna orijentacija prema procesima u odeljenju, 2) unutrašnji ili spoljašnji lokus kontrole, i 3) otvoreni ili zatvoreni sistem uverenja. Autori ove tipologije smatraju da su tri navedene opšte dimenzije relevantne za ponašanje nastavnika u velikom broju različitih situacija, a pritom su nezavisne od nastavnih sadržaja. Posebnu vrednost ove tipologije autori vide u prilagođavanju obuka individualnim karakteristikama nastavnika.

Istraživanje zasnovano na Majers-Brigs (Myers & Briggs) modelu ličnosti (Sears et al., 1997), izvedeno sa budućim nastavnicima (studentima i svršenim studentima nastavnčkih fakulteta), pokazalo je da se može identifikovati tipičan profil koji ih karakteriše i da se po tipičnom profilu razlikuju oni koji se pripremaju za rad u osnovnoj i oni koji se pripremaju za rad u srednjoj školi. Budući nastavnici osnovnih škola pripadaju profilu tipa SFJ (sensing – feeling – judging). Izražena S dimenzija (sensing – čulna osetljivost) karakteriše ljude koji maksimalno koriste sva svoja čula za prijem informacija iz okruženja, skloni su konkretnom, važnije su im činjenice od teorije, i realnost od imaginacije. Izražena dimenzija F (feeling - osećanje) opisuje ljude koji su zaokupljeni odmeravanjem relativne vrednosti različitih odluka: to su takođe osobe koje vešto prepoznaju šta je drugima važno i cene osetljivost u međuljudskim odnosima. Dimenzija J (judging - suđenje) opisuje pojedince koji traže dokaze za svoje odluke, koji se odlikuju doslednošću, sistematičnošću, planiranjem. Rigidniji „sudije“ se karakterišu dogmatizmom i autoritarnošću. Autori ovog istraživanja iznose komentar da nastavnici sa ovakvim utvrđenim profilom verovatno neće biti nosioci promena u obrazovanju, naprotiv, teško će se nositi sa različitim izazovima koji prate stalne promene koje su neophodne radi unapređenja obrazovanja. Ipak, interesovanje za osećanja drugih će im omogućiti da prihvate svu raznovrsnost ličnosti, pa i problema dece. Za razliku od ovih, za buduće nastavnike srednjih škola tipičan je profil NTJ (intuitive – thinking – judging / intuicija – promišljanje – suđenje). Njihova intuitivna i misleća priroda ih vodi ka rešavanju složenih problema, a njihova sklonost inovacijama i promeni predstavlja važan resurs za obrazovne reforme.

Kao i kada je u pitanju opisivanje ličnosti uopšte, tako se i u opisivanju ličnosti nastavnika tipologijama suprotstavlja dimenzionalni pristup. Jedan od najprihvaćenijih dimenzionalnih modela strukture ličnosti u savremenoj psihologiji je *petofaktorski model*. Ispitivanja zasnovana na ovom modelu pokazuju da se nastavnici odlikuju izraženijim dimenzijama ekstraverzije, otvorenosti, saradljivosti i savesnosti, a manje izraženom dimenzijom neuroticizma u odnosu na opštu populaciju (Lazić i sar., 2010; Tatalović-Vorkapić, 2012). I u istraživanju koje će biti prikazano u drugom delu rada nastavnici su ispitani inventarom NEO PI-R, zasnovanom na ovom modelu ličnosti (Costa & McCrae, 2010). I na ovom uzorku dobijeni su slični rezultati. Jedina razlika u odnosu na prethodno pomenute jeste nalaz da su vrednosti više od normativnih i na dimenziji neuroticizam. Ovakav neočekivani nalaz objašnjen je time da je ispitivanju prethodio period višegodišnje društvene krize i ratova, što je svakako uticalo iscrpljujuće na lične kapacitete ljudi da se nose sa teškom svakodnevicom, pa je moguće povišene vrednosti na dimenziji neuroticizam videti kao rezultat života u takvom socijalnom ambijentu.

Studija koja je ispitivala povezanost bazičnih dimenzija ličnosti iz petofaktorskog modela sa stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Todorović et al., 2011) pokazuje da je dimenzija otvorenosti za iskustvo značajan korelat pozitivnih – prihvatajućih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. S obzirom na to da koncept inkluzivnog obrazovanja zapravo zahteva od nastavnika maksimalno ulaganje svih ličnih i profesionalnih kapaciteta da nastavu prilagodi individualnim karakteristikama svojih učenika, može se reći da ova studija zapravo ukazuje na značaj ove bazične dimenzije ličnosti nastavnika za kvalitet njihovog rada generalno gledano, jer je povezana sa spremnošću da se prihvate svi izazovi profesije i da se traga za načinima da se na njih najadekvatnije odgovori.

Pored do sada pomenutih pristupa u istraživanju osobina ličnosti nastavnika, treba pomenuti i orijentaciju na proučavanje dinamičkih osobina ličnosti nastavnika. Jedno takvo istraživanje izvedeno kod nas (Petrović-Bjekić, 1997) ukazalo je i na značaj samoaktualizovanosti nastavnika za njegovu uspešnost u razvijanju bazičnih sposobnosti učenika, u razumevanju učenika, podsticanju učenja i sl. Naime, samoaktualizovaniji nastavnici sebe su procenjivali kao uspešnije u nastavnom radu u odnosu na nastavnike koji su imali niži nivo samoaktualizovanosti. Iako se nivo samoaktualizovanosti nije pokazao značajno povezanim i sa procenama uspešnosti nastavnika koje su davali stručni saradnici, ovaj nalaz ipak predstavlja značajnu smernicu.

Dakle, brojna su istraživanja osobina nastavnika, koja su vrlo različito postavljena. Neka su teorijski zasnovana, a neka su vođena bez jasnog teorijskog polazišta. Pojedina istraživanja su se bavila osobinama ličnosti nastavnika iz ugla učenika, druga iz ugla nastavnika, a u nekim istraživanjima psiholozi su ispitivali lična svojstva nastavnika. Rezultati se razlikuju, kako u pogledu izdvojenih svojstava ličnosti (njihov status, priroda, širina, stepen konceptualizacije), tako i u pogledu njihovog broja, međusobnog odnosa i organizacije. Mogu se, na primer, naći istraživanja koja su se bavila identifikovanjem nekih antropoloških i humanih karakteristika, kao i pokušaji utvrđivanja tipičnog profila ličnosti nastavnika pomoću tipologija ili pomoću

nekim modela bazičnih dimenzija ličnosti. Ovako intenzivno interesovanje za ličnost nastavnika traje već gotovo čitav vek, a proizvod je želje da se u ličnosti nastavnika pronađu izvori njegovog profesionalnog ponašanja.

### 2.1.1. Strukturne karakteristike ličnosti iz Petofaktorskog modela

Postoji opšta saglasnost među teoretičarima da ličnost predstavlja pre svega kompleksan i organizovan sistem međusobno povezanih psiholoških struktura i procesa, koji se razvija i *funkcioniše u neprestanoj interakciji sa sredinom*, i koji karakteriše koherentnost i kontinuitet tokom života (Kaprara i Červone, 2003). O tome da ličnost predstavlja determinantu ponašanja čoveka govore mnoge definicije ličnosti. Na primer, Pervin definiše ličnost na sledeći način: „Ličnost predstavlja one strukturalne i dinamičke osobine jedne jedinke ili jedinki, *kako se same reflektuju u karakterističnim odgovorima na okolnosti*” (Popović, 1999: 269). Pokretačka snaga ličnosti je vrlo jasno prepoznatljiva u široko prihvaćenoj Olportovoj definiciji ličnosti: „Ličnost je dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individue *koji određuju njeno karakteristično ponašanje i karakterističan način mišljenja*” (Olport, 1969: 44). Dakle, svi sistemi koje obuhvata ličnost predstavljaju određujuće tendencije ka ponašanju i mišljenju koje je jedinstveno za jedinku i stabilno tokom vremena. Takvo shvatanje ličnosti predstavlja osnovu za pretpostavku da se razlike u profesionalnom ponašanju nastavnika, odnosno individualni stilovi nastavnika u upravljanju razredom, mogu povezati sa njihovim karakterističnim ličnim dispozicijama.

Osnove za ovakvu pretpostavku nalaze se i u brojnim istraživačkim nalazima koji govore o tome da osobe koje se bave pomažućim profesijama, među koje spada i nastavnička, treba da budu tople i srdačne, empatične, da veruju u pozitivnu ljudsku prirodu, da su komunikativne, prosocijalno orijentisane i okrenute ljudima (Radovanović, 1993; Stojiljković i sar. 2012; Bjekić, 1999, Žegarac, 1997, Stanković-Đorđević, 2012, prema: Stojiljković, 2014). Postoje i nalazi koji pokazuju da je tip profesionalnih interesovanja povezan sa osobinama ličnosti (Holland, 1997, prema: Hedrih, 2009), a analiza većeg broja istraživanja (Larson et al., 2002, prema Hedrih, 2009) pokazuje da je socijalni tip profesionalnih interesovanja (u koji spada interesovanje za rad u prosveti) povezan sa ekstraverzijom kao bazičnom dimenzijom ličnosti iz Petofaktorskog modela. Svi ovi nalazi nedvosmisleno govore u prilog shvatanju da profesionalno ponašanje nastavnika ima svoje osnove u njegovoj ličnosti i opravdavaju ideju da se istraži povezanost stilova nastavnika u upravljanju razredom sa nekim aspektima ličnosti nastavnika.

U istraživanju koje će biti predstavljeno u drugom delu ove knjige, iz domena strukturnih karakteristika ličnosti ispitivane su osnovne dimenzije ličnosti iz Petofaktorskog modela. Stoga ćemo se ovde osvrnuti na taj model ličnosti, koji objašnjava neke od ispitivanih psiholoških determinanti profesionalnog ponašanja nastavnika.

Jedno od osnovnih pitanja psihologije ličnosti jeste pitanje strukture ličnosti. Na pitanje o tome koje su to trajne i stabilne jedinice koje grade ličnost i kako se one mogu opisati, različite teorije davale su različite odgovore. Dva najzastupljenija pristupa u

odgovorima koji se tiču osnovnih jedinica ličnosti zasnovana su na konceptima osobina i tipova. Između ova dva pristupa u savremenoj psihologiji prevagu ima pristup zasnovan na osobinama ličnosti koje se shvataju kao dosledni obrasci po kojima se pojedinci ponašaju, osećaju i misle u mnoštvu situacija. Takođe, osobine ličnosti imaju svoj intenzitet, od čega zavisi i jačina sklonosti ka određenom ponašanju. Osobinama ličnosti se može opisivati, predviđati i objašnjavati ponašanje pojedinca, odnosno one se mogu koristiti samo za opis ličnosti, a mogu se shvatiti i kao stvarna unutrašnja svojstva ličnosti. Kada se govori o osobinama ličnosti, u teorijama se one nazivaju crtama ili dispozicijama. S obzirom na to da mogu biti izražene u različitom stepenu, predstavljaju se i kao dimenzije. Proučavajući ličnost na osnovu crta ili dispozicija, prvenstveno nomotetski orijentisani psiholozi nastojali su da utvrde univerzalne crte koje postoje kod svih ljudi, odnosno da sačine taksonomiju opštih crta, pri čemu bi se individualne razlike izražavale kao razlike u stepenu izraženosti ovih opštih crta.

Drugo važno pitanje koje se tiče strukture ličnosti jeste ono o načinu organizacije njenih osnovnih jedinica. U vezi s tim, značajan broj teorija smatra da su jedinice ličnosti organizovane hijerarhijski, neke teorije koriste kružni model, a neke teorije izdvajaju različiti broj crta kojima pridaju ravnopravni značaj za opisivanje ili objašnjavanje ponašanja pojedinca. Petofaktorski model predstavlja jednu od teorija strukture ličnosti koja je danas vrlo široko prihvaćena (Larsen & Buss, 2008; Pervin i sar., 2008).

Petofaktorski model zasniva se na leksičkom istraživanju ličnosti. Polazište za ovakvo istraživanje bila je pretpostavka da su sve važne individualne razlike predstavljene u prirodnom, svakodnevnom jeziku (Larsen & Buss, 2008; Smederevac i Mitrović, 2009; Pervin i sar., 2008). Najznačajniji korak načinili su Olport i Odbert koji su 1936. godine izveli psiholeksičku studiju na osnovu internacionalnog Websterovog rečnika (Pervin i sar., 2008), izdvajajući reči (uglavnom prideve) koje se u svakodnevnom govoru koriste za opisivanje individualnih razlika. Kriterijumi za izdvajanje reči bili su brojnost sinonima (što je neka osobina važnija, to je veći broj sinonima koji se odnose na nju) i kulturalna univerzalnost (ukoliko je osobina zaista univerzalna, onda će u svim jezicima postojati reči koje je opisuju). Olport i Odbert su tako sakupili 17953 termina, koje su grupisali u one koji se odnose na stabilne opise ličnosti (npr. inteligentan), one koji opisuju privremena stanja, raspoloženja i aktivnosti (npr. uznemiren), one koji predstavljaju socijalnu evaluaciju (npr. iritantan) i u metaforičke i dvosmislene termine (npr. plodan, bistar). Najviše termina (4504) našlo se u prvoj grupi koju su činili pravi opisi ili crte ličnosti.

Nešto sistematičniju analizu izvršio je Rejmond Katel (Cattell, 1943, prema: John & Srivastava, 1999), koristeći materijal iz psiholeksičke studije koju su izveli Olport i Odbert, kome je dodao i neke naučne termine, uglavnom iz domena kliničke psihologije. Na osnovu tog materijala, primenom postupka faktorske analize, Katel je zaključio da strukturu ličnosti predstavlja sistem od 16 faktora.

Posle Katela, značajna istraživanja, koja se mogu označiti kao temelj budućeg Petofaktorskog modela, vršili su Tjups i Kristal (Tupes & Crystal, 1958, 1961, prema: Goldberg, 1993). U velikom broju studija koje su izveli, ovi autori su dosledno dobijali istih pet faktora.



Šezdesetih godina prošlog veka urađena je još jedna značajna leksička studija koja se oslanjala na Olportova, Katelova i druga istraživanja – Normanova studija (John and Srivastava, 1999; Kaprara i Červone, 2003; Pervin i sar., 2008; Smederevac i Mitrović, 2009). Norman je koristio noviju verziju Vebsterovog rečnika i proširio je Olportovu i Odbertovu listu. Sa te liste on je izdvojio 1600 termina za koje je procenio da predstavljaju najadekvatnije opise ličnosti. Krajnji rezultat bilo je izdvajanje velikih pet faktora, koji predstavljaju linearne bipolarne dimenzije:

1. *ekstraverzija* (pričljiv – ćutljiv, otvoren – zatvoren, sklon avanturama – obazriv, socijabilan – povučen);
2. *prijatnost* (dobrodušan – iritabilan, nije ljubomoran – ljubomoran, ljubazan – tvrdoglav, kooperativan – negativističan);
3. *savesnost* (uredan – nebrižljiv, odgovoran – neodgovoran, skrupulozan – neskrupulozan, uporan – nestalan);
4. *emocionalna stabilnost* (uravnotežen – nervozan, miran – anksiozan, kontrolisan – razdražljiv);
5. *kultura* (osetljiv za umetnost – nije osetljiv za umetnost, intelektualan – ograničen, rafiniran – grub).

Ova studija podstakla je mnoštvo drugih, sličnih, a Goldberg je (Goldberg, 1981, prema Pervin i sar., 2008), na osnovu pregleda postojećih istraživanja, zaključio da se u svim postojećim studijama na neki način pojavljuje ovih velikih pet dimenzija. Tako ovo više nisu bile samo dimenzije koje služe za opis ličnosti, već je *Velikih pet* postalo teorija koja tvrdi da su to stvarni faktori koji čine strukturu ličnosti. Učvršćivanju pozicija ovog modela ličnosti doprinela su i međukulturna istraživanja koja su dala potvrde pretpostavci da su ove dimenzije univerzalne (Kaprara i Červone, 2003; Pervin i sar., 2008).

Pojava ovakve taksonomije sa malim brojem osnovnih dimenzija koje opisuju ličnost jednostavnim jezikom, a istovremeno pokrivaju ogroman broj pojedinačnih osobina, predstavljala je značajan doprinos psihologiji ličnosti. Istraživačima je to omogućilo da istražuju određene domene ličnih karakteristika umesto hiljada pojedinačnih atributa koji svakom ljudskom biću daju individualnost i jedinstvenost. Takva standardna nomenklatura olakšala je, takođe, međusobno razumevanje istraživača i omogućila akumulaciju empirijski stečenih znanja o ličnosti (John & Srivastava, 1999).

MekKre i Kosta su na osnovu svojih istraživanja sprovedenih krajem dvadesetog veka (McCrae & Costa, 1990, prema: Smederevac i Mitrović, 2009) izdvojili najpre tri dimenzije – (*ekstraverzija*, *neuroticizam* (emocionalna stabilnost) i *otvorenost za iskustvo* (intelekt ili kultura, kako se još naziva ovaj faktor). Tokom daljeg rada izdvojili su još dve – *savesnost* i *prijatnost* (saradljivost). U odnosu na prethodne modele zasnovane na Velikih pet, MekKre i Kosta razvili su model ličnosti koji je različit po tome što ističe i subdimenzije, odnosno crte ili facete u okviru ovih glavnih dimenzija, i to po šest crta ili faceta u okviru svake od pet osnovnih dimenzija. To znači da je njihov model ličnosti hijerarhijski (Džamonja-Ignjatović, 1999; Knežević i sar., 2004). Autori ovog modela razvili su i inventar za ispitivanje ličnosti

u skladu sa ovako definisanim modelom strukture ličnosti. Najpre je to bio NEO Personality Inventory ili NEO-PI (Costa & McCrae, 1985, 1989, prema: Kaprara i Červone, 2003) koji uključuje tri prvoizdvojene dimenzije, a kasnije i revidirani NEO-PI-R koji je uključio svih pet dimenzija (Costa & McCrae, 1992, prema: Kaprara i Červone, 2003).

Glavni domeni iz Petofaktorskog modela, kao i faceti u okviru njih, predstavljaju bipolarne dimenzije, koje su opisane na sledeći način (Costa & McCrae, 2010; Đurić-Jočić i sar., 2004; Knežević i sar., 1997; Knežević i sar., 2004; Stojiljković, 2014):

#### Neuroticizam

Ovaj domen ličnosti predstavljen je dimenzijom na čijem je jednom kraju prilagođenost i emocionalna stabilnost, a na drugom kraju neprilagođenost i neuroticizam koji označava opštu sklonost osobe da doživi negativne emocije kao što su strah, tuga, uznemirenost, gnev, krivica, povređenost, što osobu čini ranjivijom, pa se mogu pojaviti teškoće u prilagođavanju. Ovu dimenziju ličnosti ne treba izjednačavati sa neurotičnošću, mada osobe sa kliničkim simptomima neuroze imaju visoke skorove na ovoj dimenziji.

Osobe sa visokim skorovima na ovoj dimenziji slabo kontrolišu impulse, iracionalno reaguju, imaju slabije kapacitete za prevladavanje stresnih situacija. To su osobe koje su stalno zabrinute i loše volje, bave se stvarima za koje misle da se mogu loše završiti, a mogu imati i psihosomatske tegobe. Nivo njihovog emocionalnog reagovanja je visok na sve draži i teško se smiruju. Nasuprot tome, osobe sa niskim skorovima na ovoj dimenziji su emocionalno stabilne, opuštene i sa stresnim situacijama se suočavaju bez izrazite uznemirenosti.

Domen N (Neuroticism) čine sledeći aspekti i uže crte ličnosti:

- N1: anksioznost – nivo slobodne „plivajuće“ anksioznosti, zabrinutost, napetost;
- N2: hostilnost – sklonost ka ljutnji i sličnim stanjima, kao što su frustracija i gorčina;
- N3: depresija – sklonost osećanju krivice, tuge, potištenosti i usamljenosti;
- N4: samousredsređenost ili socijalna nelagodnost – osećanje stida i socijalne anksioznosti;
- N5: impulsivnost – veća sklonost ka zadovoljenju želja i potreba nego spremnost za njihovu kontrolu i odlaganje zadovoljenja, nemogućnost kontrole impulsa i nagona;
- N6: osetljivost – opšta prijemčivost za stres, slab kapacitet za prevazilaženje stresa, sklonost panici.

#### Ekstraverzija

Ovaj domen odnosi se na količinu i intenzitet energije usmerene spolja ka socijalnom okruženju, na potrebu za stimulacijom i kapacitet za radovanje.

Osoba sa visokim skorom na ovoj dimenziji (ekstravert) okrenuta je ka drugim ljudima, aktivna je, voli velike grupe, pričljiva, voli da se eksponira, optimistična



je, ne voli da radi kad je sama. Pošto je generalno dosta impulsivna, može da bude sklona i agresivnim reakcijama. Sa druge strane, introverti (koji imaju nizak skor na ovoj dimenziji) su socijalno uzdržani, tihi, introspektivni, kontrolišu osećanja, strpljivi su, pouzdani, skloniji pesimizmu. To su osobe koje ne vole uzbuđenja i kojima više prija sređen život.

Domen E (Extraversion) čine sledeće uže crte:

- E1: toplina – zainteresovanost za druge ljude i prijateljski odnos prema njima, lako uspostavljanje emocionalnih veza;
- E2: društvenost – sklonost ka druženju sa drugim ljudima;
- E3: asertivnost – socijalna dominacija i snažna ekspresija, samopouzdanje;
- E4: aktivitet – dinamičan život, energičnost, entuzijizam, odlučnost;
- E5: traženje uzbuđenja – potreba za stimulacijom iz okruženja, avanturizam;
- E6: pozitivne emocije – sklonost ka izražavanju pozitivnih emocija (sreća, radost, zadovoljstvo, optimizam).

#### Otvorenost za iskustvo

Otvorenost za iskustvo manifestuje se kao aktivna težnja ka novim iskustvima i kroz zahvalnost za takva iskustva. Ova dimenzija obuhvata maštovitost, fleksibilnost u ponašanju, intelektualnu radoznalost, nekonvencionalnost i visoku toleranost na novine.

Osobe sa visokim skorom na ovoj dimenziji su otvorenog duha, širokih interesovanja, intenzivnih emocionalnih doživljaja i bogatog unutrašnjeg života. Ovo su osobe sklone eksperimentisanju i novim idejama, kao i preispitivanju ustaljenih shvatanja i autoriteta. Visoki skorovi na ovoj dimenziji povezani su sa nekim merama inteligencije, naročito sa kreativnošću, kao i sa stepenom obrazovanja. Nizak skor na dimenziji otvorenosti za iskustvo imaju osobe koje više vole poznato i ustaljeno, konvencionalne su u izgledu i ponašanju, sklone su konzervativnim shvatanjima i poštovanju autoriteta, imaju uža interesovanja, a emocije su im manje intenzivne. Ipak, ove osobe se ne odlikuju netolerantnošću prema onima koji su od njih različiti i nisu nužno autoritarne ličnosti. Na osnovu ovih opisa, otvorenost duha deluje privlačnije, ali autori modela ističu da, u zavisnosti od okolnosti, oba pola ove dimenzije mogu značiti dobru funkcionalnost osobe.

Domen O (Openness) čine sledeće crte:

- O1: fantazija – osetljivost za unutrašnji svet imaginacije;
- O2: estetika – uvažavanje umetnosti i lepote;
- O3: osećanja – otvorenost za unutrašnja osećanja, intenzivniji emocionalni život;
- O4: akcije – otvorenost za nova praktična iskustva, preduzimljivost, nklonjenost novinama i raznolikosti nasuprot rutini;
- O5: ideje – intelektualna radoznalost, sklonost razmatranju novih, nekonvencionalnih ideja;
- O6: vrednosti – spremnost za preispitivanje sopstvenih vrednosti i uverenja (socijalnih, političkih, religioznih), kao i onih koje dolaze od autoriteta.

Saradljivost

Ovaj domen odnosi se na sklonosti osobe u interakcijama sa drugim ljudima. Sadržaj saradljivosti kao domena je dosta sličan sadržaju ekstraverzije, s tim što, pored stepena uživanja u društvu sa drugima, obuhvata i kvalitet odnosa i ponašanja prema ljudima.

Osobe sa visoko izraženom saradljivošću uspostavljaju sa drugim ljudima odnose zasnovane na empatiji, saosećanju i pokazuju altruističke tendencije, verujući da su i drugi ljudi dobronamerni i poštteni, pa će se i oni prema njoj ponašati isto tako. Ipak, očekivanje da će drugi uzvratiti velikodušnošću nije presudni razlog za ovakvo ponašanje saradljive osobe, već njen opšti prijateljski stav prema ljudima. Na osnovu ovakvog sadržaja, naziv ovog domena se nekad prevodi i kao *prijatnost*. Osobe sa nisko izraženom saradljivošću su egocentrične, sumnjaju u dobre namere drugih ljudi, pa su otud distancirane i hladne u odnosu prema drugima, sklone takmičenju, oponiranju i manipulaciji ljudima. Takođe, imaju lošu komunikaciju sa ljudima i pokazuju nedostatak empatičnosti.

Uže crte domena A (Agreeableness) su:

- A1: poverenje – vera u iskrenost i dobre namere drugih ljudi;
- A2: iskrenost – iskrenost u ekspresiji, neposrednost, poštenje;
- A3: altruizam – aktivna briga za dobrobit drugih, velikodušnost;
- A4: popustljivost – odgovor na sukob sa drugima, sklonost praštanju, inhibicija agresivnosti;
- A5: skromnost – sklonost ka umanjivanju vrednosti sopstvenih postignuća i poniznosti, ali ne nužno bez samopoštovanja;
- A6: blaga narav – pokazivanje simpatije za druge.

Savesnost

Ova dimenzija predstavlja stepen organizovanosti osobe, njene upornosti, kontrole i motivacije za ponašanje koje je usmereno ka ostvarivanju ciljeva povezanih sa izvršavanjem određenih dužnosti i obaveza. Savesnost prvenstveno znači disciplinovanost nastojanje da se postavljeni ciljevi ostvare, kao i dosledno pridržavanje sopstvenih principa.

Osobe sa visoko izraženom savesnošću imaju snažnu volju, tačne su i pouzdane. Imaju visoko izražen motiv za postignućem, a mogu biti sklone i perfekcionizmu. Visoki skorovi na savesnosti povezani su sa školskim i profesionalnim uspehom. Međutim, ekstremno visoki skorovi mogu biti povezani i sa neprijatnom sitničavošću ili kompulzivnom urednošću, ili sa tzv. „radoholičarskim“ ponašanjem. S druge strane, osobe koje imaju nisko izraženu savesnost odnose se ležerno prema ostvarivanju ciljeva, a više su orijentisane ka sopstvenim zadovoljstvima. Takođe, u ponašanju imaju rasterećeniji odnos i prema moralnim principima (što ne znači nužno da se radi o nemoralnim osobama).

Domen C (Conscientiousness) čine sledeće uže crte:

- C1: kompetencija – vera u sopstvenu efikasnost, snagu i sposobnost;
- C2: red – lična organizovanost, urednost;
- C3: dužnost – pridavanje značaja ispunjavanju moralnih obaveza;

- C4: težnja ka postignuću – potreba za ličnim postignućem i osećaj usmerenosti, spremnost na veliki i naporan rad do ostvarenja cilja;
- C5: samodisciplina – kapacitet da se otpočne aktivnost na ostvarivanju zadataka i da se u tome istraje uprkos ometanjima;
- C6: promišljenost – sklonost da se promisli pre nego što se nešto učini ili kaže.

Pošto je model dobio brojne empirijske potvrde, Kosta i MekKre u svojoj petofaktorskoj teoriji idu i korak dalje od tvrdnje da su ovo univerzalni faktori koji ne opisuju samo individualne razlike, već se smatraju uzročnim faktorima koji određuju životni tok pojedinca. Oni tvrde i da pet osnovnih faktora imaju biološku, naslednu osnovu i da iskustvo i sredina imaju malo uticaja na njih (Pervin i sar., 2008). Naime, autori ovog modela prave razliku između bazičnih dimenzija i karakterističnih adaptacija. Karakteristične adaptacije predstavljaju konkretne manifestacije bazičnih tendencija i pomažu osobi da se prilagodi na promenljivo socijalno okruženje. To su navike, stavovi, veštine, uloge. Bazične dimenzije su biološki determinisane i stabilne tokom života pojedinca, dok na karakteristične adaptacije utiču bazične tendencije, okruženje (kultura, porodica) i faza životnog razvoja (Smederevac i Mitrović, 2009).

Iako se Petofaktorskom modelu upućuje primedba da nije dovoljno sveobuhvatan, da npr. izostavlja faktore pozitivne i negativne evaluacije, religioznosti i duhovnosti, autori ovog modela nisu našli uverljive dokaze za postojanje novih faktora (Larsen i Buss, 2008).

Predstavljen model je u savremenoj psihologiji široko podržan, a instrument razvijen na osnovu njega koristi se u brojnim istraživanjima, pa i u praksi.

Evaluacionu studiju Petofaktorskog modela kroz analizu inventara ličnosti NEO-PI-R kod nas izvršili su Knežević i saradnici (1997). I ova studija je dala empirijsku potvrdu modelu, a i sam instrument pokazao je dobre karakteristike, što ga preporučuje za upotrebu i na našoj populaciji.

Petofaktorski model ispoljio je i značajnu prediktivnu vrednost u odnosu na različita ponašanja ili životna postignuća, npr. za predviđanje delinkvntnog ponašanja, mentalnih bolesti, školskog uspeha ili uspeha u poslu. Na primer, savesnost se pokazala kao značajan prediktor uspešnosti na poslu uopšte – savesnije osobe efikasnije grade karijeru jer su zainteresovanije za dodatno učenje, pokazuju veću motivaciju za rad, spremnije prihvataju veću odgovornost i striktnije se pridržavaju pravila ponašanja na poslu. Druge dimenzije povezane su sa uspešnim obavljanjem nekih specifičnih poslova: saradljivost i neuroticizam su dobra osnova za predviđanje uspeha u poslovima koji se obavljaju u radnim grupama, dok ekstraverzija dobro predviđa uspeh u prodaji ili na rukovodećim mestima (John & Srivastava, 1999). Ekstraverzija može biti i prediktor izbora zanimanja koja podrazumevaju rad sa ljudima, dok je otvorenost povezana sa izborom zanimanja u okviru kojih se očekuje kreativnost i lični stil u pristupu poslu (Hedrih, 2009).

Ako bi se značenje velikog broja osobina uspešnih nastavnika, utvrđenih u brojnim istraživanjima koja su ranije prikazana, povezala sa značenjem dimenzija iz Petofaktorskog modela, moglo bi se reći da su za uspešno obavljanje ove profesije,

pored generalno značajne visoke savesnosti (manifestovane kroz odgovornost na poslu, poštovanje dužnosti i reda i želju za usavršavanjem i napredovanjem u poslu), od značaja visoka ekstraverzija (okrenutost ka drugim ljudima uz srdačnost i tople emocije prema njima), niski neuroticizam (emocionalna stabilnost i dobri kapaciteti za suočavanje sa stresnim situacijama), visoka otvorenost (intelektualna radoznalost, spremnost za prihvatanje novina i fleksibilnost u ponašanju) i saradljivost (dimenzija koja se tiče interpersonalnih odnosa, čija visoka izraženost znači verovanje da su ljudi po svojoj prirodi dobri, a manifestuje se ponašanjem koje je zasnovano na empatiji, razumevanju i altruističkim težnjama).

### *2.1.2. Motivacione karakteristike ličnosti*

Najdirektniji pokretači ljudskog ponašanja nalaze se u sferi motivacije. Stoga bi analiza povezanosti profesionalnog ponašanja nastavnika sa ličnim karakteristikama ostala nepotpuna ukoliko se ne bi načinio osvrt i na ovu oblast. Iz domena motivacionih karakteristika ličnosti u našem istraživanju ispitivana je samoaktualizovanost nastavnika, kao i nastavnička percepcija kvaliteta radne klime u školi, koja je povezana sa kvalitetom radne motivacije. Stoga će ovde biti prikazana Maslovljeva teorija motivacije, a zatim i teorija samodeterminacije, kao okvir za razumevanje ovih koncepata.

#### *Samoaktualizovanost*

Na vezu između profesionalnog ponašanja nastavnika i samaktualizacije ukazuje, na primer, Lindgrenova (Lindgren, 1976) klasifikacija nastavničkih uloga u kojoj se ističu samoizražavajuće uloge. Ova grupa uloga obuhvata ponašanja nastavnika kojima on ostvaruje svoje potrebe: da bude pomoćnik drugim ljudima, roditeljska figura, neko ko ima moć – kontroliše i vlada drugima, neko ko traži sigurnost u profesiji i profesionalnim kontaktima. To znači da nastavnik kroz svoju profesiju realizuje svoju prirodu i svoje potencijale, odnosno svoju težnju ka samoaktualizaciji. Imajući u vidu to, kao i usmerenost ovog rada na preispitivanje humanističke koncepcije obrazovanja, posebno u vezi sa profesionalnim delovanjem nastavnika kao ključnog faktora efikasne nastave, kao relevantan teorijski okvir izdvaja se Maslovljeva teorija motivacije.

Koncept samoaktualizacije uspostavljen je i definisan u okviru humanističke psihologije (Popović, 1982), nazvane „trećom silom“ u psihologiji, koja je uvela potpuno drugačiji pogled na čoveka u odnosu na do tada dominantne dve sile u psihologiji – psihoanalizu i bihejviorizam. Nezadovoljan uvidom da je psihologija više usredsređena na slabe strane ljudskih bića i da gradi pesimističku i ograničenu sliku o čoveku kao biću, Maslov se zalaže za bavljenje onom svetlijom i boljom stranom ljudskog bića i zanemarenim specifičnim ljudskim obeležjima, kao što su ideali, vrednosti, ciljevi, težnje, ljubav, humor, ljubomora, stid, umetničko i naučno stvaralaštvo (Fulgosi, 1981). Humanistička psihologija predstavlja doktrinu realnog self-a koji predstavlja jednu vrstu urođene prirode koja je veoma tanana, koja nije neophodno svesna, za kojom osoba mora da traga, koju treba da otkriva i ostvari je – aktualizuje (Maslov, 1968a). Po Maslovu, ljudi poseduju urođenu prirodu koja

je u suštini dobra, ili bar neutralna. Sa nesmetanim razvojem ličnosti kroz spontano sazrevanje u povoljnoj sredini i uz njene sopstvene napore da ostvari svoju prirodu, sve jasnije se ispoljavaju stvaralačke moći ljudskog bića. Pritom, svako ljudsko biće ima urođeni impuls za rast ili ostvarivanje svojih ljudskih potencijala (Hol i Lindzi, 1983).

Maslovljeva teorija motivacije (poznata još i kao teorija samoaktualizacije) zasniva se na nekoliko pretpostavki (Feist & Feist, 2006):

- 1) motivacija se odnosi na osobu u celini, a ne na jedan njen deo ili funkciju (holistički pristup);
- 2) motivacija je kompleksna – nečije ponašanje može biti pokrenuto od više motiva koji istovremeno deluju;
- 3) ljudi su uvek motivisani nekom potrebom – kada se jedna potreba zadovolji i tako izgubi pokretačku snagu, aktivira se sledeća;
- 4) ljudske potrebe su univerzalne, svi ljudi imaju iste potrebe, razlikuju se samo načini njihovog zadovoljenja;
- 5) potrebe su uređene hijerarhijski, na osnovu prioriteta i hitnosti njihovog zadovoljenja.

Hijerarhija motiva o kojoj govori Maslov predstavlja se najčešće kao model piramide (Slika 2).



Slika 2. Maslovljeva hijerarhija potreba

Maslov (1982) pravi razliku između osnovnih potreba i metapotreba, odnosno nižih i viših potreba. Osnovne potrebe (fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe samopoštovanja) javljaju se u hijerarhijskom sledu i pokreću na aktivnost usled nedostatka nečega čime se te potrebe mogu zadovoljiti. Dok se ne zadovolji potreba koja je najniže u hijerarhiji, potrebe sa višeg nivoa se ne aktiviraju. Metapotrebe, u koje spadaju potrebe za pravdom, dobrotom, lepotom, redom, jedinstvom itd. (zasnovane na tzv. B-vrednostima, od: *beeing-values* ili *vrednosti bića*), pokreću ljudsko biće na aktivnost radi razvoja i nalaze se na istom hijerarhijskom nivou – one su sve podjednako snažne. Više potrebe se od nižih razlikuju po tome što se i filogenetski i ontogenetski kasnije razvijaju,

manje su presudne za opstanak pojedinca, manje je hitno njihovo zadovoljenje, ali zadovoljenje viših potreba donosi dublju sreću i bogatstvo unutrašnjeg života. One se od nižih potreba razlikuju i po tome što se rast, ka kome su usmerene, nikada ne završava, dok se niže potrebe mogu u potpunosti zadovoljiti i tada one prestaju da deluju (Maslov, 2001). Zadovoljenje viših potreba vodi ka samoaktualizaciji. Pošto se potreba za samoaktualizacijom ne pojavljuje usled nedostatka nečega, već je njen cilj rast i razvoj, naziva se metapotrebom (Trebješanin, 1983). Osobe koje su ostvarile svoje potencijale do kraja (uslovno rečeno jer, kako je već naznačeno, rast se nikada ne završava u potpunosti), Maslov označava kao samoaktualizovane osobe. Dakle, samoaktualizovane osobe se od ostalih razlikuju po nekoliko ključnih karakteristika (Feist & Feist, 2006). Pre svega, to su prihički zdrave osobe. Samoaktualizovani ljudi su napredovali kroz hijerarhiju potreba i njihove potrebe nižeg nivoa su zadovoljene. Oni prihvataju pomenute vrednosti bića. Najzad, samoaktualizovane osobe ispunjavaju svoje potrebe usmerene na rast i razvoj i tako postaju ono što su u stanju da budu.

U pokušaju da pruži precizniju naučnu definiciju samoaktualizacije, Maslov (1982) je vršio dugatrajno i opsežno istraživanje karakteristika poznatih naučnika, umetnika, istorijskih ličnosti, proučavajući njihove biografije, a zatim prikupljajući podatke i od svojih savremenika koje je smatrao samoaktualizovanim. Na osnovu proučavanja samoostvarenih ljudi, Maslov je kao karakteristike samoaktualizovanih ličnosti izdvojio: 1) uspešnije opažanje stvarnosti i lagodniji odnos sa njom, 2) prihvatanje sebe, drugih i prirodnog sveta onakvog kakav jeste, 3) spontanost, jednostavnost, prirodnost u ponašanju, 4) usredsređenost na problem, 5) potrebu da se bude sam, potrebu za privatnošću, 6) samostalnost i nezavisnost od kulture i sredine, 7) neprekidnu svežinu doživljaja, originalnost, nestereotipnost u suđenju o ljudima i stvarima, 8) neka izrazita mistička ili duhovna iskustva koja nisu nužno religijskog karaktera, 9) osećanje zajedništva i poistovećivanje sa čovečanstvom, 10) snažne i duboke emocionalne odnose sa bliskim osobama, 11) demokratske vrednosti i stavove, 12) razlikovanje sredstava od ciljeva, dobrog i zla, 13) smisao za humor koji je filozofskog, a ne neprijateljskog karaktera, 14) nadarenost za stvaralaštvo, 15) opiranje usaglašavanju sa kulturom, 16) prevazilaženje sopstvene sredine, što je više od snalaženja u njoj.

Dakle, samoaktualizacija je konačni, najviši cilj, odnosno najviši ljudski motiv. To je *stanje kome pojedinac teži* u svom razvoju. Za većinu ljudi samoaktualizacija zapravo znači razvijanje prema tom stanju. Teško je reći kada je to stanje dostignuto, pošto čovek, razvijajući se, stalno otkriva svoju prirodu i prepoznaje neke svoje nove potencijale, ali je jasno da ljudima treba omogućiti da se slobodno razvijaju u smeru samoaktualizacije. Sve što sprečava takav razvoj je loše (npr. nemogućnost zadovoljenja potreba sa nižih hijerarhijskih nivoa u datim društvenim okolnostima, delovanje društvenih predrasuda i stereotipa, nepoznavanje sopstvenih sposobnosti i potencijala), a dobro je sve što omogućava i pospešuje ovaj prirodni proces (Fulgosi, 1981).

Glavni prigovor koji se upućuje Maslovljevoj teoriji jeste da nema dovoljnu empirijsku potvrdu, da se uglavnom zasniva na intuitivnom saznavanju i speku-



lacijama (Trebješanin, 1983). Jednu od osnovnih teškoća u pokušajima validacije Maslovljeve teorije predstavljalo je nepostojanje instrumenta za ispitivanje samoaktualizacije. Tokom šezdesetih godina Everet Šostrom je razvio *Inventar ličnih orijentacija* (POI – Personal Orientation Inventory), kao instrument za ispitivanje samoaktualizacije (Feist & Feist, 2006; Fulgosi, 1981; Shostrom, 1980). Inventar se sastoji od dve glavne skale (*Vremenska kompetentnost* i *Unutrašnja podrška*) i 10 subskala (*Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti*, *Egzistencijalno situaciono reagovanje*, *Emocionalno reagovanje*, *Spontanost*, *Samopoštovanje*, *Samoprihvatanje*, *Shvatanje čovekove prirode*, *Sinergija*, *Prihvatanje agresivnosti* i *Sposobnost da se uspostave intimni odnosi*) koje ispituju dimenzije srodne karakteristikama samoaktualizovane ličnosti koje navodi Maslov. Tokom nekoliko decenija je ovo bio jedini instrument za ispitivanje samoaktualizacije. Jedan kasniji pokušaj konstruisanja novog instrumenta za ispitivanje samoaktualizacije (POD – Personal Orientation Dimensions) pokazao se kao manje uspešan (Forest & Sicz, 1981; Hattie et al., 1984), pa je i dalje uglavnom korišćen Šostromov *Inventar ličnih orijentacija*, i pored određenih zamerki koje mu se upućuju. Jedan od problema predstavljaju veoma niske mere pouzdanosti pojedinih subskala (Ray, 1984), drugi problem je rizik da će ispitanici ulepšavati sopstvenu sliku dajući socijalno poželjne odgovore (Andreson et al., 1984; Ecker & Watkins, 1975; Snyter & Allik, 1981; Tossi & Lindamood, 1975). Istraživači koji su preispitali Inventar ličnih orijentacija u odnosu na ove primedbe, preporučuju Inventar POI za upotrebu u istraživanjima (Tossi & Lindamood, 1975), ali ne i za kliničku upotrebu (Šostromova ideja je bila da se POI može koristiti u kliničkim ispitivanjima). Imajući u vidu sve ovo, u istraživanju koje će biti prikazano u drugom delu knjige, za merenje samoaktualizovanosti nastavnika izabran je i primenjen Šostromov Inventar ličnih orijentacija.

Ako se sada napravi osvrt na implikacije humanističke psihologije na obrazovanje, uočljivo je da su one sadržane u koncepciji učenja drugačijoj u poređenju sa tradicionalnom nastavom. Nasuprot procesu akumulacije činjenica, odnosno nebitnog učenja o spoljašnjem, bezličnom, u kome nastavnik ima aktivnu ulogu, oblikujući i podučavajući pasivne učenike koji dobijaju nešto što akumuliraju, a što onda mogu zadržati ili izgubiti, Maslov (Maslow, 1968a) govori o učenju čiji je cilj da se postane ličnost. Polazeći od shvatanja da su čak i najnebitnija učenja daleko korisnija i daleko delotvornija ako se temelje na zdravom identitetu osobe koja zna šta želi, zna šta jeste, kuda ide i šta su njeni ciljevi, Maslov otvara i pitanje slike o dobrom nastavniku i njegovim funkcijama. Za razliku od modela nastavnika kao predavača, učenje da se postane ličnost zahteva nastavnika koji stvara uslove, ojačava, pomaže, nudi mogućnost izbora a ne nameće. Takav nastavnik prihvata učenika, pomaže mu da spozna sebe – da otkrije svoje prirodne sklonosti, ono u čemu je dobar i u čemu nije, da uvidi šta je to što bi mogao da poboljša i koji su njegovi dobri potencijali. Tako nastavnik razvija atmosferu prihvatanja detetove prirode, čime se strah, briga i odbrana svode na najmanju meru, a podstiču rast i razvoj. Na osnovu Maslovljevog objašnjenja razvoja preko konflikta između težnje ka sigurnosti i težnje ka razvoju (Maslow, 1968b), može se reći da se pomoć koju nastavnik treba da pruži detetu u procesu njegovog spontanog razvoja sastoji u tome da mu razvoj učini što privlačni-

jim i istovremeno umanju opasnosti koje bi dete moglo u njemu moglo da prepozna, kako ne bi odustalo od težnje za razvojem i odlučilo da ostane u sigurnosti trenutnog stanja. Takođe, nastavnik treba da smanji na najmanju moguću meru privlačnost te sigurnosti trenutnog stanja, ukazujući na rizike od ostajanja u njoj. Takav nastavnik suštinski brine za dete i time doprinosi njegovom rastu i samoaktualizaciji, a kako Maslov (1982: 146) kaže, „možda bi trebalo da bar jedna funkcija obrazovanja [...] bude da čuva, podstiče i hrabri izražavanje i podmirenje instinktoidnih potreba za sigurnošću, ljubavlju, samocenjenjem i samoostvarivanjem”. Dakle, može se reći da je nastavnik facilitator – vodič kroz proces u kome pruža pomoć i podršku učenicima, prateći njihove potrebe i interesovanja i put samoaktualizacije (Kostović, 2007). Sasvim je logično da će ovakvoj svojoj funkciji u procesu učenja bolje odgovoriti nastavnici koji su i sami u većem stepenu samoaktualizovani.

Istraživanja su pružila potvrdu o tome da je samoaktualizovanost nastavnika značajan faktor njihove uspešnosti (Farmer, 2001): nastavnici koji su u većoj meri samoaktualizovani kod svojih učenika podstiču bolje napredovanje u učenju, u većoj meri razvijaju kritičko mišljenje, uspešnije podstiču samousmereno učenje, pokazuju više topline i usmereniji su na svoje učenike i, najzad, uspešnije doprinose samoaktualizaciji učenika.

Ispitivanja samoaktualizovanosti nastavnika i budućih nastavnika kod nas, kao i slična istraživanja izvedena u Americi (prema: Bjekić, 1999) pokazuju, međutim, da je stepen samoaktualizovanosti nastavnika nizak (u odnosu na standardizovane granice na korišćenim merama). Ovakvi nalazi upućuju na potrebu razvijanja date težnje kod nastavnika i budućih nastavnika, prvenstveno kroz studentske programe nastavičkih fakulteta, ali i kroz različite programe profesionalnog razvoja nastavnika. Uz takve programe nastavnici bi bili adekvatnije pripremljeni da realizuju nastavu usmerenu na učenika i da, pored akademskih ciljeva, rade i na ostvarivanju onih ciljeva obrazovanja koji se tiču ukupnog ličnog razvoja učenika na kojima insistira humanistička koncepcija obrazovanja.

#### *Osnovne potrebe iz ugla teorije samodeterminacije*

Kvalitet radne klime u školi relevantan je za profesionalno ponašanje nastavnika i njegov stil rada jer ima uticaja na motivaciju nastavnika za rad. Kvalitet motivacije za rad, povezan sa socijalnim kontekstom, tj. kvalitetom radne klime, biće sagledan u svetlu teorije samodeterminacije (*self-determination theory*), za koju se može reći da je izrasla na temeljima humanističke teorije motivacije.

Maslovljeva teorija motivacije doživela je prvu primenu na polju rada i rukovođenja kroz MekGregorovo shvatanje da se stilovi rukovođenja razlikuju u zavisanosti od pretpostavki menadžera o ljudskoj prirodi. Te pretpostavke, odnosno implicitne teorije menadžera nazivaju se Teorijom X i Teorijom Y (McGregor, 1960; Trebješanić, 2004). Uverenja rukovodilaca koja pripadaju Teoriji X su da ljudi na poslu najviše vole da im se daju tačne instrukcije šta da rade, da ne vole da razmišljaju, da izbegavaju slobodu da sami donose odluke, da ih ne interesuje da sami nešto kreiraju, ne interesuje ih uspeh firme u kojoj rade i rade samo za zaradu. Ovo su ubeđenja autoritarnog tipa rukovodioca. Nasuprot tome, demokratski ili humani-



stički tip menadžera veruje ljudima, poštuje ih, smatra da ljudi nisu spolja prisiljeni da rade, već rade iz unutrašnje potrebe, traže smisao u svom radu, a predanost poslu nije determinisana novcem, već metapotrebnom za samoispunjenjem. U zavisnosti od toga na kojoj od ovih teorija o ljudskoj prirodi je zasnovan stil rukovođenja, radno okruženje u manjoj ili većoj meri zaposlenima pruža mogućnosti za ostvarivanje potreba sa viših nivoa u hijerarhiji potreba. Ovo je važno, jer su brojna istraživanja pokazala da je stepen u kome zaposleni kroz rad zadovoljavaju svoje potrebe povezan sa njihovom efikasnošću na poslu (Baard et al., 2004).

Teorija samodeterminacije Disaja i saradnika predstavlja neku vrstu dalje razrade humanističkog shvatanja motivacije. Ona je zasnovana na shvatanju da je ljudsko biće orijentisano na rast i razvoj i da aktivno traga za odgovarajućim izazovima u okruženju kroz koje će aktualizovati svoje potencijale (Đorđić i Tubić, 2010). Pritom, za opstanak, zdravlje, integritet i razvoj pojedinca od suštinskog značaja su bazične psihološke potrebe (Baard et al., 2004). Zavisno od toga kakvi su uticaji socijalne sredine na mogućnosti zadovoljenja ovih potreba, čovek će imati različite mogućnosti da se samoaktualizuje (Randelović i Smederevac, 2011).

Teorija samodeterminacije ističe da svi ljudi imaju tri osnovne, urođene psihološke potrebe, koje su sve podjednako važne za dobrobit i razvoj pojedinca. To su (Baard et al., 2004; Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2008; Deci et al., 1991; Deci et al., 1989):

- *potreba za kompetentnošću* – odnosi se na potrebu pojedinca da se oseća uspešno i delotvorno, da sopstveno ponašanje i interakciju sa socijalnim okruženjem doživi kao efikasnu, što doprinosi osećanju samopouzdanja;
- *potreba za autonomijom* – odnosi se na potrebu da se ostvari sopstvena inicijativa i postigne samoregulacija sopstvenih postupaka, odnosno da se sopstvena ponašanja opažaju kao slobodno odabrana;
- *potreba za povezanošću* – znači potrebu da se ostvare bliski i zadovoljavajući odnosi sa drugim ljudima u određenom socijalnom krugu, tj. da imaju osećaj pripadanja i prihvaćenosti od strane drugih.

Kroz ove tri osnovne potrebe mogu se analizirati socio-kontekstualni uslovi koji doprinose motivaciji, uspešnosti i razvoju. Teorija samodeterminacije predstavlja jednu makroteoriju (Deci & Ryan, 2008) koja ima vrlo široku primenu u različitim oblastima – od razumevanja funkcionisanja i razvoja ličnosti, preko razumevanja ponašanja ljudi u radnom kontekstu, u oblasti obrazovanja, politike, sporta, do razumevanja opšte dobrobiti i zdravlja ljudi.

Kada je reč o motivaciji zaposlenih, teorija samodeterminacije najpre razlikuje različite nivoe motivacije, od stanja amotivisanosti do stanja motivisanosti, a zatim ističe da stanje motivisanosti može biti različitog kvaliteta, što zavisi od toga da li je osoba kontrolisana ili samodeterminisana (Deci et al., 1989). Na vrstu motivacije zaposlenih utiče rukovodilac, kreirajući određeni kvalitet radne klime. Radna klima može, s jedne strane, da se zasniva na podršci rukovodioca samodeterminaciji zaposlenih – kroz podršku njihovom doživljaju slobode, inicijative i uspešnosti, što obezbeđuje zadovoljenje potreba za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću.

Nasuprot tome, radna klima može biti zasnovana na kontroli od strane rukovodioca – kroz pritisak na zaposlene da prihvate određeni način mišljenja i ponašanja, čime se osjećuje zadovoljenje osnovnih potreba za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću.

Dve osnovne vrste motivacije koje razlikuje teorija samodeterminacije su *autonomna* i *kontrolisana* motivacija (Deci & Ryan, 2008).

Autonomna motivacija označava kako unutrašnju motivaciju, tako i one vidove spoljašnje motivacije kod kojih je osoba integrisala vrednost i smisao posla u sopstveni sistem. Ljudi koji su autonomno motivisani sa voljom prihvataju posao.

Kontrolisana motivacija, nasuprot tome, zasniva se na spoljašnjoj regulaciji. Ponašanje zavisi od spoljašnjeg potkrepljenja – od nagrada i kazni, ili od delimično internalizovane regulacije koja se manifestuje kroz motiv za dokazivanjem, izbegavanje stida, potrebu da se dobije potvrda sopstvene vrednosti i zalaganja. Ljudi koji su pokrenuti ovom vrstom motivacije prihvataju posao doživljavajući pritom pritisak da moraju da misle i da se ponašaju na određeni način.

I jedna i druga vrsta motivacije pokreću zaposlene na rad, ali se kvalitet motivacije razlikuje u pogledu doživljaja zaposlenih o zadovoljenosti njihovih osnovnih potreba, pa samim tim i u pogledu njihovog zadovoljstva radnim okruženjem.

Brojna istraživanja pokazuju da je podrška autonomiji zaposlenih jedan od ključnih faktora koji doprinose njihovoj samodeterminisanoj motivaciji, a time i njihovoj uspešnosti i boljem prilagođavanju na poslu (Baard et al, 2004). Podrška autonomiji znači da rukovodilac razume i prihvata mišljenje zaposlenih, pruža im adekvatne informacije bez manipulacija, nudi im mogućnosti izbora i ohrabruje njihovu inicijativu. Kada rukovodilac izgradi ovakvu radnu klimu, zaposleni imaju više poverenja u radnu organizaciju i zadovoljniji su poslom. U takvom radnom okruženju zaposleni se osećaju kompetentnijim i bolje povezanim sa svojim saradnicima i rukovodiocima i spremnije se angažuju u obavljanju posla.

Povezanost kvaliteta radne klime i kvaliteta motivacije zaposlenih može se preneti i na situaciju u odeljenju. U zavisnosti od stepena autonomije koju učenici ostvaruju u socijalnom kontekstu (a to je razredna klima koju gradi nastavnik svojim stilom upravljanja razredom), moguće je, duž kontinuuma koji predstavlja stepen autonomije, razlikovati nekoliko vrsta regulacije (Deci et al., 1991):

- *spoljašnja regulacija* – odnosi se na ponašanje pokrenuto spolja, očekivanom nagradom ili kaznom, i to je najmanje samodeterminisana vrsta motivacije. Učenik uči da bi pridobio divljenje nastavnika ili da bi izbegao sukob sa roditeljima zbog lošeg uspeha;
- *pounutrena regulacija* – predstavlja regulaciju zasnovanu na prihvaćenim pravilima ili zahtevima koji vrše pritisak na osobu da se ponaša na određeni način. Na primer, učenik dolazi na vreme na časove da bi izbegao doživljaj sebe kao loše osobe. Iako je ova regulacija pokrenuta iznutra, iz same osobe, ona ipak nije deo integrisanog selfa, jer se takvo ponašanje ipak zasniva na prinudi zahtevima koji dolaze spolja;
- *regulacija na osnovu identifikacije* – predstavlja vid regulacije koji se javlja onda kada osoba proceni da njeno ponašanje koje je prvobitno po-

krenuto spolja odgovara nekoj njenoj ličnoj težnji. Na primer, učenik će dodatno vežbati zadatke iz matematike jer procenjuje da mu je za nastavak školovanja važan uspeh iz matematike. Ova vrsta motivacije predstavlja veći stepen autonomije, jer je pojedinac pokrenut svojom voljom u većoj meri nego spoljašnjim pritiskom;

- *integrisana regulacija* – predstavlja vid spoljašnje motivacije koji karakteriše najveći stepen autonomije. Ovo je regulacioni proces koji se pojavljuje onda kada se ponašanja koja su identifikovana kao saglasna sa pojedinim težnjama integrišu, povežu i sa drugim vrednostima, potrebama i ličnim težnjama pojedinca. Tada je celokupno ponašanje skladno i predstavlja izraz onoga što je osobi važno i vredno. Integrisana regulacija je u najvećoj meri samodeterminisana i karakteristična je za odrasle.

Brojna su istraživanja (prema: Deci et al., 1991) koja pokazuju da učenici čija je motivacija u većoj meri samodeterminisana ostvaruju viši obrazovni nivo, postižu bolji opšti uspeh u školi, kao i bolji uspeh iz pojedinačnih predmeta, bolje su prilagođeni, više uživaju u školskom radu, zadovoljniji su školom, a pokazuju i veći stepen samopoštovanja. Ovakvi nalazi bili su podsticaj za istraživanja o karakteristikama socijalnog konteksta koji doprinosi razvoju samodeterminisane motivacije kod učenika. Pokazalo se da podrška autonomiji, kompetentnosti i povezanosti učenika, nasuprot kontrolišućem kontekstu, doprinosi razvoju samodeterminisanih regulacionih mehanizama. To znači da je nastavnik taj koji, svojim stilom upravljanja procesom rada u odeljenju, kreira razrednu klimu koja predstavlja odgovarajući kontekst za razvoj samodeterminacije kod učenika. Ponovo se može postaviti pitanje o karakteristikama nastavnika koji uspešno stvaraju takvu razrednu klimu. Istraživanja u okviru teorije determinacije pokazuju da su to nastavnici koji su i sami samodeterminisani (Deci, Schwartz, et al., 1981, Ryan & Grolnick, 1986, prema: Deci et al., 1991; Deci et al., 1982, Wild et al., 1997, prema: Suzić, 2005). Nastavnici čija je motivacija autonomna biće spremniji da podrže autonomiju, kompetenciju i povezanost učenika kroz različite konkretne postupke (Đorđić i Tubić, 2010; Suzić, 1998):

- nuđenje većeg broja različitih mogućnosti – npr. delova gradiva ili različitih zadataka od kojih će učenici birati one koje će sami proraditi;
- pohvaljivanje uspeha učenika ostvarenih u situacijama u kojima su na nečemu radili samoinicijativno;
- stvaranje situacije izazova u procesu učenja kroz realizaciju malih učeničkih projekata;
- podsticanje učenika da sami prave svoj plan učenja i da određuju ocenu za koju se bore;
- stalno praćenje napredovanja, pri čemu se posebno ističe lični napredak učenika, a ne njegovo postignuće u odnosu na druge učenike itd.

Sada se nameće ideja o tome da postoji lančana povezanost između stila rukovođenja direktora škole i školske klime koju on na taj način stvara, kvaliteta motivacije nastavnika, zatim stila nastavnika u upravljanju procesima u odeljenju i, najzad, kvaliteta motivacije učenika i ishoda koje ostvaruju u svom školskom radu i učenju.

Iz opisanih razloga je u istraživanje u okviru ovog rada uključena i nastavnička procena radne klime na osnovu upitnika WCQ - *Work Climate Questionnaire* (Deci & Ryan, 2002), razvijenog u okviru teorije samodeterminacije. Na taj način obuhvaćen je još jedan aspekt ličnosti nastavnika koji bi mogao biti povezan sa njihovim stilovima upravljanja razredom.

## 2.2. ULOGE NASTAVNIKA

Ispitujući ličnost nastavnika, neki autori isticali su značaj ponašanja (onoga što nastavnik čini, kako postupa u učionici) za efekte nastave, primećujući da je taj uticaj na postignuća učenika i druge pokazatelje uspešnosti nastave direktniji nego uticaj osobina ličnosti, koji se zapravo ostvaruje posredno preko njihovog manifestovanja upravo u ponašanju. Tako se interesovanje istraživača kasnih šezdesetih godina prošlog veka pomera sa osobina ličnosti nastavnika na njegovo ponašanje (Brophy, 1989), odnosno na nastavničke uloge.

Obrazovanje predstavlja jedan složen sistem sa jasnom organizacijom. U strukturi tog sistema jedan segment predstavlja škola kao organizacija. Nastavni proces odvija se unutar odeljenja kao formalne društvene grupe, koja čini deo strukture škole kao organizacije. Dakle, kada je reč o obrazovanju, na svim njegovim nivoima se mogu identifikovati različite formalne društvene grupe, koje imaju svoju strukturu, ciljeve i zadatke i pravila po kojima funkcionišu. Kao i svi akteri obrazovanja, i nastavnik u toj strukturi ima svoj položaj iz koga proističe njegova uloga. Svaka društvena uloga predstavlja sistem očekivanog ponašanja koji se vezuje za položaj pojedinca u nekoj društvenoj grupi (Rot, 1994). Uloga obuhvata aktivnosti koje se smatraju obaveznim, aktivnosti na koje osoba na nekom položaju u grupi ima pravo i očekivani način psihološkog reagovanja, ali ona istovremeno i zabranjuje određena ponašanja (Havelka, 2000).

Iako se nastavnička uloga tiče jednog organizovanog formalnog sistema i normativno je regulisana, propisi koji određuju zadatke i poslove nastavnika ne opisuju do kraja precizno sve aktivnosti nastavnika. Propisi predstavljaju okvir, ali ne definišu sasvim precizno, naročito onaj segment uloge nastavnika koji se tiče neposredne interakcije sa učenicima u obrazovno-vaspitnom procesu. Upravo tu se pojavljuje prostor i potreba za proučavanjem nastavničkih uloga. Da bi bilo jasnije zašto je važno bavljenje ulogama nastavnika, treba imati u vidu različita moguća značenja pojma uloge uopšte, pa i nastavničke uloge. Naime, kada je reč o ulogama nastavnika, može se podrazumevati (Havelka, 2000):

- stručna koncepcija uloge – čine je naučno i iskustveno utemeljena shvatanja o optimalnoj strukturi aktivnosti nastavnika;
- saznanja ili naučena uloga – obuhvata sve ono što je nastavnik naučio, stekao, razvio, a potrebno mu je za uspešan pedagoški rad;
- zamišljena uloga – predstavlja sliku o sopstvenoj ulozi koju nastavnik gradi na osnovu onoga što zna o svojoj ulozi i na osnovu sopstvene motivacije za obavljanje te uloge;

- realizovana uloga – to je ono što nastavnik stvarno radi i što se može registrovati posmatranjem;
- opažena uloga – odnosi se na ono što drugi akteri obrazovno-vaspitnog procesa, vođeni svojim očekivanjima i interesima, opažaju kao realizovanu ulogu nastavnika.

Kada se sagledaju ova različita značenja pojma uloge i kada se zna da propisi ne mogu da regulišu precizno upravo onaj deo nastavničke uloge koji je najvažniji za ostvarivanje ciljeva obrazovanja, očigledno je da se otvara širok prostor za stručno koncipiranje uloge nastavnika i za sve one „akcije“ koje bi doprinele tome da saznanata, zamišljena i realizovana uloga po svom značenju i sadržaju budu što sličnije stručno koncipiranoj ulozi.

O značaju nastavničkih uloga za postignuća učenika (i to baš onih koje se tiču samog nastavnog procesa, rada u odeljenju) govore rezultati mnogih istraživanja (Brophy, 1989). Pokazuje se da najbolje rezultate postižu učenici kod nastavnika koji nastavu smatraju temeljem svoje uloge, koji od učenika očekuju savladavanje nastavnog programa i koji najviše vremena posvećuju aktivnostima učenja. To znači da najveći uticaj na kvalitet obrazovanja ima upravo onaj segment uloga nastavnika koji je najteže normativno definisati.

Uloga nastavnika u velikoj meri zavisi od koncepcije nastave i zadataka koji se stavljaju pred nastavnika na osnovu određene koncepcije nastave, kao i od utvrđenih obrazovno-vaspitnih ciljeva. U tradicionalnoj frontalnoj predavačkoj nastavi najznačajnija je uloga nastavnika kao prenosioca znanja. Međutim, savremena nastava se u mnogo većoj meri bazira na aktivnostima samih učenika, a njeni ciljevi daleko prevazilaze sticanje predmetnih znanja, već uključuju ciljeve i u drugim sferama i podrazumevaju izgradnju kompleksnijih obrazovnih postignuća (Bloom, 1981). Takva nastava zahteva uvođenje grupnog rada i metoda aktivne i interaktivne nastave, i u njoj se uloga nastavnika bitno menja. U tako koncipiranoj nastavi, nastavnik treba da prati i reguliše različite grupne procese u odeljenju, uz istovremeno praćenje i procenjivanje individualnog napredovanja učenika (Roeders, 2003).

Generalno, pred nastavnikom stoji nekoliko najvažnijih zadataka (Cronbach, 1977):

- *izbor i organizovanje materijala u skladu sa kurikulumom* (odlučivanje o redosledu i brzini izlaganja sadržaja, povezivanju ideja, o materijalima koji će biti korišćeni, o tome kako će situacija učenja biti uređena);
- *vođenje računa o individualnim razlikama među učenicima* (nastavnik treba da prati napredovanje svakog učenika i da nastoji da obezbedi adekvatan napredak i učenicima slabih postignuća i darovitim učenicima);
- *buđenje motivacije učenika* (najdirektniji način da probudi motivaciju učenika jeste da nastavnik učenicima predstavi zadatak tako da oni prepoznaju smisao tog zadatka, povežu ga sa svojim ciljevima i prepoznaju da će biti u stanju da ga uspešno savladaju uz razuman napor);
- *ocenjivanje* (ocenjivanje treba da pruži učenicima povratnu informaciju o tome koliko dobro napreduju i u čemu bi mogli da budu bolji, ali isto-

vremeno treba da predstavlja i osnovu za planiranje nastave; zbog toga je neophodno da postoje jasni ciljevi nastave, adekvatna evidencija o postignućima učenika i jasni kriterijumi, odnosno standardi za ocenjivanje).

Iz profesionalnih zadataka nastavnika proističu njegove uloge. U proučavanju nastavničkih uloga mogu se uočiti različiti pristupi. Zajednička karakteristika većine radova koji se bave nastavničkim ulogama jeste to da autori pokušavaju da ih neka-ko klasifikuju, ali se razlikuju kriterijumi klasifikacije i broj uloga koje identifikuju različiti autori.

Najpojednostavnijia klasifikacija uloga nastavnika je razlikovanje vaspitne i obrazovne uloge. Pritom je samo jasno da je cilj koji nastavnik ostvaruje kroz vaspitnu ulogu vezan za opšti razvoj ličnosti učenika, a cilj koji ostvaruje kroz obrazovnu ulogu je da učenici stiču određena znanja, veštine, stavove, vrednosti i navike (Joksimović & Stojiljković, 2007; Kašić i sar., 2008; Stojiljković, 2005; Stojiljković et al., 2004). Važan aspekt vaspitne uloge nastavnika je i moralno vaspitanje učenika (Stojiljković, 2001; Stojiljković i Dosković, 1989; Stojiljković i Dosković, 2006). Ovako široko definisane uloge, međutim, ne daju jasnu sliku o tome šta nastavnik zapravo radi da bi ove ciljeve ostvario, a i ne uključuju sve aspekte njegovog rada.

Beltran (2011) razlikuje socijalni aspekt nastavnog rada koji se odnosi na stvaranje uslova za učenje, i aspekt nastavnog rada koji je zadatkom orijentisan i odnosi se na prenošenje znanja učenicima.

Harden i Krozbi (Harden & Crosby, 2000) navode veći broj nastavničkih uloga koje grupišu u šest oblasti: 1) izvor informacija, 2) model, 3) facilitator, 4) ocenjivač, 5) planer, i 6) kreator materijala za učenje.

Man i saradnici (Mann et al., 1970, prema: Bjekić, 1999) razlikuju nastavničke uloge na osnovu procesa u kojima one dolaze do izražaja:

- nastavnik kao stručnjak;
- nastavnik kao formalni autoritet;
- nastavnik kao posrednik i prenosilac socijalizacije;
- nastavnik kao facilitator;
- nastavnik kao ego-ideal (model);
- nastavnik kao ličnost i deo odnosa nastavnik-učenik.

Jedan operacionalizovani pregled i klasifikaciju nastavničkih uloga daju Ivić i saradnici (2001). Imajući u vidu zahteve koji stoje pred nastavnikom u aktivnoj nastavi, oni izdvajaju sledeće uloge:

- nastavnička uloga u užem smislu (nastavnik kao predavač, kao organizator nastave, partner u pedagoškoj komunikaciji, stručnjak za svoju oblast);
- motivaciona uloga (motivisanje učenika za rad, podsticanje i održavanje interesovanja, nastavnik kao model za profesionalnu orijentaciju);
- uloga procenjivača, evaluatora (ocenjivanje znanja i ocenjivanje ponašanja i ličnosti učenika);
- saznavno-dijagnostička uloga;
- uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi;
- uloga partnera u afektivnoj interakciji.



Slična ovoj je lista uloga koju navodi Suzić (1999b), takođe iz ugla koncepta aktivne nastave:

- uloga nastavnika u primeni novih metoda aktivne nastave;
- nastavnik kao dijagnostičar;
- uloga nastavnika u regulisanju interpersonalnih odnosa i izgradnji emocionalne klime u odeljenju;
- uloga nastavnika u ciljno vođenom učenju;
- ostale uloge (npr. uloga nastavnika u podsticanju samoevaluacije učenika ili u individualizaciji nastave).

U klasifikaciji uloga nastavnika koju daju Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 1984, prema: Bailey & Dyck, 1990) posebno se ističu nastavničke uloge od značaja za kooperativno učenje i predstavljaju se kao ponašanja nastavnika koja se odvijaju po sledećim stadijumima:

- 1) preliminarne odluke (određivanje ciljeva učenja, određivanje veličine grupa i raspoređivanje učenika u grupe, uređenje prostora, planiranje materijala i raspodela zadataka);
- 2) postavljanje časa (objašnjenje zadatka, struktuiranje pozitivne međuzavisnosti, odgovornosti pojedinaca i unutargrupne saradnje, obrazlaganje kriterijuma uspeha, specifikovanje očekivanog ponašanja i razvijanje saradnje među učenicima);
- 3) praćenje i intervenisanje (podsticanje direktne komunikacije, praćenje ponašanja učenika, pružanje pomoći učenicima u radu na zadatku i intervencije u vezi sa saradničkim odnosima);
- 4) evaluacija (vrednovanje učenja učenika, razmatranje grupnog funkcionisanja, svođenje ocena).

Svrha svih ovih razmatranja jeste stvaranje osnove za procenu i samoprocenu nastavnika u pogledu njihove uspešnosti u obavljanju profesionalnih uloga i kreiranje smernica za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika (Bjekić, 1999; Ivić i sar, 2001; Suzić, 1999b). Istraživanje u kome su nastavnici iz više različitih osnovnih škola u Srbiji vršili samoprocenu uspešnosti u obavljanju nastavničkih uloga iz klasifikacije Ivića i saradnika (Stojiljković et al., 2012) pokazalo je da nastavnici prilično visoko i približno jednako ocenjuju sopstvenu uspešnost u obavljanju svih svojih uloga. Pored samoprocene uspešnosti, od nastavnika je traženo i da izvrše rangiranje nastavničkih uloga po važnosti. Pokazalo se da nastavnici za najvažnije uloge smatraju motivacionu i nastavničku ulogu u užem smislu. Najmanji značaj nastavnici su pripisali ulozi regulatora socijalnih odnosa u odeljenju i ulozi evaluatora. Ovakve procene važnosti uloga ukazuju na to da ispitani nastavnici još uvek ne pridaju dovoljan značaj onim ulogama koje proističu iz koncepcije aktivne i interaktivne nastave i kooperativnog učenja. Zanimljivo bi bilo pomenuti ovde nalaze jednog drugog istraživanja (Djigić et al., 2014) u kome je ispitivana samoefikasnost nastavnika osnovnih škola Norveškom skalom (Skaalvik & Skaalvik, 2010), na kojoj su nastavnici procenjivali sopstvenu efikasnost u različitim aspektima svog rada (koji se zapravo tiču različitih uloga nastavnika): u podučavanju, individualizaciji nastave, motivisanju učenika, održavanju discipline,

saradnji sa roditeljima i kolegama, suočavanju sa izazovima. Nastavnici su procenili da su najmanje efikasni u motivisanju učenika, što predstavlja svojevrsni paradoks ako se ima u vidu da su u prethodno pomenutom izražavanju nastavnici ovu ulogu označili kao najznačajniju. S druge strane, ovaj nalaz je u skladu sa nalazom da je motivaciona uloga u grupi uloga koje nastavnici procenjuju kao najmanje usaglašene sa sopstvenom ličnošću (Bjekić i Zlatić, 2008), kao i sa konstatacijama na koje se nailazi u literaturi da je motivaciona uloga najslabije razvijena među svim nastavničkim ulogama (Frieder, 1977). Ovo je važan podatak koji bi trebalo imati u vidu prilikom koncipiranja obrazovanja budućih nastavnika i programa stručnog usavršavanja koji bi trebalo da doprinesu boljem razumevanju značaja koncepta aktivne nastave i razvijanju kapaciteta nastavnika za obavljanje uloga koje proističu iz njega, a naročito onih u čijem obavljanju su nastavnici najmanje efikasni.

Jednu vrlo sistematičnu i obuhvatnu klasifikaciju nastavničkih uloga dao je Lindgren (Lindgren, 1976). Njegova klasifikacija uloga, pored obavljanja profesionalnih zadataka određenih društvenim značajem nastavničke profesije, uvažava i ličnost nastavnika, odnosno njegovu potrebu da, kroz obavljanje svojih profesionalnih zadataka, ostvari i neke svoje potrebe. Prema ovoj klasifikaciji, nastavničke uloge su zasnovane na očekivanjima koja nastavnik ima u odnosu na sebe, kao i na očekivanjima drugih od njega. Uloge nastavnika se razlikuju i u zavisnosti od uzrasta i drugih karakteristika učenika sa kojima radi, od predmeta koji predaje, od vrste škole, ali i od karakteristika samog nastavnika. Prema ovoj klasifikaciji, nastavničke uloge su svrstane u tri kategorije koje pokrivaju širok spektar ponašanja vezanog za obavljanje ove zahtevne profesije:

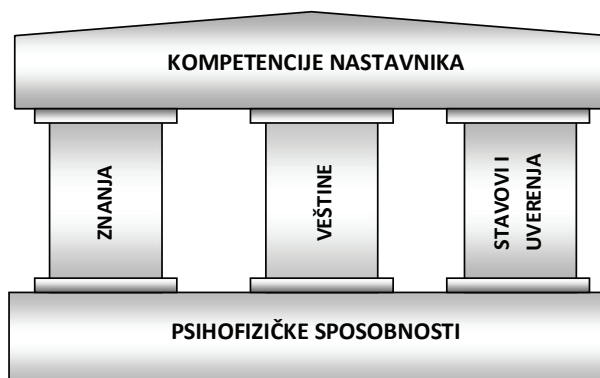
- 1) *nastavne i administrativne uloge* – tiču se onih ponašanja nastavnika kojima se omogućava da učenici uče (instruktor, model, rukovodilac razredom, službenik, član omladinske grupe, javni radnik);
- 2) *psihološki orijentisane uloge* – odnose se na ponašanja nastavnika usmerena na prepoznavanje i podršku u zadovoljenju psiholoških potreba učenika i drugih u njihovom okruženju (umetnik u odnosima s ljudima, socijalni psiholog, katalizator promena kod učenika i u odeljenju, mentalno-zdravstveni radnik);
- 3) *uloge samoizražavanja* – obuhvataju ponašanja nastavnika kojima on ostvaruje svoje potrebe (pomoćnik drugim ljudima, učenik, roditeljska figura, neko ko ima moć – kontroliše i vlada drugima, neko ko traži sigurnost u profesiji i profesionalnim kontaktima).

Ovaj pregled različitih klasifikacija nastavničkih uloga pokazuje svu kompleksnost profesije nastavnika. Da bi on bio uspešan profesionalac, jasno je da treba da integriše brojne uloge i funkcioniše iz više različitih uloga istovremeno. U kojoj meri će u tome biti uspešan zavisi svakako od ličnosti samog nastavnika (Stojiljković, 2014) i njegovih kapaciteta za obavljanje različitih uloga. S druge strane, nisu sve uloge u svakoj situaciji podjednako relevantne – u nekoj situaciji više dolaze do izražaja jedne, a u drugoj situaciji neke druge uloge. To zavisi od učenika, dinamike odnosa u odeljenju, aktuelnih aktivnosti i, naravno, od postavljenih ciljeva.



