



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ПЕДАГОГИЈА

**МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА
РАЗВОЈА АУТОНОМИЈЕ УЧЕНИКА
У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор: Проф. др Оливера Гајић Кандидат: Ивана Д. Ђерић

Нови Сад, 2014. године



UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
PEDAGOGY

**POSSIBILITIES AND LIMITATIONS
OF DEVELOPMENT
STUDENTS AUTONOMY IN SCHOOL**

DOCTORAL DISSERTATION

Mentor: Prof. Phd Olivera Gajić Candidate: Ivana D. Đerić

Novi Sad, 2014.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ПЕДАГОГИЈА

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

| | |
|--|--|
| Редни број: РБР | |
| Идентификациони број: ИБР | |
| Тип документације: ТД | Монографска документација |
| Тип записа: ТЗ | Текстуални штампани материјал |
| Врста рада (дипл., маг., докт.): ВР | Докторска дисертација |
| Име и презиме аутора: АУ | мр Ивана Д. Ђерић |
| Ментор (титула, име, презиме, звање): МН | др Оливера Гајић, редовни професор |
| Наслов рада: НР | Могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу |
| Језик публикације: ЈП | Српски језик (ћирилица) |
| Језик извода: ЈИ | Српски и енглески језик |
| Земља публикавања: ЗП | Република Србија |
| Уже географско подручје: УГП | Нови Сад, АП Војводина |
| Година: ГО | 2014. година |
| Издавач: ИЗ | ауторски репринт |
| Место и адреса: МА | Др Зорана Ђинђића 2, 21000 Нови Сад, Србија |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Физички опис рада: ФО | (број поглавља: 19; страница: 421; слика: 2; графикона: 11; табела: 18; референци: 448; прилога: 17) |
| Научна област: НО | Педагогија |
| Научна дисциплина: НД | Методика васпитног-образовног рада |
| Предметна одредница, кључне речи: ПО | Мискметодска студија, аутономија ученика, ученици, наставници, поступци и технике подстицања и развијања аутономије ученика, школа. |
| УДК | |

| | |
|---|---|
| Чува се: ЧУ | Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет |
| Важна напомена: ВН | |
| <p>Извод:</p> <p>ИЗ</p> <p>Савремене педагошке и психолошке теорије несумњиво потврђују да је развијање ученичке аутономије важан васпитно-образовни циљ. Прецизније, стил понашања наставника у значајној мери одређује ниво ученичке аутономије и квалитет њихове мотивације. Предмет овог истраживања је испитивање могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. У складу са тим, сврха ове двофазне миксметодске секвенцијалне студије је била да се стекне увид у мишљења и искуства различитих актера о феномену аутономије ученика, с циљем да се развије упитник који мери ученичке перцепције о наставничким поступцима усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу. Будући да је истраживање осмишљено као миксметодско састоји се из две фазе – квалитативне и квантитативне. У квалитативној фази истраживања настојали смо да стекнемо увид у то како ученици и наставници разумеју и тумаче аутономију ученика, њихово мишљење о олакшавајућим и отежавајућим чиниоцима у остваривању ученичке аутономије, као и то у којим наставним и школским ситуацијама ученици имају могућност да остваре властиту аутономију. Квалитативне податке смо прикупили у фокус групама са ученицима осмог разреда и њиховим наставницима из седам основних школа у Београду. Модерирано је укупно четрнаест фокус група. У квалитативној фази истраживања узорком је обухваћено 57 ученика осмих разреда, а групе ученика су биле уједначене према полу: 30 девојчица (52.6%) и 27 дечака (47.4%). Такође, учествовало је 40 наставника предметне наставе који предају овим ученицима (особе женског пола 87.5% спрам особа мушког пола 12.5%). Анализа добијених података из фокус група за ученике и наставнике заснива се на проучавању транскрибованих материјала који су тонски снимљени. Примењен је метод квалитативне тематске анализе који омогућава да се транскрибовани подаци анализирају и интерпретирају кроз процес кодирања. Примењене су описне и аналитичке технике кодирања. Кодови и категорије нису унапред дефинисане (индуктивни приступ), већ су формирано током процеса кодирања, анализе и интерпретације података. Идентификовали смо 5 тематских целина које су обухватиле 30 категорија ученичких одговора. У ученичким конверзацијама преовладају следеће теме: (1) Ученичка аутономија је мотивациони концепт који је важан за развој и одрастање деце; (2) Профил (не)пожељног наставника за остваривање ученичке аутономије; (3) Уважавање и подстицање ученичке аутономије подразумева примену одређених мотивационих поступака; (4) Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета; (5) Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса. На основу кодирања наставничких одговора изведено је 5 тематских целина које су обухватиле укупно 24 категорија. У наставничким конверзацијама преовладавају следеће теме: (1) Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати; (2) Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета; (3) Ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом</p> | |

разноврсних мотивационих поступака; (4) У школи ипак постоји „простора“ да ученици остваре своју аутономију; (5) Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање. Такође, квалитативни налази потврђују да наставници и ученици изражавају несигурност у погледу могућности да се развија аутономија детета у васпитно-образовном процесу, али указују на разноврсне мотивационе поступке и технике уважавања и подстицања. „Подржавање аутономије“ из ученичке перспективе подразумева да наставник у наставним и школским ситуацијама узима у обзир „глас“ ученика, подстиче њихову иницијативу и акцију, подржава њихове изборе и нуди им могућност да доносе одлуке у складу са узрасним одликама, развојним и мотивационим ресурсима детета. Ученици сматрају да се у школи ретко пружа подршка аутономији ученика, а уколико се то и чини у питању је „више задовољавање форме, а мање суштине“. Наставници опажају аутономију ученика као „опасан и клизав терен“ и најчешће их овај феномен асоцира на „владавину“ дечијих права, необуздану слободу ученика, одсуство контроле ученичког понашања и обезвређивање ауторитета одраслих. Међутим, наставници су закључили да би аутономија ученика у школи могла да се развија постепено кроз различите наставне активности, у складу са узрастом и зрелошћу детета и уз усмеравање, праћење и вођење наставника. Уважавање и подстицање аутономије ученика захтева, пре свега, подржавајући ауторитет наставника који се заснива на стручним и педагошко-психолошким компетенцијама које ће му омогућити да успостави оптималан баланс између слободе и структуре у васпитно-образовном процесу. У квантитативној фази истраживања циљ је био да се испитају ученичке перцепције о односу наставника према ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу. Овај циљ је операционализован кроз три истраживачка задатка. Први задатак је подразумевао да се утврди како ученици опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу, други задатак је подразумевао да се утврди који предиктори предвиђају задовољство школом и задовољство наставницима, а трећи задатак је подразумевао да се утврде предлози и сугестије ученика о начинима унапређивања квалитета наставе из њихове перспективе. У квантитативној фази истраживања примењен је упитник за процену понашања наставника у погледу уважавања и подстицања аутономије ученика. Категорије, теме и цитати добијени из података у квалитативној фази истраживања послужили су за развијање упитника који је примењен на већем узорку ученика у квантитативној фази истраживања. Први део упитника обухвата питања која се односе на ученичке социо-демографске и психолошке варијабле, други део садржи 42 тврдње (Ликертов формат одговора) и трећи део садржи питања отвореног типа о начинима унапређивања квалитета наставе из ученичке перспективе. Узорак је чинило 360 ученика осмог разреда из осам београдских основних школа (узорак „на дохват руке“). Полна структура узорка обухвата 50.3% девојчица и 49.7% дечака. Примењена је факторска анализа главних компоненти (са Promax косоуглом ротацијом) с циљем да се мапирају наставнички поступци који су усмерени на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу из перспективе ученика. Такође, примењен је модел линеране регресионе анализе (ANOVA) како би се утврдили предиктори општег задовољства школом и задовољства наставницима с обзиром на школски успех ученика и њихове перцепције наставничког односа према уважавању и подстицању ученичке аутономије. На основу факторске анализе у