### 2.3. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Posle pregleda nastavničkih uloga, postavlja se pitanje na čemu se zasniva uspešnost u njihovom ispunjavanju. Autori koji se bave psihologijom nastavnika saglasni su u tome da se resursi za uspešno obavljanje nastavničkih uloga nalaze u samom nastavniku, a čine ih raznovrsna znanja, veštine i stavovi (Vizek-Vidović i sar, 2003); svakako su od značaja i sposobnosti i neke druge karakteristike ličnosti koje predstavljaju njihovu osnovu (Branković i Partalo, 2011). Sve ove lične kapacitete objedinjuje koncept kompetencija, odnosno profesionalnih kompetencija nastavnika (Slika 3).



Slika 3. Arhitektonski prikaz strukture kompetencija (prema: Branković i Partalo, 2011)

Pokušavajući da operacionalizuju konstrukt kompetencija nastavnika, autori (Branković i Partalo, 2011) dolaze do obimne liste užih i širih indikatora njegovih glavnih komponenti (uz napomenu da osim navedenih, sigurno ima i drugih elemenata koji čine kompetencije nastavnika):

1) *Znanja* obuhvataju:

- znanja iz struke (poznavanje sadržaja predmeta koji nastavnik predaje);
- pedagoška znanja (komponente vaspitanja ličnosti; metode, principi i sredstva vaspitnog rada i delovanja, itd.);
- psihološka znanja (zakonitosti psiho-fizičkog razvoja; zakonitosti učenja, pamćenja i zaboravljanja; opažanje i pažnja; emocije i motivacija, itd.);
- didaktičko-metodička znanja (metode, principi, oblici i sredstva nastavnog rada; planiranje i programiranje nastave; vrednovanje u nastavi; organizacija i struktura nastavnog časa, itd.).

2) *Veštine* obuhvataju:

- veštine podučavanja i učenja (izvođenje nastavnog časa; primena nastavnih metoda; stvaranje podsticajnog okruženja za učenje; učenje učenja, itd.);
- veštine komunikacije i saradnje (sa decom, roditeljima, kolegama i širim okruženjem);

- veštine evaluacije (praćenje, kompleksno i periodično vrednovanje rada učenika; kvantitativno i kvalitativno ocenjivanje; samovrednovanje, itd.);
- veštine korišćenja obrazovne tehnologije (izrada i korišćenje multimedijalnih prezentacija, pretraživanje interneta, korišćenje programa za učenje, izrada i korišćenje baza podataka, itd.).

3) *Stavovi i uverenja* obuhvataju:

- uverenja o opštim ljudskim vrednostima (moralne, estetske, ekonomske, religijske i druge vrednosti);
- uverenja o mladima (ljubav prema deci, uverenja koja se tiču neposrednog rada sa decom i mladima, itd.);
- uverenja o profesiji (afinitet prema nastavničkom pozivu; odnos prema stalnom stručnom usavršavanju; ugled nastavnika u društvu, itd.).

U zavisnosti od specifične orijentacije u proučavanju ili specifičnih problema koje istražuju, različiti autori daju različito organizovane liste nastavničkih kompetencija.

Jedna moguća klasifikacija profesionalnih kompetencija nastavnika (Bjekić i Zlatić, 2006) razlikuje tri osnovne kategorije:

- pedagoške kompetencije, koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje svoje obrazovne i vaspitne uloge;
- programske kompetencije, koje obezbeđuju ostvarivanje prvenstveno obrazovne uloge nastavnika; i
- komunikacione kompetencije, koje omogućavaju uspešniju realizaciju svih segmenata nastavnog procesa kroz uspešnije prenošenje sadržaja nastavnog predmeta, jasnije i sistematizovanije iskazivanje ideja, primereno uzrastu učenika, kroz bolje razumevanje poruka koje nastavnici primaju od učenika, kroz bolje uočavanje smetnji u komunikaciji i njihovo otklanjanje i prevazilaženje.

Kompetencije koje su neophodne nastavnicima mogu se svrstati u oblasti i na sledeći način (Kovač-Cerović i sar., 2004):

- upotreba i razvoj profesionalnih znanja i vrednosti u funkciji stvaranja stimulativnih situacija za učenje;
- komunikacija i interakcija sa učenicima, roditeljima, kolegama i lokalnom zajednicom;
- preuzimanje odgovornosti za planiranje, programiranje i upravljanje nastavom i učenjem;
- praćenje napredovanja učenika;
- planiranje i evaluiranje sopstvenog rada i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja.

Kompetencije nastavnika mogu se razmatrati i kroz prizmu kompetencija koje nastavnik treba da razvija kod učenika. Dugačka je lista kompetencija koje obrazovanje treba da razvije kod učenika; one se mogu svrstati u nekoliko kategorija (Suzić, 2005): kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije. Ako se

ima u vidu da je jedna od važnih uloga nastavnika da bude model svojim učenicima, jasno je da i sam nastavnik treba da poseduje sve navedene kompetencije.

Neki autori pokušavaju da identifikuju manji broj kategorija u koje bi se mogle rasporediti nastavničke kompetencije. Tako npr. Kostović (2005, prema: Paser, 2008) naglašava dve dimenzije kompetencija nastavnika:

- 1) didaktičko-psihološke kompetencije, ili sposobnost nastavnika da nauči učenike kako da kontrolišu i usmeravaju svoje saznavne procese, i
- 2) didaktičko-pedagoške kompetencije, ili sposobnost nastavnika da prilagodi svoje postupke nivou i načinu funkcionisanja svakog učenika, kao i sposobnost da podstiče učenike na razmenu i saradnju u procesu učenja.

S obzirom na to da se učenje i razvoj učenika odvija u socijalnom okviru, jasno je da su od posebnog značaja različiti aspekti socijalnih kompetencija nastavnika, pa se ukupne nastavničke kompetencije mogu shvatiti i kao spoj socijalnih i akademskih kompetencija nastavnika (Krnjajić, 2007).

Veliki broj autora bavi se kompetencijama nastavnika ne pokušavajući da obuhvati čitav sadržaj ovog konstrukta, već izdvajajući ili naglašavajući jednu ili više kompetencija koje smatraju posebno značajnim. Najveći broj autora kao posebno važnu vrstu kompetencija izdvaja komunikacione kompetencije (Bjekić i Zlatić, 2012; Zlatić i Bjekić, 2007; Gojkov, 2008; Paser, 2008), ističući da je komunikacija u nastavi proces putem kog se ostvaruju ciljevi nastave. Komunikacione kompetencije od posebnog su značaja za nastavni rad iz najmanje dva razloga. Prvi razlog je taj što se razmena informacija u procesu učenja vrši kroz komunikaciju čiji je neizostavni učesnik nastavnik. Drugi razlog vezan je za kvalitet komunikacije koji nastavnik ostvaruje u kontaktu sa učenicima (i ostalim akterima obrazovno-vaspitanog procesa). Kvalitet komunikacije koji nastavnik neguje u velikoj meri određuje kvalitet odnosa sa učenicima i ukupnu razrednu klimu.

Pored komunikacionih, u savremenom obrazovanju važnu ulogu imaju i neke kompetencije o kojima ranije u literaturi nije bilo reči. Jedna od takvih kompetencija je samorefleksivnost (Gojkov, 2008) koja predstavlja preduslov za lični, socijalni razvoj, za razvoj ukupnih, pa i profesionalnih kompetencija.

Poslednjih decenija razvija se i koncept celoživotnog učenja, koje je postalo neophodno zbog izuzetno brzog naučnog i tehnološkog razvoja. Takve okolnosti nameću potrebu za celoživotnim učenjem svima onima koji žele da „ostanu u koloseku”. Koncept celoživotnog učenja zasnovan je na uverenju o „vaspitanosti” kompetencija. U vezi s tim, postaje sve važnija još jedna vrsta kompetencija – za doživotno učenje i obrazovanje (Paser, 2008). To znači da nastavnici treba da poznaju puteve i načine dolaženja do različitih znanja u cilju samousavršavanja s jedne strane, a sa druge strane u cilju sticanja potrebnih kompetencija koje će nastavnicima omogućiti da i svoje učenike nauče učenju i pripreme ih za celoživotno obrazovanje.

Savremeni tokovi u obrazovanju nalažu i razvoj nekih sasvim specifičnih kompetencija. Rad sa učenicima koji imaju različite smetnje i teškoće od nastavnika zahteva sve one kompetencije koje su neophodne u radu sa svim učenicima, ali i kompetencije vezane za strategije prilagođavanja nastave specifičnim karakteristi-

kama dece i upravljanja ponašanjem učenika. Istraživanje izvedeno sa nastavnicima koji rade sa učenicima koji imaju emocionalne smetnje i poremećaje ponašanja pokazalo je da znanje nastavnika iz ove oblasti doprinosi tome da adekvatnije i češće i primenjuju ove strategije u odeljenju (Anderson & Hendrickson, 2007). Takođe, opservacija časova u okviru ovog istraživanja ukazala je na kompetencije koje su svi ispitani nastavnici koristili u radu sa učenicima: priprema za nastavu pre dolaska učenika, pozitivan i proaktivan pristup upravljanju odeljenjem, upošljavanje učenika zadacima, kontakt očima sa učenicima, verbalno i neverbalno nagrađivanje učenika.

Jedan od izazova koji od nastavnika u savremenom obrazovanju traži odgovarajuće kompetencije je i obrazovanje dece iz marginalizovanih grupa. Polazeći od ubeđenja da je teško sačiniti kompletnu listu konkretnih kompetencija nastavnika potrebnih za rad sa ovom kategorijom dece, Mejberi (Mayberry, 1978) pokušava da definiše kriterijume koje bi trebalo da ispuni kompetentan nastavnik. Kriterijumi su svrstani u četiri oblasti:

- 1) *bazično obrazovanje nastavnika* (potrebno je znanje i iskustvo iz oblasti sociologije i psihologije marginalizovanih grupa; neophodno je dobro poznavanje sistema obrazovanja i obrazovne politike i sposobnost prepoznavanja mogućnosti i ograničenja aktuelne obrazovne politike; dobro poznavanje metodike rada sa učenicima iz marginalizovanih grupa);
- 2) *studentska praksa* (praksa treba da započne što ranije, već na drugoj godini studija – što ranije počne, to će više doprineti razvoju opštih nastavničkih kompetencija, stvaranju uvida u relevantnost teorijskih kurseva, ali i prihvatanju učenika iz marginalizovanih grupa);
- 3) *ličnost nastavnika* (neophodan je pozitivan stav nastavnika prema deci iz marginalizovanih grupa – istraživanja pokazuju da je takav stav od izuzetnog značaja u radu sa ovom decom);
- 4) *kontinuirani profesionalni razvoj* (kompetentan nastavnik prati savremenu literaturu koja se tiče rada sa decom iz marginalizovanih grupa i nastoji da u svakodnevni rad ugradi ideje koje nalazi u literaturi; učešće na profesionalnim radionicama, konferencijama, kursevima, seminarima ili uzajamno posećivanje časova nastavnika u istoj školi predstavljaju prilike za razmenu iskustava i ideja; najzad, možda je najvažnija karakteristika kompetentnog nastavnika njegovo kontinuirano usavršavanje i profesionalni razvoj).

Iz dosadašnjeg razmatranja nastavničkih kompetencija očigledno je da o njima ne treba govoriti nezavisno od obrazovanja i programa za profesionalni razvoj nastavnika. Naime, programi obrazovanja budućih nastavnika morali bi da budu koncipirani tako da obezbede razvoj potrebnih kompetencija. Nažalost, analize pokazuju da su nastavnici u Srbiji kroz obrazovanje na fakultetima pripremljeni jedino na teorijskom nivou (u domenu komponente znanja), dok je praktični deo zapostavljen (Vilotijević, 2011), ili da je obrazovanje nastavnika dominantno predmetno usmereno, a da su zapostavljene metodičke kompetencije (UNICEF, 2001) i kompetencije za inkluzivno obrazovanje (Todorović i Đigić, 2012). Ovo je problem sa kojim se

poslednjih godina suočavaju naši univerziteti i fakulteti za obrazovanje nastavnika i nastoje da redefinišu studijske programe za obrazovanje nastavnika otvarajući nove mogućnosti za intenzivniji razvoj nastavničkih kompetencija. Važan oslonac za kreiranje programa obrazovanja budućih nastavnika, kao i programa stručnog usavršavanja nastavnika, predstavlja dokument *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*<sup>4</sup> (Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije, 2011). Zahtev za većom profesionalizacijom i boljom praktičnom osposobljenošću budućih nastavnika kroz studijske programe proističe i iz dokumenta o kompetencijama nastavnika koji je sačinila ekspertska grupa Evropske unije (European Commission, 2010), a na osnovu Lisabonske deklaracije o strategiji razvoja obrazovanja u Evropskoj uniji do 2010. godine (Đurić, 2011). U ovom dokumentu su kompetencije nastavnika svrstane u pet područja:

- kompetencije za nove načine rada u razredu – za primenu raznovrsnih oblika i metoda rada, uz uvažavanje svih specifičnosti učenika i odeljenja;
- kompetencije za radne zadatke izvan razreda – u školi i sa partnerima iz okruženja;
- kompetencije za razvijanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika, posebno onih za celoživotno učenje;
- kompetencije za razvijanje sopstvene profesionalnosti – usmerenost na istraživanje, rešavanje problema i stalno usavršavanje;
- kompetencije za primenu savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija u procesu učenja i nastave.

Proces usaglašavanja programa obrazovanja budućih nastavnika sa kompetencijama nastavnika aktuelan je i u zemljama iz okruženja (Arnaudova, 2009; Peklaj, 2008). Ovakve promene u obrazovanju nastavnika koje su u razvijenim zemljama počele ranije (Đurić, 2011), a kod nas i u zemljama u okruženju se trenutno odvijaju, treba da obezbede bazične pedagoške kompetencije koje predstavljaju „kompleksan mozaik različitih područja znanja i veština koje su uključene u praktično područje njihovog delovanja“ (Stojanović, 2008: 242). U skladu sa koncepcijom celoživotnog učenja, ove bazične kompetencije trebalo bi dalje dograđivati kroz praksu i različite oblike i programe stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika.

<sup>4</sup> Ovim dokumentom su, pored liste opštih kompetencija koje se tiču poznavanja sistema obrazovanja, zakonske regulative, razumevanja društvenog konteksta obrazovanja, jezičke i informaciono-tehnološke pismenosti, poštovanja univerzalnih ljudskih vrednosti i vrednosti koje se tiču profesionalizma, definisani standardi kompetencija nastavnika potrebnih za ostvarivanje ciljeva obrazovanja, i to u četiri oblasti:

- 1) kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave;
- 2) kompetencije za poučavanje i učenje;
- 3) kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika; i
- 4) kompetencije za komunikaciju i saradnju.

Unutar svake kategorije, kompetencije su razvrstane na one koje predstavljaju znanja, one koje se tiču planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja.

Predlog dokumenta izradio je stručni tim Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, a nakon javne rasprave usvojio ga je Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije.



## 3. UPRAVLJANJE RAZREDOM

---

### 3.1. ZNAČENJE KONCEPTA I NJEGOV SMISAO U PROUČAVANJU EFIKASNE NASTAVE

Šezdesetih godina dvadesetog veka u američkoj literaturi iz oblasti psihologije nastave stidljivo se pojavljuje termin *upravljanje razredom*<sup>5</sup> (*classroom management*), kojim se opisuje složeno ponašanje nastavnika u nastavnim situacijama. U to vreme je u Americi bilo aktuelno istraživanje ponašanja nastavnika i uticaja tog ponašanja na učenike i njihova postignuća (Brophy, 1979, 1989; Flanders, 1962; Flanders, retrieved 2009). Takva istraživanja davala su sve određeniji sadržaj terminu **upravljanje razredom** i nakon desetak godina ovaj termin osvojio je status koncepta koji ima svoj sadržaj i predstavlja legitimni predmet istraživanja. Poslednjih godina se i u domaćoj literaturi pojavljuje ovaj koncept, koji se prvenstveno odnosi na upravljanje ponašanjem i socijalnom situacijom u učionici sa ciljem stvaranja uslova za učenje. O važnosti uspešnog upravljanja razredom govore brojna istraživanja koja pokazuju da ono doprinosi pozitivnim ishodima obrazovanja tako što redukuje neželjena ponašanja učenika na časovima i omogućava nesmetano odvijanje kvalitetnog nastavnog procesa (Marzano et al., 2003; Oliver & Reschly, 2007).

Naime, istraživači koji su se bavili psihologijom efikasne nastave i proučavanjem nastavnika kao faktora efikasnosti nastavnog procesa, postali su svesni toga da dotadašnji pristup koji se bazirao na ispitivanju efekata pojedinih osobina nastavnika ili njegovog ponašanja izraženog kroz profesionalne uloge, daje mnoštvo korisnih, ali parcijalnih podataka. Kako je nastavni proces vrlo kompleksan i prožet mnoštvom međusobno povezanih elemenata i faktora, bio je neophodan drugačiji, sveobuhvatniji pristup. Koncept upravljanja razredom nametnuo se kao koncept koji povezuje ličnost nastavnika i njegovo profesionalno ponašanje zasnovano na neophodnim kompetencijama, usmereno na ispunjavanje svih njegovih profesionalnih uloga i ostvarivanje obrazovno-vaspitnih ciljeva, sa procesima koji se odvijaju u grupi učenika sa kojima radi i sa efektima – ishodima tih procesa. Upravljanje razredom najkraće se može definisati kao *stvaranje podsticajnog i sigurnog okruženja za učenje*. Očigledno je da se ovaj koncept odnosi na složeni *proces* u kome učestvuju sve pomenute komponente.

Situacija u školskom odeljenju predstavlja jednu od najkompleksnijih socijalnih situacija, a pritom treba da predstavlja prostor za učenje i razvoj učenika. Može se reći da u takvoj situaciji posredujuću ulogu u saznanom, intelektualnom, moral-

---

<sup>5</sup> Radi otklanjanja eventualne terminološke zabune, treba naglasiti da se radi o upravljanju odeljenjem, a ne razredom u smislu koji ovaj termin ima u našem obrazovnom sistemu. Pošto je u domaćoj stručnoj literaturi koja se bavi ovom temom prihvaćen prevod koncepta *upravljanje razredom*, u ovom radu se koristi ta sintagma.



nom, socijalnom i afektivnom razvoju učenika imaju odnosi na relaciji nastavnik – učenik. S obzirom na to, „efikasno upravljanje razredom predstavlja skup nastavnikovih ponašanja i aktivnosti čiji je cilj da unaprede saradnju i uključenost učenika u proces nastave i učenja“ (Krnjajić, 2007: 11).

Dojl (Doyle, 1980) ističe da složenu i dinamičnu situaciju u učionici karakteriše:

- 1) *neposrednost* (događaji se odvijaju brzo i zahtevaju brzo reagovanje);
- 2) *javnost* (nastavnik je neprekidno izložen pogledima javnosti);
- 3) *multidimenzionalnost* (učionica je i mesto na kome se odvija učenje, istovremeno je centar nekih socijalnih dešavanja i odnosa, u njoj je i grupa vršanjaka i skup pojedinaca);
- 4) *nepredvidivost* (događaje u učionici izazivaju najrazličitije okolnosti);
- 5) *prošlost* (često ono što se dešava na početku školske godine, ili se u toj grupi učenika dešavalo još ranije, određuje kako će odeljenje funkcionisati tokom čitave godine);
- 6) *simultanost* (u odeljenju se uvek istovremeno dešava više stvari).

Sve navedeno od nastavnika zahteva sposobnost predviđanja mogućih dešavanja u odeljenju i veštinu efikasnog reagovanja zasnovanog na istovremenom uvažavanju velikog broja informacija.

Pored toga što je situacija u konkretnom odeljenju vrlo kompleksna, treba imati u vidu i to da je ona specifična za svako odeljenje – u pogledu normi, psihološke atmosfere, očekivanja i brojnih drugih karakteristika (Vizek-Vidović, 2003). To od nastavnika zahteva fleksibilnost u rukovođenju, zahvaljujući kojoj bi trebalo da, u svakom odeljenju sa kojim radi, nađe najadekvatniji način da doprinese kohezivnosti i saradnji, i tako omogućiti ostvarivanje ciljeva.

Upravljanje razredom obuhvata više aspekata: upravljanje prostorom, vremenom, aktivnostima, radnim materijalima, socijalnim odnosima u odeljenju, upravljanje ponašanjem učenika i održavanje discipline. Koncept upravljanja razredom može se, dakle, povezati sa širokim opsegom aktivnosti koje nastavnik preduzima u odeljenju, kao što su: aranžiranje fizičkog prostora u učionici, definisanje i praktikovanje razrednih procedura i pravila, posmatranje ponašanja učenika, bavljenje nedisciplinovanom ponašanjem, podsticanje odgovornosti učenika za učenje, uključivanje učenika u nastavne aktivnosti, predavanje lekcije na način koji podstiče usmerenost učenika na zadatak (Babkie, 2006; Pedota, 2007; Watkins & Wagner, 2000; Woolfolk et al., 2008). Pritom nastavnik treba da vodi računa o mnoštvu uslova u kojima se odvija nastavni proces u konkretnom odeljenju, kao što su: veličina odeljenja, heterogenost učenika u odeljenju i individualne karakteristike učenika povezane sa učenjem, njihov uzrast, međusobno (ne)poznavanje i eventualno već izgrađeni odnosi i klima u odeljenju, navike učenika i druga obeležja njihovog ponašanja, emocionalni status učenika, itd. Imajući sve ovo u vidu, nastavnik treba da upravlja svim elementima situacije u odeljenju tako da, pre svega, obezbedi da učenici maksimalno vreme tokom časa provedu u učenju. Naime, istraživanja pokazuju da učenici tokom časova izgube od jedne do dve trećine vremena na različite aktivnosti koje



nemaju veze sa učenjem (Karweit & Slavin, 1981; Weinstein & Mignano, 1993, prema Vizek-Vidović, 2003), a dužina vremena provedenog u učenju se pokazuje kao jedan od najznačajnijih faktora uspešnosti nastave (Brophy, 1979, 2011). Mnogi gubici u vremenu mogu se predupređiti adekvatnom organizacijom prostora, izborom adekvatnog oblika i metoda rada, načinom formiranja grupa, pripremom zadataka i materijala za rad na času, jasnim isticanjem ciljeva učenja i njihovim povezivanjem sa iskustvom učenika, zanimljivim predstavljanjem sadržaja, praktikovanjem odgovarajućih signala za održavanje pažnje i suzbijanje nepoželjnih ponašanja učenika. Posebnu pažnju treba posvetiti uspostavljanju zajedničkih pravila, postavljanju granica i saopštavanju očekivanja na početku rada sa određenim odeljenjem. U cilju uspostavljanja dobre socijalne klime u odeljenju, dobrodošli su zadaci i aktivnosti koji od učenika zahtevaju saradnju i koji doprinose izgradnji osećaja pripadnosti kod učenika. Svim ovim postupcima, a naročito individualizacijom nastave i organizovanjem aktivnosti u okviru manjih grupa, nastavnik bi mogao da obezbedi ne samo više vremena za učenje, već i da to vreme bude „produktivno“ (Walberg, 1988), odnosno da svaki učenik u odeljenju bude zaokupljen aktivnostima koje će za rezultat imati željena postignuća učenika. Pritom, u pripremi zadataka za grupni rad treba voditi računa da zadaci budu takvi da zahtevaju individualni doprinos svakog člana grupe, jer grupni produkt bez utvrđivanja individualnih doprinosa ne podstiče individualno učenje (Slavin, 1983, prema: Suzić, 1999a).

Brofi (Brophy, 2011) ističe da efektivno upravljanje razredom podrazumeva kreiranje pozitivne razredne klime zasnovane na principima zajednice koja uči. To znači da nastavnik jasno artikulise očekivanja u vezi sa ponašanjem učenika i njihovim učešćem u aktivnostima usmerenim na učenje. Tada nastavnik može da podstiče produktivno angažovanje učenika, postupno ih vodi iz aktivnosti u aktivnost i prati njihov rad, bez potrebe da često interveniše i opominje učenike zbog njihovog ponašanja. Na taj način obezbeđeni su uslovi da se vreme tokom časa maksimalno iskoristi za učenje, a da bi učenike doveo do željenih ishoda, nastavnik treba pažljivo da planira rad, uzimajući u obzir očekivana postignuća učenika i nastavne sadržaje, sa kojima usklađuje nastavne materijale, aktivnosti učenika i metode praćenja i ocenjivanja. Brofi naglašava da istraživanja pokazuju da su uspešniji oni nastavnici koji svoju ulogu prvenstveno vide u stvaranju dobrog okruženja za učenje, od onih koji naglašavaju svoju ulogu u disciplinovanju učenika. Uspešni nastavnici ne moraju da troše mnogo vremena reagujući na problematična ponašanja učenika jer koriste tehnike kojima učenike navode na saradnju i istrajan rad.

Uspešno upravljanje razredom zasniva se na uspostavljanju takve odeljenjske strukture koja podržava pozitivna ponašanja učenika. Ono o čemu nastavnik treba da vodi računa u procesu uspostavljanja te strukture može se sumirati i na sledeći način (Paine et al., 1983, prema: Oliver & Reschly, 2007):

- uređenje prostora treba da omogući kretanje kroz učionicu uz minimalno ometanje i da omogući nastavniku da priđe svakom učeniku da bi mogao da pomaže i prati ponašanje svakog učenika;
- treba obezbediti efikasno korišćenje vremena tokom časova za učenje, uključujući i situacije kada se smenjuju aktivnosti;

- potrebno je obezbediti pozitivnu interakciju učenika;
- treba jasno reći učenicima koje je ponašanje adekvatno u kojoj situaciji na času – npr. međusobna interakcija učenika je odgovarajuća tokom aktivnosti kooperativnog učenja, ali ne i tokom samostalnog rada na zadacima.

Ako se vratimo pitanju kvaliteta obrazovanja, otvorenom na samom početku ovog rada, mogla bi se spomenuti i jedna pažljiva analiza rezultata velikog broja istraživanja različitih uticaja na postignuća učenika (Wang et al., 1993) koja je pokazala da, među 228 varijabli, upravljanje razredom ima najdirektniji uticaj na učenička postignuća. Jedna druga analiza, koja je izvršena na preko 100 izveštaja o istraživanju efekata upravljanja razredom (Marzano et al., 2003), pokazuje da je u odeljenjima čiji su nastavnici primenjivali delotvorne strategije i tehnike upravljanja razredom, stepen angažovanja učenika na časovima povećan za 23%, a nivo njihovih postignuća za oko 20%. Ovakve analize sasvim ubedljivo govore o tome da upravljanje razredom zaslužuje punu pažnju u proučavanju efektivne nastave. Posebnu vrednost rezultatima istraživanja iz ove oblasti daje mogućnost njihove praktične primene u obukama pomoću kojih će nastavnici razvijati svoje veštine upravljanja razredom. Takođe, kao podrška nastavnicima u usvajanju strategija uspešnog upravljanja razredom, u literaturi se može naći mnoštvo opisanih konkretnih strategija, postupaka i tehnika, vezanih za različite aspekte upravljanja razredom (Cowley, 2006; Cummings, 2000; Desforges, 2001; Mackey, 2006; Marzano et al., 2003; McLeod et al., 2003; Saginor, 2008; Santrock, 2006; Smith & Laslett, 1993; Suzić, 2005; Vizek-Vidović, 2003; Woolfolk et al., 2008), a mogu se naći i prikazi programa profesionalnog razvoja nastavnika koji su usmereni na razvoj svih onih kompetencija koje su nastavnicima neophodne za delotvorno upravljanje razredom (Bjekić, 1999).

### *3.2. PRETPOSTAVKE USPEŠNOG UPRAVLJANJA RAZREDOM*

Ciljevi delotvornog upravljanja razredom mogu se svesti na nekoliko ključnih pravaca delovanja nastavnika u odeljenju, a to su: maksimalno posvećivanje vremena učenju, odnosno svodenje na najmanju meru svih gubitaka vremena tokom časa na različite aktivnosti koje nisu usmerene na učenje, zatim obezbeđivanje uslova za uspešno učenje kroz aktivno uključivanje svih učenika u odgovarajuće aktivnosti učenja koje se odvijaju kroz interakciju između učenika i nastavnika, kao i razvijanje samodiscipline, samokontrole i odgovornosti učenika (Woolfolk et al., 2008).

Moglo bi se reći da polaznu osnovu za uspešno upravljanje razredom čini saglasnost implicitne teorije koju svaki nastavnik ima o ovoj temi sa empirijski potvrđenim principima na kojima se ono zasniva. Ti principi mogu se formulisati kroz nekoliko sledećih tvrdnji (Levin & Nolan, 2004):

- 1) Na okruženje za učenje u najvećoj meri utiče ponašanje nastavnika. Namerno ili nenamerno, verbalno ili neverbalno, bio svestan toga ili ne – nastavnik svojim ponašanjem utiče na ponašanje svojih učenika.

- 2) Nastavnici imaju profesionalnu odgovornost da učenike usmeravaju na zadatke i učenje.
- 3) Usmerenost učenika na zadatke i učenje je bolje kada nastavnik ima jasne ideje o:
  - povezanosti nastave i discipline,
  - faktorima koji motivišu učenike da se ponašaju na određeni način;
  - sopstvenim očekivanjima u vezi sa ponašanjem učenika, i
  - mogućem sistematičnom planu za regulisanje neželjenog ponašanja;
- 4) Unapred planirane strategije doprinose tome da u odeljenju ima manje ometajućeg ponašanja, odnosno da je ponašanje učenika adekvatnije.

Džons (Jones, 1986) navodi pet ključnih pretpostavki uspešnog upravljanja razredom, pod kojim podrazumeva ponašanja nastavnika koja se tiču odnosa između nastavnika i učenika, organizovanja i vođenja svih aktivnosti u odeljenju, i procesa učenja u okviru nastave. Radi se o pretpostavkama koje treba da ispuni nastavnik, stavljajući u funkciju svoje kapacitete za:

- 1) razumevanje ličnih, psiholoških i obrazovnih potreba učenika;
- 2) uspostavljanje pozitivnih odnosa između učenika i nastavnika i između vršnjaka, što doprinosi prepoznavanju osnovnih potreba učenika;
- 3) organizaciju rada i korišćenje metoda koje maksimalno podstiču ponašanje učenika usmereno na zadatke;
- 4) upotrebu nastavnih metoda koje omogućavaju optimalno učenje i odgovaraju obrazovnim potrebama pojedinaca i čitave grupe;
- 5) primenu širokog spektra savetodavnih i bihevioralnih metoda koje doprinose korigovanju neadekvatnog ponašanja učenika.

Kaunin (Kounin, 1970, prema: Brophy, 1979) ističe da se dobro upravljanje razredom zasniva na stvaranju podsticajnog okruženja za učenje i doslednoj primeni tehnika za prevenciju nepoželjnih ponašanja učenika (umesto rešavanja problema kada se oni već pojave), i kao ključ uspešnog upravljanja razredom navodi:

- stalno posmatranje čitavog odeljenja;
- sposobnost nastavnika da radi dve ili više stvari istovremeno, ne prekidajući tok dešavanja u odeljenju;
- neosetno smenjivanje aktivnosti uz održavanje kontinuiteta, bez konfuzije i gubljenja usredsređenosti na ključne ideje; i
- zadavanje učenicima raznovrsnih i izazovnih zadataka za samostalni rad na mestu, pri čemu zadaci treba da budu odgovarajuće težine i dovoljno zanimljivi da bi im održali pažnju.

Kada je reč o upravljanju procesom učenja, Brofi (Brophy, 1979) ističe dve bitne stvari. Prva se odnosi na to da nastavnik treba postupno da vodi učenike kroz gradivo, korak po korak, određujući adekvatnu dinamiku, veličinu koraka i težinu zadataka tako da oni budu dovoljno izazovni i zahtevaju kontinuirano angažovanje učenika, ali nisu toliko teški da učenici nisu u stanju da ih rešavaju. Drugi važan preduslov je da nastavnik uključuje u aktivnosti sve učenike, a ne samo one koji

se sami javljaju. Da bi uspeli u tome, nastavnici treba da nastoje da sklone u stranu svoja očekivanja koja, kako je ranije opisano, dovode do toga da se nekim učenicima poklanja više pažnje, a drugima manje.

Na osnovu razmatranja ključnih pretpostavki upravljanja razredom, može se zaključiti da je uspešno upravljanje razredom povezano više sa procedurama koje se tiču organizacije nastavnih aktivnosti, tj. aktivnosti učenja, i sa onim elementima koji se tiču kvaliteta komunikacije i izgradnje dobre socijalne klime u odeljenju, a ne toliko sa primenom nekih interventnih procedura koje nastavnici primenjuju pokušavajući da suzbiju manifestne disciplinske probleme. Radi se, zapravo, o tome da opisani preduslovi doprinose učeničkoj zaokupljenosti zadacima, što im ne ostavlja prostor koji bi nekako sami pokušali da ispune, a time se izbegava i nepoželjno ponašanje kakvo je, na primer, kršenje discipline. Drugi razlog je taj što se u grupi u kojoj postoji međusobno prihvatanje, uvažavanje, jasna i konstruktivna komunikacija, učenici osećaju sigurno, a iz takvog osećanja ne javljaju se potrebe čije bi zadovoljenje učenici pokušavali da postignu agresivnim ili nekim drugim neadekvatnim postupcima.

### *3.3. KLJUČNI ELEMENTI USPEŠNOG UPRAVLJANJA RAZREDOM*

Potpuno je jasno da način upravljanja razredom ima značajne efekte koji se prepoznaju u kvalitetu klime i postignućima učenika. Ovaj uticaj ostvaruje se kroz različite strategije koje nastavnik bira i primenjuje. Pored toga što nastoji da osmisli i organizuje školski program tako da učenicima olakša učenje, nastavnik stvara povoljne uslove za učenje i razvoj učenika koristeći različite strategije i postupke koji se tiču uspostavljanja i primene odeljenjskih pravila i procedura, rešavanja disciplinskih problema i reagovanja na različita iznenadna ometajuća dešavanja u učionici. To znači da kritični uslov za sve ostale elemente upravljanja razredom predstavljaju dobri odnosi između nastavnika i učenika.

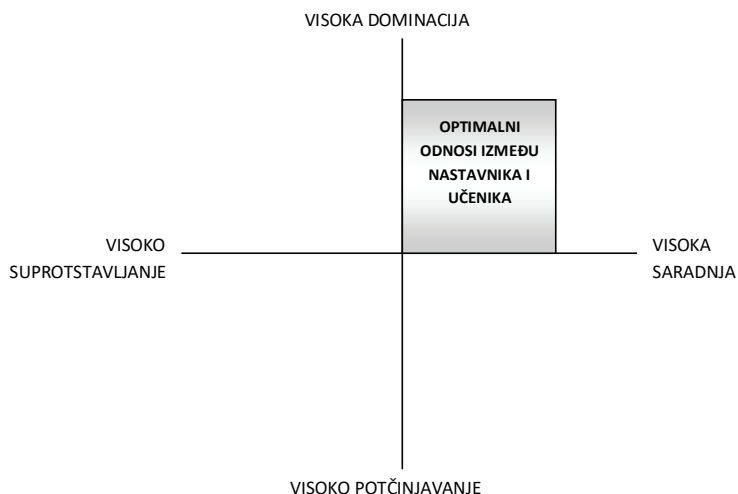
U izgradnji odnosa između nastavnika i učenika najveći izazov predstavljaju nedisciplinarnost i agresivno ili nasilno ponašanje učenika. Da bi obezbedio uslove za učenje, zadatak nastavnika je da reguliše ponašanje učenika, svodeći na najmanju moguću meru ovakva neželjena ponašanja. U rešavanju disciplinskih problema i regulisanju ponašanja učenika u praksi je moguće uočiti različite pristupe na kojima se zasniva odnos nastavnika prema učenicima. Moglo bi se reći da se ti pristupi kreću duž kontinuuma na čijem jednom kraju bi bila uverenja o dominantnom značaju spoljašnje kontrole ponašanja učenika putem nagrada i kazni (bihevioristička koncepcija), a na suprotnom kraju bila bi uverenja nastavnika o pozitivnoj prirodi ličnosti učenika koju treba prihvatiti, razumeti i podržati kako bi se ona samoostvarila (humanistička koncepcija). Pregled savremene literature i izveštaja o brojnim istraživanjima izvedenim poslednjih nekoliko decenija, ukazuje na to da je delotvorniji ovaj drugi pristup.

Analize pokazuju da nastavnici koji ostvaruju kvalitetan odnos sa svojim učenicima imaju manje disciplinskih problema, nasilnog ponašanja i sličnih situacija

tokom godine (prema nekim nalazima za oko 30%) u odnosu na nastavnike koji nemaju kvalitetan odnos sa učenicima (Marzano & Marzano, 2003; Marzano et al., 2003; Santrock, 2006; Shechtman & Leichtentritt, 2004). Zahvaljujući tome, oni obezbeđuju više vremena za aktivnosti usmerene na učenje i tako stvaraju mogućnost za bolja obrazovna postignuća učenika. Marzano i Marzano (Marzano & Marzano, 2003) daju opis karakterističnih ponašanja nastavnika koji grade dobar odnos sa svojim učenicima:

1. Odgovarajući nivo dominacije: nastavnik uspostavlja jasna očekivanja i posledice, postavlja jasne ciljeve učenja, pokazuje asertivno ponašanje;
2. Odgovarajući nivo saradnje: nastavnik nudi fleksibilne ciljeve učenja, pokazuje ličnu zainteresovanost za učenike, u razredu se ponaša pozitivno i jednako prema svim učenicima;
3. Svest o učenicima kojima je potrebno više pažnje: nastavnik ne tretira sve učenike kao jednake – identične, već fleksibilno koristi različite strategije za različite učenike – za pasivne, agresivne, za one sa problemima u pažnji ili sa emocionalnim teškoćama, za perfekcionista, socijalno neprihvaćene itd;
4. Odnose ne prepušta slučaju: koristeći strategije čija je vrednost potvrđena u iskustvu i istraživanjima, nastavnik gradi odnose sa učenicima koji će biti podrška njihovom učenju.

Ovakav opis ponašanja nastavnika koji grade dobar odnos sa učenicima zasnovan je na istraživanju dinamike ovog odnosa koje je izveo Teo Vabels sa saradnicima (Wubbels & Levy, 1993, Wubbels et al., 1999, prema: Marzano et al., 2003), u kome je ispitivan odnos između dveju dimenzija. Jedna dimenzija koja opisuje odnos nastavnika prema učenicima je dominacija nasuprot potčinjenosti, a druga dimenzija je saradnja nasuprot suprotstavljanju (Slika 4).



*Slika 4. Odnos između dominacije i saradnje koji doprinosi uspostavljanju dobrih odnosa između nastavnika i učenika (prema: Marzano et al., 2003)*

Vabelsovo istraživanje pokazalo je da se optimalan kvalitet odnosa na relaciji nastavnik-učenici postiže onda kada su obe pomenute dimenzije umereno izražene. Zapravo, visoka dominacija znači da nastavnik jasno postavlja akademske i bihevioralne ciljeve i očekivanja i čvrsto vodi učenike u skladu sa njima, što je dobro. Međutim, visoka dominacija istovremeno znači i nedovoljnu osjetljivost nastavnika za potrebe i interesovanja učenika, što nije dobro, ali nije dobro ni njihovo prenatraglašavanje na račun jasnog vođenja. To znači da je optimalni uslov za uspostavljanje dobrih odnosa između nastavnika i učenika umerena dominacija nastavnika. Slično je i sa dimenzijom saradnje i suprotstavljanja. Saradnja ima svoje dobre strane, ali preterano insistiranje na tome da učenici funkcionišu isključivo kao članovi grupe dovodi do toga da postaju nesposobni da rade samostalno, bez pomoći drugih. S druge strane, preterano podsticanje suprotnog ponašanja kod učenika razvija težnju da se stalno suprotstavljaju grupi i osujećuju zajedničke ciljeve.

U cilju uspostavljanja dobrih odnosa sa učenicima, a samim tim i prevencije neželjenih ponašanja, nastavnik treba da uvažava učenike, da svakom učeniku obezbedi mogućnost da se oseti vrednim, sposobnim da uči i postigne uspeh, treba da uspostavlja i dosledno i pravedno primenjuje pravila. Važno je da ima dobru samokontrolu, da bude svestan neverbalnih poruka koje šalje učenicima, kao što je potrebno i da vešto tumači neverbalne poruke koje šalju učenici, bilo njemu, bilo vršnjacima. Bitan je i kvalitet verbalne komunikacije nastavnika sa učenicima, odnosno nije važno samo šta govori, već i kako to kaže. Ukratko, komunikacija zasnovana na aktivnom slušanju i na razumevanju i konstruktivnom rešavanju sukoba doprinosi stvaranju klime u odeljenju koja će biti znatno manje opterećena nedisciplinom, sukobima i agresivnim ponašanjem učenika (Spaulding, 2005), čime će biti stvoreni uslovi da se učenici posvete učenju.

S obzirom na to da se odnosi između nastavnika i učenika smatraju temeljem svih ostalih elemenata upravljanja razredom, potpuno je razumljivo zašto veliki broj autora kao ključni element izdvaja komunikaciju između nastavnika i učenika (Brown, 2005; Gordon, 2011; Korać, 2010; Marzano & Marzano, 2003; Miller & Pedro, 2006). Kao osnovni principi i karakteristike efikasne komunikacije ističu se (Ševkušić, 1995):

- uvažavanje svakog učenika u odeljenju – davanje mogućnosti svakom učeniku da doživi da je po nečemu vredan;
- orijentacija na pozitivne aktivnosti i ponašanja – u komunikaciji treba da preovlađuju pozitivne poruke;
- podsticanje inicijative učenika u komunikaciji – nastavnik treba da podržava učenike da postavljaju pitanja, daju predloge i ideje u toku rada;
- reverzibilitet u komunikaciji – nastavnik treba da se obraća učenicima na način na koji je primereno da se i učenici obraćaju nastavniku, a da pritom ne krše pravila pristojnosti i ponašanja;
- emocionalna dimenzija komunikacije – nastavnik treba da ima pozitivan pristup emocionalnim reakcijama dece, a i da dozvoli sebi da ispolji određena osećanja;
- empatičnost u komunikaciji sa decom – pomaže nastavniku da otkrije skrivene motive učeničkog ponašanja i da svoju komunikaciju uskladi sa sposobnostima učenika i njihovim mogućnostima razumevanja.



Braun (Brown, 2005) takođe izdvaja skladnu komunikaciju kao najvažniji element uspešnog upravljanja razredom, a kao karakteristike skladne komunikacije nastavnika sa učenicima navodi:

- primena tehnika aktivnog slušanja (uspostavlja kontakt pogledom, telom okrenut ka učenicima, izbegava pasivno slušanje, neverbalno ili verbalno potvrđuje da sluša i razume, parafrizira ono što je čuo, ne prekida učenika dok govori);
- korišćenje govora tela i facijalne ekspresije koji su u skladu sa verbalnim porukama;
- izbegavanje prepreka u komunikaciji, kao što su: naređivanje, moralisanje, tumačenje, ubeđivanje, ispitivanje, itd.;
- pokazivanje empatije za strahove i frustracije učenika;
- korišćenje stila komunikacije koji je u skladu sa kulturom i razumljiv učenicima.

Slične preporuke za dobru komunikaciju daje i Santrok (Santrock, 2006). On naglašava da je vrlo važna jasnoća u komunikaciji između nastavnika i učenika. Takođe, preporučuje da se komunikacija zasniva na tzv. „ja-porukama”, a da treba izbegavati „ti-poruke” (optužujuće poruke). U situacijama konflikta nastavnik bi trebalo da zauzme asertivni stav, a da izbegne agresivni, pasivni ili manipulativni stil. Pozivajući se na Tomasa Gordona (Gordon, 1970, prema Santrock, 2006), autor skreće pažnju i na prepreke koje otežavaju uspešnu komunikaciju, kao što su: kritikovanje, etiketiranje, naredbe, nuđenje gotovih rešenja, pretnje, moralisanje.

Vrlo često se, kao temelj dobre komunikacije, ističe uvažavanje i poštovanje (Miller & Pedro, 2006). Komunikacija koja se zasniva na pozitivnom tonu i na empatiji pomaže u razmeni poruka. Nastavnik gradi pozitivnu klimu uvažavanja tako što uvažava osećanja i mišljenja učenika i pokazuje istinsku zainteresovanost za svoje učenike i izvan učionice. Na taj način stvara se klima „otvorenog uma” (open minded classroom) u kojoj su učenici oslobođeni straha od nepoznatog i spremni su da razmenjuju ideje, istražuju nove sadržaje i tako uče.

Rodžers (Rogers, 1977; Rogers, 1983, prema: Vizek-Vidović i sar., 2003; Sherwood, 2008) ističe tri nužna uslova koje nastavnik treba da ispuni da bi mogao da ostvari dobar odnos sa učenicima:

- 1) *prirodnost* – nastavnik treba sa učenicima da razgovara otvoreno i iskreno o svojim osećanjima u vezi sa svojim zadovoljstvom ili nezadovoljstvom u vezi sa ponašanjem ili učenjem učenika i tako će podstaći i učenike da slobodno izražavaju svoja osećanja;
- 2) *poverenje u učenike i njihovo bezulovno prihvatanje* – nastavnik treba da pokaže učenicima da ih zaista ceni i vrednuje na osnovu nekih njihovih realnih kvaliteta i da ima poverenja u njihove kapacitete za učenje i postizanje uspeha;
- 3) *empatičnost* – sposobnost nastavnika da razume misli i osećanja učenika doprineće tome da nastavnik bolje razume eventualne teškoće i probleme učenika koji ih ometaju u učenju ili njihov način razmišljanja, te će moći



da im pomogne u rešavanju eventualnih problema ili da im prilagodi način učenja.

Da bi se u odeljenju izgradila povoljna klima nije bitan samo kvalitet komunikacije, već i smer u kome se komunikacija odvija. U vezi s tim, Lindgren (Lindgren, 1976) je utvrdio da je najmanje efikasna atmosfera kada nastavnik nastoji da ostvari jednosmernu komunikaciju sa učenicima u odeljenju, efikasnija je kada nastavnik nastoji da uspostavi dvosmernu komunikaciju sa učenicima, zatim kada je održava i dozvoljava komunikaciju između samih učenika, a najefikasnija je atmosfera kada nastavnik postaje saradnik u grupi, odnosno neguje dvosmernu komunikaciju između svih članova grupe, uključujući i sebe.

Promene koje su se dešavale u obrazovnoj praksi tokom poslednjih decenija bile su, između ostalog, u skladu i sa ovim preporukama. Poređenje nalaza koji se tiču procenta vremena tokom časa u kome se registruju komunikacije na različitim relacijama, a do kojih se došlo na osnovu objektivnog posmatranja časova i registrovanja komunikacija (Galton et al., 1999), pokazuju da je u rasponu od dvadeset godina (1976–1996) došlo do značajne promene. Procenat vremena tokom koga se registruju jednosmerne komunikacije na relaciji nastavnik – učenik ili učenik – učenik se značajno smanjio, a istovremeno se gotovo udvostručio procenat vremena tokom koga se odvijaju interakcije unutar grupe učenika ili između grupe učenika i nastavnika, kao i interakcije između čitavog odeljenja i nastavnika. Ova promena je svakako povezana sa promenama koje su se dešavale u pogledu koncepcije nastave, tj. sa prelaskom sa tradicionalne, predavačke nastave, na aktivnu nastavu, koja podrazumeva primenu različitih oblika interaktivnog i kooperativnog učenja.

Kada je reč o kooperativnom učenju, kao poželjan vid komunikacije u odeljenju pominje se partnerska komunikacija, a najčešće korišćeni oblici rada kroz koje se ovakva komunikacija prepoznaje i razvija jesu diskusija, razgovor u krugu i postavljanje pitanja od strane učenika (Pavlović, 2004). Vrednost ovih oblika rada sa učenicima je u tome što kroz njih učenici uče da jasno izražavaju svoje ideje, potkrepljujući ih adekvatnim argumentima, uče da slušaju jedni druge i prihvataju različita mišljenja, da se drže teme o kojoj se vodi diskusija, ali i da poštuju uspostavljena pravila i komuniciraju uz uzajamno uvažavanje.

Kvalitet socijalnih odnosa u odeljenju, koji zavisi od sposobnosti nastavnika da razume potrebe, probleme, interesovanja učenika i da uskladi njihovo ponašanje (Đorđević i Đorđević, 1988), u tesnoj je vezi sa klimom koju nastavnik stvara u odeljenju. Pored toga što određuje kako će se učenici osećati u učionici, odeljenjska klima je važan faktor uspešnosti procesa učenja – ona može biti podsticajna, ali može i da koči učenje. Grupna klima koja se karakteriše većom kohezijom i usmerenošću na ciljeve, manje izraženim konfliktima i dezorganizacijom, nudi bolje uslove za učenje, pa su samim tim i učenici uspešniji (Adelman & Taylor, 2005).

Izgradnja razredne klime zasnovana je na kvalitetu komunikacije koju neguje i promovise nastavnik, oslanjajući se na svoje komunikacione kompetencije. To znači da u pripremi nastavnika za obavljanje složenih profesionalnih zadataka punu pažnju treba posvetiti razvijanju njihovih komunikacionih kompetencija. Ali, s obzirom na to da je

komunikacija dvosmerni proces, neophodno je i učenje prosocijalnog ponašanja (Lake, 2004) i razvijanje komunikacionih kompetencija učenika, odnosno onih sposobnosti koje leže u njihovoj osnovi, kao što su emocionalna pismenost, ili emocionalna inteligencija, ili inter i intrapersonalna inteligencija, kako ove sposobnosti imenuju različiti autori. U svakom slučaju, radi se o tome da se kod učenika razvijaju sposobnosti razumevanja i upravljanja sopstvenim i osećanjima drugih ljudi, sposobnost samomotivisanja, odnosno preuzimanja kontrole nad sopstvenim ciljevima i budućnošću, sposobnost uspostavljanja i održavanja dobrih odnosa sa drugima, kao i empatijske sposobnosti. Ova vrsta učenja posebno je značajna za učenike koji se ponašaju nedisciplinovano ili čak nasilno, pa su poslednjih decenija u svetu, a i kod nas, osmišljavani brojni programi za razvijanje veština komunikacije, konstruktivnog rešavanja sukoba i prosocijalnog ponašanja, ili programi za prevenciju agresivnog i nasilnog ponašanja učenika (Gašić-Pavišić, 2004; Kovač-Cerović i sar., 2008; Popadić, 2009). Ovakvim pristupom postiže se više stvari. S jedne strane ostvaruje se celovitiji lični razvoj učenika koji podrazumeva razvoj i drugih sfera ličnosti osim kognitivne (Sherwood, 2008). S druge strane, kada se kod učenika razvijaju i ovakvi kapaciteti, postaje moguće uključivanje učenika u interaktivni i konstruktivni proces izgradnje kvalitetne odeljenjske klime i raspodela odgovornosti za ovaj proces između nastavnika i učenika (Manke, 1997). Najzad, pregled velikog broja istraživanja pokazuje da postoji pozitivna povezanost između prosocijalnog ponašanja učenika i njihovog školskog postignuća (Spasenović, 2004).

### *3.4. DIMENZIJE UPRAVLJANJA RAZREDOM*

Većina autora upravljanje razredom vidi kao višedimenzionalni koncept. S obzirom na to, sasvim je razumljivo da jedan od pristupa u proučavanju i razjašnjavanju koncepta upravljanja razredom predstavljaju pokušaji izdvajanja njegovih dimenzija. Autori ističu različit broj užih ili širih dimenzija upravljanja razredom, ali je svim ovim pokušajima zajedničko to da kriterijum na osnovu koga se one razlikuju predstavljaju sadržaji, oblasti delovanja na koje se odnose postupci nastavnika koji pripadaju različitim dimenzijama.

Tako, kada se govori o strategijama i postupcima koji obezbeđuju adekvatne uslove za učenje, kao osnovne dimenzije mogu se izdvojiti (Bru et al., 2002):

- nivo i kvalitet akademske podrške (veštim planiranjem aktivnosti nastavnik obezbeđuje uključenost učenika u proces učenja i mogućnost da učenici ostvare i dožive uspeh);
- nivo i kvalitet emocionalne podrške (jasno ispoljavanje brige za učenike, pohvaljivanje i ohrabrivanje unapređuje „vezanost“ između nastavnika i učenika, čime se povećava stepen uticaja nastavnika na ponašanje učenika);
- stepen u kome je nastavnik u stanju da pažljivo i istovremeno posmatra čitav razred (time što je usmeren na grupu i prati događanja u razredu, ponekad i dva ili više istovremeno, nastavnik doprinosi stvaranju atmosfere prijatnosti i usmerenosti na učenje);

- način upravljanja konfliktima (primenom svih veština konstruktivne komunikacije, nastavnik doprinosi prevenciji i razrešavanju konflikata koji mogu da se jave u nastavnoj situaciji na različitim relacijama: unutrašnjih konflikata nastavnika, konflikata na relaciji nastavnik – učenik i konflikata između učenika).

Zastupljenošću postupaka nastavnika koji pripadaju svim ovim dimenzijama upravljanja razredom, stvaraju se uslovi koji manje ili više doprinose uspešnom učenju i razvoju učenika.

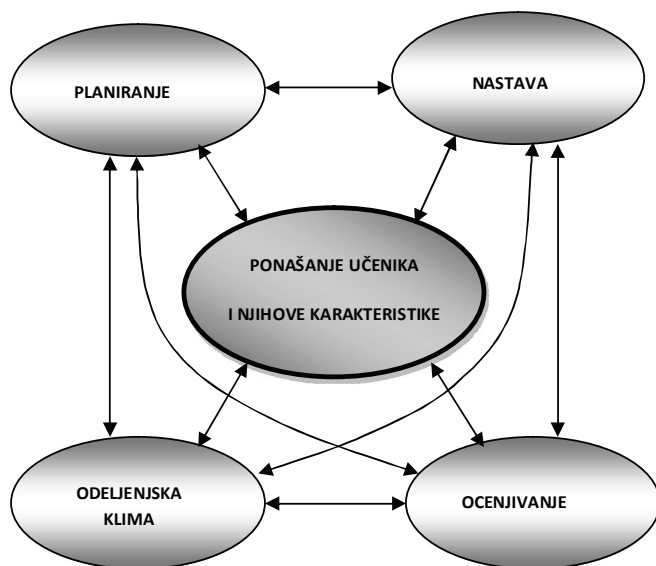
Ako se nastavnik posmatra kao lider u odeljenju, mogu se razlikovati dve široke dimenzije vođstva: a) integrativno ponašanje nastavnika – ohrabrivanje članova grupe da rade na ostvarivanju zajedničkih ciljeva, i to na način koji svakom članu grupe pruža satisfakciju, i b) direktivno ponašanje nastavnika – usmereno prema zadatku, koje podrazumeva primenu specifičnih sredstava za ostvarivanje postavljenih ciljeva učenja i koordinaciju nastavnih aktivnosti (Watkins & Wagner, 2000). Za efektivno upravljanje razredom neophodno je da nastavnik vodi računa o obe dimenzije svoje liderske uloge u odeljenju. Čest je slučaj, međutim, da su nastavnici uglavnom orijentisani na drugu pomenutu dimenziju, vezuju se za svoj predmet i akademska postignuća, a zanemaruju uspostavljanje socijalnih odnosa koji podrazumevaju integrisanost, uključenost i saradnju među učenicima. U takvoj situaciji češći su disciplinski problemi, konflikti, a učenici manje efektivno izvršavaju školske obaveze. Zbog toga učenici imaju slabija školska postignuća i ne ostvaruju u punoj meri svoje kapacitete na planu intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja. Da je važno jedinstvo ovih dveju dimenzija pokazuje jedna studija slučaja u okviru koje su posmatrane dve nastavnice istog predmeta i njihova odeljenja (Jeanpierre, 2004). U ovu studiju uključene su dve nastavnice iz dveju gradskih škola, vrlo sličnih po mnogim karakteristikama, između ostalog i po strukturi učenika. Nastavnice su posmatrane tokom nekoliko meseci i, na osnovu izvršenih opservacija, procenjivan je njihov stil rada u pogledu odnosa sa učenicima, a ocenjivane su i njihove metodičko-didaktičke kompetencije. Takođe, registrovani su elementi razredne klime u odeljenjima u kojima je vršeno posmatranje. Analiza registrovanih podataka pokazala je sledeće: jedna nastavnica je povoljno ocenjena u pogledu kvaliteta odnosa koji je gradila sa učenicima, dok je druga ocenjena vrlo slabo u tom pogledu. Atmosfera u odeljenju prve nastavnice bila je mnogo prijatnija nego u odeljenju druge. Međutim, obe su prilično slabo bile ocenjene u pogledu metodičkih veština, i postignuća učenika su bila slaba i u jednom i u drugom odeljenju. To znači da dobro upravljanje razredom samo u jednom aspektu rada, ili u jednoj dimenziji, nije dovoljno za ostvarivanje visokih postignuća u učenju.

Dimenzije upravljanja razredom mogu se tražiti i u različitim aspektima odnosa nastavnika prema učenicima i prema nastavi, a krajevi tih dimenzija opisuju suprotne načine ponašanja nastavnika (Suzić, 2003):

- normativist – usmeren na rešavanje problema;
- formalist – usmeren na individualizaciju;
- verbalista – egzemplarista;
- monometodičar – primenjuje više nastavnih metoda;
- ametodičar – metodičar.

U pokušaju da sačini instrument koji bi služio za dijagnostičku opservaciju nastave<sup>6</sup>, Nikol Sanjor (Saginer, 2008) definiše ključne elemente nastavnog procesa. To su: planiranje i organizacija časa; realizacija časa; sadržaj časa; odeljenjska klima. Za svaki od ovih elemenata nastavnog procesa vezuje određene standarde ponašanja nastavnika (a i učenika), za koje bi se moglo reći da predstavljaju dimenzije upravljanja razredom.

Međusobna povezanost i uzajamna uslovljenost svih ovih elemenata nastavnog procesa može se prikazati i šemom (Slika 5) koja istovremeno skreće pažnju na najbitnije aspekte, ali i na sve činioce koje nastavnik treba da poveže u svakom segmentu svog rada (Ormrod, 2006):



*Slika 5. Međusobna povezanost planiranja, nastave, odeljenjske klime, ocenjivanja i ponašanja učenika i njihovih karakteristika (prema: Ormrod, 2006)*

Dimenzije upravljanja razredom mogu se prepoznati i u vezi sa fizičkom, socijalnom i intelektualnom strukturom časa, sa kojima se nastavnik suočava ispunjavajući svoju ulogu nastavnog rukovodioca (McLeod et al., 2003). U tom smislu izdvajaju se:

- efikasno korišćenje vremena i prostora u učionici,
- korišćenje strategija koje podstiču dobro ponašanje učenika i
- mudar izbor i uspešno korišćenje nastavnih strategija.

<sup>6</sup> Ovaj protokol za dijagnostičku opservaciju časova razvijen je kao instrument koji će koristiti direktori, inspektori i drugi koji imaju supervizijsku ulogu u odnosu na nastavnike. Na osnovu podataka iz ovog instrumenta (DCO – Diagnostic Classroom Observation) može se usmeravati i planirati unapređenje prakse posmatranog nastavnika.

Američke autorke, Nensi Martin i Beatris Boldvin (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) dale su određenje ovog koncepta, po kome upravljanje razredom obuhvata tri široke dimenzije: ličnost, nastava i disciplina.

- 1) Dimenzija *ličnost* uključuje verovanja nastavnika o ličnosti i opštoj prirodi sposobnosti učenika i njegova shvatanja ukupne psihološke klime. Ova uverenja nastavnika određuju njegove postupke, koji doprinose individualnom razvoju učenika, kao i kvalitetu psihološke klime u odeljenju; klima zavisi od toga u kojoj meri se uvažavaju potrebe i interesovanja učenika i od stepena uzajamnog poštovanja.
- 2) Dimenzija *nastava* obuhvata sve ono što nastavnik čini da bi uspostavio i održao aktivnosti na času: fizičko uređenje prostora, korišćenje vremena, organizovanje i praćenje samostalnog rada učenika na času, izbor i korišćenje materijala za rad, regulisanje dnevnih rutina.
- 3) Treća dimenzija, *disciplina*, odnosi se na postupke koje nastavnik preduzima da bi uspostavio odgovarajuće standarde ponašanja, kao što je davanje povratne informacije, komentarisanje postupaka učenika ili davanje uputstva učenicima o tome kako treba da se ponašaju.

Čini se da je ovakvo shvatanje koncepta adekvatno jer obuhvata mali broj dovoljno širokih i međusobno povezanih dimenzija pod koje se mogu podvesti svi elementi upravljanja razredom, neophodni za ostvarivanje ciljeva nastave. Takođe, ove tri dimenzije pokrivaju sadržaj koncepta upravljanja razredom oko koga postoji saglasnost različitih autora koji se njime bave. Iako je u literaturi dominantno razmatranje onog aspekta koji se tiče ponašanja učenika i discipline, više puta do sada je istaknuto da to jeste važan preduslov za nesmetano odvijanje aktivnosti učenja, ali samo po sebi ne dovodi do rezultata u učenju. Dakle, neophodno je u taj uređeni okvir (discipline) ugraditi dobro osmišljene aktivnosti učenika i uključiti učenike u njih da bi oni ostvarili željena školska postignuća. Kvalitet komunikacije i odnosi koji se grade u odeljenju, kako na nivou dijada, tako i u smislu grupe klime, doprinose i uspostavljanju i održavanju pozitivne discipline, i odvijanju aktivnosti učenja. Iz opisanih razloga ovako definisan koncept činio se najprihvatljivijim kao okvir za istraživanje u kome je namera bila da se zahvati koncept upravljanja razredom u celini, a ne samo neki od njegovih aspekata.

### 3.5. STILOVI UPRAVLJANJA RAZREDOM

Još jedan mogući pristup proučavanju koncepta upravljanja razredom jeste razmatranje stilova u upravljanju razredom. Svaki nastavnik ima neki svoj specifičan, relativno stabilan i dosledan sklop ponašanja u različitim situacijama u odeljenju. Taj sklop ponašanja predstavlja njegov stil upravljanja razredom, koji dolazi do izražaja u svim aspektima, elementima ili dimenzijama ovog procesa.

Jedno od polazišta za diferenciranje stilova upravljanja razredom predstavlja razlikovanje dominantnih orijentacija nastavnika: na zadatak ili na ličnost učenika.

Nastavnik orijentisan na zadatak smatra da je najvažnije da odredi očekivane ishode učenja i zatim tako struktura nastavu da se ti ishodi i ostvare. Nastavnik koji je orijentisan na ličnost učenika smatra da je važno uvažiti ideje učenika, nagraditi učenike za njihove uspehe i negovati prijatnu, toplu atmosferu u odeljenju. Brojna istraživanja karakteristika uspešnih nastavnika davala su donekle protivrečne rezultate u vezi sa opisanim orijentacijama nastavnika, ali većina rezultata ipak ukazuje na to da je delotvorniji nastavnik orijentisan na ličnost učenika (Reavis & Derlega, 1976).

Jedna od ključnih uloga nastavnika jeste stvaranje povoljne razredne klime, a za to je veoma značajan stil pedagoškog vođenja koji se zasniva na tipu odnosa između nastavnika i učenika. Mogu se razlikovati tri osnovna oblika ovog odnosa: *autoritativni ili autokratski, ravnodušni i demokratski* (Đorđević, 1996). U autoritativnom odnosu centar svih zbivanja je nastavnik koji upravlja i odlučuje o svemu. U odnosima ravnodušnosti nastavnik je više posmatrač nego aktivni učesnik procesa. Karakteristika demokratskog odnosa je da se nastavnik smatra jednim od članova razredne zajednice, on usmerava, podstiče, razmenjuje mišljenja sa učenicima, uključuje učenike u aktivnosti, ali bez nametanja i pokušaja da dominira. Stil nastavnika određuje i kvalitet razredne klime, koju čine različiti aspekti, među kojima su najvažniji: socijalna atmosfera koju stvara nastavnik kao rukovodilac, interakcija koju stvara nastavnik određivanjem tipa komunikacije, atmosfera takmičenja ili saradnje, emocionalna atmosfera. Ovi aspekti razredne klime najčešće su međusobno povezani, pa tako u demokratskoj atmosferi ima više uzajamnih interakcija učenika i nastavnika i inicijativa učenika, emocionalne topline i podrške, dok su u autokratskoj atmosferi prisutnije jednosmerne interakcije od nastavnika ka učeniku i slabija je emocionalna podrška (mada su moguće i drugačije kombinacije aspekata razredne klime).

Tip socijalne klime koju nastavnik gradi u odeljenju važan je jer utiče na reakcije učenika. Tako na autokratski orijentisanog nastavnika, koji stalno prigovara učenicima, traži bespogovorno izvršavanje svojih naloga, retko pohvaljuje, smatra da se učenicima ne može verovati, učenici tipično reaguju pokornošću, nenaklonošću prema nastavniku, nezainteresovanošću i nespremnošću za saradnju. S druge strane, na demokratski orijentisanog nastavnika, koji odluke donosi zajedno sa grupom, pomaže, podstiče učenike na učešće, objektivan je, učenici tipično reaguju spremnošću da rade zajedno i sa nastavnikom, preuzimanjem odgovornosti za svoje školske obaveze, visokom motivacijom za učenje i školsko postignuće. Najzad, na nezainteresovanog nastavnika učenici reaguju pasivnim odnosom prema školskim obavezama, nespremnošću na saradnju i zajednički rad, nervozom i iritiranošću (Krnjajić, 2007; Lalić, 2005).

O tome da demokratski odnos nastavnika doprinosi ne samo stvaranju povoljne socijalne klime u razredu, već i uspešnosti učenika u učenju, svedoče rezultati brojnih istraživanja (Levin, Lipit i Vajt, 1939, 1943, Rajans, 1963, i dr., prema: Đorđević i Đorđević, 1988). Oni jasno ukazuju na prednost demokratskog u odnosu na autoritarno ponašanje nastavnika. Kao najmanje produktivan stil pokazao se stihijski stil rukovođenja.

Razlikovanje autoritarnog, demokratskog i nezainteresovanog (ili popustljivog, ili stihijskog) stila rukovođenja poslužilo je kao polazište mnogim autorima



koji su se bavili stilovima nastavnika u upravljanju razredom i njihovim efektima. Pritom su mnogi autori određivali nove nazive stilova, smatrajući ih, iz određenih razloga, adekvatnijim, ili su se fokusirali samo na dva stila koji odgovaraju autoritarnom i demokratskom stilu rukovođenja iz ove „klasične“ klasifikacije Lipita i Vajta, verovatno zbog toga što su ova dva stila i najprisutnija u ponašanju nastavnika.

Baumrindova (Baumrind, 1987, prema Vizek-Vidović i sar., 2003; Crnjaković i sar., 2008) je takođe ispitala uticaj stilova rukovođenja nastavnika na učenike. Ispitivani stilovi su: autoritarni, autoritativni i permisivni. U ovoj klasifikaciji stilova ne postoji demokratski stil jer, po njenim rečima, u učionici izostaje jedna od najbitnijih karakteristika demokratije – donošenje odluka većinom. Zbog toga se ovde koristi termin autoritativni stil jer je nastavnik ipak taj koji zadržava pravo konačnog donošenja odluka i za to nosi odgovornost, ali za razliku od autoritarnog, on traži mišljenje učenika i nastoji da dovede do konsenzusa. Baumrindova suprotstavlja dva modela upravljanja – *model poslušnosti* i *model odgovornosti*, koji se vezuju za autoritarni i autoritativni stil rukovođenja. Svaki od ova dva modela upravljanja ima različite posledice. Autoritativno rukovođenje pokazalo se kao uspešnije u stvaranju kognitivnih struktura i kontrolnih mehanizama ponašanja, odnosno u izgradnji samostalnosti, nezavisnosti i odgovornosti učenika. Autoritarni stil je za posledicu imao poslušnost učenika, ali zasnovanu na strahu od kazne i loših posledica.

U istraživanju efekata *autoritativnog* i *kooperativnog* stila rukovođenja nastavnika (Suzić, 2003), pokazalo se da, u odnosu na kooperativne nastavnike, autoritativni stvaraju manje poželjnu emocionalnu klimu na časovima, manje doprinose motivaciji učenika, vode nastavu koju učenici vide kao nedovoljno prilagođenu njihovim kognitivnim stilovima, a njihovi učenici imaju niži školski uspeh.

Suzić (2003) navodi i Hjuzovo razlikovanje dva osnovna stila: *moćnog* i *fleksibilnog* nastavnika, u okviru kojih postoji veći broj specifičnijih stilova. Moćni nastavnici (odgovaraju autoritarnom stilu) prihvataju i podstiču potčinjenost učenika i nastoje da pokažu svoju superiornost, dok fleksibilni (odgovaraju demokratskom stilu) daju šanse učenicima, izlaze u susret njihovim potrebama i interesovanjima i preuzimaju ulogu koordinatora.

Kada je reč o suprotstavljanju ova dva osnovna stila upravljanja, treba naglasiti da su oni, u stvari, vezani za dve različite koncepcije obrazovanja koje imaju i svoj istorijski redosled. Autoritarni stil je „tekovina“ tradicionalne nastave (ili, kako je neki nazivaju, na nastavnika usmerene nastave), u kojoj je efikasno upravljanje razredom viđeno kao uspešna kontrola učenika koja od njih zahteva povinovanje krutim pravilima. Savremena koncepcija nastave orijentisane na učenika zahteva potpuno drugačiji pristup – orijentaciju na potrebe učenika, negovanje odnosa i stvaranje uslova za razvoj samoregulacije kod učenika (Santrock, 2006).

Kronbah (Cronbach, 1977) govori o tri stila planiranja i kontrole, na osnovu kojih se razlikuju i tri tipa funkcionisanja grupe, odnosno odeljenja. Jedan od načina funkcionisanja odeljenja su *neusmerene aktivnosti*, kao rezultat toga što nastavnik učenicima prepušta izbor u vezi s tim šta će i kako raditi. Ovakav stil može biti pogodan za podsticanje kreativnosti, za učenje putem otkrića ili u nekim nesvakodnevnim aktivnostima u kojima je poželjno da učenici iskažu svoja lična interesovanja. Su-



protro ovome je funkcionisanje odeljenja kroz *aktivnosti koje kontroliše nastavnik* koji ima glavnu ulogu u svemu: on odlučuje šta se radi, ko i kako radi, kada je nešto dobro urađeno, kada pohvaljuje i kada kritikuje. Ovakav stil nastavnika deluje kao autokratski, ali Kronbah smatra da bi poistovećivanje sa njim predstavljalo neopravdanu osudu, jer je ovako direktivno podučavanje dobrodošlo npr. kod uvežbavanja određenih veština. Treći tip funkcionisanja odeljenja je na osnovu *grupno kontrolisanih aktivnosti* i povezan je sa demokratičnim nastavnikom koji ohrabruje upotrebu demokratskih procedura (diskusiju, glasanje) i ponaša se kao predsedavajući, uključuje učenike u planiranje aktivnosti, podstiče ih da preuzmu odgovornost za ostvarivanje zajednički postavljenih ciljeva, ohrabruje učenike da postavljaju pitanja i iznose različita mišljenja. Nastavnik koji praktikuje ovaj stil ne prepušta jednostavno kontrolu učenicima – on ih uključuje u postavljanje ciljeva i planiranje aktivnosti, ali i proverava njihovu usaglašenost sa ciljevima koji su definisani na nivou škole i sistema. Ovaj stil dobrodošao je u radu sa učenicima svih uzrasta u većini situacija učenja. Pored razlikovanja stilova u odnosu na stepen kontrole, Kronbah smatra da je moguće razlikovati i stilove nastavnika u odnosu na stepen topline koji pokazuju u komunikaciji sa učenicima, a koji se mogu na različite načine kombinovati sa opisanim stilovima. To znači da nastavnik koji se ponaša na bilo koji od ova tri opisana načina, istovremeno pokazuje manje ili više topline, i na taj način daje dodatni specifičan ton svom bazičnom stilu.

Stilovi upravljanja razredom mogu se posmatrati i iz ugla održavanja discipline u odeljenju. Trejnor (Traynor, 2002, 2003) razmatra pet različitih strategija koje nastavnici koriste za održavanje reda u učionici. To su: 1) *prisila* (zasniva se na kontroli učenika zastrašivanjem); 2) *laissez-faire* (lese-fer) strategija (karakteriše se tolerisanjem ometajućih ponašanja, a to je rezultat želje nastavnika da ga učenici prihvate kao što prihvataju svoje vršnjake); 3) *orijentacija na zadatak* (nastavnik bira i koristi zadatke, materijal za rad, način rada, čija je prvenstvena funkcija da doprinesu kontroli, a ne učenju); 4) *autoritativna* strategija (podrazumeva uspostavljanje i doslednu primenu pravila uz korišćenje nenasilne i konstruktivne komunikacije); i 5) *intrinzička* strategija (usmerena je na podsticanje razvoja samokontrole učenika i zasniva se na potkrepljivanju njihovog poželjnog ponašanja). Efikasnost ovih strategija vrednovana je u odnosu na dva kriterijuma. Jedan kriterijum se odnosi na to u kojoj meri svaka od ovih strategija doprinosi učenju, a drugi u kojoj meri doprinosi razvoju i održavanju dobrog emocionalnog stanja učenika. Strategija prisile i orijentacije na zadatak procenjene su kao neadekvatne, laissez-faire strategija nije registrovana u ispitanom uzorku (ali se pretpostavlja da bi bila neadekvatna). Kao efikasne strategije pokazale su se autoritativna i intrinzička, pri čemu prva u većoj meri doprinosi učenju, a druga ima pozitivan uticaj na ponašanje učenika. Izbor strategije koju će nastavnik primenjivati, pored ličnog ubeđenja u pedagošku opravdanost svake od njih, povezan je i sa stavom nastavnika prema sopstvenoj profesiji i tome šta očekuje kao sopstvenu „dobit“ iz iskustva rada sa učenicima, sa njegovim uverenjem o tome ko je odgovoran za disciplinu učenika, kao i sa tim kakvo je aktuelno ponašanje učenika.

Slično je i razlikovanje tri osnovna pristupa interakciji odrasli-dete o kojima govori Džejn Nelsen (2001). Jedan pristup je *strogost* ili preterana kontrola, kojim

se insistira na izvršavanju naloga i zahteva, bez slobode izbora, uz pretnje kaznama za neizvršavanje zahteva. Drugi pristup je *popustljivost* ili permisivnost, koji ne postavlja nikakva ograničenja, što kod dece za rezultat ima neograničene mogućnosti izbora, potpunu slobodu, ali bez reda. Treći pristup Nelsenova naziva *pozitivnom disciplinom* koju karakteriše čvrstina i dostojanstvo odraslog i uvažavanje deteta. Ovaj pristup, za koji autorka nalazi teorijsko potkrepljenje u Adlerovom učenju o razvoju ličnosti i vaspitanju, za rezultat ima slobodu deteta da bira, ali u granicama koje svima obezbeđuju poštovanje. Pozitivna disciplina kao pristup disciplinovanju se od preostala dva razlikuje u tome što nije ponižavajuća ni za decu, ni za odrasle, a istovremeno kod dece podstiče razvijanje samodiscipline i odgovornosti.

Ranije pomenute autorke Nensi Martin i Beatris Boldvin (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) razlikuju i tri osnovna stila upravljanja razredom. Stilovi koje one razlikuju zasnovani su na gledištu koje su formulisali Wolfgang i Glickman (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980; Wolfgang & Glickman, 1986, prema: Martin & Baldwin, 1993b; Tauber, 2007), objašnjavajući različita uverenja nastavnika o učenju i razvoju učenika, i o disciplini. Oni govore o kontinuumu duž koga se raspoređuju tri pristupa interakciji sa učenicima – neintervenišući, intervenišući i interakcionistički, a svaki od njih označava jedinstveni skup uverenja koja se manifestuju kroz odgovarajuće modele upravljanja razredom, odnosno kroz način uspostavljanja i održavanja discipline, a može se reći i svih aktivnosti u odeljenju (Slika 6).



Slika 6. Kontinuum duž koga se raspoređuju stilovi upravljanja razredom (Wolfgang & Glickman, prema: Tauber, 2007)

*Neintervenišući pristup* zasniva se na uverenju da učenici imaju svoje unutrašnje pokretače koji treba da nađu način da se izraze u realnom svetu, pa nastavnik svoju ulogu vidi u tome da samo treba da obezbedi podržavajuću sredinu koja će olakšati ostvarivanje ovih unutrašnjih potencijala. Tada nastavnik ostvaruje minimalnu kontrolu, jer smatra da je učenik taj koji utiče na svoju sudbinu. U ovakvoj postavci nastavnik više nije centralna figura, već samo facilitator. Treba naglasiti da ovakav pristup ne treba izjednačavati sa *laissez-faire* stilom rukovođenja. Ovo nije nezainteresovani stil. Nastavnici koji upravljaju odeljenjem po neintervenišućem modelu imaju svoje strategije za sve elemente situacije u učionici, ali su sve ove strategije zasnovane na verovanju da će prirodna radoznalost pokrenuti učenike da uče.

Na suprotnom kraju kontinuumu nalazi se *intervenišući pristup* koji se zasniva na uverenju da spoljašnja sredina (ljudi i objekti) utiče na ljudsko biće da se razvija

na određeni način. Nastavnik sebe doživljava kao deo tog okruženja i, pošto nosi odgovornost za učenje i razvoj učenika, teži da ostvari potpunu kontrolu u skladu sa svojim logičkim sistemom o tome koji su uslovi najbolji za ostvarivanje željenih promena. Nastavnici koji zastupaju ovakvo gledište koriste nagrade i kazne da bi kod učenika podstakli željenu aktivnost. Oni smatraju da to čine „za dobro učenika“. U ovom slučaju nastavnik je centralna figura koja svu moć drži u svojim rukama. Za ovakvog nastavnika poželjno je da učenici imaju što manje moći jer će tako lakše kontrolisati njihovo ponašanje.

Između ova dva ekstrema nalazi se treći – *interakcionistički* pristup koji je usmeren i na ono što pojedinac čini da bi izmenio spoljnu sredinu, i na to na koji način sredina utiče na pojedinca. U ovom slučaju kontrola nad situacijom je u rukama i nastavnika i učenika. Nastavnik koji zastupa interakcionističko gledište veruje da je za donošenje odluka i rešavanje svih situacija neophodno zajedničko učešće i odgovornost obeju strana – ako je za sukob potrebno dvoje, onda je i za njegovo rešavanje potrebno dvoje. Veoma je važno da se sukobi u odeljenju rešavaju tako da učenici imaju doživljaj da su njihove potrebe uvažene i da sačuvaju dostojanstvo. Interakcionista smatra da učenici, u okviru uspostavljenih granica, treba da vrše sopstvene izbore i kad god je to moguće, nudi učenicima da biraju, prebacujući im tako odgovornost za sopstveno ponašanje.

U ponašanju svakog nastavnika verovatno se može prepoznati svaki od ova tri pristupa. Treba još jednom naglasiti da stil upravljanja razredom koji će nastavnik primeniti u konkretnoj situaciji zavisi od mnogo činilaca: od samog odeljenja i učenika, njihovih i očekivanja njihovih roditelja, kolega, uprave škole i šireg okruženja, od trenutno aktuelnih ciljeva, prirode sadržaja učenja, kao i od ličnosti samog nastavnika. Ipak, kod većine nastavnika uočljiva je tendencija da se u većini situacija ponašaju na sličan način, pa se može govoriti o dominantnom stilu nastavnika u upravljanju razredom koji se može povezati sa odgovarajućim karakterističnim sklopom uverenja.

Bez obzira na to koje od opisanih gledišta o prirodi učenika i njihovom razvoju zastupa, svakom nastavniku više odgovara da radi u okruženju koje je u skladu sa njegovim gledištem, pa tako svojim ponašanjem i modeluje klimu u odeljenju. To je jedan od mehanizama na osnovu kojih se ostvaruje uticaj nastavnikovog stila na razrednu klimu.

Opisani stilovi upravljanja razredom mogu se lako povezati sa vrstama komunikacije nastavnika sa učenicima koje su ranije pomenute i opisane, odnosno sa autoritarnim, ravnodušnim i demokratskim načinom komunikacije, uz ponovnu napomenu da neintervenišući stil ne znači ravnodušnost.

U kontekstu teme kojom se ova knjiga bavi, treba pomenuti i to da emirijski nalazi pokazuju da postoji povezanost stilova u upravljanju razredom sa ličnošću nastavnika (Martin et al, 1995). Subjekti koji su pokazali više intervenišući stil imali su niske skorove na *otvorenosti za promenu* (subskala Katelovog inventara ličnosti 16PF). Nizak skor na ovoj subskali inventara 16PF opisuje se kao: tradicionalna shvatanja, zadržavanje status-a quo, uživanje u poznatom i predvidivom, čak i kada to nije najbolje. S druge strane, nastavnici koji su pokazali neintervenišući stil uprav-

ljanja razredom imali su na ovoj subskali inventara ličnosti visoke skorove, koji se opisuju kao spremnost na pokretanje promene onda kada se trenutna situacija opaža kao dosadna i stagnirajuća; ovakve osobe sklone su razmišljanju o načinima na koje se promene mogu izvesti i uživaju u eksperimentisanju.

### 3.6. *STILOVI UPRAVLJANJA RAZREDOM U SVETLU OSNOVNIH PSIHOLOŠKIH TEORIJSKIH PRAVACA*

U ovom poglavlju stilovi upravljanja razredom iz opisanog modela autorki Martin i Boldvin (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) biće razmotreni u svetlu različitih koncepcija obrazovanja, i to prvenstveno onih koje su zasnovane na osnovnim psihološkim pravcima čija polazišta predstavljaju međusobno suprotstavljena shvatanja ljudske prirode. Jedna je koncepcija obrazovanja zasnovana na shvatanju čoveka kao reaktivnog bića, odnosno na modelu ličnosti utemeljenom na teorijama učenja, sa izvorima u bihejviorizmu, a druga koncepcija proizlazi iz humanističke psihologije, koja čoveka shvata kao celovito, jedinstveno, samopokrenuto i proaktivno biće.

Glikmen i Volfgang, čije je učenje u osnovi ovako shvaćenih stilova upravljanja razredom, razlikuju tri različita gledišta nastavnika o učenicima, njihovom razvoju, učenju i ponašanju, koja opisuju intervenišući, neintervenišući i interakcionistički stil upravljanja razredom (Glickman & Tamashiro, 1980; Tauber, 2007), i pokušavaju da pronadju u psihološkim teorijama koncepcije koje se mogu povezati sa ovim paradigmama.

Intervenišući stav nastavnika može se jasno povezati sa bihejviorističkom koncepcijom, prema kojoj ljudsko ponašanje predstavlja rezultat spoljašnjih uslova, a učenici uče na osnovu nagrada i kazni. Zadatak nastavnika je da oblikuje ponašanje učenika, pa on preuzima potpunu kontrolu, ne interesujući se za njihova unutrašnja stanja. U stvari, kako to Skinner tumači (Skinner, 1977), nastavnik kažnjava ona ponašanja učenika koja mogu imati loše posledice, a nagrađuje ona koja doprinose njegovom napretku. Zapravo, čitav proces učenja se može opisati terminima: stimulus – reakcija – potkrepljenje (Cronbach, 1977).

U neintervenišućem stavu autori prepoznaju elemente humanističke psihologije, i to u uverenju da učenici imaju svoje urođene unutrašnje pokretače koji će se sami ostvariti uz odgovarajuću podršku, pa nastavnik prepušta učenicima visok stepen kontrole nad situacijom u odeljenju, verujući da su učenici dovoljno odgovorni za svoje ponašanje i učenje, tj. da „upravljaju svojom sudbinom“.

Ovakvo gledište prepoznaje se u osnovnom učenju predstavnika humanističke psihologije i u implikacijama ovog psihološkog pravca na obrazovanje. Razmatrajući mogućnosti primene principa klijentom usmerene terapije (u kojoj se takođe dešava učenje i dolazi do promene) na obrazovanje koje bi trebalo da obezbedi funkcionalno učenje (kroz koje se stiču primenljiva znanja, učenje koje prožima čoveka i njegova dela, koje dovodi do promena), Karl Rodžers (1985) govori o učenicom

usmerenoj nastavi. Principi na kojima se zasniva učenikom usmerena nastava preuzeti su iz terapijskog procesa, a, razmatrani u ovom kontekstu, mogu se shvatiti i kao principi upravljanja razredom. Pre svega, učenikom vođena nastava trebalo bi da poveže učenje sa problemima koji su bliski učenicima i koje oni žele da rešavaju. U vezi s tim, zadatak nastavnika je da stvori podsticajnu atmosferu u razredu, u kojoj može da se odvija suštinsko učenje, koje podrazumeva razvoj fleksibilnog, adaptivnog, kreativnog i slobodnog pojedinca (Rogers, 1977). Nastavnik to, prema Rodžersu, može da učini na nekoliko načina:

- treba da bude kongruentan, a to znači da bude ono što jeste, svestan svojih stavova i da prihvata svoja osećanja;
- da prihvati učenika onakvog kakav on jeste i da razume njegova osećanja;
- da učeniku učini dostupnim izvore učenja, a ne da mu ih nameće;
- da kao osnovni oslonac koristi težnju učenika da se saomoostvare, a to znači da učenici žele da uče, ovladavaju novim stvarima i da stvaraju; funkcija nastavnika je da izgradi takve odnose i stvori takvu atmosferu u kojoj će ove prirodne težnje moći da se ostvare.

Filozofija uspešne nastave Tomasa Gordona (Gordon, 2011) takođe predstavlja koncepciju koja se zasniva na opisanim uverenjima. Gordonov model nastao je kao primena principa Rodžersove klijentom usmerene terapije (Gordon je inače bio Rodžersov učenik) na liderstvo, pri čemu se nastavnik posmatra kao lider u odeljenju. Sam Gordon je svoj model nazvao „grupom usmereno liderstvo”, čiju koncepciju ukratko predstavlja ovako:

- liderstvo se odnosi na sve funkcije koje jedna grupa ima i koje se mogu raspodeliti među članovima grupe;
- najuspešniji je lider koji se ponaša više kao član grupe, a manje kao tipični vođa; tada će članovi grupe biti spremniji da preuzmu na sebe neke funkcije lidera;
- problemi u grupi zahtevaju zajedničko rešavanje;
- lider treba da obezbedi uslove da članovi grupe međusobno slobodno razmenjuju ideje i osećanja;
- lider treba da se obraća članovima grupe koristeći reflektovanje osećanja i misli ili empatijsko slušanje (što predstavlja osnovnu tehniku klijentom usmerene terapije);
- lider u komunikaciji sa članovima grupe treba da pokazuje prihvatanje.

U kasnijoj razradi, Gordonov model dopunjen je još nekim konceptima, među kojima su za razumevanje stilova upravljanja razredom najvažniji „granica vođe” i „oblast grupne slobode”. Kada je škola u pitanju, nastavnik je ograničen zakonom i drugim propisima, nastavnim programima, standardima i različitim utvrđenim pravilima, van kojih nije ovlašćen da daje učenicima slobodu izbora. Čini se da je ovo ključno zapažanje, koje čitav ovaj teorijski model čini bližim interakcionističkom stilu upravljanja razredom. Savremene škole su dominantno postavljene tako da ne ostavljaju mogućnost za čist neintervenirajući stil upravljanja razredom, čije su glavne karakteristike prepoznatljive npr. u principima na kojima je bila organizovana škola u Samerhilu (Nil, 1979).

Interakcionističko gledište nastavnika Glikmen i Wolfgang povezuju sa radovima socijalnih i razvojnih psihologa. Nastavnici koji imaju ovakav stav veruju da je ponašanje učenika rezultat njegove interakcije sa spoljašnjim svetom. Učenik uči da se prilagodi drugima, kao što se i drugi prilagođavaju njemu. Kada su u pitanju sukobi i rešavanje problema, učenik ih rešava uzimajući u obzir i drugu stranu, poštujući pravila ponašanja koja su svima prihvatljiva. S obzirom na ovakvo shvatanje, nastavnik i učenik dele odgovornost i kontrolu nad situacijom. Ako bi se tražila veza između interakcionističkog pristupa nastavnika i osnovnih postulata psiholoških teorija, stil zasnovan na ovom pristupu mogao bi se povezati sa socijalnim konstruktivizmom koji je izrastao na temeljima učenja Lava Vigotskog. Osnovna ideja socijalno-konstruktivističkog shvatanja jeste da se učenje odvija kroz interakciju pojedinca sa fizičkim i socijalnim okruženjem. Preneto na školski kontekst, to bi značilo da učenici konstruišu ili ko-konstruišu znanja i veštine kroz interakciju sa nastavnicima i vršnjacima, te je zadatak nastavnika da obezbedi okruženje za učenje ispunjeno produktivnom i saradničkom interakcijom, koja podrazumeva visok stepen učešća i odgovornosti učenika (Milutinović, 2011). S druge strane, ako bismo tražili vezu između interakcionističkog pristupa i shvatanja o ljudskoj prirodi u teorijskim pravcima koji se smatraju osnovnim silama u psihologiji, moglo bi se reći da je ovaj pristup blizak shvatanju prirode čoveka u humanističkoj psihologiji, s tim što postoji ono ograničenje slobode grupe o kome je bilo reči nešto ranije u vezi sa Gordonovim konceptom granica vođe i grupne slobode.

Kada se stilovi upravljanja razredom sagledaju na ovakav način, čini se da se dominantna zastupljenost prvenstveno intervenišućeg ili interakcionističkog stila kod nastavnika (neintervenišući je inače i najmanje izražen) može povezati sa suprotstavljanjem dveju dominantnih koncepcija obrazovanja – bihejviorističke i humanističke.

Kada se suprotstave ove dve teorijske koncepcije obrazovanja, mogu se, polazeći od njihovog shvatanja ljudske prirode (odnosno od odgovora ovih psiholoških pravaca na osnovna pitanja o tome šta je ličnost, kako se ona razvija i šta je pokreće), izdvojiti neke ključne razlike.

- 1) Za bihejvioriste, ličnost je isključivo ono što je vidljivo u njenom ponašanju. Stoga je neophodno ciljeve obrazovanja operacionalizovati kroz opise željenih obrazovnih postignuća koja su dominantno vezana za kognitivnu sferu. Ostvarivanje ciljeva odvija se po poznatim principima učenja, a efekti učenja su takođe prepoznatljivi u ponašanju – doduše, složenom, verbalnom i neverbalnom (Ormrod, 2006). Ako se i posmatra interakcija u učionici kao pokazatelj socijalne klime, onda se analizira broj interakcija, njihov smer ili vrsta interakcije u smislu njenog sadržaja, a zanemaruje se emocionalni ton te interakcije (Hayes, 2002). Humanistički orijentisani psiholozi ličnost vide kao složeni, celoviti i jedinstveni sklop različitih sistema, pa stoga obrazovanje treba da doprinosi razvoju celovite ličnosti. Dakle, humanistička koncepcija obrazovanja insistira na podsticanju i razvoju i afektivne i socijalne sfere ličnosti uporedo sa kognitivnom (Brković, 2000; Krnjajić, 1983). Maslov (Maslow, 1968a) ističe da huma-



nistička psihologija govori o selfu, odnosno o tananoj urođenoj ljudskoj prirodi, za kojom se mora tragati, koja se mora otkrivati. Stoga je posao nastavnika da pomogne osobi da pronađe ono što je već u njoj, a ne da je oblikuje prema nekom spolja i unapred nametnutom modelu.

- 2) Bihejvioristička psihologija razvoj shvata kao proces koji se odvija kontinuirano na osnovu učenja i može se predstaviti kao niz sukcesivnih uslovljavanja (Trebješanin, 1983). Dakle, obrazovanje je proces koji po S-R principu izaziva kontrolisane promene kod učenika, a nastavnik je taj koji kontroliše sve ono što učenik radi ili treba da radi (Vizek-Vidović i sar., 2003). Humanistička psihologija na razvoj gleda kao na spontanu težnju da se ostvare urođeni lični potencijali (koji su po svojoj prirodi pozitivni ili neutralni), dakle pokretači razvoja su unutar same jedinice (Hol i Lindzi, 1983), te je zadatak obrazovanja, odnosno nastavnika samo da olakša taj prirodni proces razvoja.
- 3) Najzad, kada je reč o motivaciji, bihejvioristička koncepcija obrazovanja zasniva se na Skinnerovom učenju o principu potkrepljenja (Ormrod, 2006). To znači da su nastavnici dobili u ruke sredstvo kojim će navesti učenike da se na određene stimuluse (zahteve ili zadatke) ponašaju na određeni način, jer je upravljanje učenjem (što predstavlja osnovni profesionalni zadatak nastavnika) zasnovano na upravljanju stimulusima i potkrepljenjima, odnosno ishodima ponašanja koji po učenika mogu biti pozitivni i negativni (Havelka, 2000). Srž humanističkog učenja o motivaciji predstavlja Maslovljeva hijerarhija potreba (Fulgosi, 1981; Maslov, 1982). Od posebnog značaja za obrazovanje u ovom učenju je razlikovanje D i B potreba, odnosno potreba nedostatka i potreba bića ili razvoja, i isticanje principa da se potrebe razvoja aktiviraju onda kada su zadovoljene potrebe nedostatka, kao i skretanje pažnje na značaj podržavajućeg okruženja za ostvarivanje potreba višeg nivoa. Iz takvog razumevanja motivacije proističe uloga nastavnika u stvaranju povoljnih uslova u školskom okruženju za ostvarivanje težnje učenika ka razvoju i samoostvarenju. Ovu ulogu nastavnik neće ostvariti ako se prema učeniku postavi kao gospodar, već ako izgradi atmosferu potpunog prihvatanja detetove prirode i pomogne mu da spozna sebe i svoje potencijale (Maslow, 1968a).

Nakon sagledavanja osnovnih shvatanja o ličnosti, razvoju i motivaciji, postaje još jasnije da su uverenja nastavnika koja se nalaze u osnovi različitih stilova upravljanja razredom povezana upravo sa osnovnim shvatanjima ovih dveju teorijskih koncepcija. Iako su do sada izneti nalazi brojnih istraživanja koji favorizuju pristup nastavnika zasnovan na uverenjima srodnim humanističkoj psihologiji, bilo bi suviše pristrasno proglasiti ovakvo stanovište za apsolutno ispravno i odbaciti u potpunosti vrednost bihejviorističkog doprinosa. Kada je humanistička koncepcija u pitanju, pored ukazivanja na to da su koncepti nedovoljno empirijski provereni i potvrđeni, mogu joj se uputiti još neka pitanja ili primedbe. Jedna od ključnih primedbi odnosi se na prepuštanje odgovornosti za učenje učenicima, na prenapla-



šeno oslanjanje na subjektivno iskustvo i izražavanje osećanja. Pitanje koje se može postaviti je: da li će učenici biti sami dovoljno zainteresovani za sve nastavne predmete i mnoštvo sadržaja koje propisuju nastavni programi i da li je realno prepustiti svu odgovornost za sopstveno učenje i razvoj deci koja još uvek nemaju kapaciteta da zrelo donose odluke? Moglo bi se pretpostaviti da ovaj pristup odgovara karakteristikama darovitih učenika (Altaras, 2006; Maksić, 2006), ili starijim učenicima koji su u stanju da jasno definišu ciljeve učenja, imaju razvijen široki repertoar strategija, metoda i tehnika učenja, a poseduju i dovoljno adekvatnih predznanja, što znači da su razvili kapacitete za samoregulisano učenje (Boekaerts, 1997). S druge strane, bihejviorističkoj koncepciji obrazovanja se zamera prevelik stepen kontrole i zanemarivanje osećanja (Vizek-Vidović i sar., 2003), odnosno shvatanje učenika kao „mehanizama” koji treba da se ponašaju isključivo onako kako ih nastavnik „programira“ stimulusima koje on bira i primenjuje. To znači sputavanje inicijative i slobode učenika, što dalje predstavlja ograničavanje razvoja na unapred zacrtane ciljeve koji ne moraju biti najadekvatniji za svakog pojedinačnog učenika, njegove individualne karakteristike, potencijale i potrebe.

Imajući u vidu sve empirijske nalaze koji se tiču efektivnih strategija i stilova upravljanja razredom, može se zaključiti da je humanistička koncepcija delotvornija u domenu kvaliteta komunikacije i odnosa između nastavnika i učenika, kvaliteta razredne klime, načina rešavanja sukoba, podsticanja unutrašnje motivacije i samoostvarenja učenika. Ovakav pristup nastavnika doprinosi postavljanju neophodnog temelja za funkcionisanje odeljenja kao grupe i uspešno odvijanje aktivnosti učenja. U vezi s tim, važno je da se dominantni stil nastavnika u upravljanju razredom zasniva na uverenjima koja će doprineti stvaranju povoljne sredine za učenje. Najznačajniji doprinosi bihejviorističke koncepcije za efektivno upravljanje razredom mogu se tražiti u oblasti operacionalizacije obrazovno-vaspitnih ciljeva i primene različitih oblika i principa učenja u nastavnim aktivnostima usmerenim na ostvarivanje postavljenih ciljeva, kao i u razvijenim konkretnim tehnikama oblikovanja ponašanja koje su dobrodošle u rešavanju problematičnog ponašanja pojedinih učenika. Važno je, ipak, da uverenja zasnovana na bihejviorističkoj koncepciji ne prevladaju, kako se ne bi manifestovala kroz preterano kontrolišuće ponašanje nastavnika prema učenicima i zanemarivanje njihovog celovitog ličnog razvoja, a ne treba zaboraviti „da se čovek očovečuje (humanizuje) ne samo kroz proces intelektualnog razvoja već i kroz procese moralnog, socijalnog i afektivnog, odnosno emocionalnog razvoja“ (Krnjajić, 1983: 140). U tom smislu, interakcionistički stil upravljanja razredom nameće se kao najefektivniji. Ovaj stil ponašanja nastavnika u učionici može se povezati i sa interakcionističkom koncepcijom nastave (Havelka, 2000), koja ističe da je obrazovanje socijalni interaktivni proces. Dakle, prema ovoj koncepciji obrazovanja, ključna je komunikacija i interakcija među akterima nastavnog procesa. Iz ovakve koncepcije proistekli su npr. demokratski i kooperativni model nastave, čijim karakteristikama odgovara interakcionistički stil upravljanja razredom. Ostajući, međutim, na terenu osnovnih shvatanja o ljudskoj prirodi, ipak se može reći da ovaj model nastave, pa i njemu odgovarajući stil upravljanja razredom, uključuje dominantno uverenja karakteristična za humanističko shvatanje čoveka, uz izvesno

postavljanje granica slobode o kojima je ranije bilo reči u vezi sa Gordonovom filozofijom obrazovanja, i uz prihvatanje nekih biheviorističkih koncepata, prvenstveno onih koji se tiču operacionalizacije ciljeva nastave i učenja i oblikovanja ponašanja učenika, ali u klimi koja vodi uspostavljanju pozitivne discipline.

### 3.7. INSTRUMENTI ZA ISPITIVANJE STILOVA NASTAVNIKA U UPRAVLJANJU RAZREDOM

Da bi bilo moguće istraživanje stilova upravljanja razredom, neophodno je postojanje odgovarajućih instrumenata. U literaturi se može naići na podatke o korišćenju protokola za opservaciju i beleženje postupaka nastavnika u različitim nastavnim situacijama ili upitnika za nastavnike koji se tiču uspešnosti u upravljanju razredom, ali se retko nailazi na instrumente koji ispituju stilove upravljanja razredom. Značaj rada autorki čiji je model razlikovanja stilova u upravljanju razredom opisan u prethodnim odeljcima ogleda se i u tome što su, u želji da doprinesu novim mogućnostima istraživanja na polju upravljanja razredom, razvile instrument za ispitivanje stilova u upravljanju razredom – *Inventory of Classroom Management Style*, koji je imao nekoliko formi (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b), a nekoliko godina kasnije i skalu za samoprocenu upravljanja ponašanjem i nastavom (Martin & Sass, 2011).

***Inventar stilova u upravljanju razredom (Inventory of Classroom Management Styles - ICMS)*** (Martin & Baldwin, 1993b) sastavljen je tako da ispituje tri stila upravljanja razredom (intervenirajući, neintervenirajući i interakcionistički) u odnosu na sve tri dimenzije upravljanja razredom o kojima govore autorke (ličnost, nastava i disciplina). Instrument se sastoji od ukupno 24 para tvrdnji, raspoređenih u tri subskele, od kojih se svaka odnosi na jednu dimenziju upravljanja razredom: ličnost (6 parova tvrdnji), nastava (12 parova tvrdnji) i disciplina (6 parova tvrdnji).

U okviru dimenzije *ličnost* tvrdnje se odnose na nastavnikovo opažanje prirode učenika (njihovih ličnih karakteristika, nezavisnosti i kapaciteta) i na psihološku klimu (pažnja i briga koju nastavnik pokazuje za svakog učenika, pružanje prilike učenicima za uspeh, negovanje zajedništva i razredna klima – toplina, prijateljski odnos, pristojnost i uvažavanje). U okviru dimenzije *nastava* tvrdnje se odnose na fizičko okruženje (prostor, raspored sedenja i materijali za rad), vreme (korišćenje vremena i raspodela zadataka), rutinske aktivnosti u razredu (dnevne rutine i uvođenje novih rutina) i praćenje aktivnosti učenja (istraživanje u radu na zadacima, zaokruživanje sadržaja, povratne informacije o radu učenika, izbor zadataka i sadržaja za učenje, svrha domaćih zadataka). U okviru dimenzije *disciplina* tvrdnje se odnose na uspostavljanje pravila (ko postavlja pravila i značaj pravila) i reagovanje na adekvatno i neadekvatno ponašanje učenika (značaj nagrade i delotvornost kažnjavanja, odnosno negativnih posledica).

U svakom paru tvrdnji jedna izražava uverenje ili opisuje postupak koji znači veći stepen kontrole u rukama nastavnika nego što je to slučaj u drugoj tvrdnji koja pripada istom paru. Pritom, tvrdnje ne označavaju nužno intervenirajući ili neinter-

venišući stil. Od svakog para tvrdnji ispitanik bira i označava onu koja približnije odgovara njegovim uverenjima ili adekvatnije opisuje njegovu praksu. U svakom paru, tvrdnja koja označava jaču kontrolu nastavnika nad učenicima boduje se sa 2 poena, a tvrdnja koja označava manji stepen kontrole nastavnika nad učenicima boduje se jednim poenom. Tako je maksimalni broj bodova na ovoj skali 48 i označava potpuno intervenišući stil. Minimalni broj bodova na skali je 24 i označava potpuno neintervenišući stil. Skorovi koji se kreću oko 36 poena označavaju interakcionistički pristup.

Inventar ICMS kasnije je dobio novu formu – prerađen je u skalu Likertovog tipa sa 48 tvrdnji, a skorovi se takođe raspoređuju duž kontinuuma koji izražava stepen u kome nastavnik ostvaruje moć nad učenicima; stilovi se razlikuju zavisno od položaja konkretnog nastavnika na ovom kontinuumu (Martin et al., 1995).

Starija verzija Inventara sa 24 para tvrdnji dostupna je u celosti (Martin & Baldwin, 1993b), preuzeta je i prevedena da bi bila primenljiva u istraživanju stilova upravljanja razredom u Srbiji. Autorke originalne verzije Inventara ne navode podatke o njenoj pouzdanosti, ali prikazuju podatke o pokušaju njegove validacije kroz ispitivanje povezanosti sa dimenzijama iz Katelovog inventara 16 PF, kao i sa lokusom kontrole na dva poduzorka (budućih i iskusnih) nastavnika. Na osnovu iznetih podataka, autorke zaključuju da su neophodna dalja istraživanja i preispitivanja, ali preporučuju instrument kao polazište za dalja istraživanja. Na osnovu primene Inventara na uzorku nastavnika iz Srbije (koji je ispitan za potrebe istraživanja prikazanog u ovoj knjizi), dobijeni su nepovoljni podaci o njenoj pouzdanosti. Kronbahovi Alfa koeficijenti su bili ispod granice prihvatljive pouzdanosti: za skalu u celini 0,657, za deo Inventara koji se tiče dimenzije *ličnost* 0,422, za deo Inventara koji se tiče dimenzije *nastava* 0,581, i za deo koji se odnosi na dimenziju *disciplina* 0,252. Takođe, dobijene mere na ovim dimenzijama i na Inventaru u celini nisu davale preciznu informaciju o izraženosti pojedinih stilova, već su samo označavale mesto na kome se nastavnik nalazi na kontinuumu između izrazitog intervenišućeg i izrazitog neintervenišućeg stila. Iz dobijenih prosečnih mera bilo je jasno samo da nastavnici iz ispitanog uzorka u proseku pripadaju interakcionističkom stilu (prosečna vrednost na inventaru u celini bila je 35,816). Iz ovih razloga podaci dobijeni ovim instrumentom u izvedenom istraživanju nisu ni uključeni u izvršene statističke analize.

Iskustvo iz primene *Inventara stilova u upravljanju razredom ICMS (Inventory of Classroom Management Styles)* (Martin & Baldwin, 1993b) na uzorku nastavnika u Srbiji koje nije dalo zadovoljavajuće rezultate predstavljalo je podsticaj za rad na konstruisanju novog instrumenta. Polazeći od ove ideje, razvijen je **Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom - PPSNUR** (Đigić i Stojiljković, 2011; Djigić & Stojiljković, 2012). Njegovo konstruisanje realizovano je kroz nekoliko faza rada koje su prethodile konačnoj verziji instrumenta koja se nalazi u prilogu (Prilog 1).

Pošlo se od ideje da se izradi novi instrument, takođe zasnovan na opisanom modelu upravljanja razredom (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b), koji obuhvata tri dimenzije (ličnost, nastava i disciplina) i razlikuje tri stila upravljanja razredom (intervenišući, neintervenišući i interakcionistički). Pored toga, imajući u vidu da je

kod upitnika i inventara zasnovanih na samoprocenjivanju uvek prisutan rizik da će ispitanici davati socijalno poželjne odgovore, namera je bila da se sačini instrument za ispitivanje stilova nastavnika u upravljanju razredom zasnovan na objektivnoj proceni neutralnih ocenjivača prilikom opservacije časova.

Definisani su još neki kriterijumi koje novi instrument treba da zadovolji:

- instrument treba da bude primenljiv u nastavi svih predmeta u oba ciklusa osnovnog obrazovanja (u razrednoj i u predmetnoj nastavi);
- stavkama u instrumentu treba zahvatiti uzorak ponašanja nastavnika koji je vezan za uobičajene situacije tokom nastavnog procesa;
- broj zahvaćenih situacija treba da bude dovoljno veliki da obezbedi pouzdanu procenu, ali ne preveliki, zbog nemogućnosti procenjivača da tokom jednog časa prate mnoštvo detalja;
- stavke treba da se odnose na postupke nastavnika koji su dostupni opažanju posmatrača, a ne na njihova uverenja, stavove, namere, o kojima bi ocenjivači mogli samo posredno da zaključuju, čime bi objektivnost procene bila dovedena u pitanje;
- forma instrumenta treba da bude jednostavna, praktična za upotrebu od strane ocenjivača i da omogući laku obradu podataka.

Sačinjena je lista indikatora vezanih za svaku od tri dimenzije upravljanja razredom, a zatim i obimna nesistematizovana lista velikog broja opisa mogućih konkretnih postupaka nastavnika u odeljenju. U okviru dimenzije *ličnost* opisivani su postupci nastavnika koji predstavljaju izraz njegovih uverenja o ličnosti učenika, kao i postupci kojima on doprinosi ličnom razvoju učenika i ukupnoj psihološkoj klimi. U okviru dimenzije *nastava* opisivani su postupci nastavnika koji se tiču stvaranja uslova za učenje, uspostavljanja i održavanja aktivnosti u razredu, uređenja i korišćenja prostora u učionici, korišćenja vremena i materijala za rad. U okviru dimenzije *disciplina* opisani su postupci nastavnika koji se tiču načina uspostavljanja i održavanja discipline u razredu. Pošto je ova lista prečišćena, izabrano je ukupno 20 situacija, odnosno stavki, koje su potom stavljene u jedinstvenu formu. Za svaku situaciju vezana su po tri opisa postupaka nastavnika od kojih se svaki odnosio na jedan od tri stila upravljanja razredom – intervenišući, neintervenišući i interakcionistički.

Ove opise analiziralo je pet univerzitetskih nastavnika koji se bave psihologijom obrazovanja. Analiza je bila usmerena na adekvatnost opisa u odnosu na dimenzije i stilove upravljanja razredom na koje se ti opisi odnose. Prvo doterivanje formulacija izvršeno je na osnovu sugestija dobijenih na osnovu ove analize.

Sledećih nekoliko koraka u izradi instrumenta realizovano je kroz rad sa studentima treće i četvrte godine psihologije Filozofskog fakulteta u Beogradu i Filozofskog fakulteta u Nišu. Najpre je organizovana fokus grupa na kojoj je izvršena analiza Protokola. Članovi grupe dobili su zadatak da razvrstaju opise ponašanja nastavnika u stilove upravljanja razredom iz opisanog modela (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b). Kod najvećeg broja stavki (situacija) postojala je potpuna saglasnost među članovima fokus grupe, kao i saglasnost sa procenom autora. Opisi ponašanja

nastavnika iz četiri stavke preformulisani su na osnovu diskusije o nedoumicama u njihovom razumevanju. Posle usaglašavanja oko ovih formulacija, članovi fokus grupe su, koristeći Protokol, procenjivali stil u upravljanju razredom nastavnika koji je prikazan u francuskom igranom filmu „Među zidovima“ („*Entre les murs*“) režisera Lorana Kantea (Laurent Cantet). Ponovo je proverena saglasnost između procenjivača za svaku stavku i analizirane su teškoće i nedoumice koje su imali članovi fokus grupe u proceni. Na osnovu ove analize bile su izvršene još neke preformulacije opisa.

U sledećem koraku, instrument je isproban u nekoliko osnovnih škola tako što su studenti u parovima opservirali po dva časa ukupno šest nastavnika razredne i predmetne nastave. Pored Protokola koji je svaki student popunjavao za svaki posećeni čas, parovi su zajednički popunjavali i izveštaj koji je sadržao opis aktivnosti na času, utisak o kvalitetu razredne klime, slobodnu procenu stila kome pripada opservirani nastavnik, i najzad, komentare vezane za primenu Protokola. Analiza popunjenih Protokola (ukupno 24) i izveštaja o posećenim časovima ukazala je na upotrebljivost Protokola u realnoj školskoj situaciji. Kod svih parova postojala je saglasnost o stepenu izraženosti pojedinih stilova kod posmatranog nastavnika. Kada se prati saglasnost procenjivača po stavkama, kod četiri para saglasnost je bila potpuna, kod jednog para je postojalo neslaganje na po jednoj stavki za svaki od dva posećena časa, a samo kod jednog para je bilo neslaganja kod četiri stavke za svaki posećeni čas. Na osnovu poređenja Protokola sa dva različita časa istog nastavnika moglo se zaključiti da u stilu nastavnika postoji doslednost. Procene o stilu nastavnika u upravljanju razredom dobijene na osnovu Protokola slagale su se sa opštim utiskom ocenjivača. Na uzorku od dvanaest časova koje su održali opservirani nastavnici mogle su se uočiti različite kombinacije stilova: od toga da jedan od stilova uopšte ili gotovo u potpunosti nije zastupljen u repertoaru nastavnika, preko toga da su prisutna sva tri stila a jedan je upadljivo dominantan, do toga da se jedan stil izdvaja kao najizraženiji ali sa manje upadljivom razlikom u odnosu na druga dva stila. Od šestoro posmatranih nastavnika, kod troje je kao dominantan uočen intervenišući, a kod troje interakcionistički stil, dok neintervenišući stil kao dominantno izražen nije registrovan. Ovakva distribucija rezultata, iako na izuzetno malom uzorku, ukazivala je na to da je konstruisan instrument osetljiv na individualne razlike u stilovima upravljanja razredom.

Na osnovu izveštaja i komentara koje su dali parovi procenjivača, uočene su neke moguće teškoće u primeni instrumenta, pa su definisana preciznija Uputstva za prevazilaženje mogućih teškoća u primeni Protokola, namenjena budućim procenjivačima (Prilog 3). Ovo uputstvo je, zajedno sa Kratkim opisom i uputstvom za primenu Protokola (Prilog 2), uz izvesna manja doterivanja, pripremljeno kao pomoćni materijal za korišćenje Protokola.

Poslednja provera u okviru prethodnog ispitivanja novog instrumenta sastojala se u njegovoj istovremenoj primeni od strane većeg broja procenjivača u istoj situaciji. Grupa od 39 studenata je procenjivala stil nastavnika iz istog filma koji je korišćen u radu fokus grupe. Pokazalo se da je 84,61% procenjivača bilo saglasno u tome da je kod nastavnika sa filma najizraženiji interakcionistički stil upravljanja

razredom. S obzirom na to da studenti nisu dotad imali iskustvo u procenjivanju pojedinih segmenata ponašanja nastavnika, kao i da su procenu vršili na osnovu filma a ne u realnoj nastavnoj situaciji, postignut stepen saglasnosti između procenjivača bio je zadovoljavajući.

Rezultat opisane procedure je forma Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom koja obuhvata 20 situacija – stavki, po pet za dimenzije ličnost i disciplina, a deset za dimenziju nastava. U okviru svake situacije, navedena su tri opisa mogućeg ponašanja nastavnika, po jedan opis za svaki stil upravljanja razredom. Zamišljeno je da procenjivači koriste Protokol tako što će za svaku stavku izabrati jedan od tri opisa koji najpribližnije opisuje ponašanje nastavnika na posmatranom času. Da bi se olakšalo korišćenje Protokola tokom samog časa, kao i njegova obrada, opisi u okviru svake stavke su obeleženi slovima „A“ za intervenišući stil, „B“ za interakcionistički stil, i „C“ za neintervenišući stil nastavnika u upravljanju razredom. Ovakva forma i način upotrebe Protokola omogućavaju da se zastupljenost svakog od tri stila u postupcima nastavnika izrazi brojem izabranih stavki koje pripadaju svakom stilu. Tako se dobija podatak o „dominantnom“ stilu nastavnika, ali i o stepenu izraženosti i međusobnom odnosu sva tri stila kod jednog nastavnika.

Primena ove verzije Protokola na velikom uzorku nastavnika pokazala je da Protokol ima dobru pouzdanost (Đigić i Stojiljković, 2011), a pouzdanost je najviša kada dva ocenjivača daju nezavisne procene stila nastavnika u upravljanju razredom na osnovu dva posećena časa (Kronbah Alfa koeficijent iznosi 0,92).

Iako je Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom pokazao dobre karakteristike, a po svojoj konstrukciji je primenljiv i u istraživanjima i u nastavnoj praksi, autorke su ipak pristupile izradi instrumenta zasnovanog na samoproceni nastavnika, kao formi koja je znatno ekonomičnija za primenu u istraživačke svrhe. Naime, Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom je primenjen u istraživanju prikazanom u ovoj knjizi, ali je iskustvo pokazalo da se radi o instrumentu čija je primena u istraživanjima vrlo zahtevna u pogledu vremena potrebnog za prikupljanje podataka, a neophodno je i angažovanje obučениh ocenjivača. Ovo su razlozi koji često odbijaju istraživače od upotrebe nekog instrumenta, pa Protokol ne bi doprineo potrebnom intenziviranju istraživanja iz ove oblasti u Srbiji.

Polazište za izradu *Inventara za samoprocenu stilova nastavnika u upravljanju razredom* – ISNUR (Đigić i sar., 2014) bio je prethodno razvijeni Protokol koji je modifikovan u instrument sa 60 tvrdnji u formi skale Likertovog tipa. Naime, opisi različitih stilova nastavnika vezanih za 20 različitih situacija iz Protokola sada su ponuđeni kao nezavisne tvrdnje sa petostepenom skalom, na kojoj nastavnici označavaju stepen u kome se svaka tvrdnja odnosi na njih. Na osnovu ispitivanja izvršenog ovom verzijom Inventara na uzorku koji je činilo 105 nastavnika, urađene su statističke analize usmerene na utvrđivanje metrijskih karakteristika instrumenta. Analiza glavnih komponenti i faktorska analiza sa Varimaks rotacijom pokazale su da se izdvajaju tri faktora koji objašnjavaju 36,174% ukupne varijanse, a sadržaj stavki koje ulaze u strukturu izdvojenih faktora odgovara opisima stilova upravljanja razredom iz prihvaćenog teorijskog modela (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b). Ispitivanje interne konzistentnosti pokazalo je da se radi o instrumentu dobre pouzdanosti



sti (Kronbah Alfa koeficijent za Inventar u celini je bio 0,814, a za subskele sačinjene od opisa pojedinih stilova od 0,759 do 0,914). Na osnovu detaljnije analize sadržaja stavki koje čine izdvojene faktore i na osnovu ispitivanja diskriminativnosti stavki, neke stavke su isključene, a nekoliko njih je preformulisano. Na kraju je predložena skraćena verzija Inventara od 36 stavki (po tri stavke koje se odnose na svaki od stilova, u vezi sa 12 različitih situacija).

U sledećem ispitivanju Inventarom za samoprocenu stilova upravljanja razredom na novom uzorku koji je činilo 169 nastavnika iz Srbije (Djigić & Stojiljković, 2014), uglavnom su potvrđene metrijske karakteristike Inventara dobijene u prethodnom istraživanju. I u ovom ponovljenom ispitivanju izdvojena su tri faktora koji se mogu objasniti intervensiucim, interakcionističkim i neintervensiucim stilom upravljanja razredom. I u ovom slučaju izdvojena su tri faktora objašnjavaju oko 36% ukupne varijanse. Ispitivanje interne konzistentnosti Inventara i na ovom uzorku pokazalo je slične mere pouzdanosti. Na osnovu analize diskriminativnosti, sada je iz Inventara isključeno još šest stavki, a nekoliko stavki je neznatno preformulisano. Posle ovih intervencija, dobijen je Inventar za samoprocenu stilova nastavnika u upravljanju razredom koji sadrži 30 stavki, od kojih po 10 opisuje svaki od tri stila iz modela upravljanja razredom na kome je Inventar zasnovan: *intervensiuci*, *interakcionistički* i *neintervensiuci* stil. Stavkama su pokrivena i sve tri dimenzije upravljanja razredom: na dimenziju *ličnost* odnosi se devet stavki (3 situacije x 3 stila), kao i na dimenziju *disciplina*, dok se na dimenziju *nastava* odnosi 12 stavki (4 situacije x 3 stila). I za ovu verziju Inventara dobijen je sasvim zadovoljavajući koeficijent pouzdanosti (Kronbah Alfa: 0,826).

Može se reći da *Inventar za samoprocenu stilova nastavnika u upravljanju razredom – ISNUR* (Prilog 4), razvijen na uzorku nastavnika iz Srbije, predstavlja pogodan instrument za istraživanja u ovoj oblasti. Treba, međutim, naglasiti da i *Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom - PPSNUR* ima svoj značaj. Iako je možda neekonomičan za masovnu primenu u istraživanjima, ovaj instrument predstavlja korisno sredstvo za praćenje kvaliteta rada nastavnika u školskoj praksi. Protokol mogu koristiti stručni saradnici i direktori škola, kao i prosvetni savetnici, prilikom opservacija časova, a procene dobijene njegovom primenom mogu biti osnova za savetodavni rad sa nastavnicima i usmeravanje njihovog daljeg profesionalnog razvoja. Protokol može biti i povoljan alat za realizaciju profesionalne nastavne prakse studenata (Janjić i sar., 2014). Moglo bi se zaključiti da instrumenti za ispitivanje stilova nastavnika u upravljanju razredom imaju višestruku primenu. Jednu oblast primene predstavljaju istraživanja, a drugu oblast predstavlja obrazovna praksa. Pritom, kada se ovi instrumenti koriste u praksi, mogu ih koristiti objektivni procenjivači sa različitim ciljem – radi ocenjivanja kvaliteta rada nastavnika ili radi usmeravanja njihovog profesionalnog razvoja, a mogu ih koristiti i sami nastavnici kao osnovu za samorefleksiju i korigovanje sopstvene prakse.



## 4. ISTRAŽIVANJE PSIHOLOŠKIH ČINILACA STILOVA UPRAVLJANJA RAZREDOM

---

Ranije je već istaknuto da je profesionalno ponašanje nastavnika uslovljeno brojnim faktorima. Jednu grupu faktora predstavljaju spoljašnji faktori, počev od pravne regulative, uspostavljenih standarda unutar obrazovnog sistema, definisanih ciljeva obrazovno-vaspitnog rada, preko očekivanja svih aktera obrazovno-vaspitnog procesa od nastavnika, do materijalnih uslova za rad, podrške koju nastavnik ima u svom profesionalnom razvoju, stepena delotvornosti škole u kojoj radi, ukupne klime u školi, zahteva koje postavlja uprava škole, načina rukovođenja školom, itd. Drugu veliku grupu faktora profesionalnog ponašanja nastavnika čine oni koji svoje izvore imaju u samom nastavniku, odnosno u njegovoj ličnosti.

Istraživanje izvedeno u okviru ovog rada bavi se ispitivanjem povezanosti nekih strukturnih i motivacionih karakteristika ličnosti sa stilovima upravljanja razredom kao izrazom profesionalnog ponašanja nastavnika. Istraživanje je zasnovano na shvatanju da i jedna i druga vrsta ličnih dispozicija ima pokretačku moć u odnosu na opšte ponašanje pojedinca, pa i na profesionalno ponašanje. Naime, postoji opšta saglasnost među teoretičarima da ličnost predstavlja pre svega kompleksan i organizovan sistem međusobno povezanih psiholoških struktura i procesa, koji se razvija i *funkcioniše u neprestanoj interakciji sa sredinom*, i koji karakteriše koherentnost i kontinuitet tokom života (Kaprara i Červone, 2003). O tome da ličnost predstavlja determinantu ponašanja čoveka govore mnoge definicije ličnosti. Na primer, Pervin definiše ličnost na sledeći način: „Ličnost predstavlja one strukturalne i dinamičke osobine jedne jedinke ili jedinki, *kako se same reflektuju u karakterističnim odgovorima na okolnosti*” (Popović, 1999: 269). Pokretačka snaga ličnosti je vrlo jasno prepoznatljiva i u široko prihvaćenoj Olportovoj definiciji ličnosti: „Ličnost je dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individue *koji određuju njeno karakteristično ponašanje i karakterističan način mišljenja*” (Olport, 1969: 44). Dakle, svi sistemi koje obuhvata ličnost predstavljaju određujuće tendencije ka ponašanju i mišljenju koje je jedinstveno za jedinku i stabilno tokom vremena. Takvo shvatanje ličnosti predstavlja osnovu za pretpostavku da se razlike u profesionalnom ponašanju nastavnika, odnosno individualni stilovi nastavnika u upravljanju razredom, mogu povezati sa njihovim karakterističnim ličnim dispozicijama.

Osnove za ovakvu pretpostavku nalaze se i u brojnim istraživačkim nalazima koji govore o tome da osobe koje se bave pomažućim profesijama, među koje spada i nastavnička, treba da budu tople i srdačne, empatične, da veruju u pozitivnu ljudsku prirodu, da su komunikativne, prosocijalno orijentisane i okrenute ljudima (Radovanović, 1993; Stojilković i sar. 2012; Bjekić, 1997, Žegarac, 1997, Stanković-Đorđe-

vić, 2012, prema: Stojiljković, 2014). Postoje i nalazi koji pokazuju da je tip profesionalnih interesovanja povezan sa osobinama ličnosti (Holland, 1997, prema: Hedrih, 2009), a analiza većeg broja istraživanja (Larson et al., 2002, prema Hedrih, 2009) pokazuje da je socijalni tip profesionalnih interesovanja (u koji spada interesovanje za rad u prosveti) povezan sa ekstraverzijom kao bazičnom dimenzijom ličnosti iz Petofaktorskog modela. Ranije je pomenuto i istraživanje (Martin et al, 1995) koje je pokazalo da postoji povezanost između stilova upravljanja razredom i dimenzije otvorenosti za promenu iz Katelovog inventara ličnosti 16PF. Svi ovi nalazi nedvosmisleno govore u prilog shvatanju da profesionalno ponašanje nastavnika ima svoje osnove u njegovoj ličnosti i opravdavaju ideju da se istraži povezanost stilova nastavnika u upravljanju razredom sa nekim aspektima ličnosti nastavnika.

#### *4.1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA*

##### *4.1.1. Problem istraživanja*

Ovo istraživanje se, najšire gledano, bavi nastavnikom, koji je shvaćen kao ključni faktor uspešnosti nastavnog procesa. U centru pažnje su neka svojstva ličnosti nastavnika i karakteristike njegovog profesionalnog ponašanja vezanog za nastavni proces, za koje se, na osnovu pregleda literature i dosadašnjih istraživanja, može pretpostaviti da su međusobno povezani i da su relevantni za efekte nastavnog procesa. S obzirom na svu kompleksnost uloga koje nastavnik ostvaruje kroz nastavni proces i druge oblike rada sa učenicima, njegova uspešnost svakako u velikoj meri zavisi od njegove ličnosti. Efektivnost nastavnog procesa zavisi od veština nastavnika da stvori dobre uslove za učenje, tj. da upravlja procesima u odeljenju. Upravljanje razredom je vrlo složen proces jer, pored upravljanja svim drugim aspektima nastavnog procesa, prvenstveno zahteva upravljanje veoma složenom socijalnom situacijom. Da bi uspešno upravljao razredom, nastavnik pokreće sve svoje lične kapacitete, a mera u kojoj će ih pokrenuti i staviti u funkciju uspešnosti svog rada zavisi od njegove ličnosti i motivacije. Naime, u istraživanju se ispituju odnosi između osnovnih dimenzija ličnosti kao elemenata strukture ličnosti nastavnika, zatim samoaktualizovanosti i doživljaja radne klime (odnosno procene nastavnika u kojoj meri na poslu imaju mogućnost zadovoljenja svojih osnovnih potreba) kao motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika, i stilova upravljanja razredom kao specifičnih sklopova profesionalnog ponašanja nastavnika u odeljenju.

S obzirom na to da se nastavnik ispituje kao faktor uspešnosti nastavnog procesa, ispituje se i povezanost kvaliteta razredne klime i školskih postignuća učenika, jer su to dva ključna aspekta efektivnosti nastavnog procesa sa stilovima upravljanja razredom.

Ovaj rad se, dakle, bavi stilovima nastavnika u upravljanju razredom, njihovim pretpostavljenim psihološkim korelatima vezanim za ličnost nastavnika i efektima koji se ostvaruju u nastavnom procesu.

Istraživanje je usmereno na ispitivanje povezanosti između osnovnih dimenzija ličnosti nastavnika i njihove sklonosti ka određenom stilu upravljanja razredom. Kako u modelovanju ljudskog ponašanja, između ostalog, značajnu ulogu imaju i osnovne dimenzije ličnosti, može se očekivati da će određeni sklop osobina biti povezan sa sklonošću ka određenom stilu upravljanja razredom.

U ovom istraživanju ispituje se i da li motivacione karakteristike ličnosti nastavnika (stepen samoaktualizovanosti i doživljaj kvaliteta radne klime u školi u odnosu na zadovoljenje potreba za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom), predstavljaju faktore sklonosti ka određenom stilu upravljanja razredom. Imajući u vidu karakteristike samoaktualizovanih osoba (realističnost, spontanost, prihvatanje sebe i drugih, spremnost na pomaganje drugima, jasna osećanja i doživljaji, jasno razlikovanje sredstava od cilja, sklonost demokratiji, stvaralaštvo), može se očekivati da upravo te karakteristike doprinose većoj sklonosti nastavnika ka onom stilu upravljanja razredom koji se zasniva na negovanju demokratskih odnosa. Slično je i očekivanje da će nastavnici koji radnu klimu u školi doživljavaju kao podržavajuću u odnosu na njihove osnovne potrebe, biti skloniji stilu upravljanja razredom koji uvažava tu istu potrebu kod učenika.

Kroz ispitivanje međusobne povezanosti ispitivanih karakteristika ličnosti nastavnika, istraživanje bi trebalo da omogući da se među ispitivanim varijablama izdvoje prediktori pojedinih stilova nastavnika u upravljanju razredom i da se identifikuje sklop onih osobina ličnosti koje diferenciraju nastavnike koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom.

Istraživanje se bavi i ispitivanjem povezanosti između relevantnih demografskih karakteristika i karakteristika vezanih za radni status nastavnika s jedne strane, i sklonosti nastavnika ka određenom stilu upravljanja razredom, kao i ispitivanim psihološkim karakteristikama ličnosti nastavnika s druge strane.

Najzad, ovim istraživanjem proverava se i da li su određeni stilovi upravljanja razredom povezani sa nekim indikatorima uspešnosti nastavnika, kao što su povoljna razredna klima i školska postignuća njihovih učenika.

#### *4.1.2. Značaj istraživanja*

Upravljanje razredom predstavlja relativno nov koncept u istraživanjima iz oblasti psihologije obrazovanja. U literaturi koja se bavi ovim konceptom mogu se naći različiti pokušaji njegovog preciznijeg određenja, kao što je utvrđivanje ključnih elemenata ili dimenzija koncepta upravljanja razredom, preispitivanje njegovih najvažnijih aspekata i njihovog značaja za uspešnost nastavnog procesa ili predušlova za uspešno upravljanje razredom. Jedan pravac istraživanja predstavlja i ispitivanje povezanosti načina upravljanja razredom sa ličnošću nastavnika. Teorijski značaj ovog istraživanja sastoji se u daljem rasvetljavanju veze između strukturnih i motivacionih osobina ličnosti nastavnika i njihove sklonosti ka različitim stilovima upravljanja razredom. To će doprineti i jasnijem sagledavanju elemenata i utvrđivanju faktora uspešnosti nastavnika u upravljanju razredom (a u krajnjoj liniji i uspešnosti nastavnog procesa), i to onih elemenata i faktora koji se tiču ličnosti nastavni-

ka. Pritom ličnost nastavnika neće biti posmatrana kao faktor izolovan od onoga šta on čini u odeljenju i od kvaliteta procesa i rezultata koje kreira svojim postupcima. Posebno treba istaći da na našim prostorima upravljanje razredom još uvek nije zauzelo značajno mesto u istraživanjima, te se značaj ovog istraživanja ogleda i u sagledavanju i preispitivanju ovog koncepta u kontekstu naše obrazovne prakse.

Rezultati ovog istraživanja poslužiće i kao osnova za još jedno sagledavanje i preispitivanje dveju suprotstavljenih teorijskih koncepcija obrazovanja – bihejviorističke i humanističke.

Kada se razmatra mogućnost praktične primene rezultata ovog istraživanja, jasno je da se oni mogu koristiti u procesu profesionalne orijentacije, pa i kao osnova koja bi se mogla ugraditi u proceduru profesionalne selekcije budućih nastavnika. Međutim, sa stanovišta vrednosti ugrađenih u savremene društvene sisteme, pa i sisteme obrazovanja, bilo bi neprimereno selekciju budućih nastavnika bazirati na krutim kriterijumima koji se tiču strukture ličnosti, jer bi takav pristup vodio u diskriminaciju. Stoga je, posmatrano iz ugla praktičnih implikacija na obrazovnu praksu i mogućnosti unapređenja kvaliteta obrazovanja, važnije to što će nalazi ovog istraživanja ukazati na relevantne karakteristike ličnosti nastavnika koje spadaju u domen relativno promenljivih ličnih dimenzija, kompetencija i veština, kao i motivacije, koje se mogu podsticati i unapređivati odgovarajućim merama i programima stručnog usavršavanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, kao i odgovarajućim programima koji bi bili ugrađeni u studentske programe nastavničkih fakulteta. Korisne sugestije za obrazovnu praksu se mogu izvući i iz analiza koje se tiču varijabli u vezi sa radnim statusom i profesionalnim razvojem nastavnika.

#### *4.1.3. Ciljevi istraživanja i hipoteze*

Osnovni cilj istraživanja je da utvrdi da li bazične dimenzije ličnosti, neke motivacione i druge karakteristike ličnosti nastavnika predstavljaju značajne faktore sklonosti nastavnika ka određenim stilovima u upravljanju razredom.

U okviru ovog opšteg cilja, istraživanje će imati nekoliko specifičnih ciljeva: 1) Jedan od ciljeva je da se utvrdi izraženost ispitivanih varijabli – pre svega, stilova upravljanja razredom, a zatim i ispitivanih strukturnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika, odnosno bazičnih dimenzija ličnosti, samoaktualizovanosti i procene nastavnika u kojoj meri radna klima u školi omogućava zadovoljenje njihovih potreba za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom. 2) Nakon toga treba utvrditi da li postoji i kakva je međusobna povezanost ispitivanih strukturnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika. 2) Istraživanje treba da pokaže da li postoji i kakva je povezanost između bazičnih dimenzija ličnosti nastavnika (neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, saradljivost, savesnost) sa određenim stilovima upravljanja razredom. 3) Takođe, treba utvrditi da li postoji i kakva je povezanost između motivacionih karakteristika ličnosti - stepena samoaktualizovanosti nastavnika po različitim dimenzijama i aspektima samoaktualizacije, kao i nastavničke procene kvaliteta radne klime s jedne strane, i određenih stilova u upravljanju razredom s druge strane. 4) Potom treba utvrditi da li su ispitivane karakteristike ličnosti nastavnika značajni prediktori njio-

vih stilova upravljanja razredom i proveriti da li se može identifikovati tipičan profil ličnosti nastavnika koji su skloni korišćenju pojedinih stilova upravljanja razredom. 5) Jedan od ciljeva istraživanja je i da utvrdi da li postoji i kakva je povezanost ispitivanih demografskih i karakteristika vezanih za radni status nastavnika sa njihovom sklonošću ka određenom stilu upravljanja razredom i ispitivanim karakteristikama ličnosti. 6) Najzad, treba utvrditi da li postoji i kakva je povezanost između pokazatelja uspešnosti nastavnog procesa (kvaliteta razredne klime i školskih postignuća učenika) i ispitivanih stilova u upravljanju razredom.

Glavna hipoteza od koje polazi ovo istraživanje jeste da bazične dimenzije ličnosti, ispitane motivacione i druge karakteristike ličnosti nastavnika predstavljaju značajne faktore sklonosti nastavnika ka određenim stilovima u upravljanju razredom.

Ova opšta pretpostavka može se specifikovati u odnosu na postavljene specifične ciljeve istraživanja:

- 1) Kada je reč o izraženosti stilova upravljanja razredom, očekuje se da će na ispitanoj uzorku najizraženiji stil biti interakcionistički, a da će najmanje biti izražen neintervenišući stil. Kada je reč o strukturnim i motivacionim karakteristikama ličnosti nastavnika, očekuje se njihova umerena izraženost uz nešto izraženije dimenzije ekstraverzije, otvorenosti za iskustvo i saradljivosti u odnosu na opštu populaciju.
- 2) U vezi sa međusobnom povezanošću ovih varijabli, pretpostavlja se da će viši stepen samoaktualizovanosti i povoljnija procena kvaliteta radne klime biti praćeni nižim nivoom neuroticizma, a višim nivoom ekstraverzije, otvorenosti i saradljivosti nastavnika, i obrnuto. Kada je reč o odnosu samoaktualizovanosti nastavnika i njihove procene kvaliteta radne klime, polazi se od pretpostavke da će nastavnici koji povoljnije procenjuju kvalitet radne klime pokazati viši nivo samoaktualizacije i obrnuto.
- 3) Očekuje se da će veću sklonost ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom za koji se vezuju demokratski odnosi, pokazati oni nastavnici koji pokazuju niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti i viši nivo saradljivosti (opis bazičnih dimenzija ličnosti ukazuje na to da bi na ovaj način izražene dimenzije ličnosti trebalo da budu od pomoći u stvaranju pozitivne atmosfere u razredu i da olakšavaju prihvatanje, razumevanje i uvažavanje drugih), i obrnuto: da će veću sklonost intervenišućem stilu upravljanja razredom koji se može povezati sa autoritarnim odnosima, kontrolom, pritiskom i moći, pokazati nastavnici koji pokazuju viši nivo neuroticizma i niži nivo ekstraverzije, otvorenosti i saradljivosti. Kada je u pitanju savesnost, ne očekuju se značajne razlike između nastavnika koji su skloni ka intervenišućem i interakcionističkom stilu u upravljanju razredom. Aspekti u okviru domena savesnosti su dobrodošli u procesu planiranja i organizacije rada, ali se čini da je ona sama nedovoljna bez podrške drugih dimenzija, pa čak i da može da doprinese krutosti u realizaciji. Očekuje se da bi dimenzija savesnosti mogla biti u negativnoj korelaciji sa neintervenišućim stilom upravljanja razredom.

- 4) Očekuje se da će nastavnici koji pokazuju viši stepen samoaktualizovanosti biti skloniji interakcionističkom stilu upravljanja razredom, a da će nastavnici koji pokazuju niži stepen samoaktualizovanosti biti skloniji intervensivnom stilu. Polazište za formulisanje ove hipoteze je u činjenici da upravo ono što karakteriše samoaktualizovanu osobu omogućava nastavniku da sa učenicima neguje demokratske odnose koji stoje u osnovi interakcionističkog stila upravljanja razredom. Pretpostavka je da će se ovakva povezanost sa stilovima upravljanja razredom pojaviti kod glavnih dimenzija i kod svih aspekata samoaktualizacije. Slično, očekuje se da će nastavnici koji povoljnije procenjuju kvalitet radne klime u školi u pogledu mogućnosti da zadovolje svoje potrebe za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom, pokazati izraženiji interakcionistički stil upravljanja razredom, a da će oni koji nepovoljnije procenjuju radnu klimu biti skloniji intervensivnom stilu upravljanja razredom.
- 5) Što se tiče značaja ispitivanih varijabli u odnosu na stilove upravljanja razredom, očekuje se da će analiza pokazati da je, među svim ispitivanim dimenzijama, stepen samoaktualizovanosti nastavnika najznačajniji korelat i prediktor njihove sklonosti ka određenom stilu upravljanja razredom, jer objedinjuje aspekte ličnosti nastavnika koji se čine najrelevantnijim za uspostavljanje podsticajnog i sigurnog radnog okruženja za učenike i atmosfere prihvatanja, razumevanja i uvažavanja. Kada je reč o motivacionim karakteristikama, očekuje se da će i percepcija nastavnika o tome u kojoj meri kvalitet radne klime u školi omogućava zadovoljenje njihovih osnovnih potreba biti jedan od značajnih prediktora izraženosti ispitivanih stilova upravljanja razredom. U vezi sa bazičnim dimenzijama ličnosti, očekuje se da će se savestnost pokazati kao najmanje značajan prediktor stilova u upravljanju razredom, a da će ostale dimenzije ličnosti imati značajan doprinos predikciji stilova upravljanja razredom, ali je teško reći unapred koji je redosled i mera njihovog udela. U svakom slučaju, očekuje se da je moguće identifikovati profil koji čine strukturne i motivacione karakteristike ličnosti nastavnika, karakterističan za svaki od tri stila upravljanja razredom.
- 6) Kada su u pitanju demografske varijable i karakteristike nastavnika vezane za radni status, pretpostavlja se da postoji značajna povezanost većine ovih varijabli sa stepenom izraženosti stilova upravljanja razredom i ispitivanih psiholoških karakteristika nastavnika.
- 7) Očekuje se da će se, na osnovu praćenih indikatora uspešnosti nastavnika, kao najefektivniji izdvojiti interakcionistički stil upravljanja razredom. Očekuje se, takođe, da će zadovoljstvo učenika razrednom klimom na časovima određenog nastavnika, kao i zadovoljstvo samih nastavnika klimom na sopstvenim časovima biti najveće kad su u pitanju nastavnici skloni interakcionističkom stilu upravljanja razredom. Kada su u pitanju postignuća učenika izražena kroz školske ocene, polazi se od hipoteze da će učenici pokazivati najbolji školski uspeh kod nastavnika koji su skloni interakcionističkom tipu rukovođenja.



#### 4.1.4. Varijable

S obzirom na dizajn i postavljene ciljeve istraživanja, najprikladnije je osnovne varijable prikazati kao prediktorske i kriterijumske, a zatim prikazati i ostale registrovane varijable (demografske i karakteristike nastavnika koje se tiču njihovog radnog i profesionalnog statusa).

##### *Prediktorske varijable*

Status prediktorskih varijabli u ovom istraživanju ima nekoliko varijabli koje predstavljaju strukturne i motivacione osobine ličnosti.

*Bazične dimenzije ličnosti nastavnika*, ispitivane u ovom istraživanju, definirane su saglasno Petofaktorskom modelu strukture ličnosti (McCrae & Costa, 1990, prema: Smederevac i Mitrović, 2009). One označavaju nekognitivne, vremenski stabilne i, u odnosu na karakteristike uzorka, relativno nepromenljive dispozicione konstrukte koji mogu da objasne najveći deo varijanse individualnih razlika (Knežević i sar., 2004). U Petofaktorskom modelu strukture ličnosti razlikuje se pet osnovnih domena koji podrazumevaju skupine različitih kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih dimenzija koje se mogu grupisati na različite načine. Sadržaj osnovnih domena bliže određuju aspekti ili uže crte koje su hijerarhijski nižeg nivoa u odnosu na domene. Pet domena koje razlikuje ovaj model su:

- *neuroticizam* – razlikuje prilagođenost i emocionalnu stabilnost u odnosu na neprilagođenost i emocionalnu nestabilnost i obuhvata anksioznost, hostilnost, depresivnost, socijalnu nelagodnost, impulsivnost i vulnerabilnost;
- *ekstraverzija* – odnosi se na socijalabilnost i društvenost i obuhvata toplinu, druželjubivost, asertivnost, aktivitet, potragu za uzbuđenjem i pozitivne emocije;
- *otvorenost* – podrazumeva estetsku senzitivnost, intelektualnu radoznalost, intrareceptivnost, preferenciju različitosti, potrebu za promenom i nezavisnost mišljenja, odnosno sklonost nedogmatskim stavovima; razlikuje osobe koje su otvorenog duha prema unutrašnjim doživljavanjima i radoznale prema spoljnim događajima od osoba koje su konvencionalnog izgleda i ponašanja i sklone konzervativnim stavovima; uži aspekti u okviru ovog domena su: otvorenost ka fantaziji, estetici, osećanjima, akciji, idejama i vrednostima;
- *saradljivost* – odnosi se na interpersonalne relacije i obuhvata poverenje, iskrenost, altruizam, popustljivost, skromnost i blagu narav;
- *savesnost* – predstavlja sposobnost samokontrole u smislu disciplinovane težnje ka ciljevima i striktno pridržavanje sopstvenih principa, a ispoljava se u procesima planiranja, organizacije i izvršavanja zadataka i obaveza; uži aspekti ovog domena su kompetentnost, red, osećaj dužnosti, postignuće, samodisciplina i promišljenost.

Osnovne dimenzije ličnosti nastavnika su u istraživanju operacionalizovane preko skorova na glavnim skalama NEO PI-R inventara ličnosti.



*Stepen samoaktualizovanosti nastavnika* označava stepen u kome je nastavnik kao osoba funkcionalniji i u kome živi bogatijim životom nego prosečna osoba. Pojam samoaktualizacije je ključni pojam Maslovljeve teorije ličnosti (Maslov, 1982). Prema ovoj teoriji, samoaktualizacija predstavlja konačni, najviši cilj, najvažniji motiv koji pokreće čoveka. Samoaktualizacija je proces, stalna težnja ka ostvarenju sopstvenih mogućnosti, talenata, potencijala. Kao i ostale ljudske potrebe koje se u hijerarhiji potreba nalaze ispod nje, i težnja ka samoaktualizaciji je urođena potreba, a njeno zadovoljenje vodi ka obogaćivanju ličnosti. Polazeći od karakteristika samoaktualizovanih osoba koje je izdvojio Maslov proučavajući karakteristike poznatih i uspešnih ličnosti, Šostrom je 1965. godine sačinio instrument kojim se može meriti stepen samoaktualizovanosti (Fulgosi, 1981). Radi se o Inventaru personalnih orijentacija (POI), preko čijih skorova je u ovom istraživanju operacionalizovan stepen samoaktualizovanosti nastavnika. Šostrom (Shostrom, 1980) ističe da samoaktualizovanu osobu karakterišu prvenstveno orijentisanost ka sadašnjosti i oslonac u samoj sebi, zatim afirmisanje vrednosti samoaktualizacije, egzistencijalno reagovanje, emocionalno reagovanje, spontanost, visoko samopoštovanje, visoko samoprihvatanje, pozitivno shvatanje čovekove prirode, sklonost da objedini različite, pa i suprotne vrednosti i aspekte življenja, tj. da integrisano reaguje, prihvatanje agresivnosti i visoki kapaciteti za uspostavljanje bliskog kontakta. S obzirom na to da je ova struktura koncepta ugrađena u Inventar personalnih orijentacija, moguće je vršiti analize i u odnosu na pomenute aspekte samoaktualizovanosti o kojima govori Šostrom.

*Kvalitet radne klime u školi* odnosi se na uslove radnog okruženja nastavnika koji doprinose njegovoj motivaciji, uspešnosti i razvoju pojedinca, omogućavajući zadovoljenje osnovnih potreba pojedinca o kojima govori teorija samodeterminacije (Baard et al., 2004; Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2008; Deci et al., 1991; Deci et al., 1989). To su potreba za kompetentnošću, potreba za povezanošću i potreba za autonomijom. Kvalitet radne klime je operacionalizovan preko procena skorova na Upitniku za procenu radne klime (WCQ).

#### *Kriterijumske varijable*

*Stilovi nastavnika u upravljanju razredom* u ovom istraživanju imaju status kriterijumskih varijabli. U osnovi je shvatanje upravljanja razredom kao procesa koji ima više aspekata i obuhvata tri široke dimenzije: 1) verovanja nastavnika o ličnosti učenika i ono što nastavnici čine da bi doprineli ličnom razvoju učenika, kao i ukupnoj psihološkoj klimi; 2) postupke nastavnika koji doprinose stvaranju uslova za učenje, kao što su uspostavljanje i održavanje aktivnosti u razredu, uređenje prostora, korišćenje vremena; i 3) postupke nastavnika u vezi sa disciplinom, odnosno postupke nastavnika usmerene na uspostavljanje i održavanje određenih standarda ponašanja. Svaka od ove tri dimenzije upravljanja razredom raspoređuje se duž kontinuuma na kome se nalaze tri kategorije, odnosno tri stila upravljanja razredom: intervenišući, interakcionistički i neintervenišući stil. Ovi stilovi karakterišu se različitim stepenom i distribucijom moći i kontrole nad situacijom u odeljenju. Kod intervenišućeg stila nastavnik je taj koji teži da ostvari potpunu kontrolu, nasuprot neintervenišućem stilu, gde nastavnik ostvaruje minimalnu kontrolu, odnosno kon-

trola nad situacijom je u rukama učenika. Kod interakcionističkog stila kontrola i moć su raspodeljeni između nastavnika i učenika, oni nalaze zajednička rešenja i ovde se ne može govoriti o jednostranoj kontroli (Martin & Baldwin, 1993b). Kao što je rečeno, ovi stilovi nalaze se duž kontinuuma, što znači da ne postoji oštra granica između njih. U postupcima jednog nastavnika mogu se prepoznati elementi koji pripadaju svim ovim stilovima, ali najčešće dominiraju postupci koji odgovaraju jednom od njih. Na osnovu sklopa ponašanja nastavnika u učionici može se odrediti njegovo mesto duž pomenutog kontinuuma i prema tome njegov dominantni stil u upravljanju razredom.

Stil nastavnika u upravljanju razredom prepoznatljiv je kroz realne postupke koje on čini u samom odeljenju na času, kreirajući okruženje za učenje, odnosno razrednu klimu. Ključni elementi kojih se tiču ovi postupci nastavnika su: način obraćanja nastavnika učenicima, dopuštanje emocionalnih reakcija učenika i reagovanje na njih, pokazivanje empatije, emocionalna toplina u komunikaciji sa učenicima, slušanje i način reagovanja nastavnika na poruke učenika, količina i smer interakcija na času, količina pažnje koju nastavnik poklanja svakom učeniku, način davanja instrukcija za rad, uključivanje učenika u aktivnosti na času, organizacija procesa učenja na času (izbor i organizacija nastavnih sadržaja, nastavnih metoda i tehnika, nastavnih sredstava, pribora i materijala za rad), davanje povratne informacije učenicima, način održavanja discipline učenika na času, upućivanje pozitivnih ili negativnih poruka učenicima, izbegavanje ili sklonost ka postupcima koji predstavljaju prepreku u komunikaciji (naredbe, zabrane, pretnje, moralisanje, ubeđivanje, ispitivanje, ironija, cinizam...).

Stil nastavnika u upravljanju razredom operacionalizuje se preko skora dobijenog na osnovu procene koju, upotrebom Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR), daju dva nezavisna procenjivača na osnovu posmatranja uzorka časova svakog nastavnika.

#### *Ostale registrovane varijable*

U istraživanje su uključene još neke demografske i varijable vezane za radni status nastavnika, od kojih pojedine predstavljaju manifestacije ljudske težnje ka samoaktualizaciji ili se tiču sredinskih uslova koji olakšavaju ili otežavaju samoaktualizaciju pojedinca. Pošto se pretpostavilo da će samoaktualizovanost nastavnika biti ključni faktor iz domena ličnosti nastavnika za izraženost različitih stilova upravljanja razredom, ove varijable su uključene u istraživanje kako bi doprinele razumevanju njegovih ključnih nalaza. Jedan od ciljeva istraživanja je i da se utvrdi efektivnost različitih stilova upravljanja razredom i, da bi to bilo moguće, uključene su i varijable koje predstavljaju mere efektivnosti nastavnog procesa.

#### *Demografske varijable:*

- starost (godine života);
- pol;
- broj godina radnog staža;
- stepen stručne sprema (viša stručna sprema, visoka stručna sprema, završene postdiplomske studije bilo kog nivoa – specijalističke studije, master studije, magistratura ili doktorat);

- profesija, odnosno vrsta stručne spreme (završena škola ili fakultet: prirodne nauke i matematika, društvene nauke, tehničke nauke, jezici, umetnost, učiteljski fakultet);
- uspeh na studijama (srednja ocena tokom studiranja).

Varijable vezane za radni status nastavnika:

- rad sa punim ili nepunim radnim vremenom (aktuelni procenat radnog vremena);
- broj škola u kojima nastavnik trenutno radi (jedna ili više);
- obrazovni ciklus u kome nastavnik radi (mlađi razredi osnovne škole, stariji razredi osnovne škole ili oba ciklusa);
- odeljenjsko starešinstvo (ima ili nema);
- status predmeta koji nastavnik predaje (obavezni ili izborni);
- tip naselja u kome se škola nalazi (grad, selo);
- odnos nastavnika prema sopstvenoj profesiji (željena ili neželjena profesija);
- stepen zadovoljstva poslom – različitim aspektima vezanim za različite nastavničke uloge;
- učešće u programima stručnog usavršavanja nastavnika čiji je cilj unapređivanje socijalnih veština, veština upravljanja razredom ili drugih nastavničkih kompetencija (različiti oblici i metode rada sa učenicima i dr.) – broj završenih programa i zadovoljstvo nastavnika završenim programima stručnog usavršavanja;
- motivi za stručno usavršavanje (lični izbor ili zakonska obaveza).

Mere efektivnosti nastavnog procesa:

- zadovoljstvo nastavnika razrednom klimom na sopstvenim časovima u određenom odeljenju;
- zadovoljstvo učenika odeljenja u kome je posećen čas razrednom klimom na časovima posmatranog nastavnika;
- školski uspeh učenika ispitivanih odeljenja iz nastavnog predmeta koji predaje konkretni nastavnik.