квантитативној фази истраживања добијене су димензије које одражавају слику ученика о понашању наставника у погледу уважавања и подстицања њихове аутономије у васпитно-образовном процесу. Утврђено је да постоји четири димензије понашања наставника, а то су: „Подстицање слободе изражавања и размене мишљења“; „Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“; „Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција“; „Занемаривање и спутавање слободе избора и одлучивања“. Садржај првог фактора описују опажене димензије понашања наставник који уважава и подстиче аутономију ученика тако што креира подржавајућу атмосферу за слободну и продуктивну размену идеја и мишљења у различитим васпитно-образовним ситуацијама које се организују у школи. Садржај другог фактора имплицира понашање наставника који подстиче ученике да самостално бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке око питања која их се тичу. Наставник занемарује и спутава аутономију ученика тако што настоји да контролише мишљења, понашања, потребе и осећања ученика, да „ућуткује“ глас и иницијативу детета и делује ауторитарно и критично у односу са ученицима. Садржај четвртог фактора сугерише да наставник који спутава и подрива аутономију ученика не пружа подршку у погледу избора и доношења одлука око ствари које их се тичу. На основу налаза, можемо да закључимо да је когнитивна, мотивациона и емоционална подршка наставника у различитим васпитно-образовним ситуацијама од пресудног значаја за доживљај уважавања и подстицања аутономије из перспективе ученика. Ученичке процене о наставничком односу према аутономији ученика у највећој мери одређен је доживљајем да се уважавају и подстичу унутрашњи ресурси ученика (ученичке идеје, мишљење, потребе, искуства и интересовања). Ученици сматрају да наставници нити уважавају и подстичу нити отворено спутавају аутономију ученика у васпитно-образовном процесу. Када је реч о понашањима наставника који подразумевају подстицање ученичке самосталности, слободе избора и одлучивања, према проценама ученика, можемо да закључимо да наставници то не чине у довољној мери. Налази показују да пол ученика има важну улогу у погледу понашања наставника које је усмерено на подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања. Наиме, дечаци у том смислу добијају већу подршку у односу на девојчице. Такође, анализа је показала да школски успех, ангажованост ученика у парламенту, ниво образовања родитеља не одређују ученичке перцепције о пружању подршке или занемаривању аутономије ученика. Даље, корелационе анализе показују да се задовољство школом и наставницима доводи у везу са понашањем наставника које је усмерено на уважавање и подстицање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. Прва регресиона анализа показују да је школски успех који ученици постижу на полугодишту значајан предиктор задовољства ученика школом коју похађају. Такође, подржавање самодетерминисаних и аутономних облика понашања је значајан предиктор задовољства ученика школом и наставницима, док је значајан предиктор ученичког незадовољства школом наставничко занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција, као и потреба да бирају и одлучују. Друга регресиона анализа указује да је подстицање слободе изражавања и размене мишљења представља најзначајнији предиктор ученичког задовољства односом и понашањем својих наставника у васпитно-образовном процесу. Коначно, на основу интеграције налаза из обе истраживачке фазе можемо да закључимо да је ученичка аутономија вишедимензионалан феномен и

важан педагошки циљ, али да њена реализација зависи од бројних могућности и превазилажења постојећих препрека у васпитно-образовној пракси. Педагошке импликације у овом истраживању односе се на: (а) осмишљавање законско-нормативних прописа који ће омогућити остваривање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу, као и предвиђање организационих и методичких решења у програмској и школској документацији који би допренели развоју аутономије ученика; (б) креирање подржавајућег контекста у школи у којој се уважава и подстиче аутономије ученика (и других актера); (в) развијање интерперсоналног стила наставника које ће бити усмерен ка уважавању и подстицању ученичке аутономије током иницијалног образовања наставника и стручног усавршавања током професионалне каријере; (г) освешћивање ученика и других актера у васпитно-образовном раду о значају питања аутономије ученика за квалитет мотивације, постигнућа и њихов укупан психосоцијални развој.

Кључне речи: мискметодска студија, аутономија ученика, ученици, наставници, поступци и технике подстицања и развијања аутономије ученика, школа.

| | |
|--|-------------|
| Датум прихватања теме од стране НН већа: ДП | 18.04.2011. |
| Датум одбране: ДО | |
| Чланови комисије: (име и презиме / титула / звање / назив организације / статус) КО | |