*4.1.5. Instrumenti*

Za ispitivanje osnovnih dimenzija ličnosti korišćen je **Inventar ličnosti NEO PI-R (NEO Personal Inventory - Revised), forma S**, zasnovan na Petofaktorskom modelu ličnosti, čiji su autori Kosta i MekKre (Costa & McCrae, 2010). Inventar NEO PI-R nastao je 1992. godine, na osnovu revizije Inventara NEO PI iz 1985. godine, i od tada je jedan od najčešće korišćenih instrumenata za ispitivanje ličnosti (Knežević i sar., 2004). Koristi se za detaljnu procenu ličnosti normalnih odraslih osoba. Inventar ima pet glavnih skala koje ispituju pet osnovnih dimenzija ličnosti ili domena. Domeni predstavljaju grupe crta koje su u interkorelaciji, odnosno sfere interesovanja ili funkcionisanja ličnosti. U okviru svakog domena ima po šest aspekata – specifičnih crta, pa u okviru svake glavne skale ima po šest subskala koje ispi-

tuju crte ili aspekte unutar domena. Na svaki aspekt odnosi se po 8 stavki, što znači da inventar sadrži ukupno 240 stavki (8 stavki x 6 aspekata x 5 domena). Na kraju inventara dodata su još tri „kontrolna“ pitanja koja mogu poslužiti kao indikator neadekvatno popunjenog inventara. Na svakoj stavci ispitanik izražava stepen svog slaganja ili neslaganja sa sadržajem stavke na petostepenoj skali procene Likertovog tipa. Mere su izražene kao zbir vrednosti koje označavaju stepen slaganja ispitanika sa tvrdnjama koje pripadaju određenoj skali (prilikom izračunavanja skorova vodilo se računa o smeru tvrdnji). U istraživanju je korišćena standardna forma inventara za samoprocenu.

Skale i subskele NEO PI-R inventara su:

- *Dimenzija N – Neuroticizam*: Anksioznost (N1); Gnevni hostilitet (N2); Depresija (N3); Uznemirujuća samousredsređenost (N4); Impulsivnost (N5); Preosetljivost (N6);
- *Dimenzija E – Ekstraverzija*: Toplina (E1); Druželjubivost (E2); Asertivnost (E3); Aktivitet (E4); Potraga za uzbuđenjem (E5); Pozitivne emocije (E6);
- *Dimenzija O – Otvorenost*: Fantazija (O1); Estetika (O2); Osećanja (O3); Akcija (O4); Ideje (O5); Vrednosti (O6);
- *Dimenzija A – Saradljivost*: Poverenje (A1); Iskrenost (A2); Altruizam (A3); Popustljivost (A4); Skromnost (A5); Blaga narav (A6);
- *Dimenzija C – Savesnost*: Kompetencija (C1); Red (C2); Dužnost (C3); Postignuće (C4); Samodisciplina (C5); Promišljenost (C6).

Autori ovog inventara (Costa & McCrae, 2010) navode norme i mere pouzdanosti dobijene na uzorku od 1301 ispitanika u Velikoj Britaniji. Ovde će biti prikazana distribucija testnih rezultata na skalama koje ispituju pet domena iz evaluacije instrumenta koju navode sami autori (Tabela 1).

*Tabela 1. Distribucija rezultata za muškarce i žene na skalama Inventara NEO PI-R koje mere bazične dimenzije (Velika Britanija, uzorak: 1301 ispitanik)*

Domeni	Minimum		Maksimum		Prosečni skorovi		Standardna devijacija	
	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž
N Neuroticizam	16	16	141	137	62,3	67,2	20,1	20,3
E Extraverzija	70	75	179	168	125,3	126,8	18,3	17,4
O Otvorenost za iskustvo	54	81	175	174	123,0	127,8	18,8	16,3
A Saradljivost	56	84	173	175	122,3	126,8	15,7	14,6
C Savesnost	60	76	176	176	133,4	133,5	18,2	18,4

Autori takođe navode da Inventar ima sasvim zadovoljavajuću pouzdanost. Kronbahovi Alfa koeficijenti interne konzistentnosti za skale koje ispituju pet domena su u rasponu od 0,87 do 0,92, dok se mera test-retest pouzdanosti kreće oko 0,75.

Na normativnom uzorku u Srbiji (Đurić-Jočić i sar., 2004; Knežević i sar., 2004) dobijeni su slični, ali ipak nešto drugačiji prosečni skorovi po skalama (Tabela 2).

*Tabela 2. Distribucija rezultata na skalama Inventara NEO PI-R koje mere bazične dimenzije na normativnom uzorku u Srbiji (474 ispitanika)*

Domeni	Ukupan uzorak		Muškarci		Žene	
	M	SD	M	SD	M	SD
N Neuroticizam	87,54	23,51	85,09	23,41	89,96	23,41
E Extraverzija	103,58	20,07	105,24	21,19	101,93	18,80
O Otvorenost za iskustvo	109,05	20,07	108,97	19,53	109,14	21,07
A Saradljivost	120,14	16,03	117,56	15,70	122,70	15,97
C Savesnost	126,00	21,48	124,58	22,68	127,41	20,16

Provera pouzdanosti Inventara na uzorku u Srbiji (Knežević i sar., 2004) daje slične rezultate. Kronbahovi Alfa koeficijenti za skale koji ispituju pet domena kreću se u rasponu od 0,80 do 0,90.

Prema podacima koje navode i sami autori Inventara (Costa & McCrae, 2010), a i istraživači u Srbiji (Knežević i sar., 2004), pouzdanost skala koje ispituju pojedine facete ili aspekte u okviru domena nije zadovoljavajuća. Slični su rezultati ispitivanja pouzdanosti NEO PI-R inventara i na uzorku u našem istraživanju (Tabela 3).

*Tabela 3. Mere interne konzistentnosti glavnih skala i subskala Inventara ličnosti NEO PI-R dobijene na ispitanom uzorku*

Skala / subskala	Kronbahov Alfa koeficijent	Broj ajtema
Neuroticizam (N)	0,825	48
Ekstraverzija (E)	0,818	48
Otvorenost za iskustvo (O)	0,760	48
Saradljivost (A)	0,784	48
Savesnost (C)	0,825	48

I na našem uzorku utvrđene mere pouzdanosti glavnih skala koje ispituju bazične dimenzije sasvim su zadovoljavajuće (mada su nešto niže u odnosu na vrednosti dobijene na normativnim uzorcima u Velikoj Britaniji i Srbiji), dok su vrednosti koeficijenata interne konzistentnosti za subskele koje mere aspekte glavnih domena neprihvatljivo niske (kreću se od 0,127 do 0,648, a samo jedna subskala ima koeficijent pouzdanosti iznad granice prihvatljivog 0,712). Stoga su glavne analize vršene samo na osnovu mera dobijenih na glavnim skalama.

Za ispitivanje stepena samoaktualizovanosti nastavnika korišćen je Šostromov *Inventar ličnih orijentacija POI (Personal Orientation Inventory)*, koji meri vrednosti i ponašanja važna u razvoju samoaktualizovane osobe (Shostrom, 1980). Inventar se sastoji od 150 stavki – parova tvrdnji o vrednostima i ponašanjima, od kojih ispitanik bira onaj koji je više sa njim u skladu. Inventar se sastoji od dve osnovne skale i deset subskala koje se odnose na pojedine aspekte samoaktualizovanosti.

Dve osnovne skale Inventara ličnih orijentacija su:

- *Tc - Skala vremenske kompetentnosti (sadrži 23 stavke)* meri stepen u kome je osoba orijentisana na sadašnjost. Vremenski kompetentna osoba živi prvenstveno u sadašnjosti, uz punu svest, kontakt i potpuno osećanje reaktivnosti. Vremenski nekompetentna osoba živi prvenstveno u prošlosti, sa osećanjem krivice, žaljenjem, sećanjima, ili u budućnosti, sa idealizovanim ciljevima, planovima, očekivanjima, predviđanjima i strahovima. Veći skor na ovoj skali znači veći nivo vremenske kompetentnosti, kao jednog od dva glavna aspekta samoaktualizovanosti ličnosti.
- *I - Skala unutrašnje podrške (sadrži 127 stavki)* ispituje da li je način reagovanja osobe baziran uglavnom na unutrašnjim osloncima ili je orijentisan na druge. Osobe sa unutrašnje orijentisanom podrškom prvenstveno su vođene internalizovanim principima i motivacijom, dok su osobe sa podrškom orijentisanom na druge u velikoj meri pod uticajem grupe svojih vršnjaka ili drugih spoljašnjih snaga. Veći skor na ovoj skali znači veću unutrašnju orijentaciju ličnosti kao drugi značajan aspekt samoaktualizovanosti.

Preostalih 10 subskala meri konceptualno važne elemente samoaktualizacije:

- *SAV - Skala afirmacije samoaktualizujućih vrednosti (sadrži 26 stavki)* meri afirmaciju primarnih vrednosti samoaktualizujuće ličnosti. Veći skor označava veći stepen afirmacije samoaktualizujućih vrednosti (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *Ex - Skala egzistencijalnog situacionog reagovanja (sadrži 32 stavke)* meri sposobnost situacionog ili egzistencijalnog reagovanja bez krutog poštovanja principa. Veći skor znači veću sposobnost (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *Fr - Skala emocionalnog reagovanja (sadrži 23 stavke)* meri osetljivost i spremnost da osoba reaguje na sopstvene potrebe i osećanja. Veći skor znači veću osetljivost za sopstvene potrebe i osećanja (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *S - Skala spontanosti (sadrži 18 stavki)* meri stepen slobode osobe da reaguje spontano i da bude svoja. Veći skor znači veći stepen spontanosti (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *Sr - Skala samopoštovanja (sadrži 16 stavki)* meri afirmaciju samog sebe na osnovu sopstvenih vrednosti i snaga. Veći skor znači veći nivo samopoštovanja (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *Sa - Skala samoprihvatanja (sadrži 26 stavki)* meri afirmaciju samog sebe ili samoprihvatanje uprkos slabostima i nedostacima. Veći skor znači veći nivo samoprihvatanja (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *Nc - Skala shvatanja čovekove prirode (sadrži 16 stavki)* meri stepen u kome osoba ima konstruktivan pogled na prirodu čoveka. Veći skor znači veći nivo konstruktivnog pogleda na ljudsku prirodu (veći stepen samoaktualizovanosti).



- *Sy - Skala sinergije (sadrži 12 stavki)* meri sposobnost osobe da bude sinergična, da prevazilazi protivrečnosti. Veći skor znači veći stepen sinergije (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *A - Skala prihvatanja agresivnosti (sadrži 25 stavki)* meri sposobnost osobe da prihvati nečiju prirodnu agresivnost kao suprotnost defanzivnosti, poricanju ili suzbijanju agresivnosti. Veći skor znači veću sposobnost prihvatanja – razumevanja nečije agresivnosti (veći stepen samoaktualizovanosti).
- *C - Skala sposobnosti da se uspostave intimni odnosi (sadrži 28 stavki)* meri sposobnost osobe da razvije bliske odnose sa drugim ljudima, bez opterećenja očekivanjima i obavezama. Veći skor znači veću sposobnost uspostavljanja bliskih odnosa (veći stepen samoaktualizovanosti).

Stavke inventara boduju se dva puta: najpre za dve osnovne skale, a onda za preostalih 10 subskala. Za utvrđivanje nivoa samoaktualizovanosti ispitanika u ovom istraživanju su korišćeni kako skorovi sa osnovnih skala, tako i skorovi sa subskala koje ispituju pojedine aspekte samoaktualizacije. Skorovi su izraženi kao koeficijenti koji predstavljaju odnos između broja stavki na kojima su ispitanici birali odgovor koji označava samoaktualizovanost u odnosu na ukupan broj stavki na skali. To znači da veće vrednosti označavaju viši nivo samoaktualizovanosti u aspektu koji ispituje ta skala.

Šostrom (Shostrom, 1980) navodi podatke o prosečnim skorovima na skalama Inventara ličnih orijentacija, dobijene na različitim normativnim uzorcima. Najpribližnji uzorku u ovom istraživanju je normativni uzorak od 412 studenata fakulteta. Srednje vrednosti po skalama su prikazane u Tabeli 4 (s obzirom na to da se broj stavki po skalama razlikuje, ove srednje vrednosti treba posmatrati u odnosu na broj stavki kome odgovara i maksimalni skor na skali; prikazani su sirovi skorovi).

*Tabela 4. Prosečni skorovi na skalama Inventara ličnih orijentacija dobijeni na američkom normativnom uzorku (412 studenata oba pola)*

<b>Skale POI</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Tc Skala vremenske kompetentnosti (23 stavke)	14,8	2,9
I Skala unutrašnje podrške (127 sstavki)	74,8	8,5
SAV Skala afirmacije samoaktualizujućih vrednosti (26 stavki)	18,2	2,7
Ex Skala egzistencijalnog situacionog reagovanja (32 stavke)	16,7	3,8
Fr Skala emocionalnog reagovanja (23 stavke)	13,4	2,9
S Skala spontanosti (18 stavki)	10,2	2,6
Sr Skala samopoštovanja (16 stavki)	10,9	2,2
Sa Skala samoprihvatanja (26 stavki)	14,1	3,0
Nc Skala shvatanja čovekove prirode (16 stavki)	11,5	1,9
Sy Skala sinergije (9 stavki)	6,0	1,3
A Skala prihvatanja agresivnosti (25 stavki)	15,0	2,9
C Skala sposobnosti da se uspostave intimni odnosi (28 stavki)	14,9	3,6

Od podataka o pouzdanosti instrumenta, autor (Shostrom, 1980) navodi koeficijente test-retest relijabilnosti. Najniži je koeficijent za Skalu prihvatanja agresivnosti (0,52), najviši je koeficijent za Skalu egzistencijalnog situacionog reagovanja



(0,82), dok se koeficijenti pouzdanosti za sve ostale skale nalaze u rasponu od 0,65 do 0,77. Komentarišući da su ovi podaci slični odgovarajućim podacima za druge inventare ličnosti, kao što je npr. MMPI, Šostrom zaključuje da su podaci o pouzdanosti Inventara ličnih orijentacija zadovoljavajući.

Rezultati ispitivanja pouzdanosti Inventara ličnih orijentacija na našem uzorku su nepovoljniji (Tabela 5).

*Tabela 5. Mere interne konzistentnosti za glavne skale i skale koje ispituju aspekte samoaktualizovanosti u Inventaru ličnih orijentacija POI dobijene na ispitanom uzorku*

Skala / subskala		Kronbahov Alfa koeficijent	Broj ajtema
POI	Inventar u celini	0,796	150
I	Unutrašnja podrška	0,386	127
Tc	Vremenska kompetentnost	0,626	23
SAV	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	0,223	26
Ex	Egzistencijalno situaciono reagovanje	0,665	32
Fr	Emocionalno reagovanje	0,129	23
S	Spontanost	0,219	18
Sr	Samopoštovanje	0,404	16
Sa	Samoprihvatanje	0,280	26
Nc	Shvatanje čovekove prirode	0,027	16
Sy	Sinergija	0,222	9
A	Prihvatanje agresivnosti	0,267	25
C	Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	0,483	28

Pouzdanost izražena merama interne konzistentnosti je zadovoljavajuća jedino kada se uzme u obzir Inventar u celini, a svi ostali koeficijenti pouzdanosti su uglavnom niski. Od glavnih skala bolju pouzdanost pokazuje Skala vremenske kompetentnosti (Tc), a od skala koje ispituju različite aspekte samoaktualizovanosti najbolju pouzdanost ima Skala egzistencijalnog situacionog reagovanja (Ex). Sve ostale vrednosti Kronbahovog koeficijenta su daleko niže. Autor ovog Inventara (Shostrom, 1980) navodi mnogo povoljnije podatke o njegovoj pouzdanosti, međutim koeficijenti pouzdanosti koje on navodi dobijeni su test-retest metodom, pa podaci nisu direktno uporedivi. Jedino smisljeno poređenje ovde dobijenih podataka i podataka koje navodi Šostrom ukazuje na saglasnost u tome da u oba slučaja Skala egzistencijalnog situacionog reagovanja ima najbolju pouzdanost.

Iako je pouzdanost većine subskala Inventara ličnih orijentacija nezadovoljavajuća, u analizama su uzete u obzir mere dobijene na svim subskalama, s tim što dobijeni podaci o njihovoj pouzdanosti upozoravaju na oprez u zaključivanju. Ova analiza pokazuje da je pouzdanost Skale vremenske kompetentnosti sasvim blizu granice prihvatljivosti, a ova skala sepokazala i kao mera jedne od najznačajnijih psiholoških karakteristika nastavnika u odnosu na njihove stilove u upravljanju razredom, što će se videti iz prikazanih rezultata.

**Upitnik za procenu radne klime WCQ (Work Climate Questionnaire)** (Deci & Ryan, 2002) zasnovan je na teoriji samodeterminacije (*self-determination theory*). Prema ovoj teoriji, svaki pojedinac ima tri urođene psihološke potrebe (Baard et al., 2004): potrebu za *kompetentnošću*, koja se tiče postizanja uspeha na optimalno teškim zadacima i sposobnosti da se ostvare željeni ciljevi; potrebu za *autonomijom*, koja se odnosi na doživljaj slobode izbora i osećaj da je pojedinac sam inicijator sopstvenih akcija; i potrebu za *povezanošću*, koja se odnosi na izgrađivanje osećaja za uzajamno poštovanje i odnose sa drugima. Uspešnost u poslu povezana je sa doživljajem zadovoljenja ovih potreba, a na doživljaj zaposlenih o zadovoljenju ovih potreba utiče ponašanje njihovih rukovodilaca, koje može biti usmereno podržavajuće u odnosu na samorealizaciju zaposlenih nasuprot kontroli njihovog ponašanja (Deci et al., 1989). Nalazi nekih istraživanja pokazuju da su nastavnici koji su kontrolisani od svojih rukovodilaca skloniji da se i sami tako postave prema učenicima, a to se onda nepovoljno odražava na samorealizaciju učenika, tj. na njihovo učenje i lični razvoj (Deci et al., 1982, prema: Deci et al., 1991). U tom smislu je ispitivanje nastavnika i ovim instrumentom relevantno za ovo istraživanje.

Upitnik za procenu radne klime WCQ (Dodatak 5) razvijen je kao instrument za ispitivanje percepcije zaposlenih o tome koliko njihovi rukovodioci podržavaju autonomiju, kompetentnost i povezanost zaposlenih. Upitnik ima dužu i kraću formu. U ovom istraživanju primenjena je duža forma koja sadrži 15 tvrdnji sa skalom Likertovog tipa (raspon skale je od 1 do 7). Ukupan skor na ovom upitniku dobija se kao aritmetička sredina vrednosti sa skale za svaku pojedinačnu tvrdnju, s tim što se za stavku broj 13 skala vrednuje obrnuto. Viši skor na upitniku označava percepciju zaposlenog da rukovodilac pruža veći stepen podrške njegovoj autonomiji.

Među svim primenjenim instrumentima na ispitanom uzorku, najbolju pouzdanost je, na osnovu provere koeficijenta interne konzistentnosti, pokazao Upitnik za procenu radne klime WCQ – vrednost Kronbahovog Alfa koeficijenta, na osnovu 15 stavki koje čine Upitnik, iznosi 0,962, što ukazuje na njegovu odličnu pouzdanost.

**Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR)** (Đigić i Stojiljković, 2011; Djigić & Stojiljković, 2012) primenjen je za ispitivanje izražnosti stilova upravljanja razredom na ispitanom uzorku nastavnika (Prilog 1). Protokol je zasnovan na modelu upravljanja razredom (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) koji razlikuje tri dimenzije (ličnost, nastava i disciplina) i tri stila (intervenišući, interakcionistički i neintervenišući). Protokol se sastoji od 20 stavki, od kojih se po pet odnosi na dimenzije *ličnost* i *disciplina*, a deset stavki se odnosi na dimenziju *nastava*. Svaka stavka predstavlja u stvari jednu situaciju, za koju su vezana tri različita opisa ponašanja nastavnika. Svaki od tri opisa odgovara jednom stilu upravljanja razredom. To znači da Protokol sadrži po 20 opisa ponašanja nastavnika u različitim situacijama, koji odgovaraju intervenišućem, interakcionističkom i neintervenišućem stilu upravljanja razredom.

Protokol se koristi kao instrument za objektivnu procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom od strane obučениh procenjivača, na osnovu opservacije časova. Procena se vrši tako što procenjivač za svaku stavku bira jedan od tri opisa koji najbolje opisuje ponašanje nastavnika u konkretnoj situaciji. Mera izraženosti

svakog stila upravljanja razredom je broj stavki iz Protokola kod kojih je izabran opis određenog stila.

Za potrebe ovog istraživanja, stilovi nastavnika u upravljanju razredom procenjivani su tako što je po dvoje procenjivača istovremeno posmatralo po dva časa svakog nastavnika iz uzorka, a svaki procenjivač davao je svoju nezavisnu procenu. To znači da je za svakog nastavnika procena izvršena četiri puta.

S obzirom na način njegove primene, pouzdanost *Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR)* bilo je moguće testirati na nekoliko načina. Utvrđene su mere interne konzistentnosti, odnosno Kronbahovi Alfa koeficijenti korelacije za različite varijante upotrebe Protokola, s obzirom na broj ocenjivača i na broj časova na osnovu kojih se dobija procena (Tabela 6). Najpouzdanija je procena koju vrše dva ocenjivača na osnovu posmatranja nastavnika tokom dva školska časa (Kronbah Alfa = 0,902). Nešto su niže, a međusobno vrlo slične, vrednosti koeficijenata pouzdanosti dobijene na osnovu procene koju vrše dva ocenjivača na osnovu jednog posmatranog časa ili na osnovu procene koju daje jedan procenjivač na osnovu posmatranja nastavnika tokom dva časa.

*Tabela 6. Pouzdanost Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR)*

Način primene Protokola		Kronbahov Alfa koeficijent
<b>Procena jednog procenjivača na osnovu posmatranja jednog časa</b>		
Prvi procenjivač	Prvi čas	0,627
	Drugi čas	0,704
Drugi procenjivač	Prvi čas	0,692
	Drugi čas	0,689
<b>Procena dva procenjivača na osnovu istovremenog posmatranja jednog časa</b>		
Dva procenjivača	Prvi čas	0,811
	Drugi čas	0,836
<b>Procena jednog procenjivača na osnovu posmatranja dva časa</b>		
Prvi procenjivač	Dva časa	0,811
Drugi procenjivač		0,825
<b>Procena dva procenjivača na osnovu istovremenog posmatranja dva časa</b>		
Dva procenjivača	Dva časa	0,902

Iz prikazanih koeficijenata pouzdanosti može se zaključiti da Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom ima odličnu pouzdanost kada se kao mera stila nastavnika uzmu u obzir procene koje daju dva procenjivača na osnovu posmatranja dva časa. U glavnim analizama su podaci dobijeni primenom ovog Protokola uzeti u obzir upravo na taj način, odnosno dobijena je dimenzionalna mera izraženosti svakog stila upravljanja razredom sabiranjem broja stavki iz Protokola u celini, na kojima je ponašanje nastavnika povezano sa određenim stilom (teorijski raspon skale za svaki stil je od 0 do 80).

Ovde treba dati još jednu napomenu koja se ne tiče pouzdanosti instrumenta, ali na osnovu koje je doneta odluka o tome koje će mere stilova upravljanja razredom,

dobijene na osnovu Protokola, biti uključene u dalje analize. Najpre su izračunate korelacije mera sa Protokola kao dimenzionalnih varijabli sa svim merama ispitivanih karakteristika nastavnika sa kojima je bilo adekvatno računati korelacije. Ove korelacije izračunate su sa dimenzionalno izraženim procenama stilova sa Protokola u celini, kao i sa procenama stilova u okviru svake dimenzije upravljanja razredom (ličnost, nastava i disciplina). Uočeno je da su dobijene matrice korelacija dobijenih za Protokol u celini i za svaku dimenziju posebno, međusobno veoma slične. To je nametnulo pitanje da li je u daljim analizama neophodno ispitivati veze stilova nastavnika sa ostalim varijablama za svaku dimenziju upravljanja razredom posebno, ili je moguće raditi samo sa ukupnim skorovima sa Protokola i tako dobiti rezultate koji bi važili i za pojedinačne dimenzije upravljanja razredom. Da bi se to proverilo, ispitana je sličnost matrica korelacija svih mera stilova nastavnika u upravljanju razredom sa Protokola (za Protokol u celini, za dimenziju *ličnost*, dimenziju *nastava* i za dimenziju *disciplina*) sa merama svih prediktorskih i nekih demografskih varijabli. Rezultati poređenja ovih matrica korelacija su prikazani u Tabeli 7.

*Tabela 7. Spirmanovi koeficijenti korelacije kao pokazatelji sličnosti matrica korelacije stilova upravljanja razredom po različitim dimenzijama i na Protokolu u celini sa ostalim varijablama iz istraživanja*

PPSNUR - skor	Ličnost	Nastava	Disciplina	Ukupno
Dimenzija <i>ličnost</i>	-			
Dimenzija <i>nastava</i>	0,901	-		
Dimenzija <i>disciplina</i>	0,876	0,846	-	
Ukupno	0,956	0,974	0,925	-
Prosek apsolutnih vrednosti korelacija u matrici	0,095	0,111	0,078	0,107
Kendalov W koeficijent slaganja za sve 4 matrice zajedno iznosi 0,935.				

Analiza pokazuje da su matrice korelacija stilova upravljanja razredom u okviru pojedinih dimenzija sa ostalim varijablama iz istraživanja veoma slične. Sličnost ostalih matrica korelacija sa matricom korelacija dimenzije *disciplina* i ostalih varijabli je nešto niža, ali i dalje vrlo visoka. Najvažnije je to što je matrica korelacija stilova upravljanja razredom sagledanih kroz ukupne skorove na Protokolu (uključujući sve tri dimenzije) sa ostalim varijablama iz istraživanja u veoma velikoj meri slična svakoj od matrica korelacija stilova sagledanih kroz pojedinačne dimenzije sa ostalim varijablama. Takođe, apsolutne vrednosti dobijenih korelacija sa ostalim varijablama iz istraživanja su najviše kada se stil nastavnika sagleda kroz skor na dimenziji *nastava* ili se izrazi ukupnim skorom na Protokolu. Stoga se izvodi zaključak da se dalje analize mogu raditi samo sa ukupnim skorovima stilova upravljanja razredom, koji uključuju sve tri dimenzije istovremeno (što predstavlja i praktično rešenje, prvenstveno za one analize koje su same po sebi složene).

Za ispitivanje demografskih i varijabli vezanih za radni status nastavnika sastavljen je *Upitnik za nastavnike* (Prilog 5). Pitanja u upitniku sastavljena su tako da omogućavaju lako kodiranje i pripremu za statističku obradu. Formulirana su

uglavnom pitanja zatvorenog tipa sa ponuđenim odgovorima koji su kodirani tako da su (tamo gde je to imalo smisla) dobijene skale, tj. dimenzionalne mere.

Kao indikatori efektivnosti nastavnog procesa, odnosno uspešnosti nastavnika u upravljanju razredom, uzeti su u obzir zadovoljstvo nastavnika i zadovoljstvo učenika razrednom klimom za vreme časova koje realizuje konkretan nastavnik u konkretnom odeljenju. Za ispitivanje zadovoljstva razrednom klimom sastavljene su dve paralelne forme skale procene: **Skala zadovoljstva nastavnika razrednom klimom - SZNRK** i **Skala zadovoljstva učenika razrednom klimom – SZURK** (Prilog 6). Tri ključna aspekta razredne klime, opisana u stavkama ovih skala procene, jesu: uključenost učenika u aktivnosti tokom časova, kvalitet odnosa između nastavnika i učenika, i kvalitet opšte atmosfere u odeljenju na časovima posmatranog nastavnika.

Ove dve skale procene – za učenike i za nastavnike – sadrže iste elemente da bi nivo zadovoljstva nastavnika i nivo zadovoljstva učenika razrednom klimom bili uporedivi. Dakle, sadržaj tvrdnji je isti, samo su formulacije prilagođene nastavnicima i učenicima kao procenjivačima. Tvrdnje su sastavljene tako da budu razumljive i mlađim učenicima. Skale su kratke, sadrže po tri tvrdnje sa petostepenom skalom za procenu stepena zadovoljstva na svakom od indikatora kvaliteta razredne klime opisanom u stavkama. Bilo je neophodno da ove skale budu kratke kako bi za njihovo zadavanje i popunjavanje bilo dovoljno par minuta, s obzirom na to da su ih nastavnici i učenici popunjavali na kraju svakog posmatranog časa.

Skorovi na skalama predstavljaju prosek vrednosti koje su ispitanici označili kod svake tvrdnje na skali i tako izrazili stepen zadovoljstva ispitivanim aspektima razredne klime.

Pouzdanost Skala zadovoljstva nastavnika i učenika razrednom klimom (SZNRK i SZURK) testirana je za svaku formu skale posebno. Kronbahovi Alfa koeficijenti interne konzistentnosti pokazali su sasvim dobru pouzdanost ovih skala. Za Skalu zadovoljstva nastavnika razrednom klimom ovaj koeficijent iznosi 0,808, dok je vrednost koeficijenta interne konzistentnosti za Skalu zadovoljstva učenika razrednom klimom 0,910. Verovatni razlog za višu vrednost koeficijenta kod forme Skale za učenike leži u činjenici da su vrednosti uključene u analizu dobijene izračunavanjem prosečnih vrednosti koje su označavali svi učenici jednog odeljenja, dok kod Skale za nastavnike postoje odgovori samo jednog nastavnika koji se odnose na klimu u jednom odeljenju.

Školski uspeh učenika odeljenja u kome je posećen čas iz nastavnog predmeta koji predaje nastavnik uzet je u obzir kao još jedan indikator efektivnosti nastavnog procesa, a može se reći da je i pokazatelj uspešnosti nastavnika u upravljanju razredom. Uzeta je u obzir *srednja ocena odeljenja na kraju prvog polugodišta* školske godine u kojoj je izvršeno istraživanje iz predmeta koji predaje konkretan nastavnik, a izvor je *školska evidencija - dnevnik obrazovno-vaspitnog rada*.

#### 4.1.6. Uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno 273 nastavnika razredne i predmetne nastave, zaposlenih u osnovnim školama sa područja Školske uprave Niš i Školske uprave

Leskovac. Uzorak je prigodan, ali se prilikom formiranja uzorka vodilo računa o nekim njegovim karakteristikama.

U istraživanje su uključeni samo nastavnici osnovnih škola. Razlog za izbor ovakvog uzorka leži, s jedne strane, u činjenici da je osnovna škola obavezna i stoga najmasovnija, pa istraživanja realizovana u osnovnim školama imaju i najšire područje primene rezultata istraživanja. Takođe, školski programi su u najvećem delu isti za sve osnovne škole unutar sistema obrazovanja, što eliminiše nekontrolisano dejstvo brojnih faktora (stepen i vrsta stručne spreme nastavnika, tip predmeta i nastave koju izvode, i dr.) koji se pojavljuju usled velike raznovrsnosti školskih programa u srednjim školama. Veća heterogenost uzorka otežala bi zaključivanje, jer bi veće raspršenje podataka moglo da prikrije neke postojeće veze između ispitivanih varijabli.

S obzirom na prirodu ispitivanja, bila je neophodna saglasnost nastavnika o učešću u istraživanju, pa se činilo da će nastavnici biti spremniji da prihvate učešće u istraživanju ukoliko se uključi čitav nastavnički kolektiv njihove škole. Stoga su na učešće u istraživanju pozvani čitavi kolektivi škola čiji su direktori dali saglasnost da se u školi obavi istraživanje. Nakon dobijanja saglasnosti direktora, nastavnicima je ukratko predstavljeno istraživanje i konkretni koraci koji se tiču njihovog ispitivanja. Naglašeno je da je učešće u istraživanju dobrovoljno i da će prikupljeni podaci biti korišćeni isključivo u istraživačke svrhe. Veoma je mali broj nastavnika koji su odbili učešće u istraživanju. To se događalo sporadično, a osnovni motiv za odbijanje učešća u istraživanju bila je nespремnost nastavnika da popune realno obiman paket upitnika i inventara. Nije bilo otpora nastavnika prema posmatranju časova radi procene njihovog stila u upravljanju razredom.

Prilikom izbora škola vodilo se računa o tome da u uzorku budu zastupljene škole sa užeg gradskog područja i sa područja užeg centra velikog grada, iz prigradskih naselja, iz manjeg grada i sa seoskog područja. Takođe je bilo važno da škola ima stručnog saradnika psihologa čija je pomoć istraživačima bila neophodna u organizaciji posla na prikupljanju podataka. Ta pomoć je bila potrebna u organizaciji susreta sa nastavnicima na kome im je predstavljeno istraživanje i upućen poziv da prihvate učešće u njemu, zatim u organizaciji zadavanja paketa inventara i upitnika, i u planiranju poseta časovima. Zahvaljujući takvoj pomoći, vrlo obiman terenski deo istraživanja odvijao se efikasno. Na osnovu svega ovoga, u uzorak su uključeni nastavnici iz osam osnovnih škola (Tabela 8).

*Tabela 8. Broj nastavnika uključenih u istraživanje po školama*

Naziv škole i mesto	Mesto	Broj nastavnika
OŠ Dositej Obradović	Niš	35
OŠ Kole Rašić	Niš	24
OŠ Sreten Mladenović Mika	Niš	22
OŠ Sveti Sava	Niš	41
OŠ Čegar	Niš	33
OŠ Dušan Radović	Niš	54
OŠ Josif Kostić	Leskovac	35
OŠ Desanka Maksimović	Čokot	29
UKUPNO:		273



Polna struktura uzorka je neuravnotežena – u uzorku je 213 (78%) žena i 60 (22%) muškaraca, što okvirno odgovara zastupljenosti polova u ukupnoj nastavničkoj populaciji. Ispitanici su starosti od 24 do 64 godine, prosečna starost ispitanika je 43,5 godine, a najveći broj ispitanika (64,2%) je u rasponu od 33 do 50 godina. U skladu sa tim je i dužina radnog staža nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Dužina njihovog radnog staža u obrazovanju je od 0 do 39 godina. Prosečna dužina radnog staža je 15,8 godina. Najveći broj nastavnika (69,7%) ima staž u rasponu od 0 do 20 godina, pri čemu su ispitanici ujednačeno raspoređeni duž ovog dela kontinuuma koji predstavlja dužinu radnog staža. Sa stažom čija je dužina u rasponu od 21 do 35 godina je 18,9% nastavnika, a u kategoriji od 36 do 39 godina staža je 3,9% nastavnika. Kada se uzme u obzir dužina radnog staža, moglo bi se reći da je on nešto kraći nego što bi se očekivalo po starosnoj strukturi. Razlog za to je verovatno dužina čekanja na zaposlenje. Takođe, blizu 80% ispitanih (a i zaposlenih) su žene, koje po važećim propisima ranije ispunjavaju uslove za odlazak u penziju, što objašnjava mali broj ispitanika u kategoriji sa najdužim radnim stažom.

U pogledu stepena stručne sprema struktura ispitanog uzorka je sledeća: najveći broj nastavnika – njih 196 (71,8%) ima završen fakultet, njih 66 (24,2%) ima završenu višu školu (ovo su nastavnici koji rade duže od 20 godina u prosveti, jer je pre toliko vremena donet Zakon po kome je završen fakultet uslov za zapošljavanje na poslovima nastavnika), a svega dvoje ispitanika (0,7%) je steklo postdiplomsko obrazovanje.

Po vrsti stručne sprema, odnosno po završenom fakultetu i studijskoj grupi, ispitanici nastavnici se svrstavaju u sledeće kategorije:

- nastavnici predmeta iz oblasti prirodnih nauka i matematike (28,6%);
- nastavnici predmeta iz oblasti društvenih nauka (8,8%);
- nastavnici predmeta iz oblasti tehničkih nauka (7,0%);
- nastavnici srpskog ili stranih jezika (26,4%);
- nastavnici predmeta iz oblasti umetnosti – muzičke i likovne (9,2%);
- nastavnici razredne nastave – učitelji (20,1%).

Kao što je na početku naznačeno, istraživanjem su obuhvaćena ukupno 273 nastavnika, među kojima ima četvoro nastavnika čiji časovi nisu posmatrani (oni su popunili zadate inventare i upitnike, ali nisu bili dostupni za posmatranje časova iz tehničkih razloga). S obzirom na to da je paket instrumenata koji su zadati nastavnicima bio prilično obiman, pojedini nastavnici iz uzorka nisu popunili neke upitnike ili su neke upitnike popunili delimično. Zbog toga su različite statističke analize vršene na različitom broju ispitanika, a minimalni broj ispitanika na čijim odgovorima se zasnivaju izvršene statističke analize je 250.

Pored nastavnika, u istraživanje su uključeni i učenici. Naime, posećena su po dva časa svakog nastavnika u dva različita odeljenja (osim kod učitelja koji rade sa jednim odeljenjem, pa su oba časa posećena u istom odeljenju), a učenici odeljenja u kojima su posećeni časovi učestvovali su tako što su na skali procene izrazili svoje zadovoljstvo razrednom klimom na časovima tog nastavnika. Prikupljeno je preko 10,000 učeničkih procena. U statističke analize nisu uključeni pojedinačni odgovori



učenika, već je za svaki čas, za svaku stavku iz skale procene, sračunata srednja ocena na osnovu pojedinačnih odgovora svih učenika iz odeljenja.

#### *4.1.7. Način sprovođenja istraživanja i obrade podataka*

Realizacija istraživanja odvijala se kroz nekoliko faza. U pripremnoj fazi je, nakon izrade plana istraživanja, izbora i izrade potrebnih instrumenata, obavljena obuka saradnika na istraživanju za upotrebu Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom. Obučeno je devet diplomiranih psihologa koji su u glavnoj fazi istraživanja, zajedno sa autorkom, u parovima promenljivog sastava posmatrali časove i procenjivali stil nastavnika u upravljanju razredom.

U glavnoj fazi realizacije istraživanja izvršeno je prikupljanje podataka prema planu. Podaci su prikupljeni na osnovu paketa upitnika i inventara koje su popunjavali nastavnici uključeni u uzorak i na osnovu opservacije časova. Nastavnicima su, nakon informisanja o ciljevima istraživanja, načinu korišćenja i zaštite podataka koji će biti prikupljeni, i dobijanja njihove saglasnosti za učešće u istraživanju, zadati inventari koji ispituju bazične dimenzije ličnosti (Inventar ličnosti NEO PI-R), samoaktualizovanost (Inventar ličnih orijentacija - POI) i Upitnik za procenu radne klime (WCQ). Upitnikom za nastavnike prikupljeni su podaci o nekim relevantnim demografskim karakteristikama i podaci vezani za radni status i profesionalni razvoj nastavnika. Stilovi nastavnika u upravljanju razredom ispitivani su na osnovu posmatranja uzorka časova svakog nastavnika uključenog u istraživanje. Svakog nastavnika posmatrala su dva nezavisna procenjivača tokom dva časa. Tokom posmatranja časova obučeni neutralni procenjivači su, svako nezavisno, vršili procenu stila nastavnika u upravljanju razredom koristeći Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR). Na kraju svakog časa je od svih učenika odeljenja u kome je čas realizovan i od nastavnika zatraženo da na skali procene (SZURK i SZNRK) izraze stepen svog zadovoljstva razrednom klimom na časovima tog nastavnika u tom odeljenju. Iz školske evidencije uzeti su podaci o školskom uspehu učenika tog odeljenja iz nastavnog predmeta koji predaje posmatrani nastavnik. Tako su dobijeni podaci o ključnim pokazateljima efektivnosti nastavnog procesa (kvalitet razredne klime i postignuća učenika izražena kroz školske ocene), a ti podaci istovremeno govore i o uspešnosti nastavnika u upravljanju razredom.

U samoj organizaciji ispitivanja u školama, tj. u organizaciji zadavanja upitnika i poseta časovima, istraživačima su veliku pomoć pružili psiholozi – stručni saradnici zaposleni u školama. Terenski deo istraživanja sproveden je u toku jedne školske godine, a nakon terenskog dela usledila je faza obrade i analize prikupljenih podataka.

Ovo istraživanje treba da pruži doprinos osvetljavanju fenomena upravljanja razredom kroz povezivanje karakteristika ličnosti nastavnika sa stilovima u upravljanju razredom, i bazira se uglavnom na korelacionim analizama. Za obradu podataka primenjene su sledeće statističke tehnike:

- Kronbahov Alfa koeficijent za utvrđivanje pouzdanosti korišćenih instrumenata na ispitanom uzorku;

- deskriptivne statističke mere za utvrđivanje stepena izraženosti ispitivanih varijabli u ispitanom uzorku;
- odgovarajući koeficijenti korelacije za utvrđivanje povezanosti pojedinih dimenzija i karakteristika ličnosti i stilova upravljanja razredom;
- Kendalov W koeficijent za proveru slaganja matrica korelacija između pojedinih dimenzija upravljanja razredom i drugih ispitivanih varijabli;
- analiza varijanse za identifikovanje pojedinih faktora čijim se prisustvom mogu (u manjoj ili većoj meri) objasniti razlike u stilovima upravljanja razredom;
- odgovarajuća metoda regresione analize za ispitivanje prediktivne vrednosti velikog broja ispitivanih varijabli u odnosu na ispitivane stilove upravljanja razredom;
- odgovarajuća metoda regresione analize za testiranje modela predviđanja različitih stilova upravljanja razredom sa uključivanjem manjeg broja prediktora;
- testiranje efekta medijacije među varijablama u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom;
- hijerarhijska regresiona analiza u dva nivoa za proveru modela predviđanja različitih stilova upravljanja razredom s obzirom na kvalitet radne klime specifičan za pojedinačne škole iz kojih su ispitani nastavnici;
- testiranje strukturalnih modela za sagledavanje međusobnih odnosa većeg broja prediktora različitih stilova upravljanja razredom.

#### *4.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA*

U ovom poglavlju najpre će biti prikazani podaci o izraženosti stilova upravljanja razredom, kao i ispitivanih psiholoških varijabli. Potom će biti izloženi nalazi o međusobnoj povezanosti strukturalnih i motivacionih karakteristika nastavnika.

Sledeća dva odeljka ovog poglavlja posvećena su prikazu rezultata statističkih analiza koje se odnose na povezanost stilova upravljanja razredom sa strukturalnim i motivacionim karakteristikama ličnosti nastavnika. Prvo će biti prikazani podaci o vezi između stilova upravljanja razredom i bazičnih dimenzija ličnosti izraženih preko mera na glavnim skalama Inventara NEO PI-R. U drugom odeljku su prikazani podaci o povezanosti stilova upravljanja razredom sa nivoom samoaktualizovanosti nastavnika izraženim preko mera na glavnim skalama Inventara ličnih orijentacija POI, kao i na ostalim njegovim skalama koje ispituju različite aspekte samoaktualizovanosti, a zatim i sa procenom nastavnika o tome u kojoj meri kvalitet radne klime u njihovoj školi omogućava zadovoljenje njihovih osnovnih potreba vezanih za rad (potrebe za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću).

Potom sledi deo u kome je prikazana obimna analiza čiji je cilj da proveri koje od ispitivanih psiholoških karakteristika nastavnika imaju prediktivnu moć u odnosu na različite stilove upravljanja razredom i kakav je međusobni odnos identifikovanih prediktora. Pored ispitivanih strukturalnih i dinamičkih karakteristika nastavnika, u ovu analizu uključene su još neke varijable, na čiji su mogući značaj ukazale analize njihove pove-

zanosti sa stilovima upravljanja razredom. Rezultati tih analiza prikazani su nakon ovog odeljka, a tiču se povezanosti demografskih i varijabli vezanih za radni status nastavnika sa karakteristikama ličnosti nastavnika i stilovima upravljanja razredom. U komentarima rezultata povremeno će biti pozivanja na već prikazane ili na rezultate koji će tek biti prikazani u kasnijem tekstu, pa je stoga ova napomena pre prikaza rezultata bila važna da bi olakšala praćenje i razumevanje prikazanih analiza i njihovih rezultata.

U poslednjem odeljku ovog poglavlja predstavljeni su rezultati koji rasvetljavaju povezanost ispitanih mera efektivnosti nastavnog procesa (zadovoljstva nastavnika i učenika razrednom klimom, i školskog postignuća učenika), koje se mogu smatrati i pokazateljima uspešnog upravljanja razredom sa stilovima nastavnika u upravljanju razredom.

#### 4.2.1. Izraženost stilova upravljanja razredom i ispitivanih karakteristika ličnosti nastavnika

Rezultati procene stilova nastavnika na osnovu opservacije časova uz korišćenje Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom PPSNUR mogu se prikazati na dva načina: mogu se pratiti dimenzionalne mere zastupljenosti svakog od tri stila, ukupno i za svaku dimenziju posebno, a moguće je i svrstavanje nastavnika u kategorije prema tome koji je stil najzastupljeniji u njihovom radu. Prema svom dominantnom stilu upravljanja razredom, 64 nastavnika (24%) pripada intervenišućem stilu, interakcionistički stil je dominantan kod 159 nastavnika (60%), a 43 nastavnika (16%) dominantno primenjuje neintervenišući stil. Dimenzionalne mere su prikazane u Tabeli 9 (skorovi predstavljaju broj izabranih opisa koji odgovaraju određenom stilu, a koje su birala dva ocenjivača tokom posmatranja dva časa, pa je maksimalni mogući skor 4 puta veći od broja ajtema). Iako su u dalje analize uključene samo mere stilova upravljanja razredom sa Protokola u celini, ovde je prikazana izraženost stilova i po pojedinim dimenzijama.

Tabela 9. Dimenzionalne mere izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom kod ispitanih nastavnika na osnovu procene posmatrača primenom PPSNUR

PPSNUR dimenzije	Stil upravljanja razredom	Broj ispitanika	Broj ajtema	Min. skor	Maks. skor	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
PPSNUR – sve tri dimenzije zajedno	intervenišući	269	20	0,00	64,00	24,324	4,898
	interakcionistički	269	20	0,00	79,00	36,517	6,055
	neintervenišući	269	20	0,00	65,00	19,156	4,785
PPSNUR – dimenzija ličnost	intervenišući	269	5	0,00	18,00	4,617	3,658
	interakcionistički	269	5	0,00	20,00	11,197	4,882
	neintervenišući	269	5	0,00	17,00	4,186	3,413
PPSNUR – dimenzija nastava	intervenišući	269	10	0,00	28,00	12,885	6,074
	interakcionistički	269	10	0,00	40,00	18,342	7,882
	neintervenišući	269	10	0,00	28,00	8,773	6,576
PPSNUR – dimenzija disciplina	intervenišući	269	5	0,00	18,00	6,822	4,962
	interakcionistički	269	5	0,00	19,00	6,978	5,401
	neintervenišući	269	5	0,00	20,00	6,197	4,366

Iz ovih podataka dobija se nešto detaljnija slika o stilovima nastavnika u upravljanju razredom. Kada se pogledaju mere izraženosti stilova na sve tri dimenzije zajedno, vidi se da interakcionistički stil ima najviši skor, zatim sledi intervenišući, a najniži skor predstavlja meru izraženosti neintervenišućeg stila. Mere ovih stilova različito se raspoređuju unutar pojedinih dimenzija upravljanja razredom. Upadljivo je da su na dimenziji *disciplina* mere sva tri stila gotovo identične. Na dimenziji *ličnost* najizraženija je mera interakcionističkog stila i upadljivo se razlikuje od mera za preostala dva stila koje su na ovoj dimenziji približne. Na dimenziji *nastava* mere izraženosti sva tri stila su međusobno veoma različite, ali su razlike među njima manje nego na dimenziji *ličnost*. Na ovoj dimenziji je najveća mera interakcionističkog stila, zatim sledi mera intervenišućeg, a najmanja je mera neintervenišućeg stila. Takođe se vidi da je mera interakcionističkog stila najviša upravo na dimenziji *nastava* (u poređenju sa merama ovog stila na preostale dve dimenzije).

Kada je reč o stepenu izraženosti ispitivanih dimenzija ličnosti iz Petofaktorskog modela u ispitanom uzorku, dobijeni su rezultati koji su prikazani u Tabeli 10.

*Tabela 10. Prosečne vrednosti na skalama NEO PI-R koje ispituju bazične dimenzije ličnosti na ispitanom uzorku*

Dimenzija ličnosti	Broj ispitanika	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Neuroticizam	269	75,00	180,00	127,651	20,674
Ekstraverzija	269	117,00	211,00	157,223	17,554
Otvorenost za iskustvo	269	123,00	206,00	164,743	16,066
Saradljivost	269	118,00	204,00	166,587	14,678
Savesnost	269	139,00	225,00	179,320	18,936

Na ispitanom uzorku mere su znatno više na svim skalama u odnosu na normativne uzorke i iz Velike Britanije i iz Srbije (ovi podaci su prikazani u odeljku 4.1.5.). Razlike na dimenzijama ekstraverzija, otvorenost za iskustvo, saradljivost i savesnost najvećim delom bi se mogle objasniti specifičnošću uzorka ispitanog u ovom istraživanju (radi se o pripadnicima profesije u kojoj su veoma dobrodošle ove lične osobine, pa one verovatno predstavljaju i faktor izbora nastavničke profesije; takođe, uzorak čini najobrazovaniji deo ukupne populacije – oko tri četvrtine ispitanika ima završen fakultet, a ostali imaju višu školsku spremu, sa čim bi mogli biti povezani ovakvi rezultati). Kada je reč o razlikama na dimenziji neuroticizam, može se pretpostaviti da, umesto specifičnosti samog uzorka, više imaju uticaja neke aktuelne opšte društvene okolnosti (bar u okruženju iz koga potiču ispitani nastavnici) koje doprinose učvršćivanju onih crta koje dimenziju neuroticizam čine izraženijom. Naime, ispitivanje je vršeno u vreme kome je prethodio period velikih društvenih turbulencija, ratnih sukoba i ekonomske krize. Sve te dugotrajne teške okolnosti donosile su ozbiljne frustracije, izazivale kod ljudi opštu zabrinutost i napetost i doprinosile jačanju opšte prijemčivosti za stres i slabljenju kapaciteta za njegovo prevazilaženje.

Iz domena motivacionih karakteristika ličnosti najpre će biti prikazane prosečne mere na skalama Inventara ličnih orijentacija dobijene na uzorku ispitanom u okviru istraživanja (Tabela 11). Skorovi predstavljaju odnos između broja stavki na kojima su ispitanici birali odgovor koji opisuje viši nivo samoaktualizovanosti i ukupnog broja stavki na određenoj skali. Radi lakšeg poređenja sa podacima koje navodi autor, u poslednjoj koloni Tabele 11 prikazan je i odgovarajući prosečan sirovi skor.

*Tabela 11. Prosečne vrednosti skorova na skalama Inventara ličnih orijentacija (POI) na ispitanom uzorku*

POI dimenzija/ subdimenzija	Broj ispitanika	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Odgovarajući sirovi skor
Vremenska kompetentnost	250	0,46	0,78	0,615	0,066	14,14
Oslanjanje na sebe	250	0,04	0,70	0,327	0,123	41,53
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	250	0,38	0,92	0,725	0,087	18,85
Egzistencionalno situaciono reagovanje	250	0,22	0,88	0,573	0,127	18,34
Emocionalno reagovanje	250	0,26	0,96	0,612	0,115	14,08
Spontanost	250	0,28	0,93	0,578	0,120	10,40
Samopoštovanje	250	0,44	1,00	0,769	0,118	12,30
Samoprihvatanje	250	0,31	0,88	0,608	0,118	15,81
Shvatanje čovekove prirode	250	0,38	0,94	0,701	0,098	11,22
Sinergija	250	0,22	1,00	0,787	0,144	7,08
Prihvatanje agresivnosti	250	0,12	0,92	0,531	0,118	13,27
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	250	0,21	0,86	0,617	0,123	17,28

Ako se uporede rezultati dobijeni na ovom uzorku sa rezultatima dobijenim na američkom normativnom uzorku (navedeni su u odeljku 4.1.5.), može se uočiti da su rezultati slični na svim skalama i subskalama, izuzev Skale oslanjanja na sebe, na kojoj naši ispitanici imaju znatno niži skor u odnosu na američke. Može se pretpostaviti da je ova razlika povezana sa kulturološkim razlikama.

Pored samoaktualizovanosti, ispitivan je i kvalitet radne klime u školama u kojima rade nastavnici iz ispitanog uzorka. Mera procenjenog kvaliteta radne klime predstavlja izraz doživljaja nastavnika u kojoj meri ona omogućava zadovoljenje njihovih osnovnih potreba o kojima govori teorija samodeterminacije. Radi se o potrebi za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom. Na ispitanom uzorku prosečna ocena kvaliteta radne klime, odnosno opaženog stepena zadovoljenja ovih potreba, na skali od 1 do 7, iznosi 5,418 (standardna devijacija 1,297). S obzirom na to da se dobijena prosečna mera kvaliteta radne klime nalazi u gornjem delu skale, moglo bi se zaključiti da nastavnici iz našeg uzorka generalno svoje radno okruženje doživljavaju više kao podržavajuće nego kao ograničavajuće u odnosu na sopstvene potrebe.

## 4.2.2. Odnos između strukturnih i motivacionih karakteristika nastavnika

Pošto su utvrđene mere izraženosti osnovnih varijabli, ispitan je međusobni odnos strukturnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika ispitanih Inventarom ličnosti NEO PI-R, Inventarom personalnih orijentacija POI i Upitnikom za procenu kvaliteta radne klime WCQ (Tabela 12).

U planu istraživanja formulirano je očekivanje da će nastavnici koji pokazuju viši stepen izraženosti aspekata samoaktualizovanosti istovremeno pokazati i niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti, viši nivo saradljivosti, odnosno da će nastavnici koji pokazuju niži nivo samoaktualizovanosti po različitim aspektima pokazivati viši nivo neuroticizma i niži nivo ekstraverzije, otvorenosti i saradljivosti. Slične veze očekivane su i kada je reč o odnosu između procenjenog kvaliteta radne klime i bazičnih dimenzija ličnosti. Rezultati analize (Tabela 12) su uglavnom potvrdili ova očekivanja, mada početne pretpostavke nisu sasvim dosledno potvrđene u vezi sa svim aspektima samoaktualizovanosti, kao ni sa merom kvaliteta radne klime, kod koje se pojavljuju i neki nalazi suprotni očekivanju.

*Tabela 12. Korelacije između ispitivanih strukturnih i dinamičkih karakteristika ličnosti nastavnika (Spirmanovi koeficijenti korelacije)*

Varijable	Neuroticizam	Ekstraverzija	Otvorenost za iskustvo	Saradljivost	Savesnost	Kvalitet radne klime
Vremenska kompetentnost	-0,352**	0,284**	0,340**	0,032	0,012	0,084
Oslanjanje na sebe	-0,398**	-0,029	0,080	0,084	-0,027	-0,004
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,105	0,172**	0,281**	0,022	-0,010	-0,059
Egzistencionalno situaciono reagovanje	-0,179**	0,047	0,225**	-0,004	-0,145*	-0,108
Emocionalno reagovanje	-0,162**	0,244**	0,276**	-0,050	0,041	-0,103
Spontanost	-0,266**	0,419**	0,365**	0,099	0,032	-0,070
Samopoštovanje	-0,464**	0,241**	0,128*	0,011	0,188**	0,013
Samoprihvatanje	-0,265**	0,117	0,150*	0,080	-0,086	0,002
Shvatanje čovekove prirode	-0,177**	-0,024	0,088	0,189**	0,068	0,063
Sinergija	-0,186**	0,125*	0,313**	0,117	0,157*	0,000
Prihvatanje agresivnosti	-0,064	0,285**	0,213**	-0,288**	0,002	-0,128*
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	-0,348**	0,210**	0,290**	0,089	0,149*	-0,025
Kvalitet radne klime	-0,113	0,008	-0,163**	0,168**	0,147*	-

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Iz prikazanih rezultata se vidi da je, kada su u pitanju odnosi između mera samoaktualizovanosti i osobina ličnosti, neuroticizam negativno povezan sa skorovima na osnovnim dimenzijama samoaktualizovanosti, kao i sa većinom skorova na subskalama Inventara ličnih orijentacija koje mere pojedine aspekte samoaktualizovanosti. Ekstraverzija i otvorenost za iskustvo pozitivno su povezani sa vremenskom kompetentnošću. Takođe, ekstraverzija je pozitivno povezana i sa većinom aspekata samoaktualizovanosti, a otvorenost za iskustvo je u pozitivnoj korelaciji sa svim aspektima. Saradljivost je povezana samo sa dva aspekta samoaktualizovanosti (pozitivno sa shvatanjem čovekove prirode i negativno sa prihvatanjem agresivnosti). Savesnost je značajno povezana sa četiri aspekta samoaktualizovanosti (negativno sa egzistencijalnim situacionim reagovanjem, a pozitivno sa samopoštovanjem, si-nergijom i sposobnošću da se uspostave bliski odnosi).

Generalno gledano, može se zaključiti da nalazi uglavnom potvrđuju očekivanja u vezi sa međusobnim odnosom između ovih varijabli. Najmanje osnova za zaključak da je hipoteza potvrđena ima u vezi sa dimenzijom saradljivosti.

Iako ima dosta značajnih korelacija bazičnih dimenzija ličnosti sa većim brojem aspekata samoaktualizovanosti, treba podsetiti na nisku pouzdanost ovih skala, pa stoga pažnju treba više usmeriti na jednu od dveju glavnih dimenzija samoaktualizovanosti – vremensku kompetentnost, kod koje je većina očekivanih veza sa dimenzijama ličnosti potvrđena.

Ova analiza služi kao neka vrsta usmerenja za dalje analize. Na osnovu nje se može očekivati da će se od mera koje se odnose na strukturne i dinamičke karakteristike ličnosti, kao najbitnije u profilu ličnosti nastavnika koji dominantno koriste različite stilove upravljanja razredom, pojavljivati dimenzija vremenske kompetentnosti, kao i neuroticizam, ekstraverzija i otvorenost za iskustvo.

Kada je reč o povezanosti kvaliteta radne klime sa osobinama ličnosti, korelacije pokazuju da kod nastavnika koji imaju povoljniji doživljaj zadovoljenja sopstvenih potreba u radnom okruženju postoji tendencija ka nižim skorovima na otvorenosti za iskustvo i ka višim skorovima na dimenzijama saradljivost i savesnost. Sve korelacije su niske, pa i ove koje su dostigle nivo statističke značajnosti. Ovi donekle neobični rezultati bi se mogli protumačiti time da nastavnici procenjuju kvalitet radne klime polazeći od toga šta očekuju da im radni ambijent pruži kao okvir za ostvarenje svojih osnovnih potreba vezanih za rad, a da njihove osobine utiču na formiranje tih očekivanja. To bi moglo da bude objašnjenje neočekivane negativne korelacije procene kvaliteta radne klime sa otvorenošću za iskustvo i pozitivne korelacije sa savesnošću, pa i dobijene značajne pozitivne korelacije sa saradljivošću.

Od mera samoaktualizacije samo je jedan aspekt (prihvatanje agresije) u negativnoj i niskoj korelaciji sa procenom kvaliteta radne klime. I ovaj nalaz je neočekivan kada se ima u vidu razumevanje značaja kvaliteta radne klime za ostvarenje osnovnih potreba za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom iz ugla teorije samodeterminacije. Priroda ovih potreba, kako je opisana u ovoj teoriji, mogla bi se povezati sa težnjom ka samoaktualizaciji. Odsustvo značajnih korelacija između nastavničkih procena kvaliteta radne klime i mera samoaktualizovanosti ukazuje na to da se ipak radi o varijablama koje imaju različito značenje, bar kada se sagledaju podaci i rezul-



tati dobijeni na ispitanom uzorku. Jednim delom se značenje procena kvaliteta radne klime koje su davali nastavnici može razumeti imajući u vidu njihovu povezanost sa osobinama ličnosti, a moguće je da je značenje ovih procena delimično definisano i objektivnim stanjem čija je percepcija opet povezana sa osobinama nastavnika.

To znači da su početna očekivanja potvrđena samo kada je u pitanju veza između procenjenog kvaliteta radne klime i saradljivosti. Iako se očekivanja o odnosu kvaliteta radne klime sa dimenzijama ličnosti i aspektima samoaktualizovanosti nisu potvrdila, kasnije analize će pokazati da se kvalitet radne klime izdvaja kao jedan od značajnih prediktora stilova upravljanja razredom, a testiranje strukturnih modela odnosa između prediktora pružiće dodatne informacije o odnosu procenjenog kvaliteta radne klime i dimenzija ličnosti. Naime, pokazaće se da doživljaj kvaliteta radne klime ima nezavisni direktan uticaj na izraženost intervenišućeg stila, a u odnosu na neintervenišući stil ima ulogu medijatora koji na izraženost ovog stila prenosi uticaje dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo i saradljivost, što je u skladu sa ovde prikazanim korelacijama.

#### 4.2.3. Strukturne karakteristike ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom

Kada je u pitanju odnos između bazičnih dimenzija ličnosti i stilova upravljanja razredom, pošlo se od očekivanja da će interakcionistički stil biti povezan sa nižim nivoom neuroticizma i višim nivoom ekstraverzije, otvorenosti za iskustvo i saradljivosti. U vezi sa intervenišućim stilom upravljanja razredom, očekivalo se da će sa njim biti povezan viši nivo neuroticizma i niži nivo ekstraverzije, otvorenosti i saradljivosti. Što se tiče savesnosti, pretpostavka je bila da ona neće biti povezana ni sa intervenišućim, ni sa interakcionističkim stilom, ali da bi mogla biti u negativnoj korelaciji sa neintervenišućim stilom upravljanja razredom.

Najpre je ispitana povezanost između dimenzionalnih mera stilova u upravljanju razredom (dobijenih na osnovu Protokola za procenu stilova upravljanja razredom u celini) sa merama bazičnih dimenzija ličnosti dobijenih preko glavnih skala na Inventaru NEO PI-R (Tabela 13), a potom su nastavnici razvrstani u tri kategorije prema svom dominantno izraženom stilu upravljanja razredom i napravljeno je poređenje između grupa u pogledu izraženosti dimenzija ličnosti (Tabela 14).

Tabela 13. Povezanost dimenzionalno izraženih mera stilova upravljanja razredom i mera bazičnih dimenzija ličnosti

NEO PI-R, glavne dimenzije	Stil upravljanja razredom		
	intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
Neuroticizam	0,135*	-0,095	-0,011
Ekstraverzija	-0,136*	0,140*	-0,047
Otvorenost za iskustvo	-0,237**	0,114	0,087
Saradljivost	-0,089	0,083	-0,019
Savesnost	-0,091	0,039	0,039

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Ako se posmatraju prikazane korelacije, vidi se da je sa merom izraženosti interakcionističkog stila statistički značajno povezana jedino ekstraverzija i to pozitivno. Sa izraženošću intervenišućeg stila u značajnoj pozitivnoj korelaciji je neuroticizam, a u negativnoj korelaciji su ekstraverzija i otvorenost za iskustvo. Što se tiče procene izraženosti neintervenišućeg stila, nema značajnih korelacija sa dimenzijama ličnosti.

Generalno, dobijene korelacije jesu očekivanog smera, ali nisu potvrđene sve očekivane korelacije. Takođe, vrednosti dobijenih koeficijenata korelacije su niske. Najveću vrednost (mada je i ona niska) ima negativna korelacija između izraženosti intervenišućeg stila i otvorenosti za iskustvo.

Provera hipoteze o povezanosti stilova upravljanja razredom sa bazičnim dimenzijama ličnosti testirana je na još jedan način. Stilovi upravljanja razredom posmatrani su i kao kategorije. Nastavnici su, na osnovu objektivnih procena izvršenih pomoću Protokola, razvrstani prema svom dominantnom stilu, a zatim je izvršeno poređenje prosečnih vrednosti na skalama NEO PI-R inventara koje su ostvarili nastavnici koji dominantno primenjuju različite stilove upravljanja razredom (Tabela 14). Rezultati analize varijanse urađene sa podacima uzetim na ovaj način, pokazuju da, ako se zanemare statističke značajnosti i posmatraju samo numeričke vrednosti aritmetičkih sredina na bazičnim dimenzijama ličnosti, nastavnici čiji je dominantni stil interakcionistički zaista imaju niže prosečne vrednosti na neuroticizmu, a više na ekstraverziji, otvorenosti za iskustvo i saradljivosti, kao što hipoteza i predviđa. Međutim, utvrđene razlike su suviše male da bi bile statistički značajne. Samo je razlika na otvorenosti za iskustvo blizu kritičnog nivoa od 0,05, ali ga ni ona ne dostiže, pa se na osnovu ove analize ne može zaključiti o značajnim razlikama u osobinama ličnosti nastavnika koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom.

*Tabela 14. Poređenje aritmetičkih sredina na bazičnim dimenzijama ličnosti nastavnika koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom*

Dimenzija ličnosti	Dominantni stil upravljanja razredom	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F statistik	Statistička značajnost
Neuroticizam	Intervenišući (1)	128,672	19,699	0,561	0,571
	Interakcionistički (2)	126,421	21,311		
	Neintervenišući (3)	129,698	19,810		
Ekstraverzija	Intervenišući (1)	154,578	17,168	2,020	0,135
	Interakcionistički (2)	159,000	18,349		
	Neintervenišući (3)	154,605	14,828		
Otvorenost za iskustvo	Intervenišući (1)	160,500	16,060	2,937	0,055
	Interakcionistički (2)	166,208	16,005		
	Neintervenišući (3)	164,535	15,298		
Saradljivost	Intervenišući (1)	166,219	13,995	2,020	0,135
	Interakcionistički (2)	167,786	15,174		
	Neintervenišući (3)	162,744	13,862		
Savesnost	Intervenišući (1)	179,906	18,864	0,208	0,812
	Interakcionistički (2)	179,409	19,593		
	Neintervenišući (3)	177,581	17,260		

Frekvencije stilova upravljanja razredom: Intervenišući stil – 64 nastavnika; Interakcionistički stil – 159 nastavnika; Neintervenišući stil – 43 nastavnika

Imajući u vidu prikazane rezultate, može se zaključiti da je ova hipoteza samo jednim delom potvrđena. Nalazi ukazuju na to da postoji izvesna povezanost između dimenzija ličnosti i stilova upravljanja razredom, ali da pored njih verovatno ima i drugih faktora koji bolje objašnjavaju razlike u stilovima upravljanja razredom.

U skladu sa ovde prikazanim rezultatima su i rezultati kasnije sprovedenih analiza. Naime, testirani strukturalni modeli odnosa između ispitivanih prediktorskih varijabli u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom, koji će biti prikazani kasnije (u odeljku 4.2.5), dali su rezultate u prilog pretpostavci da ekstraverzija utiče pozitivno na zastupljenost interakcionističkog stila upravljanja razredom (s tim što ne deluje direktno, već posredno preko vremenske kompetentnosti kao mere samoaktualizovanosti). Pritom je i ova dobijena veza srazmerno slaba. Takođe se u toj analizi pokazalo da je manje izražena otvorenost za iskustvo jedan od značajnih faktora intervenišećeg stila, ali se i ovaj uticaj ostvaruje preko iste dimenzije samoaktualizovanosti. Najzad, kada je reč o neintervenišućem stilu, kasnije analize ukazale su na nešto značajniju meru uticaja bazičnih dimenzija ličnosti nego što je to slučaj u ovde prikazanoj analizi.

#### 4.2.4. Motivacione karakteristike ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom

##### **Nivo samoaktualizovanosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom**

Kada je reč o povezanosti stilova upravljanja razredom sa stepenom samoaktualizovanosti nastavnika, pošlo se od očekivanja da će nastavnici koji pokazuju viši stepen samoaktualizovanosti biti skloniji interakcionističkom stilu upravljanja razredom, a da će nastavnici koji pokazuju niži stepen samoaktualizovanosti biti skloniji intervenišećem i neintervenišućem stilu upravljanja razredom.

Najpre je ispitana povezanost dimenzionalno predstavljenih mera stilova u upravljanju razredom sa merama samoaktualizovanosti dobijenim na skalama Inventara personalnih orijentacija ličnosti POI (Tabela 15).

*Tabela 15. Korelacije mera izraženosti stilova upravljanja razredom  
sa nivoom samoaktualizovanosti nastavnika*

Glavne skale i subskele POI	Stil upravljanja razredom		
	intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
Vremenska kompetentnost	-0,213**	0,274**	-0,146*
Oslanjanje na sebe	-0,043	0,130*	-0,125*
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,068	0,056	-0,005
Egzistencionalno situaciono reagovanje	-0,140*	0,186**	-0,103
Emocionalno reagovanje	-0,099	0,118	-0,056
Spontanost	-0,168**	0,201**	-0,096
Samopoštovanje	-0,104	0,120*	-0,052
Samoprihvatanje	-0,168**	0,193**	-0,084
Shvatanje čovekove prirode	0,007	0,109	-0,149*
Sinergija	-0,091	0,138*	-0,089
Prihvatanje agresivnosti	-0,140*	0,114	0,010
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	-0,151*	0,206**	-0,118

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Kada se pogledaju prikazane korelacije vidi se da izraženost interakcionističkog stila upravljanja razredom pozitivno korelira sa svim aspektima samoaktualizovanosti, a korelacije sa glavnim dimenzijama i sa šest aspekata su statistički značajne. Mere izraženosti druga dva stila i sve mere samoaktualizovanosti su u negativnoj korelaciji, s tim što su sa intervenišućim stilom u značajnoj korelaciji vremenska kompetentnost i još pet aspekata, a sa neintervenišućim stilom su u značajnoj korelaciji obe glavne mere i samo jedan aspekt samoaktualizovanosti. Sve dobijene korelacije su niske. Najvišu vrednost ima korelacija između vremenske kompetentnosti i interakcionističkog stila upravljanja razredom.

Druga analiza izvedena je uz razvrstavanje nastavnika u kategorije prema dominantnom stilu upravljanja razredom, a zatim je izvršeno poređenje prosečnih mera na aspektima samoaktualizovanosti nastavnika koji pripadaju različitim kategorijama stilova (Tabela 16). Podaci pokazuju da aritmetičke sredine na skalama koje mere glavne dimenzije i aspekte samoaktualizovanosti nastavnika koji se razlikuju po svom dominantnom stilu upravljanja razredom nisu jednake, odnosno statistički se značajno razlikuju na četiri od dvanaest mera samoaktualizovanosti – na skalama vremenske kompetentnosti, spontanosti, samoprihvatanja i shvatanja čovekove prirode. Od ove četiri mere, na tri postoje statistički značajne razlike u aritmetičkim sredinama između nastavnika sa dominantnim intervenišućem i nastavnika sa dominantnim interakcionističkim stilom upravljanja razredom, a na jednoj meri (shvatanje prirode čoveka) između nastavnika sa interakcionističkim i nastavnika sa neintervenišućim stilom upravljanja razredom. Takođe, na sve četiri mere, nastavnici sa dominantnim interakcionističkim stilom upravljanja razredom imaju viši prosečni nivo izraženosti ovih aspekata samoaktualizovanosti od nastavnika iz grupe od koje se razlikuju. Osim ovih, najbliže statističkoj značajnosti su razlike (takođe u korist nastavnika čiji je dominantan stil upravljanja razredom interakcionistički) na skalama sposobnosti da se uspostave intimni odnosi i egzistencijalnog situacionog reagovanja.

Ako se zanemare nivoi značajnosti i posmatraju samo numeričke vrednosti, može se konstatovati da nastavnici kod kojih je dominantan interakcionistički stil imaju, u poređenju sa nastavnicima svrstanim u preostala dva stila, najviše aritmetičke sredine na devet od dvanaest posmatranih mera samoaktualizovanosti.

*Tabela 16. Poređenje aritmetičkih sredina na aspektima samoaktualizovanosti nastavnika koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom*

Glavne dimenzije/ aspekti samoaktualizovanosti	Dominantni stil upravljanja razredom	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F statistik	Statistička značajnost	Grupe koje se razlikuju
Vremenska kompetentnost	Intervenišući (1)	0,591	0,068	6,904	<b>0,001</b>	1-2
	Interakcionistički (2)	0,627	0,065			
	Neintervenišući (3)	0,605	0,063			
Oslanjanje na sebe	Intervenišući (1)	0,337	0,120	1,308	0,272	-
	Interakcionistički (2)	0,317	0,122			
	Neintervenišući (3)	0,348	0,133			
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	Intervenišući (1)	0,718	0,085	0,353	0,703	-
	Interakcionistički (2)	0,730	0,085			
	Neintervenišući (3)	0,724	0,095			

## UPRAVLJANJE RAZREDOM: SAVREMENI PRISTUP PSIHOLOGIJI NASTAVNIKA

Egzistencionalno situaciono reagovanje	Intervenišući (1)	0,546	0,120	2,601	0,076	1-2
	Interakcionistički (2)	0,588	0,127			
	Neintervenišući (3)	0,562	0,133			
Emocionalno reagovanje	Intervenišući (1)	0,595	0,120	1,092	0,337	-
	Interakcionistički (2)	0,621	0,117			
	Neintervenišući (3)	0,611	0,102			
Spontanost	Intervenišući (1)	0,549	0,102	3,954	<b>0,020</b>	1-2
	Interakcionistički (2)	0,596	0,123			
	Neintervenišući (3)	0,559	0,125			
Samopoštovanje	Intervenišući (1)	0,757	0,117	0,452	0,637	-
	Interakcionistički (2)	0,774	0,120			
	Neintervenišući (3)	0,772	0,111			
Samoprihvatanje	Intervenišući (1)	0,572	0,118	4,122	<b>0,017</b>	1-2
	Interakcionistički (2)	0,624	0,113			
	Neintervenišući (3)	0,602	0,128			
Shvatanje čovekove prirode	Intervenišući (1)	0,702	0,095	3,863	<b>0,022</b>	2-3
	Interakcionistički (2)	0,711	0,096			
	Neintervenišući (3)	0,664	0,099			
Sinergija	Intervenišući (1)	0,772	0,138	1,484	0,229	-
	Interakcionistički (2)	0,801	0,143			
	Neintervenišući (3)	0,766	0,156			
Prihvatanje agresivnosti	Intervenišući (1)	0,503	0,138	2,297	0,103	-
	Interakcionistički (2)	0,538	0,114			
	Neintervenišući (3)	0,546	0,098			
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	Intervenišući (1)	0,587	0,123	2,626	0,074	1-2
	Interakcionistički (2)	0,630	0,122			
	Neintervenišući (3)	0,609	0,125			
Frekvencije stilova upravljanja razredom: Intervenišući stil – 64 nastavnika; Interakcionistički stil – 159 nastavnika; Neintervenišući stil – 43 nastavnika						

Može se reći da dobijeni rezultati većim delom potvrđuju hipotezu o povezanosti stilova nastavnika u upravljanju razredom sa nivoom njihove samoaktualizovanosti, ali ne u potpunosti. Prikazani rezultati takođe ukazuju da je najstabilnija povezanost stilova upravljanja razredom sa vremenskom kompetentnošću, koja predstavlja jednu od dve glavne dimenzije samoaktualizovanosti. Ako se imaju u vidu rezultati provere pouzdanosti Inventara ličnih orijentacija koji pokazuju da najbolju pouzdanost ima upravo ova skala, onda to sugeriše da je dimenzija vremenske kompetentnosti najrelevantniji faktor iz domena samoaktualizovanosti nastavnika u odnosu na stilove upravljanja razredom.

Kasnije prikazani rezultati postupaka regresije (u delu 4.2.5.) ukazuju na to da je ukupna varijansa stilova upravljanja koju objašnjavaju mere samoaktualizovanosti u stvari najvećim delom varijansa koju te mere dele međusobno. To znači da sve utvrđene korelacije stilova upravljanja razredom sa različitim merama samoaktualizovanosti objašnjavaju jednu istu i procentualno malu količinu varijanse interakcionističkog, kao i ostalih stilova upravljanja razredom. Međutim, dalje analize pokazale su da je ipak najveći deo te varijanse sadržan u meri dimenzije vremenske kompetentnosti. U postupcima modeliranja odnosa među ispitivanim prediktorskim varijablama, upravo je mera vremenske kompetentnosti učinila sve ostale mere sa

Inventara ličnih orijentacija statistički neznačajnim prediktorima stilova nastavnika u upravljanju razredom. Takođe, kada je interakcionistički stil upravljanja razredom u pitanju, veliki deo varijanse koja se može pripisati dimenziji vremenske kompetentnosti predstavlja u stvari prenos indirektnog uticaja dimenzije ličnosti ekstraverzija. Naime, urađeni testovi medijacije pokazuju da ekstraverzija deluje na ovaj stil upravljanja razredom preko vremenske kompetentnosti. Slično, vremenska kompetentnost se u strukturalnom modelu odnosa među faktorima koji su u vezi sa intervenišućim stilom pokazala kao značajan faktor i prenosilac uticaja bazične dimenzije ličnosti otvorenost za iskustvo.

Imajući u vidu sve ovo, može se konstatovati da, od svih ispitanih mera samoaktualizovanosti nastavnika, dimenzija vremenske kompetentnosti ima najveći značaj za stil nastavnika u upravljanju razredom. Priroda povezanosti između ovih varijabli je takva da su nastavnici koji na ovoj dimenziji pokazuju viši nivo samoaktualizovanosti skloniji interakcionističkom stilu upravljanja razredom, dok su niže vrednosti na dimenziji vremenske kompetentnosti povezane sa izraženijim intervenišućim stilom.