UNIVERSITY OF NOVI SADFACULTY OF PHILOSOPHY
PEDAGOGY**KEY WORD DOCUMENTATION**

| | |
|--------------------------------|---|
| Accession number: ANO | |
| Identification number: INO | |
| Document type: DT | Monograph documentation |
| Type of record: TR | Textual printed material |
| Contents code: CC | Doctoral dissertation |
| Author: AU | Đerić D. Ivana, MA |
| Mentor: MN | Olivera Gajić, prof. PhD |
| Title: TI | Possibilities and limitations of development students autonomy in school |
| Language of text: LT | Serbian language |
| Language of abstract: LA | English and serbian |
| Country of publication: CP | Republic of Serbia |
| Locality of publication: LP | Novi Sad, Autonomous Province of Vojvodina |
| Publication year: PY | 2014 |
| Publisher: PU | Author reprint |
| Publication place: PP | Dr Zorana Đindića 2, Novi Sad, Serbia |
| Physical description: PD | (chapters: 19; pages: 421; picture: 2; tabels: 18; charts: 11; references: 448; appendixes: 17) |
| Scientific field SF | Pedagogy |

| | |
|--|---|
| Scientific discipline SD | Methodic of educational activities |
| Subject, Key words SKW | mixed-metods, student autonomy, students, teachers, school, methods and techniques of encouraging and developing students' autonomy |
| UC | |
| Holding data: HD | 18.04.2011. |
| Note: N | |
| <p>Abstract:</p> <p>AB</p> <p>Modern pedagogical and psychological theories have clearly established that the development of students' autonomy is a very important educational goal. More precisely, teachers' interpersonal behaviour largely affects the level of students' autonomy and the quality of their motivation. The subject of this research was to study the possibilities and limitations of developing students' autonomy in the educational process. Hence, the purpose of this two-phase mixed methods sequential study was to identify different participants' opinions and experiences with the phenomenon of students' autonomy, with the aim of developing a questionnaire that measures students' perceptions of teacher's methods used for appreciating and encouraging autonomy in the educational process. Since this is a mixed methods research, it consisted of two phases – the qualitative and the quantitative. In the qualitative phase our aim was to identify the ways in which students and teachers comprehend and interpret students' autonomy and to acquire an insight into their opinions on the facilitating and aggravating factors in achieving students' autonomy, as well as the kinds of teaching and school situations where students have the possibility of achieving their own autonomy. Qualitative data were collected during focus groups held with eighth-grade students and their teachers from seven primary schools in Belgrade. Fourteen focus groups in total were moderated. In the qualitative phase of the research the sample included 57 eight-grade students, and student groups were balanced according to gender: 30 girls (52.6%) and 27 boys (47.4%). Research participants were also 40 subject teachers who taught these students (87.5% female vs. 12.5% male teachers). The analysis of data collected in focus groups held with students and teachers was based on studying the transcribed materials that were audio recorded. We applied the qualitative thematic analysis method that makes it possible to analyse and interpret the transcribed data through the coding process. Descriptive and analytic coding techniques were used. The codes and categories were not defined in advance (the inductive approach) but formed through the process of coding, analysing and interpreting data. We identified five thematic units that comprised 30 categories of students' answers. The following themes prevailed in students' conversations: (1) Students' autonomy is a motivational concept important for children's development and growing up; (2) The profile of the (un)desirable teacher for achieving students' autonomy; (3) The appreciation and encouragement of students' autonomy implies the use of certain motivational procedures; (4) Teachers' interpersonal behaviour: an optimal balance between freedom and authority; (5) Teachers pose the greatest obstacle for the achievement of students' autonomy, but it is necessary to enhance different aspects of the educational process. Based on the coding of teachers' answers we identified five thematic units that included 24 categories. The prevailing themes in</p> | |