Još jednom treba naznačiti da sve ove rezultate treba uzeti u obzir sa izvesnom rezervom zbog niske pouzdanosti najvećeg broja subskala Inventara ličnih orijentacija. Ipak, kao najrelevantnija mera samoaktualizovanosti nastavnika u odnosu na njihove stilove upravljanja razredom, pokazala se skala vremenske kompetentnosti, čija se pouzdanost približava donjoj granici prihvatljivosti koeficijenta interne konzistentnosti, pa će u daljim analizama fokus biti na ovoj meri samoaktualizovanosti.

### ***Kvalitet radne klime u školi i stilovi nastavnika u upravljanju razredom***

U sledećoj analizi ispitana je povezanost kvaliteta radne klime izmerenog preko Upitnika WCQ sa stilovima upravljanja razredom (Tabela 17). Početno očekivanje bilo je da će nastavnici koji imaju povoljniji doživljaj radne klime u školi – kao okruženja koje podržava zadovoljenje njihovih osnovnih potreba, biti skloniji interakcionističkom stilu upravljanja razredom, a da će oni koji nepovoljnije procenjuju kvalitet radne klime u školi biti skloniji intervenišućem i neintervenišućem stilu.

*Tabela 17. Povezanost skorova na Upitniku za procenu radne klime WCQ sa merama stilova upravljanja razredom*

<b>Ispitivane varijable</b>	<b>Kvalitet radne klime</b>
Intervenišući stil – sve tri dimenzije	0,237**
Interakcionistički stil – sve tri dimenzije	-0,022
Neintervenišući stil – sve tri dimenzije	-0,205**

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Dobijene korelacije sa merama izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom pokazuju da je opažanje radne klime povezano sa intervenišućim stilom – oni koji povoljnije opažaju radnu klimu imaju izraženije mere na intervenišućem stilu. Percepcija radne klime značajno je povezana i sa neintervenišućim stilom, ali su ove korelacije negativne – nastavnici koji radnu klimu u školi opažaju kao povoljno okruženje za zadovoljenje osnovnih potreba vezanih za rad imaju izraženije mere

na neintervenišućem stilu. Ove korelacije obrnutog smera su razumljive ako se ima u vidu da su ova dva stila na suprotnim krajevima kontinuuma po kome se raspoređuju stilovi upravljanja razredom. Ovde prikazani rezultati pokazuju da procena nastavnika o kvalitetu radne klime u školi nije u značajnoj korelaciji sa merama interakcionističkog stila, a analize modela predviđanja stilova upravljanja razredom koje će biti kasnije izložene govore da je za ovaj stil najdirektniji prediktor jedna od glavnih dimenzija samoaktualizovanosti koja pritom prenosi uticaj nekih bazičnih dimenzija ličnosti.

Odnos između nastavničkog doživljaja radne klime i stilova upravljanja razredom takođe je preispitan tako što su ponovo nastavnici razvrstani u grupe po dominantnim stilovima upravljanja razredom, a zatim je proverena značajnost razlika u prosečnim merama kvaliteta radne klime između ovih grupa (Tabela 18). Analiza varijanse ukazuje na sličan zaključak kao i prethodno prikazane korelacije. Nastavnici koji dominantno primenjuju različite stilove upravljanja razredom međusobno se značajno razlikuju i u pogledu doživljaja radne klime u školi u kojoj rade. Značajna razlika postoji između nastavnika koji pripadaju intervenišućem i onih koji pripadaju neintervenišućem stilu.

*Tabela 18. Poređenje prosečnih vrednosti procena kvaliteta radne klime između nastavnika koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom*

Kvalitet radne klime	Dominantni stil upravljanja razredom	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F statistik	Statistička značajnost	Grupe koje se razlikuju
Procena kvaliteta radne klime	Intervenišući (1)	5,795	1,103			
	Interakcionistički (2)	5,419	1,260	4,652	<b>0,010</b>	1-3
	Neintervenišući (3)	5,009	1,431			

Iz svega se može zaključiti da je doživljaj kvaliteta radne klime uslov koji se reflektuje na način rada nastavnika u odeljenju. Međutim, važno je uočiti da taj odnos nije jednostavan i jednoznačan. Da bi se kod nastavnika podstakla težnja da intenzivnije primenjuju interakcionistički stil upravljanja razredom, ne bi bilo dovoljno samo to da njihovi rukovodioci, praktikujući i sami demokratski stil rukovođenja školom, stvore klimu u kojoj nastavnici imaju doživljaj većeg nivoa povezanosti, kompetentnosti i autonomije u poslu. Uz to je svakako važna i istinska podrška razvoju odgovarajućih kompetencija, kao i stvaranje drugih uslova koji bi doprineli osećaju samoostvarenosti nastavnika i aktiviranju onih ličnih dispozicija koje će pokrenuti nastavnika na odgovarajuće ponašanje.

U vezi sa procenom kvaliteta radne klime koju daju nastavnici, treba podsetiti na nekoliko naznaka o kojima je već bilo reči u vezi sa međusobnim odnosom ispitivanih strukturnih i motivacionih karakteristika nastavnika, a koje bi mogle doprineti i razumevanju utvrđenih veza sa stilovima upravljanja razredom. Ne treba izgubiti iz vida da doživljaj kvaliteta radne klime bar jednim delom zavisi od objektivnih obeležja radnog ambijenta, tako da mere dobijene upitnikom WCQ bar delom sadrže i taj objektivni aspekt, odnosno to nisu mere čisto psihološke varijable. Na to uka-



zuje utvrđena razlika u procenjenom kvalitetu radne klime između nastavnika koji su različito okarakterisali tip rukovođenja u svojoj školi, nezavisno od Upitnika za procenu kvaliteta radne klime (Tabela 19).

*Tabela 19. Način na koji nastavnici opažaju stil rukovođenja u školi i mere kvaliteta radne klime*

Ispitivane varijable	Tip rukovođenja školom	Aritemtička sredina	Standardna devijacija	F statistik	Statistička značajnost	Grupe koje se razlikuju
Kvalitet radne klime (WCQ)	Autoritarni tip (1)	3,683	1,452	86,221	<0,001	1-2
	Demokratski tip (2)	5,833	0,900			2-3
	Laissez-faire (3)	3,579	0,762			
Frekvencije: Autoritarni – 34; Demokratski – 187; Laissez-faire – 10.						

Nastavnici koji stil upravljanja školom opažaju kao autoritarni imaju doživljaj da su njihove potrebe za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom na poslu manje zadovoljene u odnosu na druge dve grupe nastavnika koje su tip rukovođenja okarakterisale kao demokratski ili laissez-faire. Nastavnici koji tip rukovođenja u svojoj školi opažaju kao demokratski najpovoljnije ocenjuju kvalitet radne klime.

S druge strane, ako se imaju u vidu korelacije mera kvaliteta radne klime i osobina ličnosti, može se razmišljati i o tome da su nastavnici ocenjivali kvalitet radne klime polazeći od različitih očekivanja u vezi sa tim šta radni ambijent treba da im pruži da bi se osetili kompetentno, povezano i autonomno. U ispitanom uzorku povoljnije procene radne klime davali su nastavnici kod kojih je manje izražena otvorenost za iskustvo, a izraženija saradljivost i savesnost, odnosno oni koji su manje radoznali i manje tragaju za novinama i izazovima, popustljiviji, skromni, odgovorni u ispunjavanju obaveza i skloni disciplini i organizovanosti. Upravo ovaj sklop ličnosti objašnjava pozitivnu korelaciju između doživljaja radne klime i intervnišućeg stila upravljanja razredom, negativnu korelaciju sa stepenom izraženosti neintervenišućeg stila i odsustvo korelacije sa interakcionističkim stilom.

#### *4.2.5. Psihološki profil nastavnika povezan sa određenim stilovima upravljanja razredom*

Centralno pitanje u ovom istraživanju tiče se odnosa između osnovnih dimenzija ličnosti, samoaktualizovanosti, doživljaja radne klime u školi i drugih ispitivanih karakteristika nastavnika s jedne strane, i stilova upravljanja razredom koje nastavnici praktikuju s druge strane. U istraživanje se krenulo sa uverenjem, zasnovanim na nalazima ranije opisanih istraživanja, da strukturne i motivacione karakteristike ličnosti nastavnika, pre svega, predstavljaju dispozicije koje imaju uticaja kako na opšte ponašanje, tako i na ponašanje vezano za obavljanje kompleksne profesionalne uloge nastavnika i da, zavisno od sklopa ličnosti, postoje i odgovarajući sklopovi ponašanja u učionici koji predstavljaju stilove upravljanja razredom. Do sada prikazani rezultati ukazuju na to da je ovakvo uverenje opravdano, s tim što se nisu sve ispiti-

vane varijable pokazale jednako važnim u odnosu na stilove upravljanja razredom. Planom istraživanja predviđena je preciznija provera značaja ispitivanih varijabli. Postavljeno je generalno očekivanje da će se, među svim ispitivanim dimenzijama, stepen samoaktualizovanosti nastavnika pokazati kao najznačajniji korelat njihove sklonosti ka određenom stilu upravljanja razredom, jer objedinjava aspekte ličnosti nastavnika koji se čine najrelevantnijim za uspostavljanje podsticajnog i sigurnog radnog okruženja za učenike i atmosfere prihvatanja, razumevanja i uvažavanja.

Analize koje slede treba da pokažu da li se zaista može govoriti o psihološkom profilu nastavnika koji su skloni različitim stilovima upravljanja razredom, kao i da li, među ispitivanim psihološkim korelatima stilova upravljanja razredom koji se tiču ličnosti nastavnika, postoje varijable čiji je efekat značajniji u odnosu na neke druge.

### ***Ispitivanje mogućnosti predviđanja izraženosti stilova upravljanja razredom na osnovu ispitivanih varijabli***

Imajući u vidu prikazane korelacije između ispitivanih varijabli i stilova u upravljanju razredom, postavlja se pitanje kako se optimalno može predvideti zastupljenost svakog od stilova upravljanja razredom na osnovu svih tih varijabli. Da bi se ispitalo da li su delovi varijanse stilova upravljanja razredom, koje objašnjavaju različite varijable, različiti ili isti, i da bi se ispitalo koliko se precizno stil upravljanja razredom može predvideti na osnovu svih ispitanih varijabli zajedno, urađen je postupak hijerarhijske regresione analize. Kao prediktori su unete osnovne dimenzije ličnosti, ispitane motivacione karakteristike ličnosti i još neke varijable za koje se pokazalo (u analizama prikazanim u odeljku 4.2.6.) da su u značajnoj povezanosti sa stilovima upravljanja razredom i za koje se pretpostavilo da bi mogle imati uticaja na povezanost prethodno navedenih varijabli sa stilovima upravljanja razredom (u pitanju su radni staž i pol). Rezultati su pokazali da se, u ovom modelu sa više prediktora, doprinosi pojedinih varijabli supstantivno menjaju sa uključivanjem drugih varijabli. Stoga je, sa ciljem da se obezbedi bolje sagledavanje međusobnog odnosa većeg broja prediktora, hijerarhijska regresiona analiza podeljena na više koraka, tako da se u prvom koraku u model dodaju samo osnovne dimenzije ličnosti, u drugom dimenzije i aspekti samoaktualizovanosti, u trećem procena kvaliteta radne klime u školi, i u četvrtom koraku dužina radnog staža i pol. Ovaj postupak izveden je za svaki stil upravljanja razredom posebno, pri čemu su u obzir uzete dimenzionalne mere izraženosti stilova upravljanja razredom (ukupni skorovi koje su, na osnovu posmatranja časova, dala oba procenjivača koristeći Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom).

### ***Model predviđanja intervensišućeg stila upravljanja razredom na osnovu ispitanih varijabli***

Najpre je opisana procedura izvedena radi ispitivanja modela predviđanja intervensišućeg stila nastavnika u upravljanju razredom. Rezultati ove analize prikazani su u Tabeli 20 koja sadrži podatke o pokazateljima prediktivne moći modela po koracima, i u Tabeli 21 u kojoj su prikazani podaci o varijablama koje su se u pojedinim koracima izdvajale kao varijable sa značajnim doprinosom predikciji intervensišućeg

stila (radi bolje preglednosti izbegnuto je prikazivanje mera doprinosa onih varijabli čiji doprinos nije bio značajan).

*Tabela 20. Predviđanje vrednosti na intervensiućem stilu upravljanja razredom na osnovu ostalih varijabli postupkom hijerarhijske linearne regresione analize - pokazatelji prediktivne moći modela*

R.br. koraka	R	R <sup>2</sup>	Prilagodeno R <sup>2</sup>	Statistička značajnost
1.	<b>0,223</b>	0,050	0,029	<b>0,035</b>
2.	0,330	0,109	0,037	0,088
3.	<b>0,393</b>	0,154	0,081	<b>0,005</b>
4.	<b>0,425</b>	0,181	0,102	<b>0,001</b>

Kriterijum – intervensiūći stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

*Tabela 21. Predviđanje vrednosti na intervensiućem stilu upravljanja razredom na osnovu ostalih varijabli postupkom hijerarhijske linearne regresione analize - mere doprinosa pojedinačnih prediktora (prikazane su samo prediktorske varijable čiji je doprinos modelu značajan)*

R.br. koraka	Grupa varijabli	Varijable koje daju značajan doprinos modelu predviđanja	Beta koeficijenti	Statistička značajnost	Korelacija nultog reda	Parcijalna korelacija	Semiparcijalna korelacija
1. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti	Otvorenost za iskustvo	-0,200	<b>0,008</b>	-0,196	-0,172	-0,171
2. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskale	Otvorenost za iskustvo	-0,183	<b>0,026</b>	-0,196	-0,148	-0,142
3. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskale; WCQ, kvalitet radne klime	Kvalitet radne klime	0,227	<b>0,001</b>	0,231	0,225	0,213
4. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskale; WCQ, kvalitet radne klime; Radni staž i pol	Vremenska kompetentnost	-0,547	<b>0,031</b>	-0,224	-0,146	-0,133
		Kvalitet radne klime	0,233	<b>0,000</b>	0,231	0,233	0,217
		Radni staž	0,160	<b>0,024</b>	0,112	0,152	0,139

Kriterijum – intervensiūći stil upravljanja razredom (kompozitna mera dobijena na osnovu procena oba procenjivača)

Iz prikazanih rezultata može se videti da se, od prvog koraka, kao glavni i jedini statistički značajan prediktor intervensiūćeg stila upravljanja razredom pojavljuje dimenzija ličnosti **otvorenost za iskustvo** (verovatnoća da nastavnik pripada intervensiūćem stilu je utoliko veća ukoliko je otvorenost za iskustvo manje izražena). Ova dimenzija ostaje statistički značajan prediktor sve dok se (u trećem koraku) u model ne uvede procena **kvaliteta radne klime**, odnosno opažena mera u kojoj direktor podržava osnovne potrebe zaposlenih. Međutim, u četvrtom koraku, pošto se u model uvede i **dužina radnog staža** kao prediktor, pored kvaliteta radne klime, statistički značajan prediktor intervensiūćeg stila u upravljanju razredom postaje i

jedna od dve glavne dimenzije samoaktualizovanosti – **vremenska kompetentnost**. Ova dimenzija je ujedno i *najjači prediktor*, i to tako da izraženija *vremenska kompetentnost* znači manju verovatnoću intervenišećeg stila upravljanja razredom.

*Model predviđanja interakcionističkog stila upravljanja razredom na osnovu ispitanih varijabli*

Isti postupak izveden je i u odnosu na interakcionistički stil upravljanja razredom. I ovde su u model uvođene iste varijable, sa istim redosledom uvođenja po koracima. Rezultati su prikazani u Tabeli 22. i u Tabeli 23 (na isti način kao i za intervenišeći stil).

*Tabela 22. Predviđanje vrednosti na interakcionističkom stilu upravljanja razredom na osnovu ostalih varijabli postupkom hijerarhijske linearne regresione analize - pokazatelji prediktivne moći modela*

R.br. koraka	R	R <sup>2</sup>	Prilagodeno R <sup>2</sup>	Statistička značajnost
1.	0,199	0,040	0,019	0,087
2.	<b>0,371</b>	0,138	0,068	<b>0,013</b>
3.	<b>0,372</b>	0,138	0,064	<b>0,018</b>
4.	<b>0,396</b>	0,156	0,076	<b>0,010</b>

Kriterijum – interakcionistički stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

*Tabela 23. Predviđanje vrednosti na interakcionističkom stilu upravljanja razredom na osnovu ostalih varijabli postupkom hijerarhijske linearne regresione analize - mere doprinosa pojedinačnih prediktora (prikazane su samo prediktorske varijable čiji je doprinos modelu značajan)*

R.br. koraka	Grupa varijabli	Varijable koje daju značajan doprinos modelu predviđanja	Beta koeficijenti	Statistička značajnost	Korelacija nultog reda	Parcijalna korelacija	Semiparcijalna korelacija
1. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti	-	-	-	-	-	-
2. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskele	Vremenska kompetentnost	0,693	<b>0,007</b>	0,268	0,181	0,171
		Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,231	<b>0,013</b>	0,052	-0,166	-0,157
3. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskele; WCQ, kvalitet radne klime	Vremenska kompetentnost	0,688	<b>0,007</b>	0,268	0,180	0,170
		Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,231	<b>0,013</b>	0,052	-0,167	-0,157
4. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskele; WCQ, kvalitet radne klime; Radni staž i pol	Vremenska kompetentnost	0,774	<b>0,003</b>	0,268	0,201	0,189
		Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,247	<b>0,008</b>	0,052	0,178	-0,166
		Emocionalno reagovanje	-0,213	<b>0,039</b>	0,105	-0,139	-0,129
		Radni staž	-0,155	<b>0,031</b>	-0,125	-0,145	-0,135

Kriterijum – interakcionistički stil upravljanja razredom (kompozitna mera dobijena na osnovu procena oba procenjivača)

Iz prikazanih modela predviđanja interakcionističkog stila može se videti da se na početku ni jedna od dimenzija ličnosti ne pokazuje kao statistički značajan prediktor. Sa dodavanjem dimenzija i aspekata samoaktualizovanosti u model, kao značajni prediktori pokazuju se neke od mera samoaktualizovanosti (**vremenska kompetentnost** i **afirmacija samoaktualizujućih vrednosti**). Još jedan aspekt samoaktualizovanosti, **emocionalno reagovanje**, postaje statistički značajan prediktor, pošto se u model doda i dužina radnog staža kao prediktor. **Radni staž** se takođe pokazuje kao statistički značajan prediktor, ali nešto slabiji od vremenske kompetentnosti i afirmacije samoaktualizujućih vrednosti. Među svim statistički značajnim prediktorima, *najsnažniji prediktor interakcionističkog stila upravljanja razredom je vremenska kompetentnost*. Smer ove veze je pozitivan, što znači da je interakcionistički stil zastupljeniji kod nastavnika kod kojih je izraženija ova dimenzija samoaktualizovanosti.

*Model predviđanja neintervenišućeg stila upravljanja razredom na osnovu ispitanih varijabli*

Najzad, ista ova analiza je urađena i za neintervenišuću stil upravljanja razredom, a rezultati analize prikazani su na isti način kao za prethodna dva stila u tabelama 24 i 25.

*Tabela 24. Predviđanje vrednosti na neintervenišućem stilu upravljanja razredom na osnovu ostalih varijabli postupkom hijerarhijske linearne regresione analize - pokazatelji prediktivne moći modela*

R. br. koraka	R	R <sup>2</sup>	Prilagodeno R <sup>2</sup>	Statistička značajnost
1.	0,207	0,043	0,022	0,067
2.	<b>0,344</b>	0,118	0,047	<b>0,050</b>
3.	<b>0,386</b>	0,149	0,075	<b>0,008</b>
4.	<b>0,393</b>	0,155	0,074	<b>0,012</b>

Kriterijum – neintervenišuću stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

*Tabela 25. Predviđanje vrednosti na neintervenišućem stilu upravljanja razredom na osnovu ostalih varijabli postupkom hijerarhijske linearne regresione analize - mere doprinosa pojedinačnih prediktora (prikazane su samo prediktorske varijable čiji je doprinos modelu značajan)*

R.br. koraka	Grupa varijabli	Varijable koje daju značajan doprinos modelu predviđanja	Beta koeficijenti	Statistička značajnost	Korelacija nultog reda	Parcijalna korelacija	Semiparcijalna korelacija
1. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti	Ekstraverzija	-0,192	<b>0,011</b>	-0,110	-0,165	-0,164
		Otvorenost za iskustvo	0,158	<b>0,036</b>	0,041	0,136	0,134
		Saradljivost	-0,143	<b>0,037</b>	-0,103	-0,136	-0,134

2. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskale	Neuroticizam	-0,177	<b>0,043</b>	0,016	-0,135	-0,128
		Ekstraverzija	-0,186	<b>0,031</b>	-0,110	-0,144	-0,137
		Otvorenost za iskustvo	0,216	<b>0,008</b>	0,041	0,175	0,167
3. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskale; WCQ, kvalitet radne klime	Neuroticizam	-0,182	<b>0,034</b>	0,016	-0,142	0,034
		Ekstraverzija	-0,163	<b>0,056</b>	-0,110	-0,128	0,056
		Otvorenost za iskustvo	0,168	<b>0,042</b>	0,041	0,136	0,042
		Kvalitet radne klime	-0,187	<b>0,005</b>	-0,217	-0,186	0,005
4. korak	NEO PI-R, dimenzije ličnosti; POI glavne skale i subskale; WCQ, kvalitet radne klime; Radni staž i pol	Neuroticizam	-0,161	<b>0,034</b>	0,016	-0,142	-0,113
		Otvorenost za iskustvo	0,172	<b>0,042</b>	0,041	0,136	0,130
		Kvalitet radne klime	-0,181	<b>0,005</b>	-0,217	-0,186	-0,168
		Radni staž	0,045	<b>0,034</b>	0,016	-0,142	0,039

Kriterijum – neintervenišući stil upravljanja razredom (kompozitna mera dobijena na osnovu procena oba procenjivača)

U prvom koraku se čak tri dimenzije ličnosti pojavljuju kao statistički značajni prediktori neintervenišućeg stila upravljanja razredom – ekstraverzija, **otvorenost za iskustvo** i saradljivost. Međutim, nakon dodavanja mera samoaktualizovanosti u model, saradljivost prestaje da bude statistički značajan prediktor. Kao novi značajni prediktor izdvaja se dimenzija ličnosti **neuroticizam**. Dodavanjem **procene kvaliteta radne klime** u model, pokazuje se da je ova varijabla u poređenju sa ostalim varijablama dobar i statistički značajan prediktor, a da se kao takva pokazuje i **dužina radnog staža**.

Iz rezultata ove analize, ali i iz analize za prethodna dva stila, vidi se da postoji jedan manji broj faktora koji se pojavljuju kao značajni prediktori stilova upravljanja razredom, ali ipak u različitim kombinacijama i sa različitom snagom kada se uporede izdvojeni prediktori različitih stilova. Kada se pogledaju sve tri analize, vidi se da su neke varijable značajni prediktori za dva stila, a neki samo za jedan. Vremenska kompetentnost pokazala se kao najsnažniji prediktor dva stila – intervenišućeg i interakcionističkog, a i procena kvaliteta radne klime je značajan prediktor dva stila – intervenišućeg i neintervenišućeg. Dužina radnog staža pojavljuje se kao jedan od značajnih prediktora sva tri stila upravljanja razredom – interakcionističkom stilu skloniji su nastavnici sa kraćim radnim stažom, dok su preostala dva stila izraženija kod nastavnika sa dužim stažom.

### ***Modeli predviđanja stilova upravljanja razredom sa manjim brojem prediktorskih varijabli***

Rezultati prethodne analize sugerišu mogućnost postojanja nekih složenijih odnosa između indikatora, a svakako pokazuju da bar neki od njih nisu međusobno nezavisni. Međutim, kako su u ove modele uključene sve varijable kao prediktori, ne može se sa sigurnošću tvrditi da li su opažene promene posledica uvođenja prediktora koji su se pokazali kao statistički značajni ili možda zbirnog efekta većeg broja statistički neznačajnih prediktora. Zbog toga su sve ove analize ponovo izvedene,

ali sada samo sa varijablama koje su se pokazale kao srazmerno dobri prediktori u prethodno prikazanim modelima.

*Model predviđanja intervensišućeg stila upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktora*

Kada je u pitanju intervensišući stil upravljanja razredom, u analizu su uključene, korak po korak, četiri varijable koje su se u prethodnoj analizi izdvojile kao značajni prediktori ovog stila (dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo, kvalitet radne klime, dužina radnog staža i dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost). Rezultati su prikazani u tabelama 26 i 27.

*Tabela 26. Predviđanje vrednosti na intervensišućem stilu upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktorskih varijabli - pokazatelji prediktivne moći modela*

R.br. koraka	R	R <sup>2</sup>	Prilagođeno R <sup>2</sup>	Statistička značajnost
1. korak	<b>0,196</b>	0,039	0,035	<b>0,002</b>
2. korak	<b>0,280</b>	0,078	0,071	<b>p&lt;0,001</b>
3. korak	<b>0,290</b>	0,084	0,072	<b>p&lt;0,001</b>
4. korak	<b>0,327</b>	0,107	0,092	<b>p&lt;0,001</b>

Kriterijum – intervensišući stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

*Tabela 27. Predviđanje vrednosti na intervensišućem stilu upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktorskih varijabli - mere doprinosa pojedinačnih prediktora*

R.br. koraka	Varijabla	Beta koeficijenti	Statistička značajnost	Korelacija nultog reda	Parcijalna korelacija	Semiparcijalna korelacija
1. korak	Otvorenost za iskustvo	-0,196	<b>0,002</b>	-0,196	-0,196	-0,196
2. korak	Otvorenost za iskustvo	-0,161	<b>0,011</b>	-0,196	-0,163	-0,159
	Kvalitet radne klime	0,203	<b>0,002</b>	0,231	0,204	0,200
3. korak	Otvorenost za iskustvo	-0,144	<b>0,027</b>	-0,196	-0,143	-0,138
	Kvalitet radne klime	0,205	<b>0,001</b>	0,231	0,206	0,201
	Radni staž	0,076	0,233	0,112	0,077	0,074
4. korak	Otvorenost za iskustvo	-0,087	0,203	-0,196	-0,083	-0,079
	Kvalitet radne klime	0,201	<b>0,001</b>	0,231	0,205	0,198
	Radni staž	0,059	0,358	0,112	0,060	0,057
	Vremenska kompetentnost	-0,165	<b>0,014</b>	-0,224	-0,159	-0,152

Kriterijum – intervensišući stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena procenjivača)

Ovi rezultati se donekle razlikuju od rezultata koji su dobijeni kada su posmatrane sve varijable zajedno. Sada dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo, koja je na početku bila dobar prediktor, prestaje da daje statistički značajan doprinos modelu (njegova parcijalna korelacija sa kriterijumom drastično pada) kada se u model doda dimenzija samoaktualizovanosti **vremenska kompetentnost**. Ovo ukazuje na moguću odnos medijacije ili posredovanja između vremenske kompetentnosti i otvorenosti za iskustvo u odnosu na intervensišući stil upravljanja razredom, i to će kasnije biti posebno testirano. **Kvalitet radne klime** se i dalje pokazuje kao dobar prediktor, pozitivno povezan sa intervensišućim stilom u upravljanju razredom. Dužina radnog



staža je, kada su u modelu bile sve varijable zajedno, imao parcijalnu korelaciju sa kriterijumom višu od korelacije nultog reda i tako bio statistički značajan prediktor, međutim sada, u modelu sa manjim brojem varijabli to više nije statistički značajan prediktor. Moguće je da su neke od drugih varijabli, koje su ranije bile uključene u model, objašnjavale neku varijansu radnog staža nepovezanu sa kriterijumom i da je tako preostala varijansa radnog staža bila povezanija sa kriterijumom. Izbacivanjem tih varijabli ovaj efekat je nestao. Svakako se iz ove analize vidi da nijedan od ostalih statistički značajnih prediktora, uključenih u ovu analizu, nije odgovoran za taj efekat.

Najzad, kada se uporede prethodni i ovaj prediktivni model, može se konstatovati da je ukupna prediktivna moć ovog modela za oko 0,1 niža (objašnjava 1% varijanse manje) od prediktivne moći modela koji je uključivao sve varijable, ali je i broj prediktora u ovom modelu višestruko manji.

*Model predviđanja interakcionističkog stila upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktora*

U skraćeni model predviđanja interakcionističkog stila uključena su četiri prediktora koji su se u prethodnoj analizi izdvojili kao statistički značajni (vremenska kompetentnost, afirmacija samoaktualizujućih vrednosti, emocionalno reagovanje, dužina radnog staža), ali i dve dimenzije ličnosti koje su se u pojedinim koracima hijerarhijske regresione analize u koju su bili uključeni svi prediktori približavale granici statističke značajnosti (ekstraverzija i saradljivost). Rezultati regresione analize izvedene sa manjim brojem prediktora prikazani su u Tabeli 28 i Tabeli 29.

*Tabela 28. Predviđanje vrednosti na interakcionističkom stilu upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktorskih varijabli - pokazatelji prediktivne moći modela*

R.br. koraka	R	R <sup>2</sup>	Prilagodeno R <sup>2</sup>	Statistička značajnost
1. korak	<b>0,147</b>	0,022	0,018	<b>0,021</b>
2. korak	<b>0,281</b>	0,079	0,072	<b>p&lt;0,001</b>
3. korak	<b>0,311</b>	0,097	0,082	<b>p&lt;0,001</b>
4. korak	<b>0,324</b>	0,105	0,086	<b>p&lt;0,001</b>
5. korak	<b>0,339</b>	0,115	0,093	<b>p&lt;0,001</b>

Kriterijum – interakcionistički stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

*Tabela 29. Predviđanje vrednosti na interakcionističkom stilu upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktorskih varijabli - mere doprinosa pojedinačnih prediktora*

R.br. koraka	Varijabla	Beta koeficijenti	Statistička značajnost	Korelacija nultog reda	Parcijalna korelacija	Semiparcijalna korelacija
1. korak	Ekstraverzija	0,147	<b>0,021</b>	0,147	0,147	0,147
	Ekstraverzija	0,067	0,298	0,147	0,066	0,064
2. korak	Vremenska kompetentnost	0,253	<b>0,001</b>	0,274	0,243	0,240

	Ekstraverzija	0,078	0,227	0,147	0,077	0,074
	<b>Vremenska kompetentnost</b>	0,393	<b>0,001</b>	0,274	0,266	0,262
3. korak	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,089	0,194	0,059	-0,083	-0,079
	Emocionalno reagovanje	-0,148	0,081	0,115	-0,112	-0,107
	Ekstraverzija	0,060	0,361	0,147	0,059	0,056
	<b>Vremenska kompetentnost</b>	0,396	<b>0,001</b>	0,274	0,269	0,264
4. korak	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,099	0,152	0,059	-0,092	-0,087
	Emocionalno reagovanje	-0,164	0,055	0,115	-0,123	-0,117
	Radni staž	-0,094	0,144	-0,128	-0,094	-0,089
	Ekstraverzija	0,060	0,363	0,147	0,059	0,055
	<b>Vremenska kompetentnost</b>	0,387	<b>0,001</b>	0,274	0,264	0,257
5. korak	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,106	0,123	0,059	-0,099	-0,094
	Emocionalno reagovanje	-0,149	0,082	0,115	-0,112	-0,106
	Radni staž	-0,100	0,120	-0,128	-0,100	-0,095
	Saradljivost	0,102	0,096	0,107	0,107	0,101

Kriterijum – interakcionistički stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača).  
Statističke značajnosti broječno manje od 0,001 prikazane su kao 0,001.

Ukupna prediktivna moć modela predviđanja interakcionističkog stila na osnovu samo ovih odabranih prediktora neznatno je manja od prediktivne moći ranijeg modela koji uključuje sve varijable. Uočljivo je da se i ovde ponavlja slična situacija kao u modelu predviđanja intervensivnog stila, samo što su u pitanju druge varijable – doprinos prediktivnom modelu jedne dimenzije ličnosti, u ovom slučaju ekstraverzije, postaje statistički neznačajan kada se u model doda dimenzija samoaktualizovanosti **vremenska kompetentnost**. Ostali prediktori za koje se, na osnovu prethodnog modela (koji je uključivao sve varijable), moglo očekivati da će imati statistički značajan nezavisan doprinos prediktivnoj moći modela, ovde su ostali statistički neznačajni. Ovo važi i za ostale uključene aspekte samoaktualizovanosti, kao i za dimenziju ličnosti saradljivost. U ovom modelu je njena parcijalna korelacija ista kao korelacija nultog reda, što ukazuje na to da na ispitanom uzorku ona objašnjava određeni deo varijanse kriterijuma koji nije objašnjen drugim varijablama, ali taj deo je suviše mali da bi na uzorku veličine poput ovog postao statistički značajan.

#### Model predviđanja neintervensivnog stila upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktora

Najzad, i za neintervensivni stil urađen je skraćeni prediktivni model sa ukupno osam varijabli (šest varijabli koje su u prethodnom modelu pokazale značajan doprinos i još dve koje su se u nekim koracima približavale granici statističke značajnosti) koje su uvedene u model u pet koraka (Tabela 30 i Tabela 31).

*Tabela 30. Predviđanje vrednosti na neintervenišućem stilu upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktorskih varijabli - pokazatelji prediktivne moći modela*

R.br. koraka	R	R <sup>2</sup>	Prilagođeno R <sup>2</sup>	Statistička značajnost
1. korak	<b>0,202</b>	0,041	0,029	<b>0,020</b>
2. korak	<b>0,202</b>	0,041	0,025	<b>0,043</b>
3. korak	0,205	0,042	0,022	0,071
4. korak	<b>0,272</b>	0,074	0,050	<b>0,006</b>
5. korak	<b>0,298</b>	0,089	0,058	<b>0,005</b>

Kriterijum – neintervenišući stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

*Tabela 31. Predviđanje vrednosti na neintervenišućem stilu upravljanja razredom na osnovu manjeg broja prediktorskih varijabli - mere doprinosa pojedinačnih prediktora*

R.br. koraka	Varijabla	Beta koeficijenti	Statistička značajnost	Korelacija nultog reda	Parcijalna korelacija	Semiparcijalna korelacija
1. korak	Ekstraverzija	-0,187	<b>0,002</b>	-0,110	-0,164	-0,162
	Otvorenost za iskustvo	0,156	<b>0,011</b>	0,041	0,135	0,133
	Saradljivost	-0,134	<b>0,037</b>	-0,103	-0,132	-0,131
2. korak	Ekstraverzija	-0,186	<b>0,012</b>	-0,110	-0,163	-0,162
	Otvorenost za iskustvo	0,157	<b>0,042</b>	0,041	0,132	0,130
	Saradljivost	-0,134	<b>0,041</b>	-0,103	-0,132	-0,131
	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,004	0,957	-0,002	-0,004	-0,003
3. korak	Ekstraverzija	-0,194	<b>0,010</b>	-0,110	-0,167	-0,166
	Otvorenost za iskustvo	0,157	<b>0,042</b>	0,041	0,132	0,131
	Saradljivost	-0,144	<b>0,035</b>	-0,103	-0,137	-0,136
	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,006	0,932	-0,002	-0,006	-0,005
	Neuroticizam	-0,039	0,570	0,016	-0,037	-0,036
4. korak	Ekstraverzija	-0,170	<b>0,023</b>	-0,110	-0,148	-0,144
	Otvorenost za iskustvo	0,106	0,174	0,041	0,089	0,086
	Saradljivost	-0,108	0,114	-0,103	-0,103	-0,100
	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,010	0,879	-0,002	-0,010	-0,010
	Neuroticizam	-0,050	0,457	0,016	-0,049	-0,047
	Kvalitet radne klime	-0,186	<b>0,005</b>	-0,217	-0,182	-0,178
5. korak	Ekstraverzija	-0,176	<b>0,020</b>	-0,110	-0,153	-0,147
	Otvorenost za iskustvo	0,123	0,116	0,041	0,103	0,099
	Saradljivost	-0,104	0,128	-0,103	-0,100	-0,096
	Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	0,018	0,785	-0,002	0,018	0,017
	Neuroticizam	-0,040	0,551	0,016	-0,039	-0,037
	Kvalitet radne klime	-0,178	<b>0,007</b>	-0,217	-0,175	-0,170
	Radni staž	0,042	0,530	0,053	0,041	0,039
Pol	0,117	0,075	0,118	0,117	0,112	

Kriterijum – neintervenišući stil upravljanja razredom (kompozitni skor dobijen na osnovu procena oba procenjivača)

Prediktivna moć ovog skraćenog modela predviđanja neintervenišućeg stila upravljanja razredom je za oko 0,1 manja od prediktivne moći modela koji je uključivao sve varijable. I ovde su kao prediktori u analizu uključene neke dimenzije ličnosti (**ekstraverzija**, otvorenost za iskustvo, saradljivost i neuroticizam), kao i jedan aspekt samoaktualizovanosti. Međutim, za razliku od modela za predviđanje ostalih stilova upravljanja razredom, u ovom modelu uključivanje aspekta samoaktualizovanosti nije učinilo dimenzije ličnosti statistički neznačajnim prediktorima, već je uključeni aspekt samoaktualizovanosti ostao statistički neznačajan prediktor. Radni staž i pol pokazali su se, takođe, kao statistički neznačajni prediktori, za razliku od modela koji je uključivao sve varijable. **Kvalitet radne klime** se i u ovoj analizi pokazao kao statistički značajan prediktor, pri čemu je njegova prediktivna moć tek nešto malo umanjena prisustvom ostalih varijabli u modelu, a njegovo uključivanje u model učinilo je neke dimenzije ličnosti statistički neznačajnim prediktorima neintervenišućeg stila upravljanja razredom.

### *Ispitivanje efekta medijacije između relevantnih varijabli koje su u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom*

Predstavljeni nalazi regresione analize i testiranih modela predviđanja stilova upravljanja razredom dali su smernice za dalje analize koje su se odnosile na ispitivanje eventualnog postojanja efekata medijacije između ispitivanih varijabli, prvenstveno između određenih dimenzija ličnosti i mera samoaktualizovanosti, u njihovoj vezi sa stilovima upravljanja razredom. U tu svrhu primenjen je Sobelov test medijacije, kao i bootstrapping postupak za proveru efekata medijacije koji su predložili Pričler i Hejs (Preacher & Heys, 2008). Za svaki stil upravljanja razredom u testiranje efekata medijacije uključene su one varijable na čiji je mogući odnos medijacije ukazala prethodna analiza.

#### *Ispitivanje efekta medijacije među prediktorima intervensiškog stila*

Efekat medijacije ispitivan je najpre između varijabli za koje je skraćeni postupak provere modela predviđanja intervensiškog stila upravljanja razredom ukazao na mogući uzajamni odnos medijacije, a to su dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo i dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost (Tabela 32)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Korišćen je postupak za proveru efekata medijacije koji su predložili Pričler i Hejs (Preacher & Heys, 2008).

Rezultati testiranja efekta medijacije između različitih varijabli za tri ispitivana stila upravljanja razredom prikazani su u tabelama 32, 33 i 34. Ovde je dato značenje oznaka korišćenih u ovim tabelama. Legenda:

Efekat medijacije koji se testira – prva navedena varijabla je nezavisna u modelu, druga je medijator, treća je zavisna;

a – sirovi regresioni koeficijent za predviđanje vrednosti medijatora na osnovu vrednosti nezavisne varijable;

b – sirovi regresioni koeficijent za predviđanje vrednosti zavisne varijable na osnovu medijatora, kada je u model uključena i nezavisna varijabla;

SGa – standardna greška a koeficijenta;

SGb – standardna greška b koeficijenta;

Efekat –  $a*b$ ;

SGe – standardna greška efekta;

*Tabela 32. Ispitivanje efekta medijacije između relevantnih dimenzija ličnosti i mera samoaktualizovanosti nastavnika koje su u vezi sa intervenišućim stilom upravljanja razredom*

Efekat medijacije koji se testira		Otvorenost za iskustvo – Vremenska kompetentnost – Intervenišući stil upravljanja razredom			
		a	SGa	b	SGb
Parametri modela		0,002	0,003	-28,739	12,253
Testovi medijacije		Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test		-0,0443	0,0202	-2,199	<b>0,0279</b>
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata		Bias	SGe	95% int. pov: dg gg
		-0,0444	-0,0001	0,0210	<b>- 0,0890</b> <b>- 0,0054</b>

Efekat medijacije koji se testira		Vremenska kompetentnost – Otvorenost za iskustvo – Intervenišući stil upravljanja razredom			
		a	SGa	b	SGb
Parametri modela		85,384	13,923	-0,126	0,0521
Testovi medijacije		Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test		-10,799	4,764	-2,267	<b>0,0234</b>
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata		Bias	SGe	95% int. pov: dg gg
		-11,052	-0,253	4,846	<b>-1,308</b> <b>-20,727</b>

Dobijeni rezultati testova medijacije između otvorenosti za iskustvo i vremenske kompetentnosti u vezi sa intervenišućim stilom upravljanja razredom dali su rezultate koji se ne mogu uzeti kao potvrda postojanja efekta medijacije. Testovi medijacije su statistički značajni i kada je vremenska kompetentnost uzeta kao medijator uticaja otvorenosti za iskustvo na intervenišućim stilom upravljanja razredom, ali i u obrnutom slučaju, odnosno kada se testira model u kome je otvorenost za iskustvo u poziciji medijatora. Kako ispitani modeli sadrže međusobno suprotne pretpostavke o smeru uzročnosti između testiranih varijabli, dobijeni rezultati testova medijacije ne mogu se smatrati validnim pokazateljem postojanja ovog efekta. Na osnovu raspoloživih podataka ne može se jasno zaključiti šta je uzrok ovakvih rezultata. Mogući uzrok može da bude eventualno sličan sadržaj dimenzija vremenske kompetentnosti i otvorenosti za iskustvo, ali ne treba isključiti ni efekat određenih artefakata merenja koji veštački dovode do ovih nepravilnosti.

*Ispitivanje efekta medijacije među prediktorima interakcionističkog stila*

Kada je reč o interakcionističkom stilu upravljanja razredom, efekat medijacije je ispitivan između dimenzije ličnosti ekstraverzija i dimenzije samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost (Tabela 33). Ovo su dve dimenzije koje su se u modelu predviđanja in-

Z = efekat/SGe;

Dobijeni prosek efekata – prosek efekata dobijenih bootstrappingom na navedenom broju uzoraka;

Bias – razlika efekta i proseka efekata dobijenih bootstrappingom;

95% int. pov. – 95% interval poverenja prosečnog efekta dobijenog bootstrappingom; gornji broj je donja granica, donji broj je gornja granica interval; može se smatrati verovatnim da nenulti efekat medijacije postoji ako interval poverenja ne obuhvata nulu.

terakcionističkog stila izvedenom sa manjim brojem varijabli ponašale tako da je uvođenje jedne od njih (u ovom slučaju vremenske kompetentnosti) učinilo beznačajnim doprinos druge varijable koja je u prethodnom koraku pokazivala značajan doprinos (u ovom slučaju to je ekstraverzija).

*Tabela 33. Ispitivanje efekta medijacije između relevantnih dimenzija ličnosti i mera samoaktualizovanosti nastavnika koje su u vezi sa interakcionističkim stilom upravljanja razredom*

Efekat medijacije koji se testira	Ekstraverzija – Vremenska kompetentnost – Interakcionistički stil upravljanja razredom			
	a	SGa	b	SGb
Parametri modela	0,001	0,001	61,919	15,635
Testovi medijacije	Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test	0,0692	0,223	3,102	<b>0,0019</b>
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata	Bias	SGe	95% int. pov: dg gg
	0,0684	-0,008	0,221	<b>0,0346</b> <b>0,1255</b>
Efekat medijacije koji se testira	Vremenska kompetentnost – Ekstraverzija – Interakcionistički stil upravljanja razredom			
	a	SGa	b	SGb
Parametri modela	80,342	16,243	0,0636	0,0583
Testovi medijacije	Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test	5,1108	4,7787	1,0695	0,2848
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata	Bias	SGe	95% int. pov: dg gg
	5,0041	-0,1067	4,6945	15,369 -3,411

Rezultati ispitivanja postojanja efekata medijacije između ekstraverzije i vremenske kompetentnosti govore jasno u prilog tezi da je vremenska kompetentnost medijator uticaja ekstraverzije na interakcionistički stil upravljanja razredom. Drugim rečima, uticaj dimenzije ličnosti ekstraverzija na interakcionistički stil upravljanja razredom ostvaruje se, bar jednim delom (parcijalna medijacija), preko vremenske kompetentnosti, i to tako što ekstraverzija utiče na vremensku kompetentnost, a ova onda utiče na zastupljenost interakcionističkog stila u upravljanju razredom. Model koji pretpostavlja da je vremenska kompetentnost medijator pokazuje statistički značajno postojanje efekta medijacije, dok u obrnutom modelu koji pretpostavlja da je ekstraverzija medijator dejstva vremenske kompetentnosti, dobijeni efekat medijacije nije statistički značajno različit od nultog. Podaci dobijeni Sobelovim testom i bootstrapping postupkom takođe daju skoro identične rezultate i navode na isti zaključak. Razlika dobijena između mere efekta utvrđene na ovom uzorku i proseka mera efekata dobijenih bootstrappingom je mala, a rezultati opravdavaju donošenje zaključka da je vremenska kompetentnost medijator uticaja ekstraverzije na interakcionistički stil upravljanja razredom.

*Ispitivanje efekta medijacije među prediktorima neintervenišućeg stila*

Ispitivanje efekta medijacije u uticaju ispitivanih varijabli na *neintervenišući stil upravljanja razredom* izvršeno je između dimenzija ličnosti otvorenost za isku-

stvo i saradljivost s jedne strane, i procene kvaliteta radne klime s druge strane (Tabela 34). Ove varijable uključene su u ispitivanje efekata medijacije zbog toga što je u prethodno izvedenom skraćenom postupku testiranja modela predviđanja ovog stila upravljanja razredom uvođenje kvaliteta radne klime u model dovelo do toga da pomenute dimenzije ličnosti prestaju da daju značajan doprinos modelu. I u ovom slučaju provera je ukazala na postojanje efekta medijacije.

*Tabela 34. Ispitivanje efekta medijacije između relevantnih dimenzija ličnosti nastavnika i mere kvaliteta radne klime koji su u vezi sa sa neintervenišućim stilom upravljanja razredom*

Efekat medijacije koji se testira		Otvorenost za iskustvo – Kvalitet radne klime – Neintervenišući stil upravljanja razredom		
	a	SGa	b	SGb
Parametri modela	-0,0136	0,0053	-1,9408	0,6098
Testovi medijacije	Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test	0,0265	0,0132	2,0103	<b>0,0444</b>
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata	Bias	SGe	95% int pov: dg gg
		0,272	0,0007	0,0136 <b>0,0062</b> <b>0,0605</b>
Efekat medijacije koji se testira		Kvalitet radne klime – Otvorenost za iskustvo – Neintervenišući stil upravljanja razredom		
	a	SGa	b	SGb
Parametri modela	-1,9564	0,7580	0,0098	0,0509
Testovi medijacije	Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test	-0,0192	0,995	-0,1934	0,8467
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata	Bias	SGe	95% int pov: dg gg
		-0,0149	0,0044	0,1090 -0,2893 0,1816
Efekat medijacije koji se testira		Saradljivost – Kvalitet radne klime – Neintervenišući stil upravljanja razredom		
	a	SGa	b	SGb
Parametri modela	0,0157	0,0059	-1,8643	0,6093
Testovi medijacije	Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test	-0,0293	0,0146	-2,0132	<b>0,0441</b>
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata	Bias	SGe	95% int pov: dg gg
		-0,0280	0,0013	0,0147 <b>-0,0642</b> <b>-0,0063</b>
Efekat medijacije koji se testira		Kvalitet radne klime – Saradljivost – Neintervenišući stil upravljanja razredom		
	a	SGa	b	SGb
Parametri modela	1,7999	0,6767	-0,0532	0,0569
Testovi medijacije	Efekat	SGe	Z	Statistička značajnost
Sobelov test	-0,0957	0,1082	-0,8848	0,3763
Rezultati dobijeni bootstrappingom na 1000 uzoraka	Dobijeni prosek efekata	Bias	SGe	95% int pov: dg gg
		-0,0976	-0,0018	0,1196 -0,4496 0,0732



Rezultati testova efekata medijacije za dimenzije ličnosti otvorenost za iskustvo i saradljivost i percepcije kvaliteta radne klime u vezi sa neintervenišućim stilom upravljanja razredom takođe govore u prilog tezi da se uticaj ovih dimenzija ličnosti na zastupljenost neintervenišućeg stila upravljanja razredom kod nastavnika, barem delom, ne vrši direktno, već posredno, preko percepcije kvaliteta radne klime, odnosno preko stepena zadovoljenja potreba za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom, koji nastavnici opažaju da imaju na poslu. I Sobelov test i bootstrapping provera postojanja efekata medijacije pokazuju efekat medijacije koji je statistički značajno različit od nule za modele koji pretpostavljaju da je percepcija kvaliteta radne klime medijator uticaja dimenzija otvorenost za iskustvo i saradljivost na zastupljenost neintervenišućeg stila upravljanja razredom. Isti testovi pokazuju da efekat medijacije nije statistički značajan za obrnute modele, odnosno za modele u kojima su otvorenost za iskustvo ili saradljivost pretpostavljeni medijatori uticaja percepcije kvaliteta radne klime na zastupljenost neintervenišućeg stila upravljanja razredom.

Iz svega navedenog može se konstatovati da, iako su testovi efekata medijacije za intervenišući stil dali rezultate koji ne vode jasnim zaključcima, ostali nalazi generalno govore u prilog pretpostavci da tamo gde postoji uticaj bazičnih dimenzija ličnosti na stilove upravljanja razredom, taj uticaj se najverovatnije velikim, ako ne i najvećim delom, ne ostvaruje direktno, već preko nekih drugih psiholoških varijabli koje imaju ulogu medijatora. Podaci su pokazali da u slučaju interakcionističkog stila upravljanja razredom ulogu medijatora ima jedna od glavnih dimenzija samoaktualizovanosti (vremenska kompetentnost), a u slučaju neintervenišućeg stila – procena kvaliteta radne klime.

Takođe, treba reći da su svi dobijeni efekti medijacije u ovim ispitivanjima dosta slabi. Ako se pogledaju rezultati regresije, vidi se da korelacije najboljih regresionih funkcija sa merama stilova upravljanja razredom dostižu vrednosti tek oko 0,3 – 0,4, odnosno da ni u najboljem slučaju ovi prediktorski modeli ne mogu objasniti više od 15–20% varijanse zastupljenosti stilova upravljanja razredom, a uglavnom je to i dosta manje.

### ***Provera modela predviđanja različitih stilova upravljanja razredom s obzirom na kvalitet radne klime specifičan za školu***

Poslednja konstatacija navodi na pomisao da bi bilo dobro ispitati da li možda postoji neki sistematski faktor koji menja karakter odnosa između prediktora koji su korišćeni u ovim analizama i stilova upravljanja razredom. Moguće je da postoji takav faktor koji je povezan sa različitim sredinama, odnosno školama iz kojih su nastavnici koji čine uzorak. Naime, u dosadašnjim analizama se pokazalo da je procena kvaliteta radne klime (na osnovu Upitnika za procenu radne klime WCQ) prilično dobar i dosledan prediktor stilova upravljanja razredom. Kada je u pitanju ova varijabla, logično je pretpostaviti da njene vrednosti dobrim delom zavise od sredinskih činilaca specifičnih za određenu školu, možda i u većoj meri nego od unutrašnjih psihičkih faktora. Stoga je ispitano da li se možda predikcija stilova u upravljanju razredom na osnovu ranije opisanih prediktorskih varijabli može popraviti ako se

model postavi kao hijerarhijski i pritom se vrednosti koje se odnose na kvalitet radne klime tretiraju kao specifične za školu i kao nešto što menja odnose između stilova u upravljanju razredom i ostalih prediktora.

U tu svrhu postavljen je i testiran set hijerarhijskih linearnih modela sa dva nivoa, u kojima su nastavnici grupisani po školama, a prosečne vrednosti procenjenog kvaliteta radne klime u određenoj školi tretirane su kao prediktori drugog nivoa. Dakle, prvi nivo ovog modela odnosi se na nastavnike, a drugi na škole. To je omogućilo proveru da li je, sa uvođenjem procenjenog kvaliteta radne klime specifičnog za određenu školu kao prediktora drugog nivoa, moguće smanjiti količinu neobjašnjene varijanse u stilovima upravljanja razredom, tj. da li pod ovim uslovima prediktori prvog nivoa objašnjavaju nešto veći deo varijanse unutar škola (koja nije objašnjena razlikama između škola) u odnosu na ranije prikazani klasičan linearni regresioni model predviđanja stilova upravljanja razredom.

*Kvalitet radne klime u školi i predviđanje intervenišućeg stila upravljanja razredom*

Intervenišući stil upravljanja razredom je kriterijum, odnosno zavisna varijabla u prvom setu modela. Na početku je testiran bezuslovni model, da bi se dobile informacije o tome koji udeo u ukupnoj varijansi ima varijansa unutar, a koji je udeo varijanse između škola (Tabela 35). Potom su redom dodavani prediktori i praćene su posledične promene parametara modela. Prikazani su nestandardizovani regresioni koeficijenti.

*Tabela 35. Testirani bezuslovni model za predviđanje intervenišućeg stila upravljanja razredom*

Bezuslovni model	Prvi nivo: $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$				
	Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$				
Jedinstveni model: $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$					
Konačna procena komponenti varijanse	Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost
	Intercept 1, $u_0$	13,147	7	27,136	<0,001
	nivo 1, $r$	140,748			
Ukupna varijansa = 153,895					
Intraklasni koeficijent korelacije = 0,085					

Iz tabele se vidi da je otprilike 91,5% ukupne varijanse uzrokovano unutargrupnim razlikama, dok su razlike između škola odgovorne za približno 8,5% varijanse dimenzionalnih mera intervenišućeg stila upravljanja razredom.

U sledećem koraku je u model uveden samo prediktor drugog nivoa, a to je u ovom slučaju prosečna ocena kvaliteta radne klime koju daju nastavnici iz jedne škole (Tabela 36).

*Tabela 36. Testirani model za predviđanje intervensivnog stila upravljanja razredom, samo sa prediktorom drugog nivoa*

Model		Prvi nivo: $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$ Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (KLIMA\ U\ ŠKOLI_j) + u_{0j}$ Jedinstveni model: $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{2,ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * KLIMA\ U\ ŠKOLI_j + u_{0j} + r_{ij}$				
Procena efekata	fiksnih	Za Intercept1, $\beta_0$	Koeficijent	SG	t statistik (df=6)	Statistička značajnost
		Intercept2, $\gamma_{00}$	24,253	1,058	22,923	<0,001
		KLIMA U ŠKOLI, $\gamma_{01}$	5,601	1,891	2,963	0,025
Procena komponenti varijanse		Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost
		Intercept 1, $u_0$	4,081	6	11,001	0,088
		nivo 1, $r$	140,748			
Proporcija varijanse intervensivnog stila upravljanja razredom između škola ( $u_0$ iz bezuslovnog modela) objašnjena kvalitetom radne klime u školi ( $R^2$ ) = 0,6896						

Dobijeni rezultati pokazuju da se više od dve trećine, odnosno 68,96% razlika između škola u pogledu zastupljenosti intervensivnog stila upravljanja razredom može objasniti razlikama između škola u prosečnom nivou kvaliteta radne klime procenjenom od nastavnika preko Upitnika za procenu radne klime WCQ. Ovo je veoma važan nalaz jer ukazuje na faktor koji objašnjava zaista veliki deo ukupne varijanse u izraženosti intervensivnog stila upravljanja razredom između škola.

U sledećem koraku testiran je model koji sadrži samo prediktore prvog nivoa. Kao prediktori su u model ubačene dimenzije vremenska kompetentnost (mera samoaktualizovanosti) i otvorenost za iskustvo (bazična dimenzija ličnosti). Rezultati su prikazani u Tabeli 37.

*Tabela 37. Testirani model za predviđanje intervensivnog stila upravljanja razredom, samo sa prediktorima prvog nivoa*

Model		Prvi nivo: $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij}) + \beta_{2j} * (VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij}) + r_{ij}$ Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$ $\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$ Jedinstveni model: $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij} + \gamma_{20} * VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij} + u_{2j} * VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij} + r_{ij}$				
Procena efekata	fiksnih	Za Intercept1, $\beta_0$	Koeficijent	SG	t statistik (df=7)	Statistička značajnost
		Intercept2, $\gamma_{00}$	24,039	1,505	15,967	<0,001
		Za OTVORENOST ZA ISKUSTVO, $\beta_1$				
		Intercept2, $\gamma_{10}$	-0,118	0,052	-2,271	0,057 <sup>1</sup>
		Za VREMENSKU KOMPETENTNOST, $\beta_2$				
	Intercept2, $\gamma_{20}$	-27,598	14,565	-1,895	0,100	

	Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost
Procena komponenti varijanse	Intercept 1, $u_0$	13,581	7	25,509	<0,001
	OTVORENOST ZA ISKUSTVO, $u_1$	0,001	7	8,378	0,300
	VREMENSKA KOMPETENTNOST, $u_2$	536,556	7	8,400	0,298
	nivo 1, $r$	140,748			

**Proporcija varijanse intervenišećeg stila upravljanja razredom unutar škola ( $r$  iz bezuslovnog modela) objašnjena Otvorenošću za iskustvo i Vremenskom kompetentnošću ( $R^2$ ) = 0,0838**

Kada se posmatra ova analiza samo sa prediktorima prvog nivoa, dobija se neobičan nalaz – nijedan od ova dva prediktora ne dostiže nivo statističke značajnosti od 0,05 (mada je nivo značajnosti dimenzije ličnosti otvorenost za iskustvo približan tom nivou). To je još jedan neobičan nalaz kada su u pitanju ove dve varijable (otvorenost za iskustvo i vremenska kompetentnost) i intervenišeći stil upravljanja razredom, ako se imaju u vidu i rezultati testova medijacije koji su ranije prikazani. Ako se zanemare podaci o statističkoj značajnosti, vidi se da predznak regresionog koeficijenta ukazuje na negativnu povezanost otvorenosti za iskustvo i vremenske kompetentnosti sa intervenišećim stilom upravljanja razredom (što bi značilo da su nastavnici koji su manje otvoreni za iskustvo i imaju manje razvijenu vremensku kompetentnost skloniji intervenišećem stilu). Ako se posmatra smanjenje u količini neobjašnjene unutargrupne varijanse u odnosu na bezuslovni model, može se konstatovati da dodavanje ovih dveju varijabli u model smanjuje količinu neobjašnjene unutargrupne varijanse intervenišećeg stila upravljanja razredom za 8,38%.

Imajući u vidu nejasne rezultate testa medijacije za dva ovde prikazana prediktora intervenišećeg stila upravljanja razredom, kao i očekivanje zasnovano na ostalim rezultatima koji ukazuju na to da su ipak mere samoaktualizovanosti te koje prenose bar deo uticaja dimenzija ličnosti na stilove upravljanja razredom, testiran je i model u koji je kao prediktor prvog nivoa uneta samo vremenska kompetentnost (jedna od dve glavne dimenzije samoaktualizovanosti), kao varijabla koja bi trebalo da vrši direktan ili direktniji uticaj na stil upravljanja razredom. Ovaj model neće biti prikazan detaljno. Rezultati testiranja ovog modela pokazuju da je dimenzija vremenska kompetentnost statistički značajan prediktor intervenišećeg stila upravljanja razredom. Koeficijent je istog smera kao i u gore prikazanom modelu, a povećanje količine objašnjene unutargrupne varijanse je nešto preko 6%, dakle malo manje od povećanja koje se postiže kada su u model uključena oba prediktora prvog nivoa (otvorenost za iskustvo i vremenska kompetentnost). Ovaj nalaz ukazuje na to da je, i kada je intervenišeći stil upravljanja razredom u pitanju, dimenzija vremenska kompetentnost ta koja ima direktniji uticaj na ovaj stil (u odnosu na dimenziju ličnosti otvorenost za iskustvo). Iako dosadašnje analize vezane za predviđanje i međusobne odnose prediktora intervenišećeg stila nisu dale jasne rezultate, može se reći da ova provera ipak daje još jednu potvrdu očekivanja, iskazanog u hipotezama, da nivo samoaktualizovanosti nastavnika predstavlja najvažniji faktor izraženosti ra-

zličitih stilova upravljanja razredom u odnosu na sve ispitivane varijable iz domena strukturnih i dinamičkih karakteristika ličnosti nastavnika.

Poslednji korak ove analize sa dva nivoa u vezi sa intervenišućim stilom upravljanja razredom predstavlja testiranje kompletnog modela koji uključuje i prediktore prvog nivoa (otvorenost za iskustvo i vremenska kompetentnost) i prediktor drugog nivoa (kvalitet radne klime). Rezultati su prikazani u Tabeli 38.

*Tabela 38. Testirani model za predviđanje intervenišućeg stila upravljanja razredom, sa prediktorima prvog i drugog nivoa*

Model		<b>Prvi nivo:</b> $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij}) + \beta_{2j} * (VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij}) + r_{ij}$ <b>Drugi nivo:</b> $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (KLIMA\ U\ ŠKOLI_j) + u_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (KLIMA\ U\ ŠKOLI_j) + u_{1j}$ $\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} * (KLIMA\ U\ ŠKOLI_j) + u_{2j}$ <b>Jedinstveni model:</b> $INTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * KLIMA\ U\ ŠKOLI_j + \gamma_{10} * OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij} + \gamma_{11} * KLIMA\ U\ ŠKOLI_j * OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij} + \gamma_{20} * VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij} + \gamma_{21} * KLIMA\ U\ ŠKOLI_j * VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * OTVORENOST\ ZA\ ISKUSTVO_{ij} + u_{2j} * VREMENSKA\ KOMPETENTNOST_{ij} + r_{ij}$				
Procena efekata	fiksni	Za Intercept1, $\beta_0$	Koeficijent	SG	t statistik (df=6)	Statistička značajnost
		Intercept2, $\gamma_{00}$	24,120	1,126	21,417	<0,001
		KLIMA U ŠKOLI, $\gamma_{01}$	5,257	2,019	2,604	0,040
		Za OTVORENOST ZA ISKUSTVO, $\beta_1$				
		Intercept2, $\gamma_{10}$	-0,120	0,052	-2,277	0,063
		KLIMA U ŠKOLI, $\gamma_{11}$	-0,113	0,102	-1,107	0,311
		Za VREMENSKU KOMPETENTNOST, $\beta_2$				
		Intercept2, $\gamma_{20}$	-27,496	13,417	-2,049	0,086
		KLIMA U ŠKOLI, $\gamma_{21}$	-31,096	24,206	-1,285	0,246
		Procena komponenti varijanse		Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode
Intercept 1, $u_0$	5,600			6	12,354	0,054
OTVORENOST ZA ISKUSTVO, $u_1$	0,001			6	6,962	0,324
VREMENSKA KOMPETENTNOST, $u_2$	27,419			6	5,829	>0.500
		nivo 1, $r$	128,962			
<b>Proporcija varijanse između škola (<math>u_0</math> iz modela samo sa prediktorima prvog nivoa) koju objašnjava kvalitet radne klime, kada se kontroliše Otvorenost za iskustvo i Vremenska kompetentnost (<math>R^2</math>) – 0,587</b> <b>Proporcija varijanse objašnjena modelom koji sadrži sve prediktore u odnosu na bezuslovni model (<math>R^2</math>) – 0,084</b>						

Rezultati pokazuju da su statističke značajnosti regresionih koeficijenata i ovde blizu granične vrednosti od 0,05, ali je ne dostižu. Interakcije između prediktora sa

različitih nivoa ni u jednom slučaju nisu statistički značajne. Proporcija varijanse intervensiškog stila upravljanja razredom koju objašnjava ovaj model je 8,4%. To je nešto malo više od varijanse koju objašnjava klasičan linearni regresioni model gde su samo otvorenost za iskustvo i vremenska kompetentnost u ulozi prediktora (6,8% odnosno 6% kada se posmatra prilagođeni koeficijent determinacije), a nešto malo manje od varijanse koju objašnjava klasičan linearni regresijski model u kome je, pored ove dve varijable, prediktor i kvalitet radne klime (10,4% odnosno 9,3% kada se posmatra prilagođeni koeficijent determinacije).

Sve ovo pokazuje da hijerarhijski linearni model sa dva nivoa nije superioran u predviđanju intervensiškog stila upravljanja razredom u odnosu na linearni model sa jednim nivoom u koji su uključeni svi korišćeni prediktori.

Međutim, kao posebno važan nalaz dobijen ovom analizom treba istaći činjenicu da opaženi kvalitet radne klime objašnjava više od dve trećine varijanse (68,96%) između škola u pogledu zastupljenosti intervensiškog stila upravljanja razredom.

Pored toga, ova analiza dala je naznake da osnovna dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost ima direktniji uticaj na intervensiški stil u poređenju sa uticajem otvorenosti za iskustvo, tj. dimenzijom ličnosti koja se takođe u ranijim analizama izdvojila kao statistički značajan prediktor ovog stila.

#### *Kvalitet radne klime u školi i predviđanje interakcionističkog stila upravljanja razredom*

Sledeći testirani hijerarhijski linearni model za predviđanje stilova upravljanja razredom odnosio se na interakcionistički stil. Kvalitet radne klime se u ranije prikazanom postupku regresione analize nije pokazao kao statistički značajan prediktor interakcionističkog stila upravljanja razredom, međutim, pošto se pokazao kao važan prediktor za preostala dva stila, činilo se opravdanim ispitivanje njegovog ponašanja i eventualnog postojanja interaktivnog odnosa sa drugim prediktorima kada se uključi kao prediktor drugog nivoa u hijerarhijski model.

U ovom modelu su kao prediktori prvog nivoa korišćene dve mere samoaktualizovanosti: vremenska kompetentnost i emocionalno reagovanje. Kako su ranije prikazani testovi pokazali da ekstraverzija ne ostvaruje statistički značajan direktan efekat na interakcionistički stil upravljanja razredom, već da se taj efekat ostvaruje preko vremenske kompetentnosti, ova dimenzija ličnosti nije uključena u ovaj model.

Najpre je testiran bezuslovni model sa dva nivoa za predviđanje interakcionističkog stila upravljanja razredom (Tabela 39).

Tabela 39. Testirani bezuslovni model za predviđanje interakcionističkog stila upravljanja razredom

Bezuslovni model	Prvi nivo: $INTERAKCIONISTIČKI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$				
	Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$				
Jedinstveni model: $INTERAKCIONISTIČKI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + u_{0i} + r_{ij}$					
Konačna procena komponenti varijanse	Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost <0,001
	Intercept 1, $u_0$	23,626	7	27,216	
	nivo 1, $r$	243,707			
Ukupna varijansa = 267,333 (u+r)					
Intraklasni koeficijent korelacije = 0,088					

Iz tabele se vidi da je intraklasni koeficijent korelacije 0,088, što znači da je 8,8% ukupne varijanse u izraženosti interakcionističkog stila upravljanja razredom objašnjeno razlikama između škola, dok 91,2% otpada na unutargrupne razlike.

U sledećem koraku je u model uvedena prosečna ocena kvaliteta radne klime koju su dali ispitivani nastavnici iz svake škole (na osnovu Upitnika za procenu radne klime WCQ), kao prediktor drugog nivoa, odnosno prediktor na nivou škola (Tabela 40).

Tabela 40. Testirani model za predviđanje interakcionističkog stila upravljanja razredom, samo sa prediktorom drugog nivoa

Model	Prvi nivo: $INTERAKCIONISTIČKI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$				
	Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (KLIMA\ U\ ŠKOLI_j) + u_{0j}$				
Jedinstveni model: $INTERAKCIONISTIČKI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * KLIMA\ U\ ŠKOLI_j + u_{0i} + r_{ij}$					
Procena fiksnih efekata	Za Intercept1, $\beta_0$	Koeficijent	SG	t statistik (df=6)	Statistička značajnost
	Intercept2, $\gamma_{00}$	36,076	2,167	16,648	<0,001
	KLIMA U ŠKOLI, $\gamma_{01}$	-0,658	3,909	-0,168	0,872
Procena komponenti varijanse	Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost
	Intercept 1, $u_0$	28,96095	6	27,23883	<0,001
	nivo 1, $r$	243,68291			
Proporcija varijanse interakcionističkog stila upravljanja razredom između škola ( $u_0$ iz bezuslovnog modela) objašnjena kvalitetom radne klime u školi ( $R^2$ ) = /					

Dobijeni rezultati pokazuju da, kada je interakcionistički stil upravljanja razredom u pitanju, kvalitet radne klime nije statistički značajan prediktor razlika između škola, kao i da uopšte ne smanjuje količinu neobjašnjene međugrupne varijanse (varijanse između škola). Naprotiv, data vrednost u prikazanom modelu je čak veća od vrednosti iz bezuslovnog modela, što jasno govori da dalje testiranje ovakvog modela sa dva nivoa za interakcionistički stil upravljanja razredom nema smisla. Samim tim, ovaj model ne može biti bolji od linearnog modela sa jednim nivoom.



Kvalitet radne klime u školi i predviđanje neintervenišućeg stila upravljanja razredom

Kada je neintervenišući stil upravljanja razredom u pitanju, rezultati testova medijacije pokazali su da bar dve dimenzije ličnosti (otvorenost za iskustvo i saradljivost) svoje dejstvo na izraženost ovog stila ostvaruju preko mere na Upitniku za procenu radne klime WCQ. Prilikom testiranja modela predviđanja neintervenišućeg stila sa jednim nivoom, doprinos dimenzije ličnosti ekstraverzija tom predikcionom modelu nije pao nakon uvođenja kvaliteta radne klime, što ukazuje da se veza ove dimenzije ličnosti sa neintervenišućim stilom upravljanja razredom ne ostvaruje preko kvaliteta radne klime. Zbog toga bi, u hijerarhijskom modelu sa dva nivoa koji će ovde biti testiran, kao prediktor prvog nivoa trebalo koristiti prvenstveno ekstraverziju, a imalo bi smisla isprobati i modele u koje su kao prediktori prvog nivoa uključeni i otvorenost za iskustvo, savesnost, kao i pol. Kao prediktor drugog nivoa biće korišćen kvalitet radne klime.

*Tabela 41. Testirani bezuslovni model za predviđanje neintervenišućeg stila upravljanja razredom*

Bezuslovni model	Prvi nivo: $NEINTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$				
	Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$				
Jedinstveni model: $NEINTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$					
K o n a č n a p r o c e n a k o m p o n e n t i v a r i j a n s e	Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost
	Intercept 1, $u_{0j}$	47,234	7	105,731	<0,001
	nivo 1, $r$	112,934			
Ukupna varijansa = 160,168					
<b>Intraklasni koeficijent korelacije = 0,295</b>					

Iz Tabele 41 se vidi da je intraklasni koeficijent korelacije čak 0,295, što znači da 29,5% varijanse izraženosti neintervenišućeg stila upravljanja razredom potiče od razlike između škola, dok 70,5% varijanse otpada na varijansu unutar grupa.

U sledećem koraku u model je uvedena srednja vrednost procene kvaliteta radne klime za školu, kao prediktor drugog nivoa, odnosno na nivou škola. Rezultati su prikazani u Tabeli 42.

*Tabela 42. Testirani model za predviđanje neintervenišućeg stila upravljanja razredom, samo sa prediktorom drugog nivoa*

Model	Prvi nivo: $NEINTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$				
	Drugi nivo: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (KLIMA\ U\ ŠKOLI_j) + u_{0j}$				
Jedinstveni model: $NEINTERVENIŠUĆI\ STIL_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * KLIMA\ U\ ŠKOLI_j + u_{0j} + r_{ij}$					
Procena efekata fiksnih	Za Intercept1, $\beta_0$	Koeficijent	SG	t statistik (df=6)	Statistička značajnost
	Intercept2, $\gamma_{00}$	19,812	2,494	7,942	<0,001
	KLIMA U ŠKOLI, $\gamma_{01}$	-4,922	4,522	-1,089	0,318

Procena komponenti varijanse	Slučajni efekti	Varijansa	Stepeni slobode	Hi kvadrat	Statistička značajnost
	Intercept 1, $u_0$	45,777	6	87,819	<0,001
	nivo 1, $r$	112,944			

**Proporcija varijanse neintervenišućeg stila upravljanja razredom između škola ( $u_0$  iz bezuslovnog modela) objašnjena kvalitetom radne klime ( $R^2$ ) = 0,0308**

Dobijeni rezultati pokazuju da je svega 3,08% varijanse neintervenišućeg stila upravljanja razredom između škola objašnjeno kvalitetom radne klime. Takođe, regresioni koeficijent kvaliteta radne klime kao prediktora drugog nivoa nije statistički značajan, iako dobijeni procenat varijanse neintervenišućeg stila upravljanja razredom između škola koji ovaj prediktor objašnjava nije strogo formalno 0. Ovo jasno ukazuje da hijerarhijski model sa dva nivoa koji koristi kvalitet radne klime kao prediktor drugog nivoa ni u slučaju neintervenišućeg stila upravljanja razredom ne bi bio superioran (ili bi čak bio gori) od linearnog modela sa jednim nivoom, pa se u ovom slučaju odustalo od daljeg testiranja ovog modela.

Na kraju se može zaključiti da se ni za jedan stil upravljanja razredom ovaj model nije pokazao boljim od klasičnog modela regresione analize sa jednim nivoom. Izvršene analize nisu pružile potvrdu pretpostavci da će kvalitet radne klime, specifičan za konkretne škole, biti jači prediktor od onih koji su se već izdvojili u ranijim analizama. Objasnjene ovakvih nalaza hijerarhijske regresione analize sa dva nivoa bi se moglo tražiti u tome da razlike u procenjenom kvalitetu radne klime u školama u kojima je istraživanje obavljeno ipak nisu toliko velike (prosečne ocene koje su dali zaposleni u pojedinačnim školama se, na sedmostepenoj skali, kreću u rasponu od 4,573 do 6,174) da bi taj faktor izraženosti stilova nastavnika u upravljanju razredom nadjačao druge faktore, među kojima su i ovde ispitivani faktori iz domena ličnih karakteristika nastavnika.

Ipak, među svim rezultatima hijerarhijske regresione analize sa dva nivoa treba još jednom skrenuti pažnju na nalaz da se čak 68,96% razlika između škola u pogledu izraženosti intervenišućeg stila upravljanja razredom može objasniti razlikama među školama u prosečnom procenjenom kvalitetu radne klime.

### ***Ispitivanje strukturalnih modela odnosa između relevantnih varijabli koje su u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom***

Na kraju, postavlja se pitanje kako bi izgledali kompletni modeli odnosa između varijabli koje su posmatrane kao prediktori različitih stilova upravljanja razredom, imajući u vidu sve dobijene rezultate. U tu svrhu napravljeni su i testirani strukturalni modeli, sastavljeni od prediktora koji su u poslednjim koracima ranije prikazanih postupaka hijerarhijske linearne regresije bili statistički značajni ili koji su prestali da budu statistički značajni, ali su testovi pokazali da je to uzrokovano uvođenjem medijatora u model.

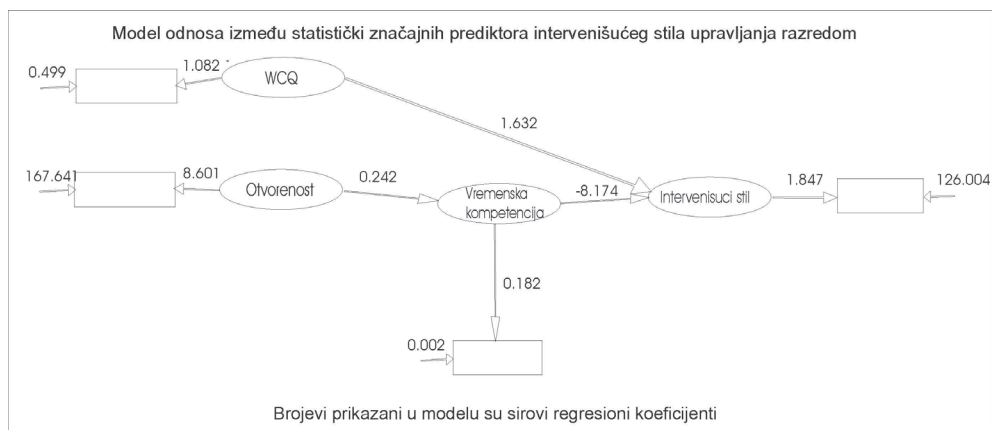
### ***Strukturalni model odnosa između prediktora intervenišućeg stila upravljanja razredom***

Kada je intervenišući stil upravljanja razredom u pitanju, kao statistički značajni prediktori su se izdvojili dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo, dimenzija

samoaktualizacije vremenska kompetentnost i procenjeni kvalitet radne klime predstavljen skorovima na Upitniku za procenu radne klime WCQ.

Postupkom testiranja efekata medijacije ispitivano je postojanje ovakvog odnosa između otvorenosti za iskustvo i vremenske kompetentnosti, zato što je uvođenje vremenske kompetentnosti u model predviđanja intervenišućeg stila učinilo neznačajnim doprinos otvorenosti za iskustvo. Međutim, rezultati testova medijacije između ovih varijabli nisu pokazali koji je pravi smer medijacije. U strukturalnom modelu odnosa između prediktora intervenišućeg stila koji je ovde prikazan, ipak je kao medijatorska varijabla tretirana dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost. Ovaj smer je izabran zato što su se kod preostala dva stila upravljanja razredom bazične dimenzije ličnosti pokazale kao varijable koje na stil upravljanja razredom vrše prvenstveno indirektan uticaj (osim ekstraverzije kod neintervenišućeg stila), pa se stoga čini verovatnijim da je to i ovde slučaj. Takođe, izvesne naznake o ovakvom smeru uticaja dao je i postupak testiranja hijerarhijskih linearnih modela predviđanja ovog stila upravljanja razredom sa dva nivoa.

Inače, kao što su testovi medijacije između ova dva prediktora intervenišućeg stila dali statistički značajan rezultat za oba smera, tako i strukturalni modeli odnosa između prediktora ovog stila upravljanja razredom imaju iste pokazatelje uklapanja podataka u oba modela, bez obzira na smer medijacije koji pretpostavljaju. Ipak, iz već objašnjenih razloga, ovde će biti prikazan model u kome je vremenska kompetentnost u ulozi medijatora uticaja otvorenosti za iskustvo na intervenišući stil upravljanja razredom (Slika 7), sa pokazateljima uklapanja podataka u ovaj model (Tabela 43).



Slika 7. Model odnosa između statistički značajnih prediktora Intervenišućeg stila upravljanja razredom.

*Tabela 43. Pokazatelji uklapanja podataka u model odnosa između statistički značajnih prediktora Intervenišućeg stila upravljanja razredom<sup>8</sup>*

<b>GFI</b>	<b>AGFI</b>	<b>NFI</b>	<b>CFI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>RMSR</b>
0,985	0,923	0,889	0,910	0,107	0,0637

Iz gornje tabele se može videti da većina prikazanih pokazatelja govori u prilog adekvatnosti ovog modela – indeksi apsolutnog uklapanja podataka u model pokazuju da model odgovara podacima (GFI, AGFI), komparativni isto tako (CFI), dok su ostali parametri vrlo blizu kritičnim nivoima. Može se zaključiti da prikazani model adekvatno opisuje odnose između podataka na ispitivanom uzorku.

Na osnovu ovog modela može se zaključiti da, među svim ispitivanim dimenzijama ličnosti, dimenzijama i aspektima samoaktualizovanosti, procenom kvaliteta radne klime i ostalim varijablama, na intervenišući stil upravljanja razredom značajan uticaj imaju dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo, dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost, koja najverovatnije ima ulogu medijatora u odnosu na otvorenost za iskustvo, a pored ovih dimenzija, značajan uticaj na izraženost intervenišućeg stila upravljanja razredom ima i nastavnikova percepcija kvaliteta radne klime u školi. Prikazani model sugerise da će intervenišući stil upravljanja razredom biti izraženiji kod nastavnika sa manje izraženom dimenzijom vremenske kompetentnosti, što delom dolazi od manje otvorenosti za iskustvo, a nastavnik istovremeno radnu klimu procenjuje kao povoljan ambijent u odnosu na svoje osnovne potrebe vezane za rad (autonomija, kompetentnost i povezanost).

#### *Strukturalni model odnosa između prediktora interakcionističkog stila upravljanja razredom*

Kada je interakcionistički stil upravljanja razredom u pitanju, u poslednjem koraku hijerarhijske regresije preostao je samo jedan statistički značajan prediktor – dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost, a testovi medijacije pokazali su da se preko ove varijable, indirektno, prenosi i uticaj dimenzije ličnosti ekstraverzija na izraženost interakcionističkog stila upravljanja razredom. Ovakav odnos između prediktora ovog stila predstavljen je i strukturalnim modelom (Slika 8).

<sup>8</sup> Značenje oznaka za pokazatelje uklapanja podataka u model odnosa između ispitivanih statistički značajnih prediktora stilova upravljanja razredom (Tabela 43 i Tabela 44):

GFI – Joreskog Goodness of Fit Index

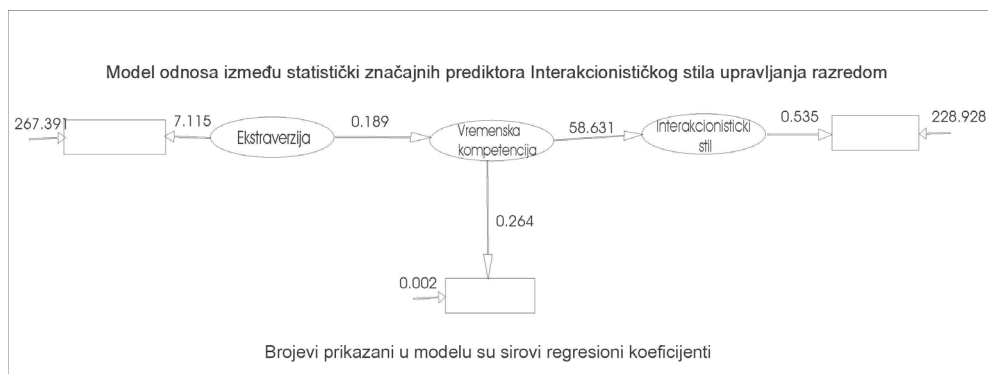
AGFI – Joreskog Adjusted Goodness of Fit Index

NFI – Bentler-Bonett Normed Fit Index

CFI – Bentler Comparative Fit Index

RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation

RMSR – Root Mean Square Standardized Residual

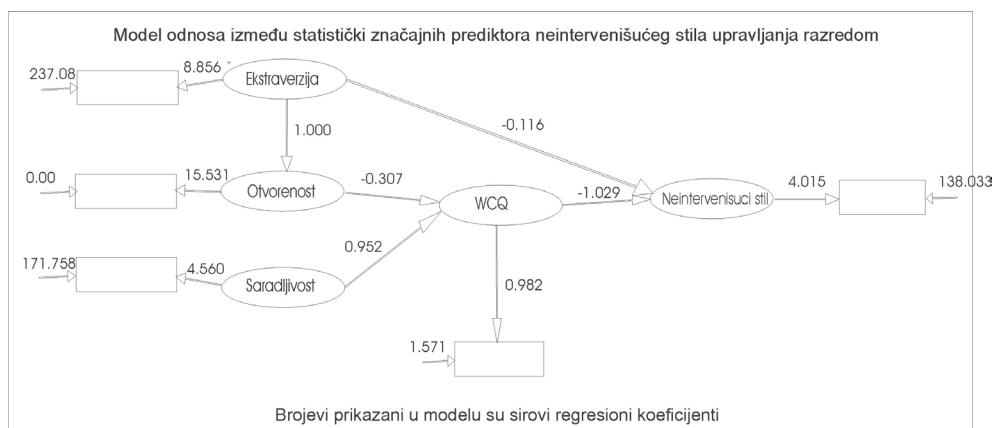


Slika 8. Model odnosa između statistički značajnih prediktora Interakcionističkog stila upravljanja razredom.

Kako su u ovom modelu sve prikazane veze između latentnih varijabli isključivo jedan na jedan (nema situacija višestrukog uticaja), ovaj model ima 0 stepeni slobode, te stoga parametri adekvatnosti modela nisu mogli da budu izračunati. Ipak, svi pojedinačni regresioni koeficijenti su statistički značajni, a model i ne sadrži veze koje nisu već potvrđene u ranijim koracima. Na osnovu svega ovoga može se konstatovati da ovaj model adekvatno opisuje odnose između podataka dobijenih na ispitivanom uzorku, a koji se tiču prediktora interakcionističkog stila upravljanja razredom. Model pokazuje da će interakcionistički stil upravljanja razredom biti izraženiji kod nastavnika koji na dimenziji vremenske kompetentnosti pokazuju viši stepen samoaktualizovanosti, koji istovremeno prenosi i uticaj izraženije dimenzije ličnosti ekstraverzija.

#### Strukturalni model odnosa između prediktora neintervenišućeg stila upravljanja razredom

Kada je neintervenišući stil upravljanja razredom u pitanju, tu je u ranijoj proveri dobijen jasan odnos medijacije – pokazalo se da dve dimenzije ličnosti (otvorenost za iskustvo i saradljivost), koje su same za sebe statistički značajni prediktori izraženosti ovog stila upravljanja razredom, svoj uticaj ne ostvaruju direktno, već posredno, preko procenjenog kvaliteta radne klime kao medijatora. Ekstraverzija se izdvojila kao značajan prediktor neintervenišućeg stila upravljanja razredom već u početnim koracima hijerarhijske linearne regresije i zadržala je svoj značajni doprinos modelu i posle uvođenja svih varijabli, do poslednjeg koraka. Na osnovu toga može se pretpostaviti da ona vrši direktni uticaj na ovaj stil upravljanja razredom. U skladu sa ovim nalazima kreiran je i testiran i odgovarajući strukturalni model (Slika 9 i Tabela 44).



Slika 9. Model odnosa između statistički značajnih prediktora neintervenišućeg stila upravljanja razredom

Tabela 44. Pokazatelji uklapanja korišćenih podataka u model odnosa između statistički značajnih prediktora neintervenišućeg stila upravljanja razredom

GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	RMSR
0,969	0,845	0,825	0,837	0,15	0,0659

Iako indikatori koji koriste korekciju za kompleksnost modela ili porede uklapanje podataka u prikazani model sa njihovim uklapanjem u nulti model, pokazuju da ovaj model nije idealan, GFI kao mera apsolutnog uklapanja podataka u model pokazuje da prikazani model ipak u velikoj meri odgovara podacima. Iz matrice reziduala (koja nije prikazana) vidi se da su najveći reziduali vezani za ekstraverziju. Međutim, iako izbacivanje ekstraverzije iz modela neznatno povećava apsolutno uklapanje podataka u model (GFI 0,983, AGFI 0,914), ostali parametri uklapanja podataka u model bivaju sniženi. Zbog toga je prikazani model zadržan kao optimalan model koji predstavlja odnose između prediktora neintervenišućeg stila upravljanja razredom.

Usvojeni model odnosa među prediktorima neintervenišućeg stila ukazuje na to da će ovaj stil upravljanja razredom biti izraženiji kod nastavnika sa slabije izraženom dimenzijom ekstraverzije koji imaju doživljaj manje autonomije u poslu, a pritom ovakva njihova procena radne klime prenosi uticaje slabije izražene saradljivosti i izraženije otvorenosti za iskustvo.

#### Ključni nalazi o odnosima između prediktora stilova upravljanja razredom

Pošto su prikazane sve izvršene analize koje su imale za cilj da ispituju povezanost bazičnih dimenzija ličnosti i ispitivanih motivacionih karakteristika sa stilovima upravljanja razredom, moguće je ukratko sumirati sve nalaze isticanjem onih varijabli koje su se izdvojile kao najvažniji korelati, odnosno prediktori ispitivanih stilova uz naznaku o prirodi njihovog uticaja (Tabela 45).

*Tabela 45. Varijable koje imaju značajan uticaj na stilove upravljanja razredom i priroda njihovog uticaja*

Prediktor	Stil upravljanja razredom na koji vrši uticaj	
	direktno	indirektno
Ekstraverzija	neintervenišući	interakcionistički
Otvorenost za iskustvo		intervenišući
Saradljivost		neintervenišući
Vremenska kompetentnost	intervenišući	
Kvalitet radne klime	interakcionistički intervenišući	neintervenišući

Ranije prikazani modeli predviđanja različitih stilova upravljanja razredom, testovi postojanja odnosa medijacije među identifikovanim prediktorima i prikazani strukturalni modeli ukazuju na to da je za predviđanje stilova upravljanja razredom najvažnija varijabla vremenska kompetentnost. Ova dimenzija samoaktualizovanosti je, među svim dimenzijama i aspektima samoaktualizovanosti koje meri Inventar ličnih orijentacija POI, jedini relevantan prediktor stilova upravljanja razredom (jer već obuhvata varijansu ostalih mera sa ovog Inventara, tako da uključivanje vremenske kompetentnosti u model čini sve ostale mere samoaktualizovanosti iz korišćenog instrumenta suvišnim za ovu svrhu). Takođe, testovi medijacije, kao i testirani strukturalni modeli odnosa među prediktorima stilova upravljanja razredom, pokazali su da se preko ove varijable prenosi uticaj nivoa otvorenosti za iskustvo na zastupljenost intervenišućeg stila upravljanja razredom, odnosno ekstraverzije na zastupljenost interakcionističkog stila upravljanja razredom.

Kada je reč o prediktorima stilova upravljanja razredom iz domena motivacionih karakteristika nastavnika, izvršene analize pokazale su da i percepcija kvaliteta radne klime, koja je zasnovana na doživljaju nastavnika o tome u kojoj meri je ona podsticajna za njihov osećaj kompetentnosti, povezanosti i autonomije u radu, vrši direktan uticaj na intervenišući, kao i na neintervenišući stil, s tim što u poslednjem slučaju prenosi uticaje drugih varijabli.

Kao dve najvažnije dimenzije ličnosti pokazale su se ekstraverzija i otvorenost za iskustvo. U jednom od testiranih modela (za neintervenišući stil) nivo ekstraverzije deluje direktno na zastupljenost ovog stila, dok otvorenost za iskustvo deluje indirektno preko vremenske kompetentnosti. Ekstraverzija ima indirektno dejstvo i na interakcionistički stil (preko vremenske kompetentnosti). Nivo saradljivosti pokazao se, takođe, kao bitan za predviđanje neintervenišućeg stila upravljanja razredom, ali i on deluje samo indirektno, takođe preko vremenske kompetentnosti. Konačno, kada je u pitanju intervenišući stil, testovi nisu dali jasan podatak o tome da li se uticaj otvorenosti za iskustvo prenosi preko vremenske kompetentnosti ili je obrnuto, ali je iz ranije opisanih razloga ipak predstavljen i usvojen model u kome je vremenska kompetentnost medijator uticaja nivoa otvorenosti za iskustvo na intervenišući stil upravljanja razredom.

Dakle, kada je u pitanju značaj strukturalnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika za njihove stilove upravljanja razredom, može se reći da je generalno



hipoteza potvrđena. Pokazalo se da većina (tri od pet) ispitivanih dimenzija ličnosti ima u izvesnoj meri značaja za stilove nastavnika u upravljanju razredom. Nisu se kao značajne u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom pokazale dimenzija savesnost (za koju se i pretpostavilo da će biti od najmanjeg značaja) i dimenzija neuroticizam (za koju se očekivalo da bi mogla biti od značaja, ali izvršene analize to nisu potvrdile). Kao što se i očekivalo, nivo samoaktualizovanosti, izražen merom na jednoj od dve glavne dimenzije (vremenska kompetentnost) pokazao se kao najdirektniji korelat stilova upravljanja razredom (on zapravo prenosi uticaje pojedinih bazičnih dimenzija ličnosti na stilove upravljanja razredom). Pokazalo se da je i doživljaj kvaliteta radne klime direktan prediktor intervenišećeg i neintervenišećeg stila i prenosilac uticaja otvorenosti za iskustvo i saradljivosti na izraženost neintervenišećeg stila.

Kao krajnji zaključak o ključnim psihološkim faktorima vezanim za ličnost nastavnika koji doprinose sklonosti ka određenom stilu upravljanja razredom i izraženosti svakog od stilova, može se reći da je za *interakcionistički stil* upravljanja razredom najbitniji stepen samoaktualizovanosti nastavnika koji ima direktan uticaj na izraženost ovog stila i takođe prenosi uticaj jedne od bazičnih dimenzija ličnosti (ekstraverzije). To znači da su upravo lične dispozicije od presudnog značaja za izraženost ovog stila. Kada je reč o *intervenišećem stilu* upravljanja razredom, uz lične dispozicije (uticaj iz oblasti dimenzija ličnosti koji se prenosi preko stepena samoaktualizovanosti nastavnika), važan je i uticaj koji je vezan za doživljaj nastavnika o kvalitetu radne klime. Dakle, kada je ovaj stil u pitanju, može se reći da su pokretači i u ličnosti nastavnika, ali i u radnom okruženju. Kada je reč o *neintervenišećem stilu*, situacija je slična kao kod intervenišećeg – i ovde su prediktori stila i u ličnosti nastavnika, a vezani su i za radno okruženje. Može se reći da, kod neintervenišećeg stila doživljaj radne klime ima nešto drugačiji uticaj nego kod intervenišećeg, jer se ovde procena nastavnika o kvalitetu radne klime pojavljuje i u ulozi prenosioca uticaja nekih bazičnih dimenzija ličnosti.

Ovaj zaključak o psihološkim korelatima, odnosno prediktorima izraženosti različitih stilova upravljanja razredom treba uzeti kao okvir iz koga se mogu izvući praktične implikacije. Ako se zna da svaki nastavnik u svom repertoaru ima sva tri stila koja su zastupljena u različitoj meri, onda je logično da bi jačanje ili slabljenje jednog ili dva stila dovelo do suprotne promene u izraženosti druga dva ili trećeg stila. Kada se sagledaju rezultati koji ukazuju na efektivnost nastavnog procesa u vezi sa različitim stilovima upravljanja razredom, biće moguće dati jasnije smernice o tome kako se saznanja o uticajima ispitivanih varijabli na stilove upravljanja razredom mogu staviti u funkciju povećanja efektivnosti nastavnog procesa.

#### 4.2.6. Demografske i karakteristike nastavnika vezane za radni status, stilovi upravljanja razredom, strukturne i motivacione karakteristike ličnosti

Pored izvršenih analiza koje se tiču povezanosti strukturnih i motivacionih osobina ličnosti sa stilovima upravljanja razredom i njihovog međusobnog odnosa, ispitane su i veze još nekih demografskih i varijabli vezanih za radni status nastavnika.

ka sa glavnim varijablama u ovom istraživanju. Svrha ovih analiza je da pruže jasniju sliku o tome da li su glavne varijable (strukturne i motivacione karakteristike ličnosti i stilovi upravljanja razredom) u vezi i sa ovim varijablama koje, na izvestan način, predstavljaju manifestacije težnje nastavnika ka samoaktualizaciji ili neke spoljašnje okolnosti koje omogućavaju ili otežavaju samoaktualizaciju. Ovakva orijentacija u vezi sa izborom ovih dodatno ispitivanih varijabli ima osnova u definisanom očekivanju da će se stepen samoaktualizovanosti nastavnika pokazati kao ključni faktor izraženosti različitih stilova u upravljanju razredom, što je, generalno, i potvrđeno u prethodnim analizama. Prilikom postavljanja hipoteza, za ove dve grupe varijabli nije bilo definisano očekivanje o smeru povezanosti sa glavnim varijablama, ali se pretpostavilo da će se utvrditi neke značajne veze između njih i osnovnih varijabli.

***Demografske karakteristike nastavnika, stilovi uspravljanja razredom, strukturne motivacione karakteristike ličnosti***

Među demografskim varijablama uobičajenim za psihološka istraživanja su **starost i pol ispitanika**. Kao što je u opisu uzorka naznačeno, u istraživanju je učestvovalo nesrazmerno više žena nego muškaraca, što je odraz realnog stanja u pogledu polne strukture zaposlenih u obrazovanju. Kada je reč o starosti, u uzorku su ispitanici starosti od 24 do 64 godine, a blizu dve trećine je u starosnom rasponu od 33 do 50 godina. U Tabeli 46 su prikazane korelacije između ovih varijabli i glavnih varijabli.

*Tabela 46. Korelacije starosti i pola sa merama dimenzija ličnosti, samoaktualizacije, kvaliteta radne klime i stilova upravljanja razredom*

<b>Ispitivane varijable</b>	<b>Starost</b>	<b>Pol'</b>
Neuroticizam	0,101	-0,011
Ekstraverzija	-0,270**	-0,021
Otvorenost za iskustvo	-0,224**	-0,156**
Saradljivost	0,118	-0,123*
Savesnost	-0,091	-0,155*
Vremenska kompetentnost	0,200**	0,158**
Oslanjanje na sebe	-0,066	-0,228**
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,134*	-0,206**
Egzistencijalno situaciono reagovanje	-0,148*	-0,123*
Emocionalno reagovanje	-0,241**	-0,158**
Spontanost	-0,202**	-0,074
Samopoštovanje	-0,104	-0,073
Samoprihvatanje	-0,082	-0,078
Shvatanje čovekove prirode	0,091	-0,095
Sinergija	-0,129*	-0,145*
Prihvatanje agresije	-0,283**	-0,063
Sposobnost da se uspostave bliski odnosi	-0,195**	-0,155*
Kvalitet radne klime	0,021	-0,051
Intervenišući stil	0,146*	-0,054
Interakcionistički stil	-0,126*	-0,056
Neintervenišući stil	0,021	0,125*

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

'Negativne vrednosti korelacija sa varijablom pol označavaju veću izraženost dimenzije kod žena.

Kada je reč o povezanosti bazičnih dimenzija ličnosti sa starošću ispitanika, vidi se da razlike postoje samo na dve dimenzije: ekstraverzija i otvorenost za iskustvo su izraženije kod mlađih ispitanika, dok na ostale tri dimenzije ne postoji statistički značajna razlika.

Kada se pogledaju mere samoaktualizovanosti, upadljivo je da su one na skoro svim dimenzijama i aspektima izraženije kod mlađih nastavnika, izuzev na glavnoj dimenziji vremenske kompetentnosti, koja je izraženija kod starijih ispitanika i ta korelacija je značajna. Isti je smer veze i na aspektu shvatanje čovekove prirode, ali ovde korelacija nije značajna i gotovo da je nulta. Korelacije nisu značajne još sa dimenzijom oslanjanje na sebe i sa aspektima samopoštovanje i samoprihvatanje. Na svim ostalim aspektima korelacije sa starošću ispitanika su značajne. Ovakav raspored smerova korelacija mogao bi da govori o tome da su dimenzije i aspekti samoaktualizovanosti vezani za razvojne procese, tj. za proces sazrevanja, pa se možda zbog toga različito manifestuju u različitim životnim periodima, a vremenska kompetentnost predstavlja opštu meru samoaktualizacije, pa je logično da ona postaje izraženija na starijem uzrastu kao izraz opšte akumulirane lične ostvarenosti.

Kada se zajedno razmatraju podaci o povezanosti starosti ispitanika sa bazičnim dimenzijama ličnosti i merama samoaktualizacije, uočava se nelogičnost. Ranije analize su pokazale da je dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa dimenzijama ličnosti ekstraverzija i otvorenost za iskustvo. Onda bi bilo logično da su sve ove mere izraženije ili kod mlađih ili kod starijih ispitanika. Ovde dobijeni nalazi bi mogli da znače da ova glavna dimenzija samoaktualizovanosti ipak ima specifično značenje kod starijih ispitanika. Pored toga, ne treba izgubiti iz vida ni distribuciju ispitanika u uzorku po starosti. U uzorku ima malo onih koji spadaju u kategoriju preko 50 godina, kao i onih ispod 33 godine.

Korelacije između starosti i izraženosti različitih stilova upravljanja razredom pokazuju da je kod starijih nastavnika intervenišući stil izraženiji (izraženija je kontrola), dok je kod mlađih nastavnika izraženiji interakcionistički stil (prisutnija je podela moći i kontrole nad situacijom u odeljenju sa učenicima).

Kada se analiziraju polne razlike, uočava se da su mere na svim dimenzijama ličnosti izraženije kod žena, a ovakva povezanost je značajna kod dimenzija otvorenost za iskustvo, saradljivost i savesnost.

Korelacije između pola i mera samoaktualizovanosti govore da su ove mere dosledno izraženije kod žena, izuzev kod dimenzije vremenska kompetentnost koja je izraženija kod muškaraca, a korelacije su značajne na obe glavne dimenzije i na aspektima afirmacija samoaktualizujućih vrednosti, emocionalno reagovanje, sinergija i sposobnost da se uspostave bliski odnosi.

U pogledu izraženosti mera stilova upravljanja razredom, postoji razlika samo u tome da je neintervenišući stil izraženiji kod muškaraca nego kod žena. To bi moglo da se poveže sa prirodom kulturološki obojene muške uloge u odnosu na decu. U ovdašnjoj kulturi uobičajeno je da se u svakodnevnom životu briga o deci prepušta ženi, pa je moguće da se takav model prenosi i na profesionalno ponašanje. Priroda neintervenišućeg stila upravljanja razredom je takva da znači prepuštanje odgovor-

nosti drugoj strani, pa se čini da se to može povezati sa opštim obrascima ponašanja u odnosu na decu, karakterističnim za muški pol.

Sledeća varijabla iz grupe demografskih karakteristika je *dužina radnog staža* nastavnika. Moglo bi se očekivati da će niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti i viši nivo saradljivosti, veći stepen samoaktualizacije, povoljniju percepciju kvaliteta radne klime i veću sklonost ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom pokazivati nastavnici koji imaju 15-25 godina radnog staža. Analiza varijanse nije potvrdila ovo očekivanje – nijedna razlika na ispitivanim varijablama između ove kategorije nastavnika i onih sa stažom ispod 15 i preko 25 godina nije statistički značajna.

Odnos između dužine radnog staža i stilova upravljanja razredom ispitan je i preko korelacija između dužine radnog staža i dimenzionalno predstavljenih skorova na PPSNUR. Najpre su uzeti skorovi stilova na sve tri dimenzije upravljanja razredom zajedno, a onda i na svakoj dimenziji posebno (Tabela 47).

Tabela 47. Korelacije između godina radnog staža i stilova upravljanja razredom

Stil upravljanja razredom, sve tri dimenzije		
intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
0,117	-0,127*	0,050
Stil upravljanja razredom, dimenzija ličnost		
intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
0,046	-0,089	0,078
Stil upravljanja razredom, dimenzija nastava		
intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
0,086	-0,136*	0,085
Stil upravljanja razredom, dimenzija disciplina		
intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
0,152*	-0,103	-0,045
Statistička značajnost prikazanih korelacija: *p<0,05; **p<0,01		

Ove korelacije pokazuju da nastavnici sa dužim radnim stažom imaju manje izražene skorove na interakcionističkom stilu generalno, odnosno u okviru dimenzije *nastava*, a izraženije skorove na intervenišućem stilu u okviru dimenzije *disciplina*. Ovo je u skladu sa prethodno prikazanim nalazom da je kod starijih nastavnika izraženija mera intervenišućeg stila.

Sledeća analiza odnosi se na vezu između *stepena stručne spremne nastavnika* i ispitivanih varijabli. Čini se logičnom pretpostavka da će nastavnici sa većim dostignutim stepenom stručne spremne pokazati niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti i viši nivo saradljivosti, veći stepen samoaktualizacije, da će davati povoljnije procene kvaliteta radne klime i pokazati veću sklonost ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom. Ispitane korelacije samo delimično potvrđuju ovo očekivanje, a sve dobijene korelacije – i one koje su statistički značajne, su male (Tabela 48).

*Tabela 48. Korelacije osobina ličnosti, dimenzija i aspekata samoaktualizacije, kvaliteta radne klime i stilova upravljanja razredom sa nivoom stručne spreme nastavnika*

Ispitivane varijable	Korelacija sa stepenom stručne spreme
Neuroticizam	-0,052
Ekstraverzija	0,113
Otvorenost za iskustvo	0,128*
Saradljivost	-0,083
Savesnost	0,014
Vremenska kompetentnost	0,114
Oslanjanje na sebe	0,098
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	0,121*
Egzistencionalno situaciono reagovanje	0,126
Emocionalno reagovanje	0,096
Spontanost	0,129*
Samopoštovanje	0,079
Samoprihvatanje	0,064
Shvatanje čovekove prirode	-0,073
Sinergija	0,153*
Prihvatanje agresivnosti	0,115
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	0,050
Kvalitet radne klime	-0,121
Intervenišući stil upravljanja razredom	0,022
Interakcionistički stil upravljanja razredom	0,021
Neintervenišući stil upravljanja razredom	-0,048

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Iz ovih podataka se vidi da su osobe sa većim stepenom stručne spreme otvorenije za iskustvo u odnosu na one sa nižom stručnom spremom, što je u skladu sa očekivanjem. Nivo stručne spreme je pozitivno povezan i sa tri subscale Inventara ličnih orijentacija. Nema značajne korelacije između nivoa stručne spreme i percepcije kvaliteta radne klime, kao i izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom.

Sledeće je bilo ispitivanje povezanosti *vrste stručne spreme* sa ispitivanim varijablama. Očekivalo bi se da će niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti za iskustvo i viši nivo saradljivosti, veći stepen samoaktualizacije, povoljniju percepciju kvaliteta radne klime i veću sklonost ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom pokazivati nastavnici koji su studirali društvene nauke, jezike ili umetnost. Testirane su razlike između aritmetičkih sredina nastavnika čije profesije spadaju u oblast društvenih nauka, jezika i umetnosti uzetih zajedno, i nastavnika čije profesije spadaju u neku od drugih oblasti, takođe uzetih zajedno. Rezultati su prikazani u Tabeli 49.

*Tabela 49. Poređenje prosečnih vrednosti na skalama dimenzija ličnosti, samoaktualizovanosti, procene kvaliteta radne klime i izraženosti stilova upravljanja razredom kod nastavnika različitih profesija*

Varijable	Kontrast	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F statistik	Statistička značajnost	Veličina efekta
Neuroticizam	Nastavnici ostalih profesija	127,772	20,063	0,11	0,915	-0,007
	Društvene nauke, umetnost i jezik	127,500	21,492			
Ekstraverzija	Nastavnici ostalih profesija	156,517	17,917	0,540	0,463	0,045
	Društvene nauke, umetnost i jezik	158,100	17,127			
Otvorenost za iskustvo	Nastavnici ostalih profesija	161,826	15,585	11,448	<b>0,001</b>	0,203
	Društvene nauke, umetnost i jezik	168,367	15,978			
Saradljivost	Nastavnici ostalih profesija	165,215	15,024	2,942	0,087	0,104
	Društvene nauke, umetnost i jezik	168,292	14,114			
Savesnost	Nastavnici ostalih profesija	179,403	18,380	0,006	0,936	-0,005
	Društvene nauke, umetnost i jezik	179,217	19,682			
Vremenska kompetentnost	Nastavnici ostalih profesija	0,605	0,068	7,080	<b>0,008</b>	0,167
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,627	0,062			
Oslanjanje na sebe	Nastavnici ostalih profesija	0,669	0,119	0,341	0,560	0,037
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,668	0,127			
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	Nastavnici ostalih profesija	0,712	0,092	6,949	<b>0,009</b>	0,165
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,741	0,077			
Egzistencionalno situaciono reagovanje	Nastavnici ostalih profesija	0,559	0,125	4,137	<b>0,043</b>	0,128
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,592	0,127			
Emocionalno reagovanje	Nastavnici ostalih profesija	0,603	0,114	2,221	0,137	0,094
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,625	0,116			
Spontanost	Nastavnici ostalih profesija	0,573	0,118	0,727	0,395	0,054
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,586	0,123			
Samopoštovanje	Nastavnici ostalih profesija	0,764	0,121	0,530	0,467	0,046
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,775	0,114			
Samoprihvatanje	Nastavnici ostalih profesija	0,591	0,115	6,305	<b>0,013</b>	0,157
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,628	0,118			
Shvatanje čovekove prirode	Nastavnici ostalih profesija	0,713	0,102	3,990	<b>0,047</b>	-0,126
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,688	0,091			
Sinergija	Nastavnici ostalih profesija	0,773	0,143	3,320	0,070	0,115
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,806	0,144			

Prihvatanje agresivnosti	Nastavnici ostalih profesija	0,516	0,115	4,512	<b>0,035</b>	0,134
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,548	0,121			
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	Nastavnici ostalih profesija	0,597	0,127	7,853	<b>0,005</b>	0,175
	Društvene nauke, umetnost i jezik	0,641	0,114			
Kvalitet radne klime	Nastavnici ostalih profesija	5,495	1,221	1,043	0,308	-0,049
	Društvene nauke, umetnost i jezik	5,325	1,382			
Intervenišući stil upravljanja razredom	Nastavnici ostalih profesija	26,040	12,699	6,521	<b>0,011</b>	-0,152
	Društvene nauke, umetnost i jezik	22,192	11,755			
Interakcionistički stil upravljanja razredom	Nastavnici ostalih profesija	36,154	16,235	0,166	0,684	0,025
	Društvene nauke, umetnost i jezik	36,967	16,240			
Neintervenišući stil upravljanja razredom	Nastavnici ostalih profesija	17,799	11,632	3,910	<b>0,049</b>	0,103
	Društvene nauke, umetnost i jezik	20,842	13,599			

Frekvencije: 112 – društvene nauke, umetnost i jezik; 138 – nastavnici ostalih profesija

Kada se posmatraju dimenzije ličnosti, dobijena je razlika u prosečnoj izraženosti otvorenosti za iskustvo, koja je u očekivanom smeru. Rezultati pokazuju da razlike postoje i na jednom broju mera samoaktualizovanosti, odnosno na dimenziji vremenska kompetentnost i na šest aspekata. Na pet od tih šest aspekata razlika je u smeru koji je očekivan, odnosno one su izraženije kod nastavnika čije su profesije u oblasti društvenih nauka, umetnosti i jezika. Ove razlike očekivanog smera su na aspektima afirmacija, egzistencijalno situaciono reagovanje, samoprihvatanje, prihvatanje agresivnosti i sposobnosti da se uspostave intimni odnosi, a u suprotnom smeru (manje su izražene kod nastavnika iz oblasti društvenih nauka, umetnosti i jezika) kod aspekta shvatanje čovekove prirode. Na dimenziji vremenska kompetentnost razlike su u očekivanom smeru. Sve dobijene razlike su niske. Između nastavnika društvenih nauka, jezika i umetnosti i nastavnika ostalih predmeta nema razlike u percepciji kvaliteta radne klime. Pokazalo se i da između ove dve kategorije nastavnika nema razlike u izraženosti interakcionističkog stila upravljanja razredom, ali postoje razlike u pogledu preostala dva stila: nastavnici društvenih nauka, jezika i umetnosti imaju izraženiji neintervenišući stil, a intervenišući stil je izraženiji kod nastavnika ostalih profesija.

Ovde je zanimljivo pomenuti i rezultat analize varijanse kojom su ispitane razlike u izražnosti osnovnih varijabli između pripadnika svake profesije zasebno (matematika i prirodne nauke, društvene nauke, tehničke nauke, jezici, umetnost, učitelji). U pogledu izražnosti bazičnih dimenzija ličnosti i mera samoaktualizacije samo se sporadično pojavljuje po koja razlika, ali postoji vrlo upadljiva razlika u izražnosti interakcionističkog stila između učitelja (aritmetička sredina 44,727, standardna devijacija 12,539) i nastavnika matematike i prirodnih nauka (aritmetička sredina 29,882, standardna devijacija 15,636). F-statistik za ovu razliku iznosi 5,914 i razlika je značajna na nivou osetljivijem od nivoa 0,01. Sve ostale grupe nastavnika imaju međusobno sličan stepen izražnosti interakcionističkog stila upravljanja razredom, između ove dve ekstremne



vrednosi (raspon prosečnih mera izraženosti interakcionističkog stila kod nastavnika koji pripadaju pomenutim kategorijama je od 36,208 do 38,000). Takođe je kod nastavnika matematike i prirodnih nauka značajno izraženiji intervenišući stil u poređenju sa svim ostalim grupama nastavnika, osim u odnosu na nastavnike predmeta iz oblasti tehničkih nauka (F-statistik 3,838, statistička značajnost na nivou  $<0,01$ ). S druge strane, kada se pogledaju razlike u izraženosti neintervenišućeg stila kod pripadnika različitih profesija, vidi se da je ovaj stil upadljivo manje izražen kod učitelja u odnosu na sve ostale grupe, koje se međusobno ne razlikuju bitno (F-statistik 3,745, statistička značajnost na nivou  $<0,01$ ). Ovi podaci nisu beznačajni ako se imaju u vidu razlike u strukturi studijskih programa na učiteljskim fakultetima i na drugim fakultetima koji pripremaju buduće predmetne nastavnike (Todorović i Đigić, 2012). Naime, studenti učiteljskih fakulteta imaju mnogo više predmeta iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike, a imaju i više prakse, pa su izgleda bolje pripremljeni i za primenu interakcionističkog stila upravljanja razredom (koji se pokazao kao najefektivniji prema pokazateljima ispitivanim u ovom istraživanju – pogledati odeljak 4.2.8.).

Poslednja varijabla iz ove grupe, čiji je odnos sa glavnim varijablama ispitan, je **uspešnost tokom studiranja**, izražena kroz prosečnu ocenu sa studija. I ovde bi bilo logično očekivati da će nastavnici koji su bili uspešniji tokom studiranja pokazati niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti i viši nivo saradljivosti, veći stepen samoaktualizacije, povoljniju percepciju kvaliteta radne klime i veću sklonost ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom. Provera ove hipoteze izvršena je izračunavanjem odgovarajućih korelacija (Tabela 50).

*Tabela 50. Korelacije mera na skalama dimenzija ličnosti, samoaktualizovanosti, kvaliteta radne klime i stilova upravljanja razredom sa prosečnom ocenom koju je nastavnik imao tokom studija*

Ispitivane varijable	Korelacija sa prosečnom ocenom nastavnika tokom studija
Neuroticizam	-0,034
Ekstraverzija	0,194**
Otvorenost za iskustvo	0,225**
Saradljivost	0,005
Savesnost	-0,035
Vremenska kompetentnost	0,154*
Oslanjanje na sebe	0,134*
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	0,143*
Egzistencionalno situaciono reagovanje	0,164**
Emocionalno reagovanje	0,066
Spontanost	0,152*
Samopoštovanje	0,134*
Samoprihvatanje	0,056
Shvatanje čovekove prirode	-0,020
Sinergija	0,087
Prihvatanje agresivnosti	0,107
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	0,144*
Kvalitet radne klime	-0,111
Intervenišući stil upravljanja razredom	-0,070
Interakcionistički stil upravljanja razredom	0,055
Neintervenišući stil upravljanja razredom	-0,001

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$

Iz ovih podataka se vidi da su osobe sa boljom prosečnom ocenom sa studija otvorenije za iskustvo u odnosu na one sa nižom prosečnom ocenom, što je i očekivano. Nastavnici sa višim prosečnim ocenama su u proseku i ekstravertniji. Kada su u pitanju mere samoaktualizovanosti, prosečna ocena sa studija je u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji sa glavnim dimenzijama i sa pet aspekata. Nema razlike u percepciji kvaliteta radne klime, kao ni u izraženosti pojedinih stilova upravljanja razredom s obzirom na uspeh nastavnika tokom studiranja. I ovde su dobijene vrednosti korelacija niske.

***Karakteristike nastavnika vezane za radni status, stilovi uspravljanja razredom, strukturne i motivacione karakteristike ličnosti***

U vezi sa ovom grupom varijabli, polazi se od očekivanja da će niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti i viši nivo saradljivosti, viši stepen samoaktualizacije, povoljniju procenu kvaliteta radne klime i izraženiji interakcionistički stil upravljanja razredom biti registrovan kod nastavnika koji rade sa punim radnim vremenom, u jednoj školi, koji predaju obavezni predmet, u starijim razredima osnovne škole, koji su odeljenjski starešine i čija se škola nalazi u velikom gradu. Za potrebe ove analize, sve pomenute varijable u vezi sa radnim statusom nastavnika su binarizovane, a zatim su izračunate korelacije sa glavnim varijablama (Tabela 51).

*Tabela 51. Povezanost varijabli u vezi sa radnim statusom nastavnika sa merama dimenzija ličnosti, samoaktualizovanosti, kvaliteta radne klime i stilova upravljanja razredom*

Ispitivane varijable	Puno/nepuno radno vreme	Jedna škola/više škola	Stariji/mladi razredi	Nije/jeste odeljenski starešina	Izborni/obavezni predmet	Škola je/ nije u velikom gradu
Neuroticizam	0,061	-0,086	-0,065	0,001	-0,077	0,046
Ekstraverzija	-0,119	-0,069	0,026	0,174**	0,084	0,053
Otvorenost za iskustvo	-0,123*	-0,026	0,158**	0,098	-0,026	-0,077
Saradljivost	-0,095	-0,041	0,072	-0,048	-0,001	-0,001
Savesnost	-0,019	-0,022	0,061	-0,001	0,081	-0,122*
Vremenska kompetentnost	-0,094	0,035	0,132*	-0,019	0,019	0,071
Oslanjanje na sebe	0,016	0,059	0,121*	0,031	-0,049	0,179**
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,072	-0,009	0,188**	0,130*	-0,103	0,143*
Egzistencionalno situaciono reagovanje	0,038	0,099	0,104	-0,073	0,002	0,028
Emocionalno reagovanje	-0,091	0,031	0,057	-0,003	0,059	0,072
Spontanost	-0,061	-0,036	0,058	0,044	-0,005	0,097
Samopoštovanje	-0,081	0,099	0,031	0,043	0,039	0,067
Samoprihvatanje	-0,053	-0,025	0,123*	-0,038	0,004	0,085
Shvatanje čovekove prirode	0,027	-0,004	-0,072	-0,043	0,056	0,102

## UPRAVLJANJE RAZREDOM: SAVREMENI PRISTUP PSIHOLOGIJI NASTAVNIKA

Sinergija	0,058	0,052	0,069	-0,002	-0,004	0,044
Prihvatanje agresivnosti	-0,103	0,002	0,151*	0,058	0,011	-0,074
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	-0,107	0,062	0,127*	0,036	0,021	0,032
Kvalitet radne klime	-0,063	-0,015	0,005	0,087	0,028	0,072
Intervenišući stil upravljanja razredom	0,017	0,032	0,033	0,001	-0,144*	0,154*
Interakcionistički stil upravljanja razredom	0,034	0,067	-0,187**	-0,132*	0,253**	0,172**
Neintervenišući stil upravljanja razredom	-0,061	-0,104	0,234**	0,133*	-0,203**	-0,346**

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Varijable su pozitivno bodovane, tako da pozitivna korelacija ukazuje da veće vrednosti imaju nastavnici koji su u kategoriji koja je prva navedena u imenu varijable – npr. kada je korelacija pozitivna, veće prosečne vrednosti imaju nastavnici sa punim radnim vremenom, koji rade u jednoj školi, koji nisu razredni starešine, koji predaju izborni predmet, koji rade sa starijim razredima, čija je škola u velikom gradu.

U vezi sa dimenzijama ličnosti podaci pokazuju da su nastavnici koji predaju starijim razredima i koji rade sa nepunim radnim vremenom nešto otvoreniji za iskustvo, oni koji nisu odeljenske starešine su nešto ekstravertniji, dok su nastavnici iz škola koje nisu u velikom gradu nešto savesniji. Kada su mere samoaktualizovanosti u pitanju, nastavnici koji rade sa starijim razredima imaju nešto više skorove na osnovnim dimenzijama ličnosti, kao i na nekoliko aspekata samoaktualizovanosti, nastavnici koji rade u velikom gradu imaju u proseku nešto više skorove na dimenziji oslanjanje na sebe i na aspektu afirmacija samoaktualizujućih vrednosti. Na ovom istom aspektu nešto više prosečne skorove imaju i nastavnici koji nisu odeljenjski starešine. Percepcija kvaliteta radne klime nije povezana ni sa jednom varijablom iz ove grupe. Kada je reč o stilovima upravljanja razredom, intervenišući stil izraženiji je kod nastavnika koji predaju obavezne predmete i kod onih koji rade u gradskim školama. Interakcionistički stil upravljanja razredom u proseku je nešto izraženiji kod nastavnika koji rade sa mlađim razredima, koji su odeljenske starešine, koji predaju izborni predmet i čija je škola u velikom gradu. Neintervenišući stil izraženiji je kod nastavnika koji predaju u starijim razredima, predaju obavezni predmet, nisu odeljenjski starešine i rade u školama van područja velikog grada.

Među dobijenim značajnim korelacijama, većina je očekivanog smera, ali ima i onih koje su suprotnog smera (to su značajne korelacije između statusa odeljenjskog starešine i dimenzija ličnosti i samoaktualizovanosti). I ovde su rezultati delimično potvrdili očekivanja od kojih se pošlo u analizu, a treba naznačiti da su i ovde sve dobijene korelacije niske.

Među varijablama koje se tiču radnog statusa ispitane su i one koje zadiru u domen motivacije za rad i profesionalnog razvoja nastavnika. U vezi sa ovom grupom kontrolnih varijabli, očekivalo se da će niži nivo neuroticizma, viši nivo ekstraverzije, viši nivo otvorenosti za iskustvo i viši nivo saradljivosti, viši stepen samoaktualizovanosti, povoljniju procenu kvaliteta radne klime i veću izraženost interakcionističkog stila upravljanja razredom pokazivati nastavnici koji su birali fakultet da bi radili u obrazovanju, koji su zadovoljniji svojim poslom, koji su završili veći broj programa stručnog usavršavanja koje procenjuju vrednim, i nastavnici koji

se usavršavaju zato što to sami žele. Ova pretpostavka je proverena izračunavanjem korelacija (Tabela 52).

*Tabela 52. Korelacije mera dimenzija ličnosti, samoaktualizovanosti, kvaliteta radne klime i stilova upravljanja razredom sa varijablama vezanim za motivaciju za rad i profesionalni razvoj nastavnika*

Ispitivane varijable	Želeli da rade u obrazovanju prilikom izbora fakulteta? <sup>1</sup>	Zadovoljstvo poslom	Broj kurseva koji su završili	Prosečno zadovoljstvo pohananim kursovima	Da li sami žele da se usavršavaju? <sup>2</sup>
Neuroticizam	-0,071	-0,256**	-0,154*	-0,261**	-0,154*
Ekstraverzija	-0,006	0,246**	0,089	0,139*	0,004
Otvorenost za iskustvo	-0,076	0,059	0,234**	0,031	-0,003
Saradljivost	0,110	0,118	0,093	0,228**	0,027
Savesnost	0,095	0,356**	0,260**	0,111	0,070
Vremenska kompetentnost	-0,058	-0,027	0,103	0,060	0,107
Oslanjanje na sebe	0,026	-0,066	0,072	-0,026	0,101
Afirmacija samoaktualizujućih vrednosti	-0,057	-0,084	-0,014	-0,051	-0,086
Egzistencionalno situaciono reagovanje	-0,185**	-0,157	0,064	-0,058	0,118
Emocionalno reagovanje	-0,037	0,011	0,087	0,046	0,134*
Spontanost	-0,026	0,050	0,128*	0,163**	0,063
Samopoštovanje	0,152*	0,083	0,015	0,101	0,095
Samoprihvatanje	-0,030	-0,049	0,139*	0,045	0,124*
Shvatanje čovekove prirode	0,058	0,044	0,011	0,051	-0,027
Sinergija	-0,063	0,011	0,108	0,005	0,071
Prihvatanje agresivnosti	-0,135*	-0,042	0,023	-0,049	0,089
Sposobnost da se uspostave intimni odnosi	-0,022	0,070	0,082	0,141*	0,043
Kvalitet radne klime	0,050	0,337**	-0,066	0,363**	0,021
Intervenišući stil upravljanja razredom	0,032	0,037	-0,159**	0,006	-0,175**
Interakcionistički stil upravljanja razredom	0,026	0,068	0,096	0,044	0,168**
Neintervenišući stil upravljanja razredom	-0,093	-0,145*	0,051	-0,056	-0,041

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \*p<0,05; \*\*p<0,01

<sup>1</sup> Kod varijable **Želeli da rade u obrazovanju prilikom izbora fakulteta** pozitivne korelacije ukazuju da veće prosečne skorove imaju oni koji tvrde da im je izbor fakulteta bio motivisan željom da rade u obrazovanju, a negativne korelacije znače da više skorove imaju oni kojima je izbor fakulteta bio motivisan drugim razlozima.

<sup>2</sup> **Da li sami žele da se usavršavaju** – dobijena je tako što je izračunata razlika u prosečnim rangovima koje je ispitanik dodelio motivima koji ukazuju na autonomnu želju za usavršavanjem i onih koji ukazuju na eksternu motivaciju. Pozitivne vrednosti ukazuju na veći značaj autonomnih želja za usavršavanjem, negativni na veću važnost eksternih razloga za izbor kurseva (izračunat je prosečni rang jednih, onda prosečni rang drugih, pa je ova varijabla dobijena kao razlika ta dva.

Iz prikazanih rezultata može se videti da nastavnici koji su fakultet birali sa željom da rade u obrazovanju teže da imaju nešto niže skorove na dva aspekta samoaktualizovanosti (egzistencionalno situaciono reagovanje i prihvatanje agresivnosti), a nešto više na jednom aspektu (samopoštovanje).

Nastavnici koji su zadovoljniji poslom imaju manje izražen neuroticizam, izraženiju savesnost i ekstraverziju i povoljnije procenjuju kvalitet radne klime. Kod nastavnika koji su manje zadovoljni poslom izraženiji je neintervenišući stil.

Broj kurseva koje su nastavnici završili i prosečno zadovoljstvo kursevima je pozitivno povezano sa spontanošću, a ove dve varijable pojedinačno imaju pozitivne korelacije sa još po jednim aspektom samoaktualizovanosti. Nastavnici koji su pohađali više kurseva pokazuju niži stepen neuroticizma, savesniji su i otvoreniji za iskustvo. Oni koji su zadovoljniji završenim kursevima imaju manje izražen neuroticizam, ekstravertiraniji su i saradljiviji, a takođe povoljnije opažaju radnu klimu u školi. S druge strane oni nastavnici koji su završili manji broj kurseva skloniji su intervenišućem stilu upravljanja razredom.

Nastavnici koji u većoj meri sami žele da se usavršavaju imaju nešto veće skorove na dva aspekta samoaktualizovanosti, nešto niži skor na dimenziji neuroticizam i nešto su skloniji interakcionističkom stilu upravljanja razredom. S druge strane oni koji pohađaju kurseve iz nekih drugih razloga koji su povezani sa eksternom motivacijom imaju izraženiji intervenišućii stil upravljanja razredom.

I u slučaju ove grupe varijabli, rezultati nisu u potpunosti potvrdili sva očekivanja, ali smer dobijenih značajnih korelacija uglavnom odgovara očekivanom. Ni ovde prikazane korelacije nemaju visoke vrednosti, ali se pojavljuju neki koeficijenti korelacije koji su najviši od svih do sada prikazanih u vezi sa demografskim i varijablama vezanim za radni status. To je korelacija između dimenzije savesnost i zadovoljstva poslom, kao i korelacije percipiranog kvaliteta radne klime sa zadovoljstvom poslom i sa zadovoljstvom završenim kursevima.

#### *4.2.7. Stilovi upravljanja razredom i efektivnost nastavnog procesa*

Poslednja analiza izvršena je sa ciljem da se proverii efektivnost ispitivanih stilova nastavnika u upravljanju razredom. Polazeći od definicije upravljanja razredom prema kojoj se ono odnosi na sve ono što nastavnik čini da bi okruženje za učenje učinio podsticajnim i na taj način učenicima obezbedio mogućnost za dostizanje najboljih mogućih postignuća, kao ključni kriterijumi efektivnosti upravljanja razredom nametnuli su se kvalitet razredne klime i školska postignuća učenika. Kao indikator kvaliteta razredne klime uzet je stepen zadovoljstva učenika, ali i samih nastavnika razrednom klimom u odeljenju na časovima ispitivanog nastavnika, a kao mera školskih postignuća učenika uzeta je srednja ocena odeljenja na kraju polugodišta iz predmeta koji predaje ispitivani nastavnik.

Postavljeno je očekivanje da će se kao najefektivniji izdvojiti interakcionistički stil upravljanja razredom. To znači da bi mere kvaliteta razredne klime i postignuća učenika trebalo da budu povoljnije kod nastavnika kod kojih je ovaj stil izraženiji, odnosno najpovoljnije kod nastavnika koji dominantno primenjuju interakcionistički stil u poređenju sa preostala dva stila upravljanja razredom.

Najpre je izračunavanjem korelacije ispitana povezanost između dimenzionalnih mera stilova upravljanja razredom (za sve tri dimenzije zajedno i za svaku dimenziju posebno) i mera zadovoljstva nastavnika i učenika razrednom klimom (Tabela 53).

*Tabela 53. Korelacije stilova upravljanja razredom sa merama zadovoljstva učenika i nastavnika razrednom klimom*

Dimenzionalne mere stilova upravljanja razredom		Zadovoljstvo učenika razrednom klimom	Zadovoljstvo nastavnika razrednom klimom
PPSNUR – sve tri dimenzije	intervenišući stil	-0,299**	-0,199**
	interakcionistički stil	0,372**	0,250**
	neintervenišući stil	-0,184**	-0,126*
PPSNUR – dimenzija <i>ličnost</i>	intervenišući stil	-0,341**	-0,227**
	interakcionistički stil	0,404**	0,234**
	neintervenišući stil	-0,213**	-0,092
PPSNUR – dimenzija <i>nastava</i>	intervenišući stil	-0,188**	-0,094
	interakcionistički stil	0,311**	0,196**
	neintervenišući stil	-0,199**	-0,150*
PPSNUR – dimenzija <i>disciplina</i>	intervenišući stil	-0,266**	-0,217**
	interakcionistički stil	0,297**	0,253**
	neintervenišući stil	-0,065	-0,066

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Kada se posmatra smer korelacija, vidi se da su sve korelacije očekivanog smera: zadovoljstvo i nastavnika i učenika razrednom klimom je veće kada je kod nastavnika izraženiji interakcionistički stil upravljanja razredom, dok je zadovoljstvo klimom manje kada su izraženije mere preostala dva stila. Osim nekoliko korelacija (u okviru pojedinih dimenzija upravljanja razredom) sve su značajne. Vrednosti dobijenih korelacija su veće kada je zadovoljstvo učenika u pitanju (u odnosu na korelacije sa zadovoljstvom nastavnika), a među korelacijama stilova nastavnika u upravljanju razredom sa zadovoljstvom učenika razrednom klimom, najveće vrednosti imaju korelacije sa merama interakcionističkog stila. Najveća vrednost koeficijenta korelacije između interakcionističkog stila nastavnika i zadovoljstva učenika razrednom klimom pojavljuje se u okviru dimenzije *ličnost*, što predstavlja dodatnu potvrdu značaja ovog stila upravljanja razredom za stvaranje podsticajne klime u odeljenju. Ovi nalazi su važni jer ukazuju na značaj primene ovog stila koji, ceneći po vezi sa zadovoljstvom učenika razrednom klimom, zaista uspešno kreira prijatno okruženje koje oslobađa kapacitete učenika za učenje.

U vezi s tim, ispitane su i korelacije između dimenzionalnih mera izraženosti stilova upravljanja razredom na Protokolu u celini i za svaku dimenziju posebno i srednje ocene učenika iz odgovarajućeg predmeta kao mere školskog postignuća koje „proizvode“ nastavnici svojim različitim stilovima upravljanja razredom (Tabela 54).

Tabela 54. Korelacije stilova upravljanja razredom sa polugodišnjom srednjom ocenom učenika iz odgovarajućeg predmeta

Varijabla	Stil upravljanja razredom		
	intervenišući	interakcionistički	neintervenišući
Polugodišnja srednja ocena učenika iz odgovarajućeg predmeta		Stil upravljanja razredom, sve tri dimenzije	
	-0,167**	0,304**	-0,224**
		Stil upravljanja razredom, dimenzija <i>ličnost</i>	
	-0,155*	0,243**	-0,181**
	Stil upravljanja razredom, dimenzija <i>nastava</i>		
	-0,148*	0,319**	-0,244**
	Stil upravljanja razredom, dimenzija <i>disciplina</i>		
	-0,121*	0,227**	-0,142*

Statistička značajnost prikazanih korelacija: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Prikazane korelacije nedvosmisleno ukazuju na superiornost interakcionističkog stila upravljanja razredom, kada se posmatra uspeh koji učenici postižu. Sve korelacije su statistički značajne i očekivanog smera. I ovde je zanimljivo uočiti da je najveća vrednost koeficijenta korelacije između izraženosti interakcionističkog stila nastavnika i postignuća učenika upravo na dimenziji *nastava*.

Ovi rezultati pokazuju da je izraženiji interakcionistički stil povezan sa povoljnijim merama pokazatelja efektivnosti nastavnog procesa, dok su izraženiji intervenišući i neintervenišući stil povezani sa nepovoljnijom razrednom klimom i nižim školskim postignućem učenika.

Sledeća provera urađena je kroz analizu varijanse kojom su ispitane razlike u merama zadovoljstva učenika i nastavnika razrednom klimom i u školskom uspehu učenika, u zavisnosti od toga koji je dominantni stil nastavnika u upravljanju razredom (Tabela 55).

Tabela 55. Poređenje aritmetičkih sredina na skali zadovoljstva učenika i nastavnika razrednom klimom i srednje ocene odeljenja iz konkretnog predmeta u odnosu na različite stilove upravljanja razredom

	Dominantni stil upravljanja razredom	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F statistik	Statistička značajnost	Grupe koje se razlikuju
Zadovoljstvo učenika razrednom klimom	Intervenišući (1)	4,417	0,480	11,110	<b>0,000</b>	1-2
	Interakcionistički (2)	4,649	0,378			2-3
	Neintervenišući (3)	4,396	0,400			
Zadovoljstvo nastavnika razrednom klimom	Intervenišući (1)	4,276	0,612	2,806	<b>0,062</b>	1-2
	Interakcionistički (2)	4,455	0,520			
	Neintervenišući (3)	4,337	0,474			
Srednja ocena učenika iz odgovarajućeg predmeta	Intervenišući (1)	3,786	0,655	7,722	<b>0,001</b>	1-2
	Interakcionistički (2)	4,109	0,577			2-3
	Neintervenišući (3)	3,851	0,610			

Frekvencije stilova nastavnika u upravljanju razredom: Intervenišući – 64 nastavnika; Interakcionistički – 159; Neintervenišući – 43.



Prikazani podaci pokazuju da su učenici najzadovoljniji razrednom klimom kod nastavnika čiji je dominantni stil interakcionistički – razlika u stepenu zadovoljstva učenika razrednom klimom je statistički značajna i u odnosu na intervenišući, i u odnosu na neintervenišući stil nastavnika.

Kada je zadovoljstvo nastavnika razrednom klimom u pitanju, najviše skorove na skali imaju nastavnici čiji je dominantni stil upravljanja razredom interakcionistički, ali ova razlika u aritmetičkim sredinama je statistički značajna samo u poređenju sa prosečnim zadovoljstvom nastavnika čiji je dominantni stil intervenišući.

Konačno, kada je u pitanju prosečna srednja ocena iz odgovarajućeg predmeta, ona je viša kod nastavnika koji dominantno praktikuju interakcionistički stil i u odnosu na nastavnike sa dominantnim intervenišućim stilom, i u odnosu na nastavnike sa dominantnim neintervenišućim stilom. Ovaj nalaz je identičan onom koji su dale ispitane korelacije između stilova nastavnika i školskog uspeha učenika.

Dakle, rezultati potvrđuju hipotezu o superiornosti interakcionističkog stila upravljanja razredom u odnosu na preostala dva stila. Prikazani rezultati sugerišu da je intervenišući stil najmanje efikasan način upravljanja razredom – učenici nastavnika koji dominantno praktikuju ovaj stil postižu najslabiji uspeh. A i sami nastavnici koji pripadaju intervenišućem stilu najmanje su zadovoljni razrednom klimom na svojim časovima.

Interakcionistički stil je očigledno najadekvatniji za stvaranje dobre razredne klime, što opet deluje stimulativno na postignuća učenika. Da razredna klima ima važnu ulogu u odnosu na učenicka postignuća potvrđuje korelacija između stepena zadovoljstva razrednom klimom i školskog uspeha učenika. Zadovoljstvo učenika razrednom klimom je u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa prosečnim uspehom iz određenog predmeta (Spirmanov koeficijent korelacije iznosi 0,378 i značajan je na nivou 0,01), a ista je situacija i sa zadovoljstvom nastavnika razrednom klimom (korelacija je 0,313, takođe značajna na nivou 0,01).

Nakon ispitivanja i utvrđivanja psiholoških korelata stilova upravljanja razredom koji se tiču ličnosti nastavnika, ova poslednja analiza bila je neophodna kao osnov za izvlačenje praktičnih implikacija glavnih nalaza ovog istraživanja koje će biti izložene u završnom poglavlju rada.

## 5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

---

### 5.1. GLAVNI NALAZI SPROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Posle detaljno izloženih rezultata svih izvršenih analiza, ovde će biti sumirani i prokomentarisani najvažniji nalazi sprovedenog istraživanja. Radi lakšeg praćenja, osnovni rezultati biće prikazani u okviru nekoliko celina.

#### 5.1.1. Karakteristike ličnosti nastavnika i njihova međusobna povezanost

Najpre će biti načinjen osvrt na stepen izraženosti ispitivanih karakteristika ličnosti nastavnika uključenih u ovo istraživanje i njihov međusobni odnos.

Kao strukturne karakteristike ličnosti nastavnika ispitivane su bazične dimenzije ličnosti u skladu sa Petofaktorskim modelom, merene *Inventarom ličnosti NEO PI-R*. Uočene su neke razlike u izraženosti ispitivanih dimenzija ličnosti između ispitanog uzorka nastavnika i normativnih uzoraka iz Velike Britanije i Srbije (Costa & McCrae, 2010; Đurić-Jočić i sar., 2004; Knežević i sar., 2004). Na ovde ispitanom uzorku dobijene su više mere na svim skalama, što bi moglo da se pripíše specifičnostima ličnosti nastavnika u slučaju svih dimenzija, osim dimenzije neuroticizma, za koju se ne bi očekivalo da je izraženija kod nastavnika u poređenju sa opštom populacijom. Za veći stepen izraženosti ove dimenzije moglo bi se pretpostaviti da je rezultat života u uslovima dugotrajne društveno-ekonomske krize na ovom prostoru.

Iz domena motivacionih karakteristika ispitivan je stepen samoaktualizovanosti nastavnika, kao i njihova percepcija kvaliteta radne klime u školi u kojoj rade. Što se tiče stepena samoaktualizovanosti nastavnika, merenog pomoću *Inventara ličnih orijentacija (POI)*, on je približno isti kao na normativnom uzorku čije rezultate prikazuje autor Inventara POI (Shostrom, 1980). Jedina uočljiva razlika je na Skali oslanjanja na sebe: nastavnici ispitani u ovom istraživanju imaju niže skorove u odnosu na američki normativni uzorak. Ako bi se ovi podaci uzeli kao pouzdani (na ispitanom uzorku mere samoaktualizovanosti nisu pokazale zadovoljavajuću pouzdanost), ova razlika bi se možda mogla pripisati uticaju različitih kultura.

Ispitivana je i nastavnička percepcija kvaliteta radne klime pomoću *Upitnika za procenu radne klime (WCQ)*, zasnovanog na teoriji samodeterminacije. Radi se o proceni nastavnika o tome u kojoj meri klima u njihovom radnom okruženju omogućava da se oni u obavljanju svog posla osećaju kompetentno, povezano i autonomno. Ispitani nastavnici su kvalitet radne klime u svojim školama ocenili prosečnom ocenom 5,418 (na skali od 1 do 7). Ovo je relativno visoka ocena, ali je moguće da ona ne predstavlja sliku opšteg stanja u sistemu obrazovanja. Verovatnije je da se radi o tome da direktori škola koje su uključene u istraživanje (u odnosu na sve direktore škola) zaista imaju izraženiju sklonost da podržavaju autonomiju (nasuprot kontroli) zaposlenih, što bi bilo sasvim u skladu sa činjenicom da su bili dovoljno otvoreni

da prihvate učešće njihovih škola u ovom složenom i osetljivom istraživanju. Uostalom, i između ispitanih osam škola postoje statistički značajne razlike u kvalitetu radne klime, procenjene na ovaj način – izdvajaju se tri škole u kojima je kvalitet radne klime procenjen značajno višom prosečnom ocenom, koja se u odnosu na preostale škole razlikuje za 0,68 do 1,60 jedinica sa skale od 1 do 7. Verovatno je da bi na većem uzorku škola razlike bile još veće.

Ispitivanje međusobne povezanosti varijabli iz domena ličnosti pokazalo je da su, od dimenzija ličnosti, neuroticizam, ekstraverzija i otvorenost za iskustvo u značajnoj korelaciji (neuroticizam u negativnoj, a ostale dve dimenzije u pozitivnoj) sa vremenskom kompetentnošću, kao i sa nekim drugim aspektima samoaktualizovanosti, što je od manjeg značaja s obzirom na nisku pouzdanost ostalih skala Inventara ličnih orijentacija. Dobijene korelacije su očekivanog smera. Pokazalo se i da su otvorenost za iskustvo, saradljivost i savesnost u značajnoj korelaciji sa procenom nastavnika o kvalitetu radne klime, pri čemu je korelacija otvorenosti za iskustvo i percepcije radne klime negativnog smera. Ovaj neočekivani smer korelacije može se protumačiti time da su nastavnici procenjivali kvalitet radne klime polazeći od svojih očekivanja izgrađenih u odnosu na radno okruženje na osnovu sopstvenih potreba koje su u skladu sa njihovom većom sklonošću ka poznatom, ka organizaciji, redu, disciplini (niža otvorenost i izraženija savesnost). Između mera kvaliteta radne klime i samoaktualizovanosti nastavnika dobijene su značajne korelacije samo na nekim od aspekata samoaktualizovanosti, pri čemu su sve korelacije niske, a polovina ovih korelacija je negativnog smera (što je bilo neočekivano na osnovu značenja ovih konstrukata u skladu sa teorijskim okvirom unutar koga su razvijeni). Ovo je ukazalo na različit smisao koji ove varijable imaju, makar u okviru ispitanog uzorka.

### 5.1.2. Karakteristike ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom

Dalje analize bile su usmerene na utvrđivanje najznačajnijih determinanti stilova upravljanja razredom iz domena ispitivanih ličnih karakteristika nastavnika.

Stilovi upravljanja razredom su u ovom istraživanju ispitivani preko objektivne procene na osnovu opservacije časova, uz primenu *Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR)*. U analizama su korišćene dimenzionalne mere izraženosti različitih stilova upravljanja razredom, kao i podaci o dominantnom stilu koji je najzastupljeniji kod nastavnika. Procene stilova nastavnika na osnovu *Protokola* pokazuju da je, među ispitanim nastavnicima, najzastupljeniji interakcionistički stil (60%), sledi intervenišući stil (24%), a najmanje je izražen neintervenišući stil upravljanja razredom (16%). Isto pokazuju i dimenzionalne mere izraženosti ispitivanih stilova: najviša prosečna mera dobijena je na interakcionističkom stilu, a najniža na neintervenišućem stilu upravljanja razredom. Kada se imaju u vidu podaci koji ističu interakcionistički stil kao najefektivniji (kada se efektivnost stilova procenjuje na osnovu njihove povezanosti sa kvalitetom razredne klime i sa školskim uspehom učenika), ova slika je ohrabrujuća jer pokazuje da većina nastavnika primenjuje upravo taj stil. Može se, međutim, postaviti pitanje da li ovakva slika realno odražava stanje u ukupnoj populaciji. Moguće je, s obzirom na to da je

učesće u istraživanju bilo dobrovoljno, a i na to da su škole birane prema spremnosti direktora i kolektiva da prihvate učesće u istraživanju, da su uzorkom obuhvaćeni nastavnici koji, češće nego u ukupnoj populaciji, pripadaju interakcionističkom stilu. Istovremeno, ova slika opominje da čak 40% ispitanih nastavnika koristi neki drugi stil koji je manje uspešan. Upravo ovaj nalaz ukazuje na potrebu da se različitim merama doprinosi povećanju spremnosti nastavnika da koriste interakcionistički stil u radu sa učenicima. Takođe, analiza izraženosti ova tri stila po dimenzijama upravljanja razredom ukazuje na to da je nastavnicima najpotrebnija podrška u razvoju kompetencija za uspostavljanje i održavanje tzv. pozitivne discipline. Naime, u okviru ove dimenzije upravljanja razredom, mere izraženosti tri ispitivana stila su gotovo identične, što znači da je interakcionistički stil najmanje izražen u radu nastavnika kada regulišu disciplinu na času. Kada se ima u vidu da uspešno uspostavljanje discipline i razrednih procedura predstavlja važan vid preventivnog delovanja nastavnika, koji je, s jedne strane usmeren na izgradnju dobrih odnosa i kvalitetne klime u odeljenju, a sa druge strane „oslobađa“ vreme potrebno za učenje (Brophy, 1979, 1989; Marzano & Marzano, 2003; Marzano et al., 2003; Santrock, 2006; Treynor, 2002, 2003), jasno je koliko je važno osnažiti nastavnike za efektivnije delovanje na planu regulisanja discipline i ponašanja učenika.

Ispitivanje povezanosti bazičnih dimenzija ličnosti sa stilovima upravljanja razredom samo je delimično potvrdilo postojanje očekivane povezanosti. Dobijene korelacije jesu očekivanog smera, ali je mali broj korelacija značajan, a vrednosti korelacija su niske. Samo neke dimenzije povezane su sa nekim stilovima upravljanja razredom: ekstraverzija je u pozitivnoj korelaciji sa interakcionističkim stilom; sa intervenišućim stilom je u pozitivnoj korelaciji neuroticizam, a u negativnoj korelaciji su ekstraverzija i otvorenost za iskustvo; sa neintervenijućim stilom u značajnoj pozitivnoj korelaciji je otvorenost za iskustvo, ali samo u okviru dimenzije *disciplina*. Ovakvi rezultati, kao i nalaz Nensi Martin i saradnika (Martin et al., 1995) o povezanosti otvorenosti za promenu iz Katelovog 16 PF modela sa intervenišućim i neintervenijućim stilom, ukazuju na to da su stilovi upravljanja razredom u izvesnoj meri povezani sa ličnošću nastavnika, ali da treba potražiti druge faktore iz domena ličnosti nastavnika koji će bolje objasniti razlike u ispitivanim stilovima upravljanja razredom.

Jedan od faktora za koji se očekivalo da će, među ispitivanim karakteristikama ličnosti nastavnika, moći najbolje da objasni razlike u stilovima upravljanja razredom jeste nivo samoaktualizovanosti nastavnika. Polazeći, s jedne strane, od uloge nastavnika, shvaćene sa stanovišta humanističke koncepcije obrazovanja (Maslov, 1968a; Rogers, 1977; Gordon, 2011) i, sa druge strane, opisa i razumevanja ispitivanih stilova upravljanja razredom (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b; Glickman & Tamashiro, 1980; Tauber, 2007), očekivalo se da će stepen samoaktualizovanosti nastavnika biti pozitivno povezan sa interakcionističkim stilom upravljanja razredom, a u negativnoj korelaciji sa preostala dva stila.

Rezultati ispitivanja povezanosti između ovih varijabli u velikoj meri potvrđuju ovo očekivanje. Smer i vrednosti korelacija između mera samoaktualizovanosti i mera stilova nastavnika u upravljanju razredom, kao i smer i veličina razlika u

izraženosti različitih aspekata samoaktualizovanosti kod nastavnika koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom, uglavnom su u skladu sa postavljenom hipotezom. Kao mera samoaktualizovanosti nastavnika koja pokazuje najstabilniju povezanost sa stilovima upravljanja razredom izdvojila se dimenzija vremenske kompetentnosti. Ovaj nalaz je prihvaćen kao značajan, jer se radi o jednoj od dve glavne dimenzije samoaktualizovanosti, a od svih skala Inventara ličnih orijentacija, skala koja ispituje ovu dimenziju ima najprihvatljiviju pouzdanost. Pokazalo se, u skladu sa očekivanjem, da više skorove na ovoj dimenziji imaju nastavnici sa izraženijim interakcionističkim stilom upravljanja razredom, a niže skorove imaju nastavnici sa izraženijim intervenišućim stilom. Pored toga, nastavnici sa dominantnim interakcionističkim stilom imaju izraženije još neke aspekte samoaktualizovanosti u odnosu na nastavnike sa najizraženijim intervenišućim stilom (spontanost i samoprihvatanje) i u odnosu na nastavnike sa najizraženijim neintervenišućim stilom (shvatanje čovekove prirode).

Ovaj poslednji nalaz ide u prilog tumačenju izloženom u odeljku o stilovima upravljanja razredom u svetlu humanističke i bihejviorističke koncepcije obrazovanja, da je upravo interakcionistički stil taj koji je u skladu sa humanističkom koncepcijom, a ne neintervenišući stil, kako sledi iz opisa ovih stilova koje daju Glikmen i Wolfgang (Glickman & Tamashiro, 1980; Tauber, 2007). S tim u vezi, možda bi u daljim istraživanjima bilo dovoljno suprotstavljanje samo dva stila, zasnovana na različitim teorijskim koncepcijama – interakcionističkog i intervenišućeg, kako i čine neki autori u svojim klasifikacijama stilova (Baumrind, 1987, prema Vizek-Vidović i sar., 2003; Suzić, 2003; Hjuž, prema: Suzić, 2003).

Očekivanje da će biti utvrđena povezanost između stilova upravljanja razredom i procene nastavnika o kvalitetu radne klime je potvrđeno, ali ne baš na način kako je ono definisano u hipotezama. Utvrđeno je da percepcija radne klime nije u značajnoj korelaciji sa merom interakcionističkog stila, a jeste u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa merama intervenišućeg stila i u značajnoj negativnoj korelaciji sa merama neintervenišućeg stila. Ove korelacije, posmatrane izolovano od ostalih nalaza, deluju nelogično. Međutim, kada se sagledaju zajedno sa utvrđenim vezama između procene kvaliteta radne klime i dimenzijama ličnosti, ovi nalazi dobijaju smisao koji se potvrđuje i u daljim ispitivanjima modela predviđanja pojedinih stilova upravljanja razredom, efekta medijacije između izdvojenih značajnih prediktora i strukturalnih modela odnosa između prediktora pojedinih stilova.

### *5.1.3. Psihološki profil nastavnika povezan sa određenim stilovima upravljanja razredom*

Ključno mesto među rezultatima sprovedenog istraživanja zauzimaju oni koji se tiču preispitivanja pretpostavke da postoji specifičan profil ličnosti nastavnika koji se može povezati sa njihovom sklonošću ka određenim stilovima upravljanja razredom. Prethodni rezultati potkrepili su takvu pretpostavku, ali je namera bila i da se proverii da li, među ispitivanim varijablama iz domena ličnosti nastavnika, ima onih koje su značajnije za sklonost određenim stilovima upravljanja razredom u odnosu na druge.

Kao prvi korak izvršena je analiza podataka putem hijerarhijske linearne regresije u koju su uključeni podaci o svim ispitivanim bazičnim dimenzijama ličnosti, dimenzijama samoaktualizovanosti, o procenjenom kvalitetu radne klime, polu i dužini radnog staža u obrazovanju. U postupak su uključene i ove poslednje varijable, jer je utvrđeno da postoji značajna korelacija između njih i stilova nastavnika u upravljanju razredom. Ova analiza je trebalo da pokaže sa kolikom preciznošću se stilovi upravljanja razredom mogu predvideti na osnovu ovih varijabli, kao i to da li sve ove varijable objašnjavaju iste ili različite delove varijanse u stilovima upravljanja razredom.

Postupno uvođenje svih ovih varijabli u hijerarhijski regresioni model predviđanja stilova upravljanja razredom pokazalo je da se kao najznačajniji prediktori pojedinih stilova izdvajaju samo neke od ispitivanih varijabli:

- u odnosu na *intervenišući stil upravljanja razredom* kao najznačajniji prediktori izdvajaju se: dimenzija samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost, kvalitet radne klime i dužina radnog staža;
- u odnosu na *interakcionistički stil* kao najznačajniji prediktori izdvajaju se: vremenska kompetentnost, afirmacija samoaktualizujućih vrednosti i emocionalno reagovanje kao mere samoaktualizovanosti nastavnika, i radni staž;
- u odnosu na *neintervenišući stil* kao najznačajniji prediktori izdvojile su se dimenzije ličnosti neuroticizam i otvorenost za iskustvo, kvalitet radne klime i dužina radnog staža.

Među svim ispitivanim varijablama, kao najsnažniji prediktori pokazale su se vremenska kompetentnost i procena kvaliteta radne klime. Obe varijable su relevantne za po dva stila – vremenska kompetentnost za intervenišući i interakcionistički, a procena kvaliteta radne klime za intervenišući i neintervenišući. Smer povezanosti ovih varijabli sa tim stilovima upravljanja razredom je očekivan, osim u slučaju povezanosti između kvaliteta radne klime i intervenišućeg stila upravljanja razredom. Naime, korelacija između ovih varijabli je pozitivna, što znači da nastavnici koji povoljnije procenjuju kvalitet radne klime u svojoj školi, imaju izraženiji intervenišući stil. Ovaj nalaz deluje nelogično u odnosu na postavke teorije samodeterminacije (Baard et al., 2004; Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2008; Deci et al., 1991; Deci et al., 1989). Moguće je da u ovom slučaju taj viši stepen percipirane autonomije u poslu samo predstavlja okolnost koja omogućava ispoljavanje prirode ličnosti nastavnika (koju karakteriše manji stepen samoaktualizovanosti) kroz njegovo profesionalno ponašanje.

Kao jedan od značajnih prediktora sva tri stila upravljanja razredom pojavljuje se i dužina radnog staža – interakcionističkom stilu skloniji su nastavnici sa kraćim radnim stažom, dok su preostala dva stila izraženija kod nastavnika sa dužim stažom. Ovaj nalaz je suprotan nalazima nekih inostranih istraživanja (Martin & Baldwin, 1993b; Savran & Cakiroglu, 2004; Yilmaz & Cavas, 2008), koji pokazuju da su početnici skloniji intervenišućem stilu u odnosu na nastavnike sa iskustvom. Možda bi se ovakve razlike u nalazima mogle objasniti time što u našem obrazovnom



sistemu relativno kratko vreme (tek desetak godina) postoji jasno definisan sistem profesionalnog razvoja nastavnika koji je zasnovan na programima koji unapređuju njihove različite profesionalne kompetencije, pa generacije starijih nastavnika nisu imale prilike da u kritičnom periodu sopstvenog profesionalnog razvoja unapređuju svoje profesionalne kompetencije potrebne za efektivno upravljanje razredom. Pored toga, na ispitanom uzorku se pokazalo da je za starije ispitanike karakterističan niži nivo ekstraverzije i otvorenosti za iskustvo i većine mera samoaktualizovanosti (osim vremenske kompetentnosti). Kada se sagleda ovakva struktura ličnosti, jasnije je zašto su stariji ispitanici iz uzorka skloniji inervenišućem stilu.

Ovaj prvi korak analize psihološkog profila nastavnika koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom dao je smernice za dalje analize, ukazujući na manji broj varijabli koje igraju važnu ulogu u vezi sa sklonošću nastavnika ka različitim stilovima upravljanja razredom, i ukazujući na to da verovatno sve ove varijable ne deluju nezavisno jedne od drugih.

U drugom koraku izvedena je ista statistička procedura kao u prvom, ali je sada u hijerarhijski regresioni model predviđanja pojedinih stilova upravljanja razredom uveden manji broj varijabli, koje su se u prethodnim analizama pokazale kao najrelevantnije za svaki od ispitivanih stilova. Ova analiza ukazala je na najmoćnije prediktore i dala je naznake o njihovom međusobnom odnosu.

Sada su se kao glavni prediktori pojedinih stilova upravljanja razredom izdvojile sledeće varijable:

- za *intervenišuću stil*: vremenska kompetentnot i kvalitet radne klime;
- za *interakcionistički stil*: vremenska kompetentnost;
- za *neintervenišuću stil*: dimenzija ličnosti ekstraverzija i kvalitet radne klime.

Na osnovu toga kako se u prethodnim analizama, sa uvođenjem novih varijabli iz koraka u korak hijerarhijske regresione analize, menjala značajnost pojedinih faktora, a imajući u vidu i početne rezultate o povezanosti pojedinih varijabli sa stilovima upravljanja razredom, izvršeno je testiranje medijacionih efekata između pojedinih varijabli koje su se u različitim fazama prethodnih analiza pojavljivale kao najznačajniji prediktori pojedinih stilova upravljanja razredom. Na kraju je izvršeno i testiranje pretpostavljenih strukturalnih modela odnosa među izdvojenim najznačajnijim prediktorima svakog od tri stila upravljanja razredom.

U vezi sa *intervenišućim stilom* ispitivan je efekat medijacije između dimenzije ličnosti otvorenost za iskustvo i dimenzije samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost. Efekat medijacije ispitivan je u oba smera i testovi medijacije bili su statistički značajni u oba slučaja. Nejasno je zašto je dobijen ovakav protivrečan rezultat. Jedno od mogućih objašnjenja mogao bi da bude sličan sadržaj testiranih varijabli. Na osnovu ovakvih rezultata ne može se tvrditi da između otvorenosti za iskustvo i vremenske kompetentnosti postoji efekat medijacije u tačno određenom smeru, ali bi bilo logično prihvatiti da otvorenost za iskustvo deluje na sklonost ka intervenišućem stilu preko vremenske kompetentnosti kao medijatora, što se kasnije i pokazalo kao prihvatljivo u testiranju strukturalnih modela odnosa između



prediktora ovog stila. Kao adekvatan strukturalni model odnosa među prediktorima intervenišećeg stila upravljanja razredom pokazao se model prema kome na intervenišeći stil direktan uticaj imaju kvalitet radne klime i vremenska kompetentnost koja kao medijator prenosi uticaj dimenzije ličnosti otvorenost za iskustvo. Kao što je već pomenuto, izgleda da procenjeni viši stepen autonomije u radu omogućava da se slabije izražena otvorenost za iskustvo i niži nivo samoaktualizovanosti, izražen kroz dimenziju vremenske kompetentnosti, manifestuju u profesionalnom ponašanju nastavnika kroz intervenišeći stil upravljanja razredom. Ovako protumačen model predviđanja ovog stila nalaže oprez u zaključivanju o uticaju kvaliteta radne klime na kvalitet nastavnog rada nastavnika. Onda kada kod nastavnika postoji struktura ličnosti koja predstavlja dispoziciju za intervenišeći pristup, visoki stepen autonomije u radu nije okolnost koja će doprineti efektivnom postupanju nastavnika u odeljenju. To znači da, među merama za unapređenje kvaliteta obrazovanja preko delovanja na faktore koji su povezani sa stilovima nastavnika u upravljanju razredom, uz razvoj kompetencija za interakcionistički pristup u radu sa učenicima, prioritet treba dati onim merama koje će delovati podsticajno na samoaktualizovanost nastavnika, koja se pokazuje kao najznačajniji korelat interakcionističkog stila nastavnika. Pritom još treba imati u vidu i podatak da su u ispitanom uzorku nastavnici sa dužim radnim stažom pokazali veću sklonost ka intervenišećem stilu. Iz toga sledi da je važno da podsticanje kapaciteta nastavnika da razviju interakcionistički stil treba da bude organizovano što ranije u njihovom profesionalnom razvoju – najbolje još tokom studiranja, a kroz različite programe od samog početka njihove profesionalne karijere.

Kada je u pitanju *interakcionistički stil* upravljanja razredom, ispitan je medijacioni efekat između dimenzije ličnosti ekstraverzija i dimenzije samoaktualizovanosti vremenska kompetentnost. Ovde je dobijena jasna potvrda medijacionog efekta, i to u smislu da vremenska kompetentnost prenosi uticaj ekstraverzije na interakcionistički stil. Postupak testiranja ovako postavljenog strukturalnog modela odnosa među prediktorima interakcionističkog stila upravljanja razredom potvrdio je adekvatnost tog modela. To znači da viši nivo samoaktualizovanosti nastavnika vrši najdirektniji uticaj na sklonost nastavnika ka interakcionističkom stilu, ali i prenosi uticaj izraženije ekstraverzije na profesionalno ponašanje nastavnika zasnovano na interakcionističkom pristupu.

Najzad, kada je reč o *neintervenišećem stilu*, medijacioni efekat proveravan je za dimenzije ličnosti otvorenost za iskustvo i saradljivost, s jedne strane, i percepcije kvaliteta radne klime s druge strane. Ova analiza pokazala je da procenjeni kvalitet radne klime posreduje u prenošenju uticaja ovih dimenzija ličnosti na sklonost nastavnika ka neintervenišećem stilu. Kao optimalni strukturalni model odnosa među varijablama koje predviđaju sklonost nastavnika ka neintervenišećem stilu pokazao se model koji utvrđuje da će ovaj stil biti izraženiji kod nastavnika sa slabije izraženom ekstraverzijom, koji nepovoljnije procenjuju kvalitet radne klime, pri čemu ovakva njihova percepcija radne klime prenosi uticaje dveju dimenzija ličnosti – saradljivosti i otvorenosti za iskustvo.

Na kraju se može zaključiti da je, generalno, potvrđeno očekivanje da su ispitivane strukturne i motivacione karakteristike ličnosti nastavnika značajni predik-

tori stilova nastavnika u upravljanju razredom. Poslednji rezultati su pokazali da su ekstraverzija, otvorenost za iskustvo i saradljivost dimenzije ličnosti koje su u izvesnoj meri značajno povezane sa stilovima upravljanja razredom. Kao prediktor od najvećeg značaja izdvojila se jedna od dveju glavnih dimenzija samoaktualizovanosti, vremenska kompetentnost, što je u skladu sa formulisanim očekivanjem da je samoaktualizovanost nastavnika najznačajniji faktor sklonosti nastavnika ka različitim stilovima upravljanja razredom, pre svega u smislu da su samoaktualizovaniji nastavnici skloniji interakcionističkom stilu.

Pošto se kao značajan prediktor i prenosilac uticaja nekih dimenzija ličnosti izdvojio i kvalitet radne klime, ispitano je i to da li se menja prediktivna moć drugih značajnih varijabli kada se kvalitet radne klime tretira kao specifičan za školu. Ove analize pokazale su da se na taj način ne dobija prediktivni model koji bi bio adekvatniji od prethodno već ispitanih, ali je u okviru ovih analiza dobijen jedan važan usputni nalaz. To je podatak da se oko 69% varijanse koja postoji između škola (ukupnu varijansu koja se može objasniti faktorima koji deluju na nivou škola čini samo 8,5% ukupne varijanse u uzorku) u pogledu zastupljenosti intervenišućeg stila, može objasniti razlikama između škola u prosečnoj proceni kvaliteta radne klime. To znači da će u nekim školama lakše nego u nekim drugim školama lične predispozicije nastavnika biti manifestovane kroz intervenišući stil upravljanja razredom. To još više naglašava potrebu da se posebna pažnja posveti profesionalnom i ukupnom ličnom razvoju nastavnika, kako bi se podržale predispozicije za interakcionistički pristup u radu, umesto onih koje doprinose intervenišućem stilu nastavnika.

Ispitivanje povezanosti stilova upravljanja razredom sa demografskim i varijablama vezanim za radni status nastavnika dalo je još neke rezultate na koje treba skrenuti pažnju.

Već je pomenut nalaz da su stariji nastavnici, koji istovremeno imaju i duži radni staž, skloniji intervenišućem stilu, odnosno imaju manje izražen interakcionistički stil u odnosu na mlađe nastavnike sa kraćim stažom.

Zanimljiv je i nalaz da su kod žena izraženiji i interakcionistički i intervenišući stil, dok je neintervenišući stil izraženiji kod muškaraca. Ovaj nalaz je u suprotnosti sa jednim ranijim inostranim nalazom (Martin & Yin, 1997) da su muškarci skloniji intervenišućem stilu. Ovo je, takođe, neočekivano u socijalnom okruženju u kome se tradicionalno autoritarni stav pripisuje muškom polu. Moguće objašnjenje se može, ipak, moći izvući iz tradicionalno prihvaćene podele odgovornosti za podizanje dece između muškog i ženskog pola. Briga o deci je u ovdašnjoj kulturi u većoj meri prepuštena ženama. Moguće je da se kod muškaraca stav prepuštanja odgovornosti za podizanje dece iz svakodnevnog života prenosi i na profesionalno ponašanje u školi i da se tu manifestuje kroz neintervenišući stil odnosa sa učenicima.

Stepen stručne spreme nastavnika nije povezan sa stilovima upravljanja razredom, ali se pokazalo da su nastavnici društvenih nauka, jezika i umetnosti skloniji interakcionističkom stilu u odnosu na nastavnike ostalih profesija. Najupadljivija razlika u pogledu sklonosti ka interakcionističkom stilu je utvrđena između učitelja (izraženiji interakcionistički stil) i nastavnika matematike i prirodnih nauka, kod kojih je intervenišući stil značajno zastupljeniji u odnosu na sve profesije, osim na-

stavnika tehničke struke. Ovi podaci mogu se povezati sa nalazima o povezanosti profesionalnih interesovanja sa osobinama ličnosti (Holland, 1997, prema: Hedrih, 2009), ali potkrepljuju i ideju o tome da struktura studijskih programa ima bitan uticaj na oblikovanje profesionalnog ponašanja budućih nastavnika. Analiza aktuelnih studijskih programa nastavničkih fakulteta Univerziteta u Nišu (Todorović i Đigić, 2012) upravo pokazuje da studijski program Učiteljskog fakulteta sadrži najviše kurseva koji doprinose sticanju potrebnih psiholoških, pedagoških i metodičkih znanja i veština, a najmanje ovakvih kurseva sadrže studijski programi na Prirodno-matematičkom fakultetu. Iz svega ovoga može se zaključiti da je zaista neophodno programe nastavničkih fakulteta obogatiti programima usmerenim na razvijanje onih nastavničkih kompetencija koje će doprineti formiranju efektivnijeg stila rada budućih nastavnika.

U skladu sa nalazom da su učitelji skloniji interakcionističkom stilu je i nalaz da su ovom stilu skloniji nastavnici koji rade u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja. To su uglavnom učitelji, pa je sličnost ovih nalaza sasvim razumljiva. Ali, s obzirom na to da sa učenicima mlađih razreda rade i neki drugi nastavnici (stranog jezika, informatike, fizičkog vaspitanja, muzičke i likovne kulture, ili nekih drugih izbornih predmeta), na osnovu ovog rezultata bi se moglo pretpostaviti da je jedan od faktora koji određuju stil nastavnika u upravljanju razredom i uzrast učenika sa kojima rade. U vezi s tim, bilo bi korisno ispitivanje stilova nastavnika na različitim nivoima obrazovanja koje pohađaju učenici različiti uzrasnih grupa.

Takođe se pokazalo da su interakcionističkom stilu skloniji nastavnici koji su odeljenjski starešine. Pritom je moguće da je to rezultat selekcije nastavnika koji će obavljati ovu ulogu, ali je moguće i da uloga odeljenjskog starešine predstavlja za nastavnike izazov, koji od njih zahteva da razviju ovakav stil kako bi uspešno rešavali probleme u odeljenju kojima se predmetni nastavnici u okviru svoje uloge ne bave ili bar ne na taj način.

Izraženiji interakcionistički stil imaju nastavnici izbornih predmeta u poređenju sa nastavnicima obaveznih predmeta. Na osnovu poznavanja strukture izbornih predmeta i načina pripreme nastavnika za njihovu realizaciju, ponovo se dolazi do još jednog argumenta u prilog tvrdnji da je moguće podsticati kod nastavnika formiranje interakcionističkog stila rada sa učenicima kroz adekvatne programe obuke.

Interakcionističkom stilu upravljanja razredom skloniji su nastavnici koji rade u školama koje se nalaze u velikom gradu u odnosu na one iz škola koje se nalaze u drugim tipovima naselja. Ovo bi moglo da se protumači na sličan način kao i prethodni nalaz. Odeljenja u gradskim školama su brojnija od onih u seoskim školama, socijalni odnosi su složeniji, kao i faktori koji utiču na ponašanje učenika. U takvoj situaciji pred nastavnicima je složeniji zadatak u vezi sa upravljanjem situacijom u odeljenju, pa je složenost profesionalnog zadatka možda doprinela izgradnji stila koji će biti efektivniji. Pored toga, nastavnicima škola iz velikih gradova dostupniji su razni vidovi stručnog usavršavanja i profesionalne razmene. Verovatno je iz tog razloga broj programa stručnog usavršavanja koje su završili nastavnici iz škola u velikom gradu značajno veći u odnosu na broj programa koje su pohađali nastavnici iz seoskih škola. Ovo još jednom potvrđuje značaj stručnog usavršavanja za kvalitet

rada nastavnika. Kada je u pitanju povezanost sklonosti nastavnika ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom sa programima stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika, treba naglasiti da je njihov efekat prisutniji onda kada nastavnici sami žele da se usavršavaju, nasuprot učešću u tim programima pod nekom vrstom prinude. Zbog toga je važno kroz obrazovanje budućih nastavnika razvijati pozitivan stav prema celoživotnom učenju, veštine samoprocenjivanja i efikasnog planiranja sopstvenog profesionalnog razvoja.

#### *5.1.4. Efektivnost različitih stilova upravljanja razredom*

Najzad, proverena je i efektivnost ispitivanih stilova upravljanja razredom. Pregled literature o efektima različitih nastavnih stilova ukazuje na to da se različiti stilovi nastavnika reflektuju na kvalitet odnosa u odeljenju, a onda i na akademska postignuća učenika (Djigić & Stojiljković, 2011; Đorđević & Đorđević, 1988; Marzano & Marzano, 2003; Marzano et. al., 2003; Santrock, 2006). Ispitivanje povezanosti stilova upravljanja razredom sa kvalitetom razredne klime, opaženim od strane nastavnika i učenika, i sa školskim uspehom učenika pokazalo je, kao što se i očekivalo, da je najefektivniji interakcionistički stil upravljanja razredom. I učenici, a i sami nastavnici zadovoljniji su razrednom klimom kada nastavnik dominantno primenjuje ili ima izraženiji interakcionistički stil. Kada nastavnik ima izraženiji neki od preostala dva stila, manji je stepen zadovoljstva razrednom klimom i kod učenika, i kod samih nastavnika. Pored toga, najbolji školski uspeh postižu učenici kod nastavnika koji primenjuju interakcionistički stil – u ovom slučaju školski uspeh je značajno bolji u odnosu na uspeh učenika kod nastavnika intervenišućeg i neintervenišućeg stila. Rezultati takođe ukazuju da je intervenišući stil najmanje efikasan u odnosu na ova dva kriterijuma (kvalitet razredne klime i školski uspeh učenika). Učenici kod nastavnika sa dominantno izraženim intervenišućim stilom postižu najslabiji školski uspeh, a čak su i sami nastavnici najmanje zadovoljni razrednom klimom na svojim časovima.

Nalaz da je interakcionistički stil najadekvatniji za stvaranje dobre razredne klime, i da tako doprinosi stvaranju podsticajnih uslova za učenje sasvim je u skladu sa svim ranije opisanim nalazima navedenim u literaturi o upravljanju razredom i stilovima upravljanja razredom (Brophy, 2011; Đorđević, 1996; Đorđević & Đorđević, 1988; Gordon, 2011; Krnjajić, 2007; Lalić, 2005; Marzano et al. 2003; Suzić, 2003; Watkins & Wagner, 2000; Woolfolk, 2008). Još jednu potvrdu značaja kvaliteta razredne klime za postignuća učenika predstavlja i značajna srednje visoka korelacija između stepena zadovoljstva učenika i nastavnika razrednom klimom i školskog uspeha učenika.

Dakle, stil rada nastavnika koji je prema nalazima ovog istraživanja najuspešniji, trebalo bi da se zasniva na raspodeli moći i kontrole nad situacijom u odeljenju između nastavnika i učenika, kroz zajedničko učešće i odgovornost obeju strana u procesu donošenja odluka ili rešavanja problema, kroz podsticanje inicijative i autonomije učenika i potpuno uvažavanje potreba i dostojanstva učenika (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b).

## 5.2. TEŠKOĆE I OGRANIČENJA SPROVEDENOG ISTRAŽIVANJA I PREPORUKE ZA DALJA ISTRAŽIVANJA

U planiranoj proceduri prikupljanja podataka najzahtevniji deo bio je vezan za posete časovima radi opservacije i procene stilova nastavnika u upravljanju razredom. S obzirom na broj nastavnika uključenih u istraživanje, i na to da je planirano da svaki nastavnik bude posmatran tokom dva školska časa od strane dva procenjivača, bilo je neminovno uključivanje saradnika na ovom delu istraživanja. U vezi s tim postojao je rizik od različitog pristupa procenjivača. Da bi se on sveo na najmanju moguću meru, najpre je izvršen pažljiv odabir saradnika. Za saradnike su izabrani diplomirani psiholozi koji su dobili preporuke svojih nastavnika sa fakulteta. Pre nego što su saradnici započeli sa posetama časovima, obrazložena im je ideja samog istraživanja, upoznati su sa konceptom upravljanja razredom i izvršena je njihova obuka za primenu Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom. Tokom rada na terenu, parovi saradnika kombinovani su na različite načine, a i autorka ovog rada radila je u paru sa različitim istraživačima. Ovakva organizacija poseta časovima onemogućila je statističku kontrolu eventualno dosledno različitog pristupa pojedinih ocenjivača. Pokazalo se, međutim, da je saglasnost ocena različitih procenjivača za iste nastavnike visoka (bez obzira na različite kombinacije parova prilikom opservacije časova), pa se može reći da ovo nije umanjilo vrednost prikupljenih podataka.

Druga teškoća u fazi prikupljanja podataka bila je ta da je bilo nastavnika koji su nerado prihvatili popunjavanje realno obimne baterije upitnika i inventara. Stoga je došlo do delimičnog osipanja uzorka. Iako su njihovi časovi posećeni, neki nastavnici nisu vratili popunjene upitnike, ili su popunili samo deo upitnika, a neki upitnici su bili nepravilno popunjeni. To ipak nije ozbiljnije ugrozilo veličinu uzorka. Ukupno su u uzorak uključena 273 nastavnika, a minimalni broj ispitanika na osnovu koga su vršene statističke analize je 250. Veliku pomoć u motivisanju nastavnika da prihvate ovu vrstu angažovanja pružili su direktori i stručni saradnici škola u kojima je istraživanje izvedeno. Zahvaljujući njihovoj podršci, istraživanje je izvedeno sa planiranim brojem ispitanika.

Istraživanje ima i izvesna ograničenja. Jedno od njih povezano je sa činjenicom da uzorak ispitanika nije reprezentativan, već prigodan. S jedne strane, sprovođenje ovakvog istraživanja na reprezentativnom uzorku bilo bi moguće samo uz raspolaganje znatno većim materijalnim resursima, kao i uz uključivanje većeg broja saradnika. S druge strane, bila je neophodna saglasnost direktora škola i prihvatanje učešća u istraživanju od samih nastavnika, pa je i to uticalo na izbor škola i uključivanje nastavnika u uzorak. I pored toga, struktura uzorka približno odražava strukturu ukupne populacije nastavnika (po polu, starosti, stepenu i vrsti stručne spreme, po veličini i strukturi škole u kojoj ispitanici rade, po mestu u kome se nalazi škola). Najzad, uzorak je dovoljno veliki da bi se na osnovu njega moglo vršiti zaključivanje o ispitivanim pojavama.

Još jedno ograničenje povezano je sa strukturom ispitanih nastavnika. Ovo istraživanje sprovedeno je sa nastavnicima osnovnih škola. U tom smislu nema ni-

kakvog odstupanja od plana istraživanja. Uzorak je ovako planiran da bi se izbegao veliki broj podkategorija nastavnika koje bi se pojavile sa uključivanjem nastavnika koji rade u srednjim školama, jer se one međusobno razlikuju po veoma raznorodnim obrazovnim profilima za koje obrazuju učenike, pa se samim tim i nastavnici koji rade u tim školama veoma razlikuju po stepenu i vrsti stručne spreme. Stoga je potreban izvestan stepen uzdržanosti u pokušaju generalizacije nalaza ovog istraživanja i na nivo srednjoškolskog obrazovanja.

Najzad, postoje i ograničenja koja potiču od samih instrumenata. Naime, subskale Inventara ličnih orijentacija (POI) pokazale su nisku i nezadovoljavajuću pouzdanost. Međutim, za sada nema boljeg instrumenta za ispitivanje samoaktualizovanosti, a radi se o varijabli koja je u centru pažnje ovog istraživanja. Dobro je ipak to što su se, od svih mera dobijenih ovim Inventarom, kao naznačajnije pokazale mere sa Skale vremenske kompetentnosti, koja ima najprihvatljiviju pouzdanost od svih skala ovog instrumenta – vrlo blizu granice prihvatljivog koeficijenta pouzdanosti, a i instrument u celini (čiji najveći broj stavki ulazi u ovu glavnu skalu) dostiže prihvatljivu meru pouzdanosti na ispitanom uzorku, pa su mere dobijene ovim Inventarom ipak zadržane i uključene u analize.

Interesovanje za koncept upravljanja razredom u našoj zemlji je novijeg datuma, pa su i istraživanja u vezi sa ovim konceptom kod nas još uvek retka. S druge strane, s obzirom na nedvosmisleno potvrđeni značaj upravljanja razredom kao faktora uspešnosti nastavnog procesa i kvaliteta obrazovanja, jasno je da se u vezi sa ovim konceptom otvara važno istraživačko polje sa koga bi se crple praktične implikacije za našu obrazovnu praksu. Neke ideje za dalja istraživanja proističu iz rezultata ovde prikazanog istraživanja.

U nešem istraživanju se pokazalo da su kod nastavnika najzastupljeniji interakcionistički i intervenišući stil. Neintervenišući stil prisutan je kao dominantan kod svega 16% nastavnika, a i po stepenu izraženosti (kada se uporede dimenzionalne mere izraženosti sva tri stila), ovaj stil je najslabije izražen. S obzirom na to da su interakcionistički i intervenišući stil zasnovani na suprotstavljenim sistemima uverenja i da se, u skladu sa tim, mogu povezati sa dve suprotstavljene teorijske koncepcije obrazovanja (humanističkom i bihejviorističkom), imalo bi smisla u daljim istraživanjima pažnju usredsrediti na ova dva stila.

Dalje proučavanje stilova upravljanja razredom bi moglo da se usmeri u pravcu identifikovanja konkretnih postupaka nastavnika iz domena upravljanja razredom koje sami nastavnici, ali i učenici i njihovi roditelji procenjuju kao najefektivnije u nastavnom procesu generalno, i u odnosu na različite aspekte nastavnog rada, kao i u odnosu na različite obrazovno-vaspitne ciljeve (u domenu akademskih postignuća i kognitivnog razvoja, u domenu afektivnog i socijalnog razvoja, ili u domenu razvijanja nekih opštih životnih veština učenika).

Takođe bi bilo korisno proveriti efikasnost različitih stilova upravljanja razredom u zavisnosti od nekih karakteristika učenika, na primer od: njihovog uzrasta, inteligencije, ekstraverzije-introverzije, njihovog samopoštovanja ili vrste motivacije. Isto tako, bilo bi vredno detaljnije ispitivanje kvaliteta socijalnih odnosa u odeljenju u zavisnosti od stilova nastavnika u upravljanju razredom.



Kako je opisano istraživanje izvedeno na uzorku osnovnoškolskih nastavnika, potrebno je dalja istraživanja u oblasti upravljanja razredom i stilova upravljanja razredom proširiti i na nastavnike koji rade u srednjim školama. To bi doprinelo proveru univerzalnosti sadržaja koncepta, kao i postojećih nalaza.

Od velikog značaja bilo bi i proučavanje profesionalnog ponašanja i nastavnih stilova nastavnika na fakultetima, naročito nastavničkim, kao i faktora sa kojima je njihovo profesionalno ponašanje povezano. Ukoliko bi takva istraživanja doprinela poboljšanju efektivnosti visokoškolskih nastavnika, to bi se pozitivno reflektovalo na kvalitet obrazovanja i profesionalne pripreme studenata – budućih nastavnika, između ostalog i zbog toga što studenti svoje buduće profesionalno ponašanje u izvesnoj meri uobličavaju na osnovu modela koje vide u svojim nastavnicima tokom studiranja.

Izvedeno istraživanje ukazalo je i na značaj kvaliteta radne klime u školi, odnosno nastavničke percepcije radnog okruženja kao manje ili više podržavajućeg za zadovoljenje njihovih osnovnih potreba vezanih za rad. Prema teoriji samodeterminacije, na kojoj je zasnovan korišćeni Upitnik za procenu radne klime (Deci & Ryan, 2002), kao i prema nekim istraživačkim rezultatima (Deci et al., 1991; Suzić, 2005), trebalo bi da opaženi veći stepen autonomije, povezanosti i kompetentnosti nastavnika bude povezan sa stilom upravljanja razredom koji je i sam zasnovan na podršci autonomiji, povezanosti i kompetentnosti učenika. To znači da bi trebalo očekivati pozitivnu povezanost ovako shvaćenog kvaliteta radne klime i sa neintervenišućim, i sa interakcionističkim stilom upravljanja razredom. U opisanom istraživanju, ovo očekivanje nije potvrđeno. Dobijen je i neočekivan nalaz da povoljnija percepcija radne klime u školi predstavlja faktor veće sklonosti nastavnika ka intervenišućem stilu. Kada se uzme u obzir nalaz da kvalitet radne klime ima ulogu medijatora u prenosu uticaja drugih osobina ličnosti nastavnika, rezultat postaje razumljiviji. Takođe, treba imati u vidu da procena nastavnika o kvalitetu radne klime nije isključivo psihološka varijabla, odnosno da delom predstavlja i izraz objektivnog stanja. U svakom slučaju, rezultati ovog istraživanja skreću pažnju na potrebu detaljnijeg ispitivanja značaja kvaliteta radne klime koju u školi kreira direktor svojim stilom rukovođenja.

S obzirom na utvrđene veze između mera ispitivanih strukturnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika i njihove sklonosti ka različitim stilovima upravljanja razredom, istraživanja bi trebalo usmeriti i u pravcu ispitivanja mogućnosti za podsticanje razvoja onih osobina koje su povezane sa najefektivnijim stilovima rada sa učenicima i mogućnosti za intenzivnije podsticanje težnje ka samoaktualizaciji. Drugim rečima, trebalo bi proveriti transfernu vrednost različitih edukativnih programa u odnosu na razvoj ovih ličnih osobina i težnji.

Najzad, s obzirom na to da je ovo istraživanje dalo nedvosmislene rezultate koji govore o najvećoj efektivnosti interakcionističkog stila upravljanja razredom, za obrazovnu praksu bi dobrodošla akciona istraživanja, koja bi se sprovodila tokom dužih vremenskih intervala, a čiji bi glavni cilj bio osmišljavanje promena prakse u domenu upravljanja razredom i praćenje i vrednovanje efekata takvih promena.



### 5.3. ZAKLJUČAK I IMPLIKACIJE REZULTATA SPROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Pitanja vezana za uspešnost školskog učenja i kvalitet obrazovanja, aktuelna su u psihologiji već gotovo čitav vek. Sa razvojem obrazovne prakse, ali i sa opštim društvenim i civilizacijskim razvojem, u psihologiji obrazovanja javljala su se nova pitanja i otvarali su se novi pravci istraživanja, a teorijski pristupi menjali su se sa razvojem psihologije kao nauke. Na tom dugom razvojnog putu može se uočiti jedan prelomni momenat koji je podstakao veliki zaokret u pristupu izučavanju ovih pitanja. Naime, sa pojavom Pokreta delotvornih škola (Lezotte, 1991; Good & Weinstein, 1989) sedamdesetih godina dvadesetog veka, istraživači se sa istraživanja činilaca školskog učenja, koje su uglavnom tražili u učeniku i njegovom porodičnom i socijalnom okruženju, usmeravaju na istraživanje činilaca koji deluju iz školskog okruženja. Istraživanja delotvornih škola ukazala su na dve velike grupe korelata uspešnosti: na one koji se tiču ukupne školske klime i na one koji se tiču različitih aspekata nastavnog procesa. Na ovom temelju dalje se razvila čitava jedna oblast istraživanja koja se bavi činiocima efikasne nastave, a iz nje je izrasla jedna još uža grana – psihologija nastavnika, bazirana na empirijskim nalazima koji govore o presudnoj ulozi nastavnika u procesu školskog učenja i ostvarivanja školskih postignuća (Marzano et al., 2003) i na pretpostavci da je moguće identifikovati psihološke faktore uspešnosti nastavnika u njegovoj ličnosti i načinu njegovog profesionalnog funkcionisanja.

U proučavanju nastavnika kao činioca efikasne nastave smenjivali su se različiti pristupi: u početku su ispitivani pojedinačni faktori, a vremenom se u ovoj oblasti sve više prepoznao holistički pristup u proučavanju psiholoških faktora uspešnosti nastavnika. Početni pristup bio je usmeren na identifikovanje pojedinih osobina ličnosti koje karakterišu uspešne nastavnike (Bjekić, 1999, 2000; Djigić et al., 2014; Đorđević i Đorđević, 1988; Handley, 1973; Morgan, 1977; Ryans, 1970; Stojiljković, 2014; Stojiljković i sar., 2012; Suzić, 2005; UNICEF, 2001; Zlatković et al., 2012), zatim se pomerao ka sklopovima ponašanja vezanim za obavljanje različitih profesionalnih uloga (Beltran, 2011; Brophy, 1989; Cronbach, 1977; Harden & Crosby, 2000; Havelka, 2000; Ivić i sar., 2001; Lindgren, 1976; Suzić, 1999b; Zlatković et al., 2012) i kompetencijama potrebnim za uspešno obavljanje ovih uloga (Bjekić i Zlatić, 2006; Gojkov, 2008; Kovač-Cerović i sar., 2004; Krnjajić, 2007; Paser, 2008; Suzić, 2005). Pred kraj dvadesetog veka javlja se intenzivnije interesovanje za koncept upravljanja razredom (Brophy, 2011; Doyle, 1980; Đigić i Stojiljković, 2011; Djigić & Stojiljković, 2012; Djigić & Stojiljković, 2014; Đigić i sar., 2014; Krnjajić, 2007; Marzano et al., 2003), koji u sebe uključuje i ličnost nastavnika, i njegovo ponašanje, i kompetencije, ali i procese koje svojim ponašanjem pokreće u odeljenju, i efekte koje tako proizvodi.

Koncept upravljanja razredom polako dobija sve jasnije definisan sadržaj, koji različiti autori pokušavaju da kategorišu u manji broj dimenzija (Bru et al., 2002; McLeod et al., 2003; Watkins & Wagner, 2000). Takvi pokušaji doprinose boljem razumevanju ovog koncepta i njegovoj boljoj operacionalizaciji u istraživanjima. Je-

dan takav pokušaj određivanja dimenzija upravljanja razredom (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b) razlikuje tri široke dimenzije (ličnost, nastava i disciplina), koje jasno ukazuju na ključne aspekte rada nastavnika u samom nastavnom procesu. Ovakvo razumevanje upravljanja razredom predstavlja dobro polazište za istraživanja, jer omogućava jasnu operacionalizaciju koncepta, a istovremeno pokriva čitav opseg ponašanja nastavnika u učionici.

Veliki broj istraživanja pokazao je da način upravljanja razredom predstavlja ključni faktor stvaranja dobrih uslova za efektivnu nastavu (Marzano et al., 2003) i za ostvarivanje željenih postignuća učenika (Wang et al., 1993). U nastojanju da se jasnije diferenciraju različiti načini upravljanja razredom koji proizvode različite efekte u učionici, dolazi se do definisanja stilova upravljanja razredom. Razlikovanje stilova upravljanja razredom (Lewin, Lipitt & White, 1939, 1943, Ryans, 1963, i dr., prema: Đorđević i Đorđević, 1988) koji se zasnivaju na autokratskom, demokratskom i ravnodušnom stilu rukovođenja, doprinelo je boljem razumevanju efekata koje proizvode različiti sklopovi ponašanja nastavnika.

Postavljanje intervenišućeg, interakcionističkog i neintervenišućeg stila upravljanja razredom duž kontinuuma koji predstavlja raspodelu moći između nastavnika i učenika, tj. stepen kontrole nad situacijom u odeljenju koju ostvaruje nastavnik (Glickman & Tamashiro, 1980; Tauber, 2007; Walfgang & Glickman, 1986, prema: Martin & Baldwin, 1993b) otvara neka nova pitanja. Jedno je pitanje povezanosti stilova upravljanja razredom sa ličnošću nastavnika, jer se ovi stilovi objašnjavaju različitim uverenjima nastavnika o prirodi ličnosti i motivacije učenika, koja pokreću različite sklopove profesionalnog ponašanja. Drugo pitanje pokreće ponovno preispitivanje različitih teorijskih gledišta na kojima se može zasnivati ukupna koncepcija obrazovanja, jer se uverenja nastavnika na kojima počivaju različiti stilovi upravljanja razredom povezuju sa shvatanjima ljudske prirode, ličnosti i njenih pokretačkih snaga, prepoznatljivim pre svega u bihejviorističkoj i humanističkoj psihologiji.

Upravo su ova pitanja predstavljala inspiraciju za istraživanje koje je prikazano u ovoj knjizi. Pored toga, izazov je predstavljalo i preispitivanje koncepta upravljanja razredom u kontekstu obrazovne prakse u Srbiji, s namerom da se dođe do određenih praktičnih implikacija i preporuka za dalje unapređenje kvaliteta obrazovanja u našem obrazovnom sistemu. Cilj sprovedenog istraživanja bilo je ispitivanje povezanosti različitih stilova upravljanja razredom sa činiocima iz domena strukturalnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika. Glavni zadatak bio je vezan za proveru pretpostavke o postojanju specifičnog profila nastavnika sklonih određenim stilovima upravljanja razredom. Pritom se očekivalo da će se stepen samoaktualizovanosti nastavnika izdvojiti kao jedna od ključnih psiholoških determinanti sklonosti nastavnika ka određenom stilu profesionalnog ponašanja nastavnika u učionici. Takođe je namera bila i da se preispita efektivnost različitih stilova upravljanja razredom u odnosu na neke korelate uspešnosti nastavnog procesa (zadovoljstvo učenika i nastavnika razrednom klimom i školski uspeh učenika).

Rezultati istraživanja su, generalno, potvrdili da se može govoriti o specifičnom psihološkom profilu nastavnika koji su skloni određenim stilovima upravljanja razredom. Među bazičnim dimenzijama ličnosti zasnovanim na Petofaktorskom mo-

delu, kao značajni prediktori stilova upravljanja razredom izdvojile su se dimenzije ekstraverzija, otvorenost za iskustvo i saradljivost. Takođe, potvrđena je pretpostavka da je stepen samoaktualizovanosti nastavnika, među ispitivanim strukturnim i motivacionim karakteristikama ličnosti, ključni faktor sklonosti nastavnika ka različitim stilovima upravljanja razredom. Pokazalo se da i kvalitet radne klime, koji prema teoriji samodeterminacije (Baard et al., 2004; Deci et al., 1989; Deci & Ryan, 2002) predstavlja procenu nastavnika o tome u kojoj meri radno okruženje omogućava zadovoljenje njihovih osnovnih potreba vezanih za rad (autonomija, povezanost i kompetentnost), predstavlja značajan faktor ispoljavanja određenih stilova upravljanja razredom. Testirani strukturalni modeli odnosa između prediktora različitih stilova upravljanja razredom pokazali su sledeće:

- Viši stepen samoaktualizovanosti nastavnika, izražen preko skora na jednoj od dve glavne dimenzije koje meri Inventar ličnih orijentacija POI – vremenskoj kompetentnosti, najdirektniji je prediktor interakcionističkog stila, a pritom još prenosi i uticaj izraženije ekstraverzije na ispoljavanje ovog stila upravljanja razredom.
- Niži nivo samoaktualizovanosti nastavnika, predstavljen manje izraženom dimenzijom vremenske kompetentnosti, doprinosi tome da nastavnici primenjuju intervenišući stil upravljanja razredom. Taj niži nivo samoaktualizovanosti istovremeno je medijator efekta koji ostvaruje dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo. Ove dispozicije realizuju se kroz intervenišući pristup u radu sa učenicima kod nastavnika koji imaju povoljniju percepciju kvaliteta radne klime u vezi sa mogućnošću zadovoljenja sopstvenih potreba.
- Najzad, manje izražena ekstraverzija i nepovoljnija procena kvaliteta radne klime, koja istovremeno prenosi uticaj dimenzija ličnosti otvorenost za iskustvo i saradljivost, doprinose ispoljavanju neintervenišućeg stila upravljanja razredom.

Provera zastupljenosti ispitivanih stilova upravljanja razredom u ispitanom uzorku pokazala je da oko 60% nastavnika pripada interakcionističkom stilu, 24% primenjuje intervenišući stil, a 16% nastavnika u nastavi ima neintervenišući pristup. Kada se pogledaju dimenzionalne mere izraženosti ovih stilova, ponovo se vidi da su najizraženije mere interakcionističkog stila, a mere neintervenišućeg stila su najniže. Na osnovu ovoga, kao i na osnovu izdvojenih psiholoških profila povezanih sa ispitivanim stilovima upravljanja razredom, može se zaključiti da bi imalo smisla dalja istraživanja usredsrediti na dva suprotstavljena stila – interakcionistički i intervenišući.

Najzad, provera efikasnosti ovih stilova upravljanja razredom nedvosmisleno daje prednost interakcionističkom stilu u odnosu na preostala dva. Kada nastavnik primenjuje ovaj stil i učenici, i sam nastavnik, zadovoljniji su razrednom klimom, a školski uspeh učenika značajno je bolji, u poređenju sa intervenišućim i neintervenišućim stilom. Ovaj poslednji nalaz dao je još jednu potvrdu da efektivno upravljanje razredom, kroz stvaranje pozitivne razredne klime, doprinosi ostvarivanju željenih

postignuća u školskom učenju. Dakle, iako je moguće da nastavnici izgrade sopstveni sistem strategija za postupanje u različitim situacijama u odeljenju na osnovama svakog skupa uverenja na kojima se baziraju različiti stilovi upravljanja razredom (Tauber, 2007), rezultati istraživanja pokazuju da nije nevažno na kojim uverenjima se te strategije zasnivaju.

Nalazi sprovedenog istraživanja imaju svoje teorijske i praktične implikacije. Kada je reč o teorijskim implikacijama, ako se interakcionistički stil nastavnika u upravljanju razredom poveže sa implicitnim shvatanjem čoveka kao proaktivnog bića, kakvo zastupa humanistička psihologija, a intervenišući stil sa implicitnim shvatanjem čoveka kao reaktivnog bića, karakterističnim za bihejvioristički model ličnosti, onda rezultati ovog istraživanja daju podršku humanističkoj koncepciji obrazovanja. Pokazalo se da je uspešniji pristup nastavnika koji učenicima obezbeđuje mogućnost da se osećaju prihvaćenim i uvažanim, mogućnost da slobodno izražavaju svoje potrebe i osećanja, da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i razvoj, da se osećaju istinski uključenim u zajedničke aktivnosti, kao i u rešavanje problema. To znači da se nastavnik postavlja kao facilitator razvoja učenika, odnosno kao neko ko pomaže učeniku da spozna sebe i svoje potencijale (Maslow, 1968a). Istovremeno, opisani rezultati istraživanja ukazuju na to da su nastavnici spremniji da grade ovakav odnos prema učenicima, onda kada su i sami u većoj meri samo-aktualizovani. Kada su odnosi između nastavnika i učenika i celokupna psihološka klima u odeljenju postavljeni na ovim osnovama – u skladu sa učenikom orijentisanom nastavom (Rogers, 1977) ili u skladu sa principima filozofije uspešne nastave Tomasa Gordona (Gordon, 2011), otvaraju se mogućnosti za neometano učenje i ostvarivanje saznajnih ciljeva.

Principi humanističke psihologije, na osnovu svega rečenog, treba da budu ugrađeni u temelje složenog nastavnog procesa koji čine brojni segmenti (Ormrod, 2006). Ipak, bilo bi neopravdano zanemarivanje nekih značajnih doprinosa obrazovanju koji dolaze iz teorija učenja, koji se sasvim dobro mogu ugraditi u ovakve temelje. Ti doprinosi su na području operacionalizacije obrazovno-vaspitnih ciljeva i na polju primene različitih oblika i principa učenja u nastavnim aktivnostima koje su usmerene na ostvarivanje ovih ciljeva. Pored toga, principi učenja primenjeni su i u brojnim tehnikama za oblikovanje ponašanja, koje mogu biti od pomoći u rešavanju problematičnog ponašanja učenika. Da se primena ovih principa u radu sa učenicima ne bi razvila u klimu spoljašnje kontrole, važno je pomoći učenicima da sami postave svoje konstruktivne ciljeve i povezati njihove ciljeve sa definisanim obrazovno-vaspitnim ciljevima, pomoći im da uoče i razumeju povezanost između određenih postupaka i njihovih posledica, a primenom pomenutih tehnika učenicima treba pomoći da uspostave samokontrolu i preuzmu odgovornost za usmeravanje sopstvenih aktivnosti ka konstruktivnim ciljevima.

Kada je u pitanju organizacija nastavnih aktivnosti usmerenih na ostvarivanje obrazovno-vaspitnih postignuća, rezultati sprovedenog istraživanja podržavaju i uverenja nastavnika o procesu učenja i razvoja koja se mogu povezati sa socio-konstruktivističkim pristupom, koja su takođe u osnovi interakcionističkog stila upravljanja razredom (Glickman & Tamashiro, 1980; Havelka, 2000; Milutinović, 2011;

Tauber, 2007). Vođeni uverenjem da učenici konstruišu ili ko-konstruišu znanja i veštine kroz interakciju sa socijalnim okruženjem, nastavnici koji praktikuju ovaj stil upravljanja razredom kreiraju nastavne situacije koje omogućavaju saradnju i aktivno učešće i podstiču odgovornost učenika i na taj način stvaraju okruženje podsticajno za učenje.

Sprovedeno istraživanje ukazuje na potrebu da se u obrazovnoj praksi ostvare neke promene koje će, preko podrške praktikovanju interakcionističkog stila nastavnika u upravljanju razredom, doprineti boljem kvalitetu obrazovanja.

Jedan aspekt praktičnih implikacija ovog rada tiče se obrazovanja i podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika. Pre svega, rezultati istraživanja nude korisne informacije koje bi se mogle ugraditi u proces profesionalne orijentacije i u proceduru selekcije budućih nastavnika. Pored toga, treba razvijati programe koji će biti usmereni u dva široka pravca. Neophodni su programi koji će biti funkcionalniji u pogledu razvijanja znanja, kompetencija i veština nastavnika, na kojima se zasniva interakcionistički pristup u nastavnom radu. Druga vrsta programa treba da pruži intenzivniji podsticaj razvoju onih karakteristika ličnosti koje predstavljaju značajne faktore sklonosti nastavnika ka interakcionističkom stilu upravljanja razredom (izražena ekstraverzija i veći stepen samoaktualizovanosti).

Drugi aspekt praktičnih implikacija ovog rada vezan je za područje upravljanja školom, i to kako za stil rukovođenja koji obezbeđuje zadovoljenje bazičnih potreba zaposlenih vezanih za rad, tako i za upravljanje kadrovima i procesom njihovog profesionalnog razvoja.

U tom smislu, neke konkretne preporuke za obrazovnu praksu koje proističu iz ovog rada su sledeće:

- Mogla bi se izvesti jedna radikalnija preporuka nastavničkim fakultetima da se u proces selekcije budućih studenata uključi ispitivanje ličnosti. To bi zahtevalo definisanje kriterijuma koji bi sadržali neophodne, poželjne i nepoželjne karakteristike ličnosti, a zatim i postojanje odgovarajućih instrumenata i službi koje bi sprovele takvo ispitivanje. Međutim, u vezi sa ovom idejom treba istaći dva ključna problema. Jedan se tiče složenosti i visoke cene ovakve procedure, a drugi (važniji) je taj što ova ideja otvara neka etička pitanja na koja je teško dati jednostavan i jednoznačan odgovor, a radi se o potencijalnom ugrožavanju prava na obrazovanje i slobode izbora profesije. Iz tih razloga se prednost daje drugim preporukama koje su ovde izložene.
- S obzirom na to da je sprovedeno istraživanje ponudilo psihološki profil nastavnika sklonijih interakcionističkom stilu rada sa učenicima, koji se pokazao kao najefektivniji, u procesu profesionalne orijentacije učenika, naročito tokom srednjoškolskog obrazovanja, treba imati u vidu ova lična obeležja kao kriterijum za usmeravanje učenika ka fakultetima koji obrazuju buduće nastavnike. Istovremeno, utvrđeni profil ličnosti nastavnika koji primenjuju manje uspešne stilove upravljanja razredom mogao bi poslužiti kao informacija o manje poželjnim osobinama budućih nastavnika, pa bi učenike sa takvim sklopom ličnosti trebalo usmeravati ka drugim

profesijama.

- Podršku nastavnicima u formiranju interakcionističkog stila potrebno je pružiti što ranije, a to znači još tokom studiranja i od samog početka profesionalne karijere. Da bi budući nastavnici razvili ovakav pristup u svojoj nastavnoj praksi, neophodno je da im studijski programi obezbede upoznavanje i razumevanje prirode čoveka, psihičkog razvoja i motivacije. Budućim nastavnicima treba, takođe, omogućiti detaljnije upoznavanje i razumevanje principa, oblika i metoda učenja, principa i faktora efikasne nastave i različitih aspekata nastavnog procesa, kao i uloga nastavnika. Da bi stečena znanja postala funkcionalna, studijski programi treba da predvide aktivnosti studenata kroz koje će se delotvornije razvijati njihove kompetencije i praktične veštine primene svih ovih znanja. To znači da je studentima koji se pripremaju za nastavničku profesiju potrebna dobro osmišljena praksa, vođena od kompetentnih mentora u školama i nastavnika i saradnika sa fakulteta. Kroz praktične vežbe, studenti bi trebalo da razvijaju veštine planiranja nastave, primene raznovrsnih metoda aktivne, interaktivne i kooperativne nastave, praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća, ali i samovrednovanja i planiranja sopstvenog razvoja. Posebno važno područje kompetencija koje je gotovo potpuno zanemareno u obrazovanju budućih nastavnika kod nas je područje komunikacionih kompetencija. Ova vrsta kompetencija je ključna za uspešno upravljanje razredom i stoga je neophodno da ova oblast učenja što pre zauzme značajnije mesto u studijskim programima nastavničkih fakulteta.
- Osim promena koje su potrebne u studijskim programima nastavničkih fakulteta, važnu ulogu u profesionalnom razvoju nastavnika imaju i programi stručnog usavršavanja. Od pre desetak godina na nivou obrazovnog sistema u Srbiji uspostavljen je sistem stručnog usavršavanja, kojim je definisana procedura akreditacije programa koji se nude nastavnicima. Do sada je razvijen veliki broj programa koji razvijaju kompetencije nastavnika potrebne za uspešno upravljanje razredom. Potreban je, međutim, kvalitetniji pristup nastavnika planiranju sopstvenog profesionalnog razvoja, odnosno objektivnije i adekvatnije sagledavanje i procena sopstvene profesionalne prakse, na kojoj će se zasnivati postavljeni ciljevi profesionalnog razvoja nastavnika, i izbor programa koji će biti dobro usmereni ka postavljenim ciljevima. Neophodno je, dakle, kod nastavnika razvijati sposobnost objektivne samoprocene i stalnu samorefleksiju. Neki od načina da se to postigne su različite tehnike samopraćenja i samovrednovanja, diskusioni sastanci na kojima bi nastavnici razmatrali praktične probleme u svom nastavnom radu i razmatrali primenjena rešenja ili osmišljavali nova moguća rešenja. Razmena primera dobre prakse, timska nastava i drugi oblici horizontalnog učenja na nivou škole jesu oblici profesionalnog usavršavanja koji ne zahtevaju posebna sredstva, već samo promenu uobičajene prakse. Teme koje bi trebalo svakako uključiti u ovakve vidove razmene su: efikasno korišćenje prostora, vremena, opreme, materijala za



- rad, metoda i tehnika rada u funkciji procesa učenja svih učenika u odeljenju; strategije za podsticanje razvoja unutrašnje motivacije za učenje kod učenika, delotvorna primena tehnika i procedura za uspostavljanje i održavanje pozitivne discipline i sl. Pritom, imajući u vidu ulogu škole kao osnovne jedinice obrazovnog sistema u reformskim procesima usmerenim na unapređenje kvaliteta nastave i obrazovanja, važno je da na nivou svake škole postoji dobro osmišljen plan stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika, zasnovan na specifičnostima konkretne škole i problema sa kojima se nastavnici suočavaju u radu (Lakerveld, 1996).
- Drugo polje delovanja različitih programa obrazovanja i usavršavanja nastavnika trebalo bi da bude podsticanje razvoja onih ličnih predispozicija koje doprinose sklonosti nastavnika da svoje profesionalno ponašanje modeluju u skladu sa interakcionističkim pristupom. Ovo nije jednostavan zadatak jer zahteva dugotrajno, sistematsko, široko i posredno delovanje, koje bi moglo da ima kumulativni efekat. Ovom cilju bi mogli doprineti različiti načini podsticanja studenata da upoznaju sebe, da prepoznaju svoje potrebe i potencijale, da postavljaju svoje ciljeve i usmeravaju svoje aktivnosti ka tim ciljevima. Studente treba voditi ka razvijanju unutrašnje motivacije, samoregulacije i samodeterminacije kroz zadovoljenje bazičnih potreba za autonomijom, kompetencijom i pripadanjem. Tome mogu doprineti izazovni zadaci tokom studiranja, zadaci za samostalni istraživački rad, pružanje mogućnosti izbora zadataka i sadržaja kojima će se baviti, kao i zadaci i aktivnosti na čijem će ostvarivanju studenti raditi timski. Uz sve to, nastava na fakultetima bi trebalo u mnogo većoj meri da se bazira na principa aktivne nastave i učenja.
  - Treba skrenuti pažnju i na značaj stila rukovođenja na nivou škole koji će biti usmeren na stvaranje povoljne radne klime u kojoj će biti zadovoljene bazične potrebe zaposlenih vezane za rad. Direktori škola treba da pružaju podršku autonomiji nastavnika u radu, ali i da im kroz dodeljivanje profesionalnih zaduženja i zajedničko praćenje njihovog ostvarivanja pruže osećaj kompetentnosti. Da bi direktori kod nastavnika izgradili osećaj zajedništva, potrebno je i da stvore prostor za njihovo suštinsko uključivanje u sve one procese koji se tiču nastavnog rada i njegovog unapređivanja i ukupnog razvoja škole. Sve ovo je važno, jer će nastavnici čija je radna motivacija zasnovana na samodeterminaciji biti uspešniji u izgradnji povoljne klime u odeljenjima sa kojima rade, a onda i u vođenju učenika do željenih postignuća. Važno je, međutim, imati u vidu rezultate ovog istraživanja koji pokazuju da visok stepen autonomije u poslu može biti filter koji je propustljiv i za aktiviranje ličnih predispozicija nastavnika ka intervensivnom stilu rada sa učenicima. Iz toga bi se mogla izvesti preporuka upravnim organima škole da prilikom zapošljavanja vrše pažljivu selekciju nastavnika, u koju se mogu ugraditi i kriterijumi vezani za one osobine nastavnika koje su se ovde pokazale kao značajni prediktori efektivnog profesionalnog delovanja nastavnika u radu sa učenicima. Ako bi se ova-



kva selekcija kandidata pilikom upisa na fakultet mogla dovesti u pitanje sa stanovišta nekih etičkih normi, u trenutku zapošljavanja takve etičke dileme više ne bi trebalo postavljati. To je trenutak kada bi najvažnije merilo ispravnosti izbora trebalo da bude dobrobit učenika za koje budući nastavnik treba da preuzme punu ljudsku i profesionalnu odgovornost.

U knjizi su predstavljeni i instrumenti za ispitivanje stilova upravljanja razredom. Jedan od njih je *Protokol za procenu stilova upravljanja razredom*. Njegova provera je pokazala da se radi o sasvim pouzdanom instrumentu, pogodnom za primenu u istraživanjima, ali i u obrazovnoj praksi. S obzirom na to da je jednostavan za upotrebu, ovaj instrument mogu da koriste stručni saradnici i direktori škola ili prosvetni savetnici za opservaciju časova. Na osnovu procena dobijenih primenom ovog *Protokola* bilo bi moguće usmeravati pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima, ali i kreirati planove stručnog usavršavanja, kako na nivou škole, tako i za pojedinačnog nastavnika. Naravno, Protokol može da koristi i sam nastavnik, kao vodič za samoprocenu i putokaz za potrebne promene, a za samoprocenu nastavnici mogu koristiti i drugi instrument predstavljen u knjizi – *Inventar za samoprocenu stilova nastavnika u upravljanju razredom*. Ako se ima u vidu zaključak mnogobrojnih istraživanja – da je upravljanje razredom jedan od najvažnijih faktora efikasne nastave, jasno je koliko je važna mogućnost pouzdane procene stila nastavnika u upravljanju svim složenim procesima u odeljenju, koja će poslužiti kao osnova za ulaganje napora da se on učini efektivnijim.



# LITERATURA

---

- Adelman, H.S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In: Lee, S. W., Lowe, P. A. & Robinson E. (Eds.). *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alataras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Institut za psihologiju, Pančevo: Mali Nemo, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Andreson, H.N., Sison, G. & Wester, S. (1984). Intelligence and dissimulation on the Personal Orientation Inventory. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 40, No. 6, 1394-1398.
- Anderson, L.F. & Hendrickson, J.M. (2007). Early-career EBD teacher knowledge, ratings of competency importance, and observed use of instruction and management competencies. *Education and Treatment of Children*, Vol. 30, No. 4, 43-65.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing – a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, San Francisco, Boston: Longman, Inc.
- Andrić, V. i Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Arnaudova, V. (2009). Teacher competences in the curriculum for education of psychologists – the case of Macedonia. U: Stefanović-Stanojević, T., Vidanović, S. i Anđelković, V. (Ured.). *Obrazovanje i razvoj (27-36)*. Niš: Filozofski fakultet.
- Avramović, Z. i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 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, 2045-2068.
- Babkie, A.M. (2006). Be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 41, No. 3, 184-187.
- Bailey, G.D. & Dyck, N. (1990). The administrator and cooperative learning: Roles and responsibilities in instructional leadership. *Clearing House*, Vol. 64, Issue 1, 39-43.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 34, No. 2, 163-175.
- Beara, M., Gavrilov, M., Maksimović, B., Opačak, I., Simić, Lj. i Stefanović, J. (Prir.). (2003). *Školsko razvojno planiranje – Vodič kroz školsko razvojno planiranje*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Beltrán, E.V. *Roles of Teachers - a Case Study Based on: Diary of a Language Teacher (Joachim Appel, 1995)*, Universitat Jaume. Retrieved 2011 from: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/teachers.pdf>
- Bernard, W.H. (1972). *Psychology of Learning and Teaching*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.

- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, Vol. 33, br. 3-4, 499-520.
- Bjekić, D. (2009). *Komunikologija: osnove pedagoškog i poslovnog komuniciranja*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2006). Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike. *Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji* (471-478). Čačak: Tehnički fakultet.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2008). Profesionalni stres i ostvarivanje profesionalnih uloga nastavnika. U: Stojiljković, S., Nešić, V. i Marković, Z. (Ured.). *Ličnost, profesija i obrazovanje* (153-172). Niš: Filozofski fakultet.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2011). Status psiholoških faktora uspešnog učenja u pedagoškoj psihologiji. U: Špijunović, K. (Ured.). *Nastava i vaspitanje – stanje i problemi* (209-224). Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2012). Merenje komunikacione kompetencije nastavnika. U: Stojiljković, S., Todorović, J. i Đigić, G. (Ured.). *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (9-28). Niš: Filozofski fakultet.
- Block, J.H. (1977). Criterion-referenced measurements: potential. In: Clarizio, H.F., Craig & R.C., Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (186-191). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Bloom, B.S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I – Kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Boekaerts, M. (1997). Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije. *Psihologija u svetu*, 1, 44-55.
- Branković, D. i Partalo, D. (2011). Metodološki problem teorijskog definisanja i empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U: Špijunović, K. (Ured.). *Nastava i učenje – stanje i problemi* (39-49). Užice: Učiteljski fakultet.
- Brković, A. (1979). Uticaj trajnijeg doživljavanja uspeha ili neuspeha na razvoj ličnosti učenika. *Psihologija*, Vol. 12, br. 3-4, 47-58.
- Brković, A. (2000). *Razvojna psihologija*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Brković, A., Petrović-Bjekić, D., Zlatić, L., Radomirović, V. i Dabić, M. (1996). Psihološki profil budućih učitelja. *Psihologija*, Vol. 29, br. 1, 49-62.
- Brophy, J. (1979). *Teacher Behavior and its Effects*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brophy, J. (1989). Utjecaj nastavnika na postignuća učenika. U: Kovačević, M. i Šoljan, N. (Ured.). *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108). Zagreb: Školske novine.
- Brophy, J. *Teaching*. Geneva: International Bureau of Education; Bruxelles: International Academy of Education. Retrieved 2011 from <http://www.ibe.unesco.org>
- Brown, D.F. (2005). The significance of congruent communication in effective classroom management. *The Clearing House*, Vol.79, No. 1, 12-15
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perception of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, Vol.40, No4, 287-307.
- Bruner, Dž. (1976). Proces obrazovanja. *Pedagogija*, br. 2-3, 273-321.

- Bruner, Dž. (1984). Ponovni susret s procesom obrazovanja. U: Kovač-Cerović, T. (Prir.). *Psihologija u nastavi – Zbornik radova iz pedagoške psihologije, II sveska* (81-89). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. *NEO Personality Inventory – Revised. Manual*. Retrieved 2010 from [www.unifr.ch/ztd/HTS/inftest/WEB-Informationssystem/en/4en/001/d5900668ef5a34f17908121d3edf2d1dc/hb.htm](http://www.unifr.ch/ztd/HTS/inftest/WEB-Informationssystem/en/4en/001/d5900668ef5a34f17908121d3edf2d1dc/hb.htm)
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu – vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Crnjaković, B., Stojiljković, S. i Todorović, J. (2008). Vaspitni stil roditelja i lokus kontrole adolescenata. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 57, br. 4, 514-529.
- Cronbach, L.J. (1977). *Educational Psychology*. New York, San Diego, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc
- Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, No. 1, 113-126.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, No. 6, 1024-1037.
- Deci, E.L., Connell, J.P. & Ryan, R.M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74, No. 4, 580-590.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, 325-346.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Theory Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 182-185.
- Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Doyle, W. (1980). *Classroom Management*. West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Dunderović, R., Radovanović, I. i Levi, S. (2009). *Upravljanje razredom – psihološki i pedagoški aspekti upravljačke funkcije nastavnika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Đigić, G. (2006). Školsko razvojno planiranje kao put unapređenja kvaliteta nastave i učenja. U: Nešić, V. (Ured.). *Primenjena psihologija* (163-174). Niš: Filozofski fakultet.
- Đigić, G. (2007). Školsko ocenjivanje – teorija i praksa. U: Vidanović, S., Stefanović-Stanojević, T., Anđelković, V., Marković, Z. i Hedrih, V. (Ured.). *Primenjena psihologija – škola i profesija* (5-17). Niš: Filozofski fakultet.
- Đigić, G. (2009). *Romska deca i testovi inteligencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Đigić, G. (2012). Stilovi učenja kao faktor postignuća. U: Stojiljković, S., Todorović, J. i Đigić, G. (Ured.). *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (73-86), Niš: Filozofski fakultet.
- Đigić, G. (2014). Psihološke osnove Blumove taksonomije i njene primene u obrazovno-vaspitnom radu. U: Vidanović, S., Milićević, N. i Opsenica Kostić, J. (Ured.). *Razvoj i mentalno zdejvlje* (101-112). Niš: Filozofski fakultet.

- Djigić, G., Stojiljković, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29 (2011), 819-828.
- Đigić, G. i Stojiljković, S. (2011). Razvijanje protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom. *Nastava i vaspitanje*, LX-4, 636-650,
- Djigić, G. & Stojiljković, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 65-74.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2014). Inventory for teachers' self-assessment in classroom management styles – development and its psychometric characteristics. *International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2014, Albena, Bulgaria, Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education, Conference proceedings, Vol. 1 (Psychology and Psychiatry, Education and Educational Research)*, 765-772.
- Đigić, G., Stojiljković, S. i Janjić, D. (2014). Samoprocena stilova upravljanja razredom: konstrukcija inventara za nastavnike. U: Stojiljković, S., Marković, Z. i Đigić, G. (Ured.). *Individualne razlike, obrazovanje i rad* (165-182). Niš: Filozofski fakultet.
- Djigić, G., Stojiljković, S. & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Dorđević, B. i Dorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Dorđević, J. (1996). Autonomija ličnosti i vaspitanje, uvod za knjigu: Gašić-Pavišić, S. (Ured.): *Autonomija ličnosti i vaspitanje*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Dorđić, V. i Tubić, T. (2010). Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 42, br. 1, 128-149.
- Đurić, Đ. (2011). Kompetencije nastavnika i kvalitet obrazovanja učenika. U: Potkonjak, N. (Ured.). *Buduća škola II* (899-916). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Đurić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., Knežević, G. (2004). *NEO PI-R primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Džamonja-Ignjatović, T. (1999). *Psihodiagnostika i savremeni modeli ličnosti*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Ebel, R.L. (1977a). What are schools for? In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (5-10). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Ebel, R.L. (1977b). Criterion-referenced measurements: limitations. In: Clarizio, H.F., Craig & R.C., Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (183-185). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Ecker, J.R. & Watkins, J.T. (1975). Effects of response set and psychological knowledge on answers to the Personal Orientation Inventory. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 31, No. 2, 275-279.
- Edmonds, R.R. (1983). *Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools that are Instructionally Effective for Poor Children (Final Report)*. East Lansing: Michigan State University.
- Effective schools research*. University of Oklahoma, Center for effective schools. Retrieved 2011 from [http://ces.ou.edu/effective\\_schools\\_research.html](http://ces.ou.edu/effective_schools_research.html)

- European Commission (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Retrieved 2012 from [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Farmer, R. (2001). Humanistic education and self-actualization theory. *Education*, Vol. 105, No. 2, 162-172.
- Feist, J. & Feist, G.J. (2006). *Theories of personality*. Singapore: McGraw-Hill Inc.
- Flanders, N.A. (1962). Using interaction analysis in the inservice training of teachers. *Journal of Experimental Education*, Vol. 30, No. 4, 313-316.
- Flanders, N.A. *Interaction Analysis: a Technique for Quantifying Teacher Influence*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. Retrieved 2009 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED088855.pdf>
- Forest, J. & Sicz, G. (1981). A review of the Personal Orientation Dimensions Inventory. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 45, No. 4, 433-435.
- Frieder, B. (1977). Motivator: least developed of teacher roles. In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (297-308). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti – teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, T. (1999). Changes in patterns of teacher instruction in primary classrooms: 1976-1996. *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 1, 23-37.
- Gašić-Pavišić, S. (2004). Mere i program za prevenciju nasilja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, 168-187.
- Glickman, C.D. & Tamashiro, R.T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 6, 459-464.
- Gojkov, G. (2008). Ciljevi vaspitanja – kompetencije učitelja i vaspitača. U: Gojkov, G. (Ured.). *Kompetencije učitelja i vaspitača (9-90)*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, Vol. 48, No. 1, 26-34.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1977). Teachers' expectations as self-fulfilling prophecies. In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (282-288). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Good, T.L. & Weinstein, R.S. (1989). Škole proizvode razlike. U: Kovačević, M. i Šoljan, N. (Ured.). *Psihologijska znanost i edukacija* (139-158). Zagreb: Školske novine.
- Gordon, T. (2011). *Origins of the Gordon Model*. Gordon Training International. Retrieved 2012 from <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Handly G.D. (1973). *Personality, Learning and Teaching*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Harden, R.M. & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, Vol. 22, No. 4, 334-347.
- Hattie, J., Hancock, P. & Brereton, K. (1984). The relationship between two measures of self-actualization. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 48, No. 1, 17-25.



- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hawkes, B.B. (1991). Teacher locus of control: who is responsible? *Education*, Vol. 111, No. 4, 475-478.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. East Sussex: Routledge.
- Hedrih, V. (2009). Profesionalna interesovanja i osobine ličnosti. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 6, No. 8, 155-172.
- Hoffman, M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, Vol. 5, No. 11, 607-622.
- Hol, K.S. i Lindzi, G. (1983). *Teorije ličnosti*. Beograd: Nolit.
- Ivić, I., Milinković, M., Rosandić, R. i Smiljanić, V. (1978). *Razvoj i merenje inteligencije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Janjić, M., Maksimović, J., Đigić, G. i Božić, S. (2014). *Praktikum za realizaciju profesionalne nastavne prakse sa studentskim portfoliom*. Niš: Filozofski fakultet.
- Jeanpierre, B.J. (2004). Two urban elementary science classrooms: the interplay between students interactions and classroom management practices. *Education*, Vol. 124. No. 4, 664- 675.
- John, O.P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. In: Pervin, L. & John, O.P. (Eds.). *Handbook of Personality: Theory and Research* (102-138). New York: Guilford Press.
- Joksimović, S. & Stojiljković, S. (2007). Students values and their understanding of educational goals. In: Terzis, N.P. (Ed.). *Education and Values in the Balkan Countries*, Vol. 7 (161-168). Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.
- Jones, V.F. (1986). Classroom management: clarifying theory and improving practice. *Education*, Vol. 109, No.3, 330-339.
- Justice, M. & Espinoza, S. (2007). Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education*, Vol. 127, No. 4, 456-461.
- Kaprara, Đ.V. i Červone, D. (2003). *Ličnost – determinante, dinamika i potencijali*. Beograd: Dereta.
- Karweit, N. & Slavin, R.E. (1981). Measurement and modeling choices in studies of time and learning. *American Educational Research*, Vol.18, No. 2, 157-171.
- Kašić, K., Stojiljković, S. i Todorović, J. (2008). Vaspitni ciljevi učitelja. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 5, No 6-7, 131-146.
- Knežević, G., Radović, B. i Opačić, G. (1997). Evaluacija "Big Five" modela ličnosti kroz analizu inventara ličnosti NEO PI-R. *Psihologija*, Vol. 30, br. 1-2, 7-40,
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T. i Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Korać, I. (2010). Nastavnik – efikasan vođa odeljenja. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, br. 1, 145-155.

- Kostović, S. (2007). Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta. *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja, zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 314-319.
- Kovač-Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, H., Ignjatović, S., Šćepanović, D., Nikolić, G. i Toma, S. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač-Cerović, Rosandić, R. i Popadić, D. (2008). *Učionica dobre volje – uvod*. Beograd: Grupa Most.
- Kremer, L. & Hofman, J.E. (1979). A three-dimensional typology of teacher personality. *The Journal of Educational Research*, Vol. 73, No. 1, 20-25.
- Krnjajić, S. (1983). Nastava i interpersonalni odnosi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 16, 139-163.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kvašček, R. i Radovanović, V. (1977). Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacije na uspeh u školskom učenju. *Psihologija*, Vol. 10, br. 1, 31-73.
- Kvašček, R. (1978). Psihološki problem vaspitanja i obrazovanja. *Psihologija*, Vol. 11, br. 4, 3-39.
- Lake, V.E. (2004). Ante up: reconsidering classroom management philosophies so every child is a winner. *Early Child Development and Care*, Vol. 174, No. 6, 565-574.
- Lakerveld, J.V. & Nentwig, P. (1996). School Based Inservice Education. *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 6, 68-71.
- Lalić, N. (2005). Nastavnik kao kreator klime u odeljenju. U: Joksimović, S. (Ured.). *Vaspitanje mladih za demokratiju (183-203)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Larsen, R.J. & Buss, D.M. (2008). *Psihologija ličnosti – područja znanja o ljudskoj prirodi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lazić, G., Sisel, V. i Pejić, B. (2010). Značaj dimenzija ličnosti u psihološkoj proceni nastavnika. *Dani primenjene psihologije – knjiga rezimea*, Niš: Filozofski fakultet, 38-39.
- Levin, J. & Nolan, J.F. (2004). *Principles of Classroom Management – a Professional Decision-making Model*. Boston, New York, San Francisco: Pearson.
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools: the First and Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lindgren H.C. (1976). *Educational Psychology in the Classroom*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mackay, J. (2006). *Coat with Many Pockets*. Victoria: Australian Council for Educational research.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksimović, J. (2007). Metodologija istraživanja školskog neuspeha kod nas. U: Jovanović, N. i Mitrović, Lj. (Ured.). *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira (247-261)*. Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.

- Malinić, D. (2006). Uzroci školskog neuspjeha. U: Krnjajić, S. (Ured.). *Pretpostavke uspješne nastave* (229-254). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Manke, M.P. (1997). *Classroom Power Relations – Understanding Student - Teacher Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Martin, N. & Baldwin, B. (1993a). *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA., November, 1993. Retrieved 2008 from [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/30/70.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/30/70.pdf)
- Martin, N. & Baldwin, B. (1993b). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA., April, 1993. Retrieved 2008 from [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/f0/9e.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/f0/9e.pdf)
- Martin, N., Baldwin, B. & Yin, Z. (1995). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA., April, 1995. Retrieved 2008 from [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/2f/97.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/2f/97.pdf)
- Martin, N. & Yin, Z. (1997). *Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Education research Association, Austin, TX, January, 1997. Retrieved 2008 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED404738.pdf>
- Martin, N. & Sass, D.A. (2011). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 5, 1124-1135.
- Marzano, R.J. & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, Vol. 61, No. 1, 6-13.
- Marzano, R.J., Marzano, J.C. & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that Works – Research-based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A.H. (1968a). Some educational implications of humanistic psychology. *Harvard Educational Review*, No. 38, 685-696.
- Maslow, A.H. (1968b). *Toward a Psychology Of Beeing*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Maslov, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Maslov, A. (2001). *O životnim vrednostima*. Beograd: IP Žarko Albulj.
- Mayberry, C. (1978). Teacher competence in the urban schools. *Educational Leadership*, Vol. 35, No. 8, 640-643.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miller, R. & Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early Childho-*

- od Education Journal*, Vol. 33, No. 5, 293-299.
- Milošević, N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. XXXVII, br. 1, 70-87.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. XXXIII, br. 2, 177-194.
- Morgan, S.R. (1977). Personality variables as predictors of empathy. *Behavioral Disorders*, Vol. 2, No.2, 89-94.
- Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija*, Vol. 13, No. 1-2, 73-82.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J.Jr., Boykin A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.E., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, Vol. 51, No. 2, 77-101.
- Nelsen, Dž. (2001). *Pozitivna disciplina*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Nešić, B. (1995). *Teme iz pedagoške psihologije*. Niš: Filozofski fakultet u Prištini.
- Nil, A.S. (1979). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Oliver, R.M. & Reschly, D.J. (2007). *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Olport, G.V. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ormrod, J.E. (2006). *Educational Psychology – Developing Learners*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson education, Inc.
- Ornstein, A.C. & Talmage, H. (1977). The rhetoric and the realities of accountability. In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (21-30). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Paser, V. (2008). Kompetencije za celoživotno učenje – obrazovanje. U: Gojkov, G. (Ured.). *Kompetencije učitelja i vaspitača* (134-170). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, 151-167.
- Pedota, P. (2007). Strategies for effective classroom management in the secondary setting. *The Clearing House*, Vol. 80, No. 4, 163-166.
- Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. U: Gojkov, G. (Ured.). *Kompetencije učitelja i vaspitača* (171-188). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Pervin, L.A., Cervone, D. & John, O.P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petrović-Bjekić, D. (1995). Životni stilovi nastavnika. *Psihologija*, Vol. 28, br. 1-2, 133-149.
- Petrović-Bjekić D. (1997). Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi. *Psihologija*, Vol. 30, br. 1-2, 93-110

- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju & UNICEF.
- Popović, B. (1982). Teorija o zdravoj ličnosti. Predgovor za knjigu: Maslov, A. *Motivacija i ličnost* (5-42). Beograd: Nolit.
- Popović, B. (1999). *Psihologija ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Popović, R. (1982). Faktori uspeha u prvim razredima gimnazije. U: Kovač-Cerović, T. (Prir.). *Istraživanja u pedagoškoj psihologiji* (149-156). Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Popović, T. (1982). Pohvala i pokuda kao motivi u školskom radu introvertne i ekstraverzne dece. U: Kovač-Cerović, T. (Prir.). *Istraživanja u pedagoškoj psihologiji* (167-176). Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies For assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Radojković, A. (1965): Uticaj neintelektualnih svojstava učenikove ličnosti na uspeh u školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 3-4, str. 110-123.
- Radovanović, V. (1993). Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, Vol. 26, 1-2, 11-50.
- Randelović, K. i Smederevac, S. (2011). Relacije životnih ciljeva, bazičnih psiholoških potreba i dobiti. *Primenjena psihologija*, Vol. 4, br. 3, 263-278.
- Ray, J.J. (1984). A caution against use of the Shostrom Personal Orientation Inventory. *Personality and Individual Differences*, Vol. 5, No. 6, 755.
- Reavis, C.A. & Derlega, V.J. (1976). Test of a contingency model of teacher effectiveness. *The Journal of Educational Research*, Vol. 69, No. 6, 221-225.
- Rožders, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava – dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rogers, C.R. (1977). Learning to be free. In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (11-14). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ryans, D.G. (1970). *Characteristics of Teachers*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic Classroom Observation – Moving Beyond Best Practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Samons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of education, International school effectiveness & improving center.
- Sanchez, F.J.P. & Roda, M.D.S. Relationship between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120, Retrieved 2012 from [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/english/Art\\_1\\_7.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/english/Art_1_7.pdf)

- Santrock, J.W. (2006). *Educational Psychology – Classroom Update: Preparing for PRAXIS and Practice*. Boston: Mc Graw Hill.
- Savran, A. & Cakiroglu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Egitim Facultesi Dergisi*, 26, 124-130,
- Sears, S.J., Kennedy, J.J. & Kaye, G.L. (1997). Myers-Briggs personality profiles of prospective educators. *The Journal of Educational Research*, Vol. 90, No. 4, 195-202.
- Shechtman, Z. & Leichtenritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 27, No. 3, 323-333.
- Sherman, R., Vaughn, V. & Gill, P. B. (2007). *Effective School Research: Teachers' and Administrators' Perceptions of its Existence on Campus*. Paper presented at the National Council of Professors of Educational Administration, 2007. Chicago, IL.
- Sherwood, P. (2008). *Emotional Literacy – the heart of Classroom Management*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research Press.
- Shostrom, E.L. (1980). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego: California EDITS.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, 1059-1069.
- Skinner, B.F. (1977). The free and happy student. In: Clarizio, H.F., Craig, R.C. & Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (15-19). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Smederevac, S. i Mitrović, D. (2009). *Ličnost – metodi i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smith, C.J. & Laslett, R. (1993). *Effective Classroom Management*. London and New York: Routledge.
- Snyder, C.M. & Allik, J.P. (1981). The fakability of the Personal Orientation Dimensions: evidence for a Lie Profile. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 45, No. 5, 533-538.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, 131-150,
- Spoulding, A. (2005). The impact of high-school teacher behaviors on student aggression. *Current Issues in Education*, Vol 8, No. 17. Retrieved 2010 from <http://cie.asu.edu/volume8/number17/index.html>
- Stanković-Đorđević, M. (2012). Empatičnost zdravstvenih i prosvetnih radnika. U: Stojiljković, S., Todorović, J. i Đigić, G. (Ured.). *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (47-61). Niš: Filozofski fakultet.
- Stojanović, A. (2008). Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja i vaspitača. U: Gojkov, G. (Ured.). *Kompetencije učitelja i vaspitača* (225-249). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Stojiljković, S. (2001). Moralno vaspitanje u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33, 190-200.
- Stojiljković, S. (2005). Vaspitno-obrazovni ciljevi i autonomija ličnosti. U: Joksimović, S. (Ured.). *Vaspitanje mladih za demokratiju* (112-128). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.



- Stojiljkovic, S. (2014). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Stojiljković, S. i Dosković, Z. (1989). O moralnom rasuđivanju budućih učitelja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 22, 63-72.
- Stojiljković, S. i Dosković, Z. (1991). Crte ličnosti i emocionalne dispozicije budućih učitelja. *Psihologija*, Vol. 24, br. 1-2, 112-124.
- Stojiljković, S. i Dosković, Z. (2006). Implicitne teorije o moralnom vaspitanju kod nastavnika. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 4, No. 4-5, 237-251.
- Stojiljković, S., Djigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Stojiljković, S., Joksimović, S. & Todorović, J. (2004). Students' conformity and authoritarianism and their relation to the educational aims. *12th European Conference on Personality ECP12 2004, University of Groningen, Netherlands & European Association of Personality Psychology, Conference Abstracts*, 251-252.
- Stojiljković, S., Stojanović, A. & Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. Oral presentation submitted on *International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY 2011, Istanbul, Turkey, Abstracts*, 133-134.
- Stojiljković, S., Stojanović, A. i Dosković, Z. (2012). Empatičnost nastavnika. U: Stojiljković, S., Todorović, J. i Đigić, G. (Ured.): *Ličnost i obrazovno-vaspiti rad (29-46)*. Niš: Filozofski fakultet.
- Stone, J. E., Bruce, G.S. & Hursh, D. (2007). *Effective Schools, Common Practices - Twelve Ingredients of Success from Tennessee's Most Effective Schools*. Tennessee: Education Consumers Foundation.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (1999a). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. U: Suzić, N., Stojaković, P., Ilić, M., Branković, D., Milijević, S., Krneta, D., Stanojlović, S., Đaković, P., Banjac, M. i Grbić, Ž. (Ured.). *Interaktivno učenje (9-44)*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Luci.
- Suzić, N. (1999b). Aktivna nastava. U: Suzić, N., Stojaković, P., Ilić, M., Branković, D., Milijević, S., Krneta, D., Stanojlović, S., Đaković, P., Banjac, M. i Grbić, Ž. (Ured.). *Interaktivno učenje (181-209)*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Lluci.
- Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija XXI veka*. Banja Luka: TT-centar.
- Ševkušić, S. (1995). Principi efikasne komunikacije u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 44, br. 1-2, 152-161.
- Tatalović-Vorkapić, S. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 2, 28-37.
- Tauber, R.T. (2007). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. Westport: Greenwood Publishing Group.



- Thompson, G.G. & Hunnicutt, C.W. (1944). The effect of repeated praise or blame on the work achievement of introverts and extroverts. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 35, No. 5, 257-266.
- Todorović, J. i Đigić, G. (2012). Uloga univerziteta u procesu socijalne i obrazovne inkluzije. *Dani primenjene psihologije, Knjiga rezimea*, Niš: Filozofski fakultet, 136.
- Todorović, J. i Rangelov, D. (2002). Povezanost školskog uspeha i self-koncepta. *Godišnjak za psihologiju*, 1, 115-122.
- Todorović, J., Stojiljković, S., Ristanić, S. & Đigić, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and teachers' personality dimensions. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 29, 426-432.
- Tonelson, S.W. (1981). The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, Vol.102, No. 1, 96-100,
- Tosi, D.J. & Lindamood, C.A. (1975). The measurement of self-actualization: a critical review of the Personal Orientation Inventory. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 39, No. 3, 215-224.
- Traynor, P.L. (2002). A scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. *Education*, Vol. 122, No. 3, 493-510,
- Traynor, P.L. (2003). Factors contributing to teacher choice of classroom order strategies. *Education*, Vol. 123, No. 3, 586-599.
- Trebješanin, Ž. (1983). Problemi humanističkog modela razvoja ličnosti. *Psihologija*, No. 16, br. 4, 91-103.
- Trebješanin, Ž. (2004). Humanistička vizija prosvetnog menadžmenta Abrahama Maslova. Predgovor za knjigu: Maslov, A. *Psihologija u menadžmentu* (5-15). Novi Sad: Adizes.
- Troj, F. (1967). Učešće nekih faktora u slabom uspehu učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1, 227-256.
- UNICEF. (2001). *Primary education in the Federal Republic of Yugoslavia – analysis and recommendations*. Belgrade: UNICEF, Belgrade Office.
- Vilotijević, N. (2011). Obrazovanje nastavnika za nove kompetencije u školi budućnosti. U: Potkonjak, N. (Ured.). *Buduća škola II* (1019-1025). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP VERN.
- Walberg, H.J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, Vol. 45, No. 6, 76-85.
- Walfgang, C.H. & Glickman, C.D. (1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston, MS: Allyn and Bacon, Inc.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Wallberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 3, 249-294.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving School Behavior*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wendel, T. (2000). *Creating Equity and Quality – A Literature Review of School Effectiveness and Improvement*. Kelowna: Society for the advancement of excellence in education.

- Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2007). Interakciona uključenost i verbalne sposobnosti budućih učitelja. U: Vidanović, S., Stefanović-Stanojević, T., Anđelković, V., Marković, Z. i Hedrih, V. (Ured.). *Primenjena psihologija – škola i profesija* (117-129). Niš: Filozofski fakultet.
- Zlatković, B. (2007). *Self-koncept i uspeh u studiranju*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G. & Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers' professional roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384.
- Zlatković, B. i Trajković, J. (2012). Samopoštovanje i školski uspeh učenika osnovne škole. U: Stefanović-Stanojević, T., Todorović, J. i Dimitrijević, B. (Ured.). *Psihički razvoj, mentalno zdravlje i rad* (76-87). Niš: Filozofski fakultet.
- Zorman, L. (1966). Uticaj socijalno-ekonomskog statusa učenikove porodice na školski uspeh i nastavak školovanja, *Psihologija*, Vol. 1, br. 1, 279-287.
- Zorman, L. (1987). Anksioznost učenika i povezanost sa njihovom uspešnošću u školi i nekim drugim ličnim karakteristikama. *Primijenjena psihologija*, Vol. 8, br. 1, 73-76.
- Yilmaz, H. & Cavas, P.H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 4, No. 1, 45-54.

#### *Dokumenti:*

- Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije (2011). *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i profesionalni razvoj nastavnika*. Preuzeto 2012. sa [http://www.zuov.gov.rs/attachments/132\\_standardi-nastavnika\\_cir.pdf](http://www.zuov.gov.rs/attachments/132_standardi-nastavnika_cir.pdf)

# SAŽETAK

---

## *UPRAVLJANJE RAZREDOM: NOVI PRISTUP PSIHOLOGIJI NASTAVNIKA*

Ova knjiga bavi se nastavnicima, kao ključnim akterima obrazovno-vaspitnog procesa, čije se profesionalno delovanje direktno reflektuje na uspešnost učenika u učenju i njihova postignuća. Najznačajniji deo svojih profesionalnih zadataka nastavnici ostvaruju u učionici, vodeći nastavni proces. Od nastavnika se očekuje da, u okviru nastavnog procesa, organizuju i vode aktivnosti učenja tako da učenicima obezbede najviši nivo učešća i učenja, odnosno da uspešno upravljaju situacijama učenja u odeljenju. Polazeći od toga, centralno mesto u ovoj knjizi dodeljeno je konceptu upravljanja razredom (classroom management), pod kojim se podrazumeva ukupan sklop profesionalnog ponašanja nastavnika usmeren na izgradnju i održavanje podsticajnog okruženja za učenje. Radi se o konceptu koji je tokom poslednjih nekoliko decenija formulisan kao pokušaj istraživača da povežu različite aspekte nastavnikovog delovanja i njegove ličnosti u jedinstvenu celinu. Drugim rečima, koncept upravljanja razredom predstavlja osnovu za savremeni pristup psihologiji nastavnika.

Upravljanje razredom obuhvata sve ono što nastavnik čini u cilju stvaranja sigurnog i podsticajnog okruženja za učenje, a sve se to može podvesti pod tri široke dimenzije. Prva među njima obuhvata postupke nastavnika koji se tiču ličnog razvoja učenika i uspostavljanja psihološke atmosfere u odeljenju. U okviru druge dimenzije je sve ono što nastavnik preduzima kako bi obezbedio odvijanje procesa učenja tokom nastave: korišćenje prostora, opreme, sredstava i materijala za učenje, vremenska organizacija, izbor oblika, metoda i tehnika rada, izbor aktivnosti, uključivanje učenika i održavanje njihove aktivnosti na času, način davanja instrukcija, strukturiranje sadržaja. Treća dimenzija tiče se postupaka koje nastavnik preduzima da bi uspostavio i obezbedio disciplinu u odeljenju.

Jasno je, dakle, da koncept upravljanja razredom obuhvata brojne uloge koje nastavnik obavlja u neposrednom radu sa učenicima, kompetencije koje su neophodne za njihovo uspešno izvršavanje, ali je povezan i sa karakteristikama ličnosti nastavnika koje dobrim delom određuju način na koji će nastavnik upravljati situacijom u odeljenju, tj. koji će stil upravljanja razredom dominantno primenjivati. U ovom radu ispituju se tri stila: intervenišući, neintervenišući i interakcionistički. Prva dva nalaze se na krajevima kontinuuma koji predstavlja raspodelu moći i kontrole nad situacijom u odeljenju između nastavnika i učenika. Na jednom kraju je stil koji se karakteriše potpunom kontrolom od strane nastavnika (intervenišući), a na suprotnom kraju kontinuuma je stil nastavnika koji odgovornost za situaciju u odeljenju potpuno prepušta učenicima (neintervenišući). Između ova dva ekstrema

nalazi se interakcionistički stil koji podrazumeva raspodelu odgovornosti i kontrole nad situacijom u odeljenju između nastavnika i učenika.

S obzirom na to da se stilovi upravljanja razredom pokazuju kao različito uspešni kada se njihova efektivnost meri kvalitetom razredne klime i školskim postignućima učenika, postavlja se pitanje da li je moguće identifikovati one dimenzije ličnosti koje karakterišu profil nastavnika koji primenjuju različite stilove upravljanja razredom. Stoga su u ovom istraživanju ispitana ukupno 273 nastavnika razredne i predmetne nastave iz nekoliko osnovnih škola Inventarom ličnosti NEO PI-R, Inventarom ličnih orijentacija POI, Upitnikom za procenu radne klime WCQ i Upitnikom za nastavnike pomoću koga su prikupljeni podaci o demografskim i varijablama vezanim za profesionalni status nastavnika. Takođe, po dva nezavisna procenjivača posmatrala su po dva časa svakog nastavnika iz uzorka i, koristeći Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom PPSNUR (instrument razvijen u okviru ovog istraživanja), procenili su izraženost svakog od ova tri stila i stil koji svaki nastavnik dominantno primenjuje. Svaki ispitani nastavnik i svi učenici posećenih odeljenja procenili su kvalitet razredne klime na časovima posmatranog nastavnika u tom odeljenju, a iz školske dokumentacije registrovani su podaci o školskom uspehu učenika iz odgovarajućeg predmeta.

Rezultati pokazuju da je, među ispitivanim varijablama iz domena strukturalnih i motivacionih karakteristika ličnosti nastavnika, najznačajniji prediktor stilova upravljanja razredom jedna od dve glavne dimenzije samoaktualizovanosti, *vremenska kompetentnost*. Pored toga, pokazalo se da je u grupi značajnih prediktora stilova upravljanja razredom i doživljaj nastavnika o kvalitetu radne klime u školi. Među ispitivanim bazičnim dimenzijama ličnosti, kao značajni prediktori stilova nastavnika u upravljanju razredom izdvajaju se *ekstraverzija*, *otvorenost za iskustvo* i *saradljivost*. Rezultati istraživanja potvrdili su, takođe, da je interakcionistički stil upravljanja razredom najefektivniji pristup. I učenici, a i sami nastavnici, najzadovoljniji su kvalitetom razredne klime kada nastavnik dominantno koristi ovaj stil, odnosno kada je taj stil izraženiji u njegovom radu u odeljenju. Takođe, u poređenju sa druga dva stila, interakcionistički stil upravljanja razredom najpovoljniji je za ostvarivanje boljih školskih postignuća učenika.

Pored rasvetljavanja samog koncepta upravljanja razredom kroz analizu njegove povezanosti sa karakteristikama ličnosti nastavnika i kroz preispitivanje uspešnosti različitih stilova upravljanja razredom, rezultati istraživanja imaju i praktične implikacije, jer upućuju na mogućnosti pružanja podrške razvoju onih ličnih karakteristika budućih i već zaposlenih nastavnika koje doprinose praktikovanju interakcionističkog stila upravljanja razredom. Takvu podršku moguće je obezbediti kroz programe bazičnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika i kroz kreiranje kvaliteta radne klime u školama, a krajnji efekat bilo bi dalje unapređivanje kvaliteta obrazovanja u našim školama.

***Ključne reči:*** *upravljanje razredom, stilovi upravljanja razredom, bazične dimenzije ličnosti nastavnika, samoaktualizovanost nastavnika, efektivna nastava*

# SUMMARY

---

## *CLASSROOM MANAGEMENT: NEW APPROACH TO TEACHERS' PSYCHOLOGY*

This book deals with the teachers, as key actors of the educational process, whose professional performance directly reflects the students' learning success and their achievements. Teachers realize the most important part of their professional duties in the classroom, by performing the teaching process. In the context of the teaching process, teachers are expected to organize and conduct learning activities so that students are provided with the highest possible level of participation and learning, in other words, to successfully manage learning situations in the classroom. Accordingly, a central place in this book was given to the concept of classroom management, which refers to the set of teachers' professional performance focused on building and maintaining a stimulative learning environment. This concept has been formulated during the past few decades by researchers as an attempt to link different aspects of the teacher's actions and his/her personality into the unified whole. In other words, the concept of classroom management is the basis for a modern approach to teachers' psychology.

Classroom management is related to all teacher's actions, aimed at creating a safe and stimulative learning environment that could be covered by three broad dimensions. The first of them includes the teacher's actions related to students' personal growth and establishment of psychological atmosphere in the classroom. The second dimension consists of all that teacher undertakes to ensure the performance of the learning process in the classroom: the use of space, equipment and learning materials, organization of time, the choice of teaching forms, methods and techniques, variety of activities, involvement of students into learning activities and maintenance of their activity during the classes, instructions, as well as learning content structuring. The third dimension is related to procedures that the teacher undertakes to establish and maintain discipline in the classroom.

It is clear, therefore, that the concept of classroom management involves a number of roles that the teacher performs while working with students and competences that are necessary for their successful performance, but it is also associated with the teacher's personality characteristics which largely determine the way in which the teacher controls the situation in the classroom, i.e. the dominant classroom management style he/she applies. This book examines the three styles: interventionist, non-interventionist and interactionist. The first two are located at the ends of the continuum that represents the distribution of power and control over the situation in the classroom between the teacher and students. At one end, it is a style that is characterized by the complete control of the teacher (interventionist) and, at the opposite end of the continuum, it is the style of the teacher who completely passes the responsibility for the si-

tuation in the classroom to students (non-interventionist). Between these two extremes, it is the interactionist style that implies the distribution of responsibility and of control over the situation in the classroom between the teacher and students.

Given that classroom management styles are shown as having different success when their effectiveness is measured by the quality of the classroom climate and through students' academic achievement, the question is whether it is possible to identify those personality traits that characterize the profile of teachers who use various styles of classroom management. Therefore, a total of 273 class teachers and subject teachers from several primary schools were examined by Personality Inventory NEO PI-R, Inventory of Personal Orientation POI, Working Climate Questionnaire WCQ, and by Questionnaire for Teachers, which was used in order to collect data about demographic and variables related to the teacher's professional status. Also, two independent evaluators observed two classes of each teacher in the sample and, by using the Protocol for Teachers' Classroom Management Styles Assessment PPSNUR (instrument developed through this research), evaluated the level of expression of each of these three styles and the style that every teacher predominantly uses. Every teacher and all students of visited classes assessed the quality of the classroom climate during the lessons held by the observed teacher in that class, and data on students' school success were collected as well on the basis of the school evidence.

The results show that, among the studied variables in the domain of structural and motivational teachers' personality characteristics, the most significant predictor of classroom management styles is one of the two major dimensions of self-actualization, Time Competence. In addition to this, it was shown that the teacher's experience with the quality of the working climate in his/her school is an important predictor of classroom management styles as well. Among the examined basic personality dimensions, Extraversion, Openness to Experience and Agreeableness were identified as significant predictors of teachers' classroom management styles. The research results also confirmed that the interactionist classroom management style is the most effective approach. Both students and teachers were the most satisfied with the quality of classroom climate when the teacher used it as the predominant style, i.e. when the interactionist style was more expressed in his/her work in the classroom. Also, in comparison with the other two styles, the interactionist style is advantageous to improving students' academic achievement.

In addition to shedding light on the very concept of classroom management through the analysis of its relationship with teachers' personality characteristics and to reconsideration of the effectiveness of various classroom management styles, research results have practical implications, because they suggest the possibility of supporting the development of those personal characteristics of future and in-service teachers that could contribute to the use of the interactionist style. Such support could be provided through programs of basic teachers' education and in-service teachers' trainings, as well as through establishing appropriate working climate in schools. The final effect would be a further improvement of the quality of education in our schools.

**Key words:** *classroom management, classroom management styles, teachers' basic personality dimensions, teachers' self-actualization, effective teaching*

## PRILOZI

---

1. Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR)
2. Kratak opis i uputstvo za primenu Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom
3. Moguće teškoće u primeni Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom i preporuke za prevazilaženje tih teškoća
4. Inventar za samoprocenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (ISNUR)
5. Upitnik za nastavnike
6. Skala zadovoljstva razrednom klimom (forma za nastavnike SZNRK, i forma za učenike SZURK)



## Prilog 1.

PPSNUR  
 PROTOKOL ZA PROCENU STILOVA NASTAVNIKA U UPRAVLJANJU  
 RAZREDOM

Datum: \_\_\_\_\_ Smena: \_\_\_\_ Redni broj časa u rasporedu časova: \_\_\_\_\_

Predmet: \_\_\_\_\_

Ocenjivač: \_\_\_\_\_

A		B		C	
---	--	---	--	---	--

Skorovi:

**Postupci nastavnika u odeljenju**  
 – indikatori prakse nastavnika u upravljanju razredom

**PODSKALA A: DIMENZIJA LIČNOST**  
 (postupci nastavnika koji izražavaju njegova verovanja o ličnosti učenika, postupci nastavnika koji doprinose ličnom razvoju učenika i ukupnoj psihološkoj klimi)

	Prilikom ulaska u učionicu nastavnik najpre pozdravlja učenike, postavlja par neformalnih pitanja (npr. kako su danas, jesu li odmorni/umorni, jesu li spremni za rad, podseća ih da pripreme pribor za rad dok upiše čas...)	B
1.	Prilikom ulaska u učionicu nastavnik formalno pozdravlja učenike, zapisuje čas ne obraćajući pažnju na učenike	C
	Prilikom ulaska u učionicu nastavnik formalno pozdravlja učenike, odmah daje naloge koje učenici treba da izvrše (npr. obrišite tablu, spremite sveske, zatvorite prozore, postavite kartu...)	A
	Najveći deo vremena tokom časa nastavnik sam govori i usmeren je uglavnom na sadržaj koji predaje i zahteva apsolutnu pažnju	A
2.	Dok predaje nastavnik često poziva učenike da se uključe, vodi ih pitanjima, podstiče ih da rešavaju probleme, iznose svoje mišljenje, ideje, predloge	B
	Nastavnik da učenicima kratku instrukciju, zadatak, a onda ih ostavlja da sami rade ne prateći tok rada	C
	Nastavnik objašnjava učenicima zašto je gradivo koje uče važno za njih lično i za dalje učenje, nudi različite zadatke u vezi sa temom časa i mogućnost da učenici, prema svojim interesovanjima i sklonostima, izaberu na kom će zadatku raditi	B
3.	Nastavnik, ne navodeći razloge, naglašava učenicima da gradivo moraju da nauče, sam određuje koji će učenici raditi na kojim zadacima ili svima zadaje isti zadatak, naglašavajući da je to najbolji način da se nauči	A
	Nastavnik ne ističe značaj gradiva – ne objašnjava učenicima zašto je to što uče važno za njih lično i za njihov razvoj i dalje učenje	C
	Nastavnik podstiče učenike da se međusobno poštuju, da budu pristojni jedni prema drugima, da pomažu jedni drugima, planira zajedničke aktivnosti učenika da bi tako podstakao saradnju	B
4.	Kada se učenici ponašaju jedni prema drugima nepristojno, nastavnik ih prekoreva, zahteva da se ponašaju pristojno i moralise o tome da učenici treba da saraduju	A
	Nastavnik se ne bavi međusobnim odnosima učenika, niti ga zanima kakva je atmosfera na času	C

	Nastavnik pokazuje zainteresovanost, razumevanje za emocionalna stanja učenika i njihove potrebe, saoseća sa njima, pruža podršku	B
5.	Nastavnik ignoriše ili negira osećanja i potrebe učenika, ne pokazuje razumevanje	C
	Nastavnik suzbija emocionalne reakcije učenika – ljuti se i optužuje učenike zbog njihovih emocionalnih reakcija jer smatra da im nije mesto na času	A
<b>PODSKALA B: DIMENZIJA NASTAVA</b> <b>(postupci nastavnika koji stvaraju uslove za učenje – uspostavljanje i održavanje aktivnosti u razredu, uređenje prostora, korišćenje vremena)</b>		
	Nastavnik izričito zahteva od učenika da poštuju stalni raspored sedenja koji je on odredio	A
6.	Tokom časa učenici mogu da menjaju mesta u učionici, u skladu sa trenutnim aktivnostima na času, nastavnik se dogovara sa učenicima o rasporedu sedenja i o sastavu manjih radnih grupa	B
	Nastavnik ne obraća pažnju na raspored sedenja učenika, niti na promenu mesta učenika u toku časa	C
	Dok učenici rade na svojim mestima, nastavnik šeta po učionici i kontroliše sve što se radi	A
7.	Dok učenici rade na svojim mestima, nastavnik radi nešto drugo za katedrom	C
	Dok učenici rade na svojim mestima, nastavnik stoji na mestu sa koga ima pregled nad celom učionicom i prilazi učenicima koji traže pomoć	B
	Nastavnik podstiče učenike da se fokusiraju na aktivnosti i zadatke da bi na času uspešno zaokružili celinu	B
8.	Čas je nedovršen jer je neka od aktivnosti trajala duže od planiranog vremena	C
	Nastavnik prekida rad učenika na zadatku iako ga nisu završili, sa obrazloženjem da je vreme predviđeno za rad isteklo	A
	Učenici u radu smeju da koriste isključivo materijale i pribor koje odredi nastavnik	A
9.	Ako učenik želi da koristi drugačiji materijal ili pribor, nastavnik prihvata takvu mogućnost uz razgovor sa učenicima i preporuke o tome kako bi taj materijal mogao da koristi	B
	Nastavnik ne obraća pažnju na to koje materijale i pribor učenici koriste u radu	C
	Nastavnik postavlja pitanja učenicima kako bi ih naveo da sami otkriju šta će biti tema i cilj časa i koja je svrha aktivnosti kroz koje ih vodi	B
10.	Nastavnik na početku časa najavljuje učenicima samo temu časa (naslov lekcije) i šta tačno zahteva od njih da urade	A
	Nastavnik počinje sa planiranim aktivnostima bez ikakve najave	C
	Nastavnik podstiče učenike da sadržaje kojima se bave na času povezuju sa situacijama i primerima iz sopstvenog iskustva	B
11.	Predajući lekciju, nastavnik daje primere koje je sam izabrao da bi učenicima približio gradivo	A
	Predajući lekciju, nastavnik saopštava zadatak koji učenici treba da urade ne nastojeći da zadatak poveže sa iskustvom učenika	C
	Nastavnik uglavnom koristi frontalni oblik rada, pri čemu ne obraća pažnju na učenike i njihove reakcije	C
12.	Nastavnik koristi različite oblike rada i različite aktivnosti koje obezbeđuju aktivno učešće svih učenika tokom časa	B
	Nastavnik uglavnom koristi frontalni oblik rada, pri čemu kontroliše situaciju u odeljenju tako što učenike proziva po svom nahodjenju	A

	Kada neko od učenika ne radi na času, nastavnik mu najavljuje da će ostati i za vreme odmora da bi završio zadatak, zadaje mu obimniji domaći zadatak ili mu daje slabu ocenu	A
13.	Nastavnik ne obraća pažnju na učenike koji ne rade na času	C
	Kada neko od učenika ne radi na času, nastavnik prilazi, proverava o čemu se radi, pokušava da animira učenika na aktivnost i pruža potrebnu pomoć	B
	Nastavnik kritikuje učenike ili im daje lošu ocenu za neuspešno urađene ili za neurađene zadatke na času, a uspeh učenika kvalifikuje kao odlično, dobro... ili daje visoku ocenu bez objašnjenja	A
14.	Nastavnik daje povratnu informaciju učeniku, pohvaljuje svaki uspeh i doprinos učenika i ohrabruje učenike i kada nisu uspešni - upućuje im poruku da ima poverenja u njih, nudi pomoć, daje jasne instrukcije kako dalje da rade	B
	Nastavnik ne daje nikakav komentar o učešću učenika na času ili o zadatku (npr. samo kaže: sedi, idi na mesto; ili samo parafira pregledani zadatak u svesci...)	C
	Nastavnik ne zadaje učenicima ništa za domaći zadatak ili im neodređeno kaže da kod kuće prorade i nauče ono što su radili u školi	C
15.	Nastavnik učenicima zadaje konkretan domaći zadatak, ali im ne objašnjava svrhu onoga što će raditi	A
	Nastavnik učenicima zadaje konkretan domaći zadatak, pritom kratko objašnjava svrhu tog zadatka i povezuje ga sa onim što su radili u školi	B
<b>PODSKALA V: DIMENZIJA DISCIPLINA</b>		
<b>(postupci nastavnika u vezi sa disciplinom – uspostavljanje i održavanje određenih standarda ponašanja)</b>		
	Kada neki učenik ometa čas ili uznemirava druge učenike, nastavnik ga oštro opominje, zahteva da prestane sa takvim ponašanjem i preti kaznom	A
16.	Kada neki učenik ometa čas ili uznemirava druge učenike, nastavnik ne reaguje ili jasno odbija da se time bavi za vreme časa	C
	Kada neki učenik ometa čas ili uznemirava druge učenike, nastavnik ga podseća na zajednički dogovorena pravila ponašanja i njihov smisao	B
	Učenike koji se najbolje ponašaju na času nastavnik ističe kao primer (npr: ugledajte se svi na Petra, vidite kako je Milica dobra...)	A
17.	Nastavnik podstiče učenike da se dobro ponašaju na času tako što uvažava njihovo zalaganje i aktivnost (npr: dobro si radio tokom čitavog časa, bio si aktivan na ovom času, sve si zadatke uradio...)	B
	Nema komentara nastavnika koji se odnose na dobro ponašanje učenika, kao da to ne registruje	C
	Na nedisciplinu učenika u odeljenju nastavnik reaguje prekorevajući učenike, kvalifikujući takvo ponašanje kao neprimereno, nevasпитano...	A
18.	Na nedisciplinu učenika u odeljenju nastavnik ne reaguje, nastavlja sa predavanjem uz eventualni komentar da će sami biti odgovorni ako ne nauče lekciju	C
	Na nedisciplinu učenika u odeljenju nastavnik reaguje tako što proverava sa učenicima šta se dešava i pokušava sa njima da razreši situaciju i vrati pažnju učenika na nastavnu aktivnost	B
	Reagujući na nedisciplinu, nastavnik najavljuje da će preduzeti mere kojima će promeniti ponašanje učenika i zvesti red	A
19.	Reagujući na nedisciplinu, nastavnik komentariše da su učenici sami odgovorni za svoje ponašanje i učenje	C
	Reagujući na nedisciplinu, nastavnik proverava sa učenicima šta bi zajedno mogli da urade da ostvare potrebnu disciplinu na času	B

	Kada reaguje na kršenje pravila, nastavnik se poziva na neka opšta, nepisana pravila ili pravila ponašanja koja je doneo neko drugi (npr. kućni red)	A
<b>20,</b>	Kada reaguje na kršenje pravila, nastavnik se poziva na pravila u čijem donošenju su učestvovali učenici	B
	Nastavnik ne koristi pozivanje na pravila za regulisanje ponašanja učenika na času	C

---

**KRATAK OPIS I UPUTSTVO ZA PRIMENU  
PROTOKOLA  
ZA PROCENU STILOVA NASTAVNIKA U UPRAVLJANJU RAZREDOM**

*Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom* zasnovan je na shvatanju američkih autorki Nensi Martin i Beatris Boldvin da upravljanje razredom (classroom management) predstavlja konstrukt koji ima više aspekata i uključuje tri široke dimenzije: *ličnost, nastavu i disciplinu*. **Dimenzija ličnost** uključuje verovanja nastavnika o ličnosti učenika i njegove postupke koji doprinose individualnom razvoju učenika. Ova dimenzija uključuje to kako nastavnik opaža opštu prirodu sposobnosti učenika, kao i ukupnu psihološku klimu. **Dimenzija nastava** obuhvata sve ono što nastavnik čini da bi uspostavio i održao aktivnosti na času, fizičko uređenje prostora i korišćenje vremena. Treća dimenzija, **disciplina**, odnosi se na postupke koje nastavnik preduzima da bi uspostavio odgovarajuće standarde ponašanja.

Pomenute autorke razlikuju tri osnovna stila upravljanja razredom. Stilovi koje one razlikuju nalaze se na kontinuumu koji predstavlja tri pristupa interakciji sa učenicima – **neintervenišući, interakcionistički i intervenišući**.

Na jednom kraju ovog kontinuuma nalazi se **neintervenišući pristup** koji se zasniva na uverenju da učenici imaju svoje unutrašnje pokretače koji treba da nađu način da se izraze u realnom svetu, pa nastavnik ostvaruje minimalnu kontrolu.

Na suprotnom kraju kontinuuma nalazi se **intervenišući pristup** koji se zasniva na uverenju da spoljašnja sredina (ljudi i objekti) utiče na ljudsko biće da se razvija da određeni način, te nastavnik teži da ostvari potpunu kontrolu.

Između ova dva ekstrema nalazi se treći – **interakcionistički pristup** koji je usmeren i na ono što pojedinac čini da bi izmenio spoljnu sredinu, kao i na to na koji način sredina utiče na pojedinca. U ovom slučaju kontrola nad situacijom je u rukama i nastavnika i učenika.

U ponašanju svakog nastavnika verovatno se može prepoznati svaki od ova tri pristupa, ali se govori o različitim stilovima, u zavisnosti od toga koji je pristup dominantan.

Stilovi koje opisuju ove autorke mogu se povezati sa uobičajeno razlikovanim autoritarnim, demokratskim i nezainteresovanim stilom upravljanja. Autoritarnom stilu sličan je intervenišući stil u kome nastavnik teži da potpuno kontroliše situaciju u odeljenju. Interakcionistički stil sličan je demokratskom i podrazumeva uspostavljanje odnosa uvažavanja, ravnopravnosti i saradnje, pri čemu je kontrola nad situacijom u odeljenju podeljena između nastavnika i učenika. Neintervenišući stil, iako se ne zasniva na nezainteresovanosti nastavnika za učenike, već na prepuštanju kontrole nad situacijom učenicima na osnovu uverenja da će učenici raditi na zadacima na osnovu sopstvene motivacije, u svom pojavnom obliku liči na nezainteresovani stil.

Svojim stilom rukovođenja nastavnik podstiče stvaranje određenog tipa socijalne klime, a za svaki tip socijalne klime karakteristične su odgovarajuće reakcije učenika. Tako na autokratski orijentisanog nastavnika, koji stalno prigovara učenicima, traži bespogovorno izvršavanje svojih naloga, retko pohvaljuje, smatra da se učenicima ne može verovati, učenici tipično reaguju pokornošću, nenaklonošću prema nastavniku, nezainteresovanošću i nespremnošću za saradnju. S druge strane, na demokratski orijentisanog nastavnika, koji odluke donosi zajedno sa grupom, pomaže, podstiče učenike na učešće, objektivan je, učenici tipično reaguju spremnošću da rade zajedno i sa nastavnikom, preuzimanjem odgovornosti za svoje školske obaveze, visokom motivacijom za učenje i školsko postignuće. Najzad, na nezainteresovanog nastavnika učenici reaguju pasivnim odnosom prema školskim obavezama, nespremnošću na saradnju i zajednički rad, nervozom i iritiranošću.

Iz opisanih reakcija učenika lako je prepoznati i tip discipline koji se razvija u različitim tipovima razredne klime, kao rezultat postupaka nastavnika, tj. njegovog stila upravljanja razredom. Postupci nastavnika, zasnovani na njegovoj moći nad učenicima, kontroli i prisili, u skladu su sa klasičnim shvatanjem disciplinovanja. Ovakvi postupci, međutim, vode ka tome da učenici izvršavaju naloge nastavnika ili poštuju zabrane prvenstveno da bi izbegli kaznu. S druge strane, nastavnik koji razvija odnos sa učenicima zasnovan na uvažavanju njihove ličnosti, prihvatanju njihovih osećanja, razumevanju njihovih potreba, kod učenika podstiče prihvatljive načine ponašanja zbog lične i dobrobiti drugih, jača njihovo samopoštovanje i razvija samokontrolu. U ovom slučaju može se govoriti o pozitivnoj disciplini koja predstavlja jednu od najvažnijih karakteristika sigurnog i podsticajnog okruženja za učenje.

**Protokol za procenu stilova u upravljanju razredom** sadrži tri celine, od kojih se svaka odnosi na jednu dimenziju upravljanja razredom (ličnost, nastava i disciplina). Za svaku od ovih dimenzija dati su opisi ponašanja nastavnika na času. U okviru svake stavke data su po tri opisa koji se odnose na tri stila upravljanja razredom (intervenišući – u Protokolu su opisi označeni sa desne strane slovom A, interakcionistički – u Protokolu su opisi označeni slovom B, i neintervenišući – opisi označeni slovom C) koji su prepoznatljivi u nastavnim situacijama.

Protokol za praćenje stilova u upravljanju razredom koristi se na osnovu opservacije časa – za jedan posmatrani čas popunjava se jedan protokol (ukoliko više ocenjivača istovremeno vrši opservaciju časa, svaki ocenjivač popunjava zaseban protokol).

U Protokolu treba za svaku stavku izabrati jedan od tri opisa koji najbolje opisuje ponašanje nastavnika na posmatranom času, i označiti polje pored tog opisa. Potrebno je da se ocenjivač pre opservacije časa upozna sa sadržajem protokola. Preporuka je da ocenjivač ima protokol ispred sebe tokom časa. Obeležavanje odgovarajućih opisa ponašanja nastavnika može se vršiti u Protokolu u toku časa, kada ocenjivač registruje neko ponašanje. S obzirom na to da se može očekivati da će nastavnik u toku časa činiti postupke koji pripadaju različitim stilovima upravljanja razredom, **konačne izbore treba označiti zaokruživanjem slova pored izabranog**

*opisa na kraju posmatranog časa, tako što će ocenjivač za svaku stavku izabrati onaj opis koji najviše odgovara ukupnom ponašanju nastavnika u toku tog časa. **Za svaku stavku treba izabrati po jedan opis.** Ukoliko nijedan od tri opisa ne odgovara u potpunosti postupcima nastavnika, treba izabrati onaj koji najpribližnije opisuje postupke nastavnika tokom celog časa. Ponašanje nastavnika ne mora da sadrži baš sve elemente jednog opisa da bi taj opis bio izabran. Važno je da opis suštinski odgovara postupcima nastavnika.*



## Prilog 3.

**MOGUĆE TEŠKOĆE U PRIMENI PROTOKOLA ZA PROCENU  
STILA NASTAVNIKA U UPRAVLJANJU RAZREDOM I PREPORUKE ZA  
PREVAZILAŽENJE TIH TEŠKOĆA**

---

**PODSKALA A: DIMENZIJA LIČNOST**

---

**1. ULAZAK NASTAVNIKA U UČIONICU**

---

**Moguće teškoće:**

Kada se posmatraju dva uzastopna časa istog nastavnika u istom odeljenju, na drugom času izostaje pozdravljanje.

**Preporuke:**

Izbegavati posetu na dva uzastopna časa. Ako se to desi, onda ovu stavku na drugom času oceniti na osnovu ponašanja nastavnika na prvom času.

Ukoliko se ne radi o uzastopnom času istog nastavnika u istom odeljenju, procenu izvršiti na osnovu opaženog ponašanja nastavnika.

---

**2. NIVO AKTIVNOSTI NASTAVNIKA I UČENIKA NA ČASU**

---

**Moguće teškoće:**

-Izostalo je predavanje novog gradiva. Veći deo časa je prošao u utvrđivanju prethodnog gradiva, a novo gradivo prorađivano je uz uključivanje učenika koji su dobijali izvesne instrukcije nastavnika.

-Opisi odgovaraju času obrade, ali ne i času vežbanja, obnavljanja i utvrđivanja već pređenog gradiva.

**Preporuke:**

Ocenjivač treba da se fokusira na nivo aktivnosti učenika koju nastavnik podstiče na času, odnosno na nivo dominacije nastavnika, bilo da se radi o aktivnostima usmerenim na učenje novog gradiva ili o aktivnostima usmerenim na uvežbavanje, obnavljanje i utvrđivanje ranije pređenog gradiva i bez obzira na tip časa ili deo časa.

---

**3. MOTIVISANJE UČENIKA ZA UČENJE KONKRETNOG  
NASTAVNOG SADRŽAJA**

---

**Moguće teškoće:**

-Ponašanje nastavnika odgovara samo jednom delu opisa, ali ne i celom opisu (npr. nastavnik nije izričito naglasio da je to najbolji način da se nauči, ili nastavnik govori o značaju gradiva ali ne ističe značaj gradiva za lični razvoj učenika)

**Preporuke:**

Ponašanje nastavnika ne mora da sadrži sve elemente opisa koji mu najviše odgovara.

Sušтина opisa A se odnosi na direktivnost nastavnika i njegovu orijentisanost na sadržaj predmeta, suština opisa B se odnosi na orijentisanost nastavnika ka učeniku, a u osnovi opisa C je formalno „odrađivanje“ časa iz koga se ne može prepoznati briga za ishode časa.

---

---



---

**4. PODSTICANJE ODREĐENOG KVALITETA MEĐUSOBNIH ODNOSA UČENIKA**


---

**Moguće teškoće:**

Nije bilo neučtivog međusobnog ponašanja učenika na koje bi nastavnik reagovao.

**Preporuke:**

Ocenjivači treba da obrate pažnju na reakcije ili odsustvo reakcija nastavnika i na ona ponašanja učenika jednih prema drugima koja nisu upadljiva, ali predstavljaju uzajamno zadirkivanje, kvalifikovanje, ometanje, omalovažavanje, ignorisanje (npr. „Daj mi to, ti ne znaš...“; jedno dete u grupi od ostalih ne dobija priliku da učestvuje u radu; „Zbog tebe ćemo biti poslednji...“)

---

**5. ODNOS NASTAVNIKA PREMA EMOCIONALNIM STANJIMA I POTREBAMA UČENIKA**


---

**Moguće teškoće:**

Učenici ne pokazuju osećanja da bi nastavnik mogao da reaguje na njih.

**Preporuke:**

Nije neophodno da učenici eksplicitno demonstriraju intenzivne emocionalne reakcije da bismo procenili nastavnika po ovoj stavci. Npr. interesovanje nastavnika za zdravlje odsutnih učenika bi se moglo razumeti kao saosećanje; ili razumevanje potrebe učenika da ode u toalet za vreme časa...

---

**PODSKALA B: DIMENZIJA NASTAVA**


---

**6. ODNOS NASTAVNIKA PREMA RASPOREDU SEDENJA I PROMENI MESTA UČENIKA ZA VREME ČASA**


---

**Moguće teškoće:**

-Od korišćene nastavne metode zavisi da li će biti potrebe da učenici menjaju mesta.

-Nije bilo nikakvih promena mesta ili ustajanja tokom časa.

**Preporuke:**

Ovde se ne radi samo o toleranciji na promenu uobičajenog rasporeda sedenja, već i o tome da dogovorene promene mesta predstavljaju indikator da se u učionici odvijaju raznovrsne aktivnosti u kojima učenici učestvuju radeći sa različitom decom. Kruto pridržavanje rasporeda sedenja predstavlja indikator kontrole koju nastavnik želi da održi nad učenicima u odeljenju. Ukoliko nema ponašanja nastavnika koje spada u opise A ili B, onda treba izabrati opis C (ovaj konkretan detalj ukazuje da nastavnik ne obraća pažnju na ovaj aspekt upravljanja razredom koji bi mogao da bude korišćen u funkciji učenja).

---

**7. PONAŠANJE NASTAVNIKA TOKOM SAMOSTALNOG RADA UČENIKA NA ZADACIMA**


---

**Moguće teškoće:**

Nisu uočene

**Preporuke:**

---

**8. ODNOS NASTAVNIKA PREMA VREMENSKOM PLANU  
AKTIVNOSTI NA ČASU**


---

**Moguće teškoće:**

Nisu uočene

**Preporuke:**


---

**9. ODNOS NASTAVNIKA PREMA TOME KOJU VRSTU MATERIJALA  
I PRIBORA UČENICI KORISTE ZA RAD NA ČASU**


---

**Moguće teškoće:**

-Nije bilo situacija na času koje zahtevaju korišćenje različitih materijala.

-Nije jasno šta tačno znače različiti materijali za rad.

**Preporuke:**

Materijal za rad odnosi se na sve ono sa čim učenici rade na času (školski pribor, didaktički materijal, učila, knjige, drugi specifični materijali koji mogu biti aktuelni na nekim časovima). U vezi s tim postoji različita tolerancija nastavnika na različiti materijal koji koriste učenici u radu – npr. nastavnik može da insistira da učenici koriste određeni format sveske, grafitnu ili hemijsku olovku, drvene bojice, flomastere, blokove za crtanje određenog formata, drugi pribor i materijal za rad.

---

**10. NAČIN UVOĐENJA UČENIKA U TEMU I CILJEVE ČASA**


---

**Moguće teškoće:**

Nisu uočene

**Preporuke:**


---

**11. ODNOS NASTAVNIKA PREMA LIČNOM ISKUSTVU UČENIKA U  
FUNKCIJI UČENJA NOVOG SADRŽAJA**


---

**Moguće teškoće:**

Ponašanje nastavnika je sadržalo delove opisa iz dveju stavki.

**Preporuke:**

Treba izabrati opis koji približnije odgovara postupcima nastavnika (imajući u vidu ceo tok časa).

---

**12. NAČIN I NIVO AKTIVIRANJA UČENIKA TOKOM ČASA**


---

**Moguće teškoće:**

Nisu uočene

**Preporuke:**

---

13.	<b>NAČIN MOTIVISANJA UČENIKA ZA UČEŠĆE U AKTIVNOSTIMA NA ČASU</b>
-----	---

---

**Moguće teškoće:**

- Nije bilo učenika koji nisu radili na času.
- Ponašanje nastavnika odgovara delu opisa, ali nema svih elemenata iz jednog opisa.

**Preporuke:**

Treba izabrati najpribližniji opis, iako u postupcima nastavnika nema svih elemenata opisa. Opis A se odnosi na postupke nastavnika koji se mogu doživeti kao pretnja ili neka vrsta kazne.

---

14.	<b>ODNOS NASTAVNIKA PREMA USPEHU I NEUSPEHU UČENIKA U UČENJU I RADU NA ZADACIMA</b>
-----	---

---

**Moguće teškoće:**

- Ponašanje nastavnika odgovara delu opisa, ali nema svih elemenata iz jednog opisa.
- Ponašanje nastavnika varira tokom časa.

**Preporuke:**

Procenu treba izvršiti na osnovu onog ponašanja nastavnika koje dominira, iako nisu zastupljeni svi elementi opisa u ponašanju nastavnika.

---

15.	<b>KORIŠĆENJE I KVALITET INSTRUKCIJA KOJE NASTAVNIK DAJE UČENICIMA ZA SAMOSTALNI RAD KOD KUĆE</b>
-----	---

---

**Moguće teškoće:**

- Domaći zadatak nije zadavan jer se radilo o časovima u poslednjim danima pred početak raspusta.
- Učiteljica je zadala domaći zadatak na prethodnom času matematike i saopštila učenicima da treba da ga urade do kraja raspusta, pa na posmatranom času ne zadaje novi domaći zadatak.

**Preporuke:**

Procenu treba izvršiti na osnovu onoga što nastavnik uradi ili ne uradi, bez obzira na to da li ocenjivač pretpostavlja da postoji neki razlog zašto nastavnik nije dao uputstva za rad kod kuće.

Na ovoj stavci procenu treba izvršiti na osnovu toga da li i kako nastavnik daje domaći zadatak ili na osnovu toga da li i kako daje instrukcije učenicima za učenje kod kuće.

---

**PODSKALA C: DIMENZIJA DISCIPLINA**


---

**16. REAKCIJA NASTAVNIKA NA OMETAJUĆE PONAŠANJE  
POJEDINIH UČENIKA TOKOM ČASA**


---

**Moguće teškoće:**

Nije bilo ometanja časa.

**Preporuke:**

Obratiti pažnju na reakcije ili odsustvo reakcija nastavnika ne samo na ozbiljnije oblike kršenja discipline, nego i na one manje upadljive.

Izbor treba izvršiti tako da opis odražava prirodu postupaka nastavnika, iako nastavnik nije pokazao sve elemente opisa.

---

**17. REAKCIJA NASTAVNIKA NA POŽELJNO PONAŠANJE  
POJEDINIH UČENIKA TOKOM ČASA**


---

**Moguće teškoće:**

Ponašanje nastavnika ne odgovara ni jednom od tri opisa.

**Preporuke:**

Treba izabrati najpribližniji opis.

---

**18. ODNOS PREMA NEDISCIPLINI U ODELJENJU**


---

**Moguće teškoće:**

Nije bilo težih oblika kršenja discipline.

Ponašanje nastavnika sadrži deo opisa, ali ne sve elemente (reaguje, ali ne kvalifikuje ponašanje).

**Preporuke:**

Treba obratiti pažnju na reakcije ili odsustvo reakcija nastavnika ne samo na ozbiljnije oblike kršenja discipline, nego i na one manje upadljive.

Bez obzira što u ponašanju nastavnika nema svih elemenata opisa, treba izabrati najpribližniji opis. U proceni mogu pomoći i neverbalni znaci.

---

**19. STAV NASTAVNIKA O TOME ČIJA JE ODGOVORNOST ZA  
DISCIPLINU NA ČASU**


---

**Moguće teškoće:**

Nije bilo težih oblika kršenja discipline.

Nastavnik se, reagujući na nedisciplinu, pozivao na neka opšta pisana pravila, čega nema u opisima.

**Preporuke:**

Treba obratiti pažnju na reakcije ili odsustvo reakcija nastavnika ne samo na ozbiljnije oblike kršenja discipline, nego i na one manje upadljive.

U prvom opisu fokus je na pretnji kaznom, a kažnjavanje je regulisano nekim opštim pravilima, pa bi pozivanje na opšta pisana pravila u ovoj stavci moglo da se poveže sa kažnjavanjem.

---

---

**20. KORIŠĆENJE PRAVILA KAO SREDSTVA ZA REGULISANJE  
PONAŠANJA UČENIKA**

---

**Moguće teškoće:**

Kada se nastavnik poziva na pravila, nije uvek jasno da li su to njegova pravila ili su u donošenju pravila učestvovali učenici.

**Preporuke:**

Opis u kome se nastavnik poziva na zajednički doneta pravila treba izabrati samo onda kada to nastavnik nekako jasno izgovori (npr. Dogovorili smo se..., Znate da je naše pravilo da ...) ili ako su u učionici vidno istaknuta ispisana odeljenjska pravila ponašanja. Ukoliko nije prepoznatljivo da se radi o zajednički donetim pravilima, onda je realniji izbor opisa A.

---

## Prilog 4.

ISNUR  
INVENTAR ZA SAMOPROCENU STILOVA NASTAVNIKA U UPRAVLJANJU RAZREDOM\*

\*Djigic, G., Stojilkovic, S. (2014). Inventory for teachers' self-assessment in classroom management styles – development and its psychometric characteristics. *International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2014, Albena, Bulgaria, Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education, Conference proceedings, Vol. 1 (Psychology and Psychiatry, Education and Educational Research)*, 765-772.

Red.br.	Oznaka situacije i stila*	Opisi profesionalnog ponašanja nastavnika**	Stepen u kome se tvrdnja odnosi na mene				
1LB		Stalo mi je da učenici na časovima budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, predloge, jer tada bolje uče.	1	2	3	4	5
3LA		Kada se neko od učenika za vreme časa glasno nasmeje, ili se pak rasplače, ja se naljutim što ometa čas i izgrdim ga.	1	2	3	4	5
4NC		Dok učenici rade na svojim mestima, ja radim nešto drugo za katedrom.	1	2	3	4	5
6NB		Da bih obezbedio/obezbedila aktivno učešće svih učenika tokom časa, koristim različite oblike rada i raznovrsne aktivnosti.	1	2	3	4	5
7NA		Svaki uspeh učenika nagradim dobrom ocenom, svaki neuspeh lošom ocenom ili ga barem iskritikujem.	1	2	3	4	5
10DC		Moje pozivanje na pravila ponašanja na času ne bi mnogo doprinelo regulisanju istih.	1	2	3	4	5
1LC		Kad učenicima zadam neki zadatak za rad na času, mislim da je najbolje da ga sami rešavaju bez moje pomoći ili kontrole.	1	2	3	4	5
4NB		Dok učenici rade na svojim mestima, ja stojim na mestu sa koga imam pregled nad celom učionicom i prilazim učenicima koji traže pomoć.	1	2	3	4	5
6NA		Nastojim da učenike aktiviram na času tako što ih prozivam.	1	2	3	4	5
7NB		Važno mi je da moji učenici shvate da je njihov uspeh i moj uspeh, da imaju pravo na grešku, jer je mogu ispraviti uz moju pomoć.	1	2	3	4	5
8DA		Naljutim se kada neki učenik ometa čas ili uznemirava druge učenike i odmah zahtevam da takvo ponašanje prestane da ne bih morao da kažnjavam.	1	2	3	4	5
2LB		Važno mi je da učenici razumeju zašto je za njih lično značajno ono što uče i mislim da treba sami da izaberu način na koji će to naučiti..	1	2	3	4	5



5NA	Ako neko od učenika ne radi na času, najavam mu da će ostati i za vreme odmora da bi završio zadatak, zadajem mu obimniji domaći zadatak ili mu dajem slabu ocenu.	1	2	3	4	5
7NC	Moja je obaveza da ocenim učenike, ne i da im iznosim svoje stavove o tome šta mislim o njihovom zalaganju.	1	2	3	4	5
8DC	Nije moje da ja vaspitavam učenike za vreme časa.	1	2	3	4	5
9DA	Kada primetim neprimereno, nevaspitano ponašanje, uvek prekorim učenika zbog toga.	1	2	3	4	5
1LA	Za vreme časa učenici moraju da čute i da me slušaju da bi nešto naučili.	1	2	3	4	5
3LB	Važno mi je kako se moji učenici osećaju, šta im je potrebno.	1	2	3	4	5
5NC	Moja pažnja tokom časa usmerena je na odgovarajuću nastavnu jedinicu, a samo od učenika zavisi da li će uključiti u rad grupe.	1	2	3	4	5
8DB	Ukoliko neko od učenika ometa čas ili druge učenike, podsećam ga na pravila ponašanja koja se trudimo svi u razredu da poštujemo.	1	2	3	4	5
9DC	Ne reagujem na nedolično ponašanje pojedinih učenika, ali povremeno ukažem na to da svaki učenik snosi odgovornost za svoje ponašanje i učenje.	1	2	3	4	5
10DA	Kada su učenici nemirni za vreme časa, ja prekinem čas izričito zahtevajući od njih da se ponašaju normalno.	1	2	3	4	5
2LC	Mislim da učenici sami treba da procene da li je i koliko neko gradivo važno za njih lično.	1	2	3	4	5
3LC	Nije moj posao da se bavim osećanjima i raznim potrebama učenika.	1	2	3	4	5
4NA	Da bi učenici radili na svojim mestima, ja moram da ih kontrolišem i opominjem da rade.	1	2	3	4	5
6NC	Dok predajem lekciju, ne bavim se i reakcijama učenika.	1	2	3	4	5
5NB	Kada neko od učenika ne radi na času, prilazim, proveravam o čemu se radi, pokušavam da animiram učenika na aktivnost i pružim mu potrebnu pomoć.	1	2	3	4	5
9DB	Važna mi je adekvatna radna atmosfera, pa ukoliko primetim nedisciplinu učenika želim da zajedno rešimo problem da bismo nastavili sa daljim radom.	1	2	3	4	5
10DB	Kada je potrebno, podsećam učenike na pravila u čijem donošenju su sami učestvovali.	1	2	3	4	5
2LA	Od učenika izričito tražim da rade ono što im ja kažem jer znam da će samo tako naučiti gradivo.	1	2	3	4	5

\*Broj predstavlja redni broj nastavne situacije; prvo slovo se odnosi na dimenziju upravljanja razredom kojoj pripada nastavna situacija: L-ličnost, N-nastava, D-disciplina; drugo slovo predstavlja oznaku stila na koji se opis odnosi: A-intervenišući, B-interakcionistički, C-neintervenišući.

## Prilog 5.

**UPITNIK ZA NASTAVNIKE****I Opšti podaci:**

1. Starost (upišite koliko godina imate): \_\_\_\_\_
2. Radni staž u obrazovanju (upišite broj navršenih godina radnog staža): \_\_\_\_\_
3. Pol (zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora):  
A) ženski  
B) muški
4. Stepen stručne sprema (zaokružite slovo ispred odgovarajućeg stepena stručne sprema):  
A) viša stručna sprema  
B) visoka stručna sprema  
C) specijalističke studije, magistratura ili doktorat
5. Obrazovanje (zaokružite slovo ispred kategorije koja odgovara Vašem obrazovanju):  
A) prirodne nauke (upišite studijsku grupu: \_\_\_\_\_)  
B) društvenenauke (upišite studijsku grupu: \_\_\_\_\_)  
C) tehničke nauke (upišite studijsku grupu: \_\_\_\_\_)  
D) jezici (upišite studijsku grupu – jezik: \_\_\_\_\_)  
E) umetnost (upišite vrstu umetnosti: \_\_\_\_\_)  
G) učiteljski fakultet ili viša škola
6. Vaša prosečna ocena na studijama (upišite): \_\_\_\_\_

**II Podaci o radnom statusu:**

7. Ove školske godine radite (zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora):  
A) sa punim radnim vremenom  
B) sa nepotpunim radnim vremenom  
(upišite ukupan procenat radnog vremena koji imate ove školske godine:  
\_\_\_\_\_ %)
8. U koliko škola radite ove školske godine (zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora):  
A) samo u jednoj  
B) u dve škole  
C) u tri ili više škola

9. Obrazovni ciklus u kome radite ove školske godine (ukoliko radite u oba obrazovna ciklusa, zaokružite slovo ispred svakog ciklusa u kome radite):

- A) mlađi razredi osnovne škole
- B) stariji razredi osnovne škole

10. Da li ste ove školske godine odeljenjski starešina (zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora):

- A) da – napišite u kom odeljenju: \_\_\_\_\_
- B) ne

11. Predmet/-i koji/koje predajete spada/-ju u grupu (ukoliko predajete predmete koji spadaju u obe grupe, zaokružite slova ispred oba odgovora):

- A) obaveznih nastavnih predmeta
- B) izbornih nastavnih predmeta

12. Kom tipu naselja pripada mesto u kome se nalazi ova škola (zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora):

- A) veliki grad
- B) mali grad
- C) selo

### **III Podaci o profesionalnom razvoju:**

13. Zaokružite slovo ispred razloga zbog koga ste se opredelili za ovu profesiju

- A) izabrao/izabrala sam ovu profesiju zato što volim nastavnički poziv i rad sa decom
- B) želeo/želela sam ovaj fakultet / višu školu, ali nisam imao/imala namere da radim u prosveti
- C) želeo/želela sam nešto drugo, ali nisam imao/la uslova da upišem željeni fakultet / višu školu
- D) u trenutku izbora nije bilo fakulteta / više škole koji su mi bili privlačniji od ovog
- E) činilo mi se da je ovaj fakultet / višu školu lakše završiti nego neke druge
- F) to je bila želja mojih roditelja
- G) birao/birala sam profesiju prema mogućnostima za zapošljavanje
- H) nešto drugo: \_\_\_\_\_

14. Na skali od 1 (najniža ocena) do 5 (najviša ocena) procenite stepen Vašeg zadovoljstva svakim od navedenih aspekata posla koji obavljate. Za svaki aspekt zaokružite odgovarajuću ocenu. Ukoliko postoji neki aspekt koji nije naveden, a za Vas je važan, možete ga dopisati u prazne redove.

Aspekti posla koji obavljate		Stepen Vašeg zadovoljstva				
1.	Nastavni rad sa učenicima – obrada novih nastavnih sadržaja, obnavljanje, vežbanje i sistematizacija	1	2	3	4	5
2.	Stvaranje uslova – nastavnih situacija u kojima svi učenici mogu da ostvare najbolja postignuća u skladu sa svojim mogućnostima	1	2	3	4	5
3.	Slobodne aktivnosti sa učenicima	1	2	3	4	5
4.	Praćenje i ocenjivanje postignuća učenika (oblici, postupci i efekti praćenja i ocenjivanja)	1	2	3	4	5
5.	Briga o razvoju i zdravlju učenika	1	2	3	4	5
6.	Zaštita prava dece	1	2	3	4	5
7.	Lični kontakt sa učenicima, uzajamno uvažavanje, poverenje	1	2	3	4	5
8.	Pomoć učenicima u prevazilaženju ličnih teškoća i problema	1	2	3	4	5
9.	Planiranje i pripremanje aktivnosti sa učenicima	1	2	3	4	5
10.	Osmišljavanje i izrada materijala za nastavu	1	2	3	4	5
11.	Uređenje radnog prostora – učionice	1	2	3	4	5
12.	Učešće u uređenju škole	1	2	3	4	5
13.	Rad sa roditeljima učenika	1	2	3	4	5
14.	Učešće u planiranju i realizaciji aktivnosti na nivou škole	1	2	3	4	5
15.	Osmišljavanje inovacija u radu	1	2	3	4	5
16.	Unapređivanje sopstvenih profesionalnih kompetencija	1	2	3	4	5
17.	Razmena i saradnja sa kolegama	1	2	3	4	5
18.	Administrativni poslovi	1	2	3	4	5
19.	Učešće u projektima koji se realizuju u školi	1	2	3	4	5
20.	Prikupljanje svih relevantnih podataka za procenu kvaliteta sopstvenog rada i uspeha	1	2	3	4	5
21.		1	2	3	4	5
22.		1	2	3	4	5
23.		1	2	3	4	5
24.		1	2	3	4	5
25.		1	2	3	4	5

15. Navedite programe stručnog usavršavanja koje ste pohađali tokom proteklih pet godina (bez obzira na to da li su akreditovani ili nisu), a zatim na skali od 1 (najslabija ocena) do 5 (najviša ocena) ocenite vrednost svakog od tih programa za Vaš profesionalni razvoj (upišite naziv programa i zaokružite odgovarajuću ocenu):

Naziv programa	Vaša ocena vrednosti programa				
1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5

5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5

16. Rangirajte po važnosti razloge kojima se rukovodite kada se opredeljujete za pohađanje nekog programa stručnog usavršavanja (na crtu ispred svakog razloga stavite redni broj koji označava njegov rang; rednim brojem 1. označite za Vas najvažniji razlog, a najvećim rednim brojem označite razlog koji je za Vas najmanje važan):

\_\_\_\_\_ važno mi je da ispunim zakonsku obavezu

\_\_\_\_\_ biram programe koji mi pružaju sadržaje koji me interesuju i u kojima uživam

\_\_\_\_\_ biram programe za koje verujem da će obogatiti moju praksu

\_\_\_\_\_ biram programe za koje verujem da će mi pomoći da prevaziđem neke konkretne probleme u praksi

\_\_\_\_\_ biram programe koji su dostupni u mom mestu

\_\_\_\_\_ biram besplatne ili jeftinije programe

\_\_\_\_\_ pohađam programe koje mi ponudi direktor

\_\_\_\_\_ biram programe koje mi preporuča kolege u čije mišljenje imam poverenja

\_\_\_\_\_ biram programe iz jedne oblasti da bih u toj oblasti produbio/produbila profesionalna znanja i veštine

\_\_\_\_\_ biram programe iz različitih oblasti da bih stekao/stekla što raznovrsnija iskustva

\_\_\_\_\_ nešto drugo: \_\_\_\_\_

17. U koji biste tip svrstali način rukovođenja u ovoj školi (zaokružite slovo ispred odgovora koji najviše odgovara Vašoj proceni):

- A) autoritarni tip (rukovodilac dominira, kontroliše, nameće svoje ideje, ciljeve, sam odlučuje)
- B) demokratski tip (planira i donosi odluke zajedno sa kolegama, ohrabruje, podstiče, uvažava mišljenje većine)
- C) laissez-faire tip (nezainteresovani rukovodilac, nema jasne ciljeve, komunikacija sa kolektivom oskudna, stvari prepušta slučaju)

Prilog 6.

SZNRK

SKALA ZA PROCENU ZADOVOLJSTVA NASTAVNIKA  
RAZREDNOM KLIMOM

1. Koliko ste zadovoljni stepenom aktivnosti učenika ovog odeljenja na Vašim časovima?

1      2      3      4      5

2. Koliko ste zadovoljni odnosom između Vas i učenika ovog odeljenja na časovima?

1      2      3      4      5

3. Koliko se prijatno osećate na časovima u ovom odeljenju?

1      2      3      4      5

SZURK

SKALA ZA PROCENU ZADOVOLJSTVA UČENIKA RAZREDNOM KLIMOM

1. Koliko si zadovoljan/zadovoljna time u kojoj meri ti se pruža mogućnost da učestvuješ u aktivnostima na časovima ovog nastavnika?

1      2      3      4      5

2. Koliko si zadovoljan/zadovoljna odnosom između ovog nastavnika i učenika tvog odeljenja na časovima?

1      2      3      4      5

3. Koliko se prijatno osećaš na časovima ovog nastavnika?

1      2      3      4      5





# INDEKS POJMOVA

---

- afirmacija samoaktualizujućih vrednosti 39,167
- autonomna motivacija 42
- autoritarni stil 70
- autoritativni stil 70
- bazične dimenzije ličnosti 91
- bihejviorizam 74
- demografske karakteristike nastavnika 93
- demokratski stil 70,119
- dimenzije upravljanja razredom 65
- disciplina 68
- dominacija 61
- efektivnost nastavnog procesa 159
- efikasnost nastave 11
- egzistencijalno situaciono reagovanje 39
- ekstraverzija 32
- emocionalno reagovanje 32
- empatija 24
- faktori školskih postignuća 12
- holistički pristup 176
- humanistička psihologija 26,36,74
- implicitne teorije nastavnika 58
- interakcionistički stil 74
- intervenišući stil 74
- introverzija 33
- Inventar ličnih orijentacija POI 96
- Inventar ličnosti NEO PI-R 94
- karakteristike učenika 56
- komunikacija 60
- kooperativno učenje 64
- kvalitet obrazovanja 15
- kvalitet školske klime 92
- lične dispozicije 29
- ličnost 21
- motivacija 37
- motivacija za rad 40
- nastava 15
- nastavnik 21
- nastavničke kompetencije 49
- nastavničke uloge 44
- neintervenisući stil 74
- neuroticizam 32
- nezainteresovani stil 69
- obrazovanje 15
- obrazovanje nastavnika 52
- obrazovno-vaspitni ciljevi 45,55,78
- očekivanja nastavnika 17,26,57
- opservacija časova 84
- osobine nastavnika 21
- otvorenost za iskustvo 33
- Petofaktorski model ličnosti 29
- podsticajno okruženje za učenje 49,55,59
- podsticanje razvoja 71
- Pokret efektivnih škola 11
- ponašanje 18,55
- postignuća 15
- potreba za autonomijom 41
- potreba za kompetentnošću 41
- potreba za povezanošću 41
- potrebe 36,40
- prediktori stilova upravljanja razredom 121
- prihvatanje agresivnosti 39
- procena 22,44,100
- profesionalni razvoj 47,52
- profil nastavnika 120
- Protokol za procenu stilova upravljanja razredom 80,100,204
- razredna klima 94
- regulisanje ponašanja 60,68,165
- samoaktualizacija 37
- samodeterminacija 40
- samopoštovanje 39
- samoprihvatanje 39
- samoprocena 25,47,83
- saradljivost 34

saradnja 61	školski uspeh 22,103
savesnost 34	učenici 11
self-koncept 15,25	učenje 11
shvatanje čovekove prirode 39	unutrašnja podrška 39
sinergija 39	Upitnik za procenu kvaliteta radne klime
socijalni odnosi 171	WCQ 100
socijalno-kognitivistički pristup 76	upravljanje razredom 55
spontanost 39	vremenska kompetentnost 39
sposobnost da se uspostave intimni odnosi 39	
stilovi učenja 15	
stilovi upravljanja razredom 68	
stručno usavršavanje 94	
struktura ličnosti 29	

# INDEKS IMENA

---

- Allport, G.V. / Olport 29  
Anderson, L.W. / Anderson 15  
Baard, P.P. / Bard 41,92,100  
Baldwin, B. / Boldvin 68,72,79,100  
Baron-Cohen, S. / Baron-Koen 24  
Beltrán, E.V. / Beltran 46  
Bernard, W.H. / Bernard 21  
Bjekić, D. 15,25,47,85  
Bloom, B.S. / Blum 15,45  
Boekaerts, M. / Bekert 16,78  
Branković, D. 49  
Brković, A. 16,25  
Brophy, J. / Brofi 19,26,44,55  
Brown, D.F. / Braun 62  
Bru, E. / Bru 65  
Bruner, Dž. / Bruner 18  
Buss, D.M. / Bus 30  
Caprara, G.V. / Kaprara 29  
Cervone, D. / Červone 29  
Costa, P.T. / Kosta 13,28,94  
Crosby, J.R. / Krozbi 46  
Davis, M. / Dejvis 24  
Deci, E.L. / Disaj 41  
Doyle, W. / Dojl 56  
Đorđević, B. 23,64  
Đorđević, J. 23,64,96  
Đurić-Jočić, D. 32,96  
Džamonja-Ignjatović, T. 31  
Ebel, R.L. / Ebel 15  
Edmonds, R.R. / Edmonds 16,21  
Flanders, N.A. / Flanders 55  
Fulgosi, A. 36,77,92  
Gašić-Pavišić, S. 65  
Glickman, C.D. / Glikman 72  
Gojkov, G. 51  
Goldberg, L.R. / Goldberg 30  
Good, T.L. / Gud 16,26  
Gordon, T. / Gordon 62,75  
Grgin, T. 15  
Harden, R.M. / Harden 46  
Havelka, N. 18,44,77  
Hayes, J. / Hejs 76  
Hoffman, M. / Hofman 24  
Ivić, I. 15,46  
John, O.P. / Džon 30  
Jones, V.F. / Džons 59  
Krnjajić, S. 56  
Kvašček, R. 15  
Larsen, R.J. / Larsen 30  
Laslett, R. / Leslet 58  
Lezotte, L.W. / Lizot 16  
Lindgren H.C. / Lindgren 36,48,64  
Martin, N. / Martin 68,72,79,100  
Marzano, J.S. / Marcano 21,55,61  
Marzano, R.J. / Marcano 21,55,61  
Maslow, A.H. / Maslov 36,76  
McCrae, R.R. / MekKre 13,28,94  
McLeod, J. / MekLiod 58,67  
Mitrović, D. 30,91  
Miller, R. / Miler 62  
Morgan, S.R. / Morgan 25  
Nagulić, M. 23  
Oliver, R.M. / Oliver 55  
Partalo, D. 49  
Pedro, J. / Pedro 62  
Pervin, L.A. / Pervin 30  
Petrović-Bjekić, D. 27  
Popović, B. 29,36,85  
Radovanović, V. 25,85  
Reschly, D.J. / Rešli 55  
Rogers, C.R. / Rodžers 63  
Ryan, R.M. / Rajan 41  
Ryans, D.G. / Rajans 24  
Saginor, N. / Saginor 67  
Santrock, J.W. / Santrok 63

- Shostrom, E.L. / Šostrom 96  
Skinner, B.F. / Skiner 74  
Smederevac, S. 30,91  
Smith, C.J. / Smit 58  
Srivastava, S. / Srivastava 30  
Stojiljković, S. 23,25,32  
Suzić, N. 25,47,66  
Ševkušić, S. 62  
Tamashiro, R.T. / Tamaširo 72  
Tatalović-Vorkapić, S. 28  
Tauber, R.T. / Tauber 72  
Todorović, J. 28,52  
Trebješanin, Ž. 38,77  
Vizek-Vidović, V. 26,49,56  
Walfgang, C.H. / Volfgang 72  
Wallberg, H.J. / Volberg 57  
Wagner, P. / Vagner 56,66  
Wang, M.C. / Vang 58  
Watkins, C. / Votkins 56,66  
Weinstein, R.S. / Vajnštajn 16,57  
Wheelwright, S. / Vilrajt 24  
Woolfolk, A. / Vufolk 56,58  
Zlatić, L. 15,48,50  
Zlatković, B. 16,25

## BELEŠKA O AUTORU

---

Gordana Đigić, docent Filozofskog fakulteta u Nišu, magistrirala je na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (2008), a doktorat u oblasti psiholoških nauka stekla je na Departmanu za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu (2013). Na Filozofskom fakultetu u Nišu radi od 2010. godine, a do tada je obavljala različite poslove u ustanovama i institucijama u oblasti obrazovanja (stručni saradnik u osnovnoj školi, nastavnik psihologije i građanskog vaspitanja u srednjoj školi, savetnik za razvoj škola u Ministarstvu prosvete RS). Autor je i realizator većeg broja akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika iz obrazovno-vaspitnih ustanova. Učestvovala je u izradi i realizaciji mnogih projekata u oblasti obrazovanja, kao što su na primer: Projekat osnivanja Regionalnog centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju u Nišu – Ministarstvo prosvete i sporta RS, Grad Niš i Vlada Kraljevine Norveške; Moja škola – škola bez nasilja – UNICEF, Kancelarija u Beogradu; PISA istraživanje i drugi projekti Instituta za psihologiju u Beogradu; DILS, komponenta unapređivanje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji – Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS i Svetska banka; TEMPUS SHESPSS – Univerzitet u Nišu u partnerstvu sa nekoliko domaćih i inostranih partnerskih univerziteta i organizacija, uz finansijsku podršku EACEA. Autor je jedne monografije i preko trideset naučnih radova objavljenih u časopisima i zbornicima radova, urednik je nekoliko tematskih zbornika, učesnik brojnih nacionalnih i međunarodnih naučnih skupova i konferencija. Oblasti interesovanja: psihologija nastave i školskog učenja, psihologija nastavnika, obrazovanje marginalizovanih grupa i inkluzivno obrazovanje.



Gordana Đigić  
UPRAVLJANJE RAZREDOM:  
SAVREMENI PRISTUP PSIHOLOGIJI NASTAVNIKA

*Izdavač*  
UNIVERZITET U NIŠU  
FILOZOFSKI FAKULTET

*Za izdavača:*  
Prof. dr Natalija Jovanović, dekan

*Lektura*  
Snežana Božić  
Saša Trenčić

*Korice*  
Darko Jovanović

*Prelom*  
Milan D. Randelović

*Format*  
17 x 24 cm

*Tiraž*  
100 primeraka

Niš 2017.

ISBN 978-86-7379-439-6



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.12:159.923  
371.321.1  
37.064.2

ЂИГИЋ, Гордана, 1961-  
Upravljanje razredom : savremeni pristup  
psihologiji nastavnika / Gordana Đigić. - Niš  
: Univerzitet, Filozofski fakultet, 2017 (Niš :  
Scero Print). - 229 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 100. - Prilozi: str. 204-224. - Beleška o  
autoru: str. 229. -

Summary: Classroom Management. - Na-  
pomene i bibliografske reference uz  
tekst. - Bibliografija: str. 185-198. - Registri.

ISBN 978-86-7379-439-6

a) Наставници - Личност б) Настава - Методи  
c) Наставници - Ученици  
COBISS.SR-ID 230723596