teachers' conversations were the following: (1) The concept of students' autonomy has to be clearly defined; (2) Teachers' interpersonal behaviour: an optimal balance between freedom and authority; (3) Students' autonomy can be developed and encouraged by using various motivational procedures; (4) The school does provide the "space" for students to achieve their autonomy; (5) There are numerous obstacles to achieving students' autonomy and not enough preconditions for its achievement. Furthermore, qualitative data have confirmed that both teachers and students are uncertain when it comes to the possibility of developing child's autonomy in the educational process, but also point to different motivational methods and techniques of its appreciation and encouragement. "Supporting autonomy" from students' perspective implies that in both teaching and school situations the teacher takes into account the "voice" of students, encourages their initiative and action, supports their choices and offers them the possibility to make decisions in keeping with child's age characteristics, development and motivational resources. Students think that support to students' autonomy is rarely provided in school and even if it is provided such support is "more a matter of satisfying the form and less the essence". Teachers perceive students' autonomy as "dangerous and slippery ground" and their most common association to this phenomenon is the "rule" of children's rights, unrestrained freedom of students, lack of control of their behaviour and degradation of adult authority. However, teachers also said that students' autonomy in school could be developed gradually through different teaching activities, in accordance with child's age and maturity, and with teacher's moderation, monitoring and guidance. The appreciation and encouragement of students' autonomy, first and foremost, relies on the supportive authority of the teacher based on professional, pedagogical and psychological competences that would enable the teacher to set an optimal balance between freedom and structure in the educational process. The aim of the quantitative phase of the research was to study students' perceptions of teachers' attitude towards students' autonomy in the educational process. This goal was operationalised through three research tasks. The first task was to determine the ways in which students perceive teacher's actions aimed at appreciating and encouraging autonomy in the educational process, the second task was to determine the predictors of satisfaction with school and satisfaction with teachers, while the third task referred to gaining an insight into students' opinions and suggestions regarding the ways of enhancing the quality of teaching from their perspective. In the quantitative phase of the research we used a questionnaire for assessing teachers' behaviour when it comes to the appreciation and encouragement of students' autonomy. The categories, themes and quotations obtained from data in the qualitative phase of the research served to develop a questionnaire administered to a larger sample of students in the quantitative phase of the research. The first part of the questionnaire contained the questions referring to student socio-demographic and psychological variables, the second part included 42 Likert-type items, while the third part consisted of open-ended questions referring to the ways of enhancing the quality of teaching from students' perspective. The sample included 360 eight-grade students from eight Belgrade primary schools (a convenient sample). There were 50.3% of girls and 49.7% of boys in the sample. We applied principal component analysis (with Promax oblique rotation) in order to map teachers' methods aimed at appreciating and encouraging autonomy in the educational process from students' perspective. We also applied the linear regression analysis model (ANOVA) in order to establish the predictors of general satisfaction with school and teachers with respect to students' school achievement and their perception of teachers' attitude towards the appreciation and encouragement of students' autonomy. Based on factor analysis in the

quantitative phase of the research we obtained the dimensions that reflect students' perceptions of teachers' behaviour when it comes to the appreciation and encouragement of their autonomy in the educational process. Four dimensions of teachers' behaviour were found, namely: "Encouraging freedom of speech and exchange of opinions"; "Encouraging independence, freedom of choice and decision making"; "Neglecting and hindering students' ideas and initiatives"; "Neglecting and hindering the freedom of choice and decision making". The content of the first factor is described by the perceived dimensions of behaviour of the teacher who appreciates and encourages students' autonomy by creating a supportive atmosphere for a free and productive exchange of ideas and opinions in different educational situations that are organised at school. The content of the second factor implies behaviour of the teacher who encourages students to independently choose, take over the initiative and make decisions on the issues directly concerning them. The teacher neglects and hinders students' autonomy by endeavouring to control the opinions, behaviour, needs and feelings of students, to "silence" children's voice and initiative and to take an authoritarian and criticising attitude when interacting with students. The content of the fourth factor suggests that the teacher who hinders and undermines students' autonomy does not provide support to students in choosing and making decisions on the issues that directly concern them. The findings have revealed that the cognitive, motivational and emotional support of teachers in various educational situations is crucial to the perception of appreciation and encouragement of autonomy from the perspective of students. Students' assessments of teachers' attitude towards students' autonomy are largely determined by the feeling that internal student resources (ideas, opinions, needs, experiences and interest) are being appreciated and encouraged. The students are of the opinion that teachers neither appreciate and encourage students' autonomy in the educational process nor openly hinder it. When it comes to teachers' behaviours that imply support to students' independence, freedom of choice and decision making, students' assessments lead to the conclusion that teachers do not act in this way enough. The findings have shown that students' gender plays an important role in teachers' behaviour aimed at encouraging independence, freedom of choice and decision making. Namely, boys receive more support than girls in this respect. Our analysis has also revealed that school achievement, students' participation in the parliament and the level of parental education do not determine students' perceptions of providing support to students' autonomy or neglecting it. Further, correlation analyses have indicated that satisfaction with school and teachers is associated with teachers' behaviour aimed at appreciation and encouragement of students' autonomy in the educational process. The first regression analysis has shown that students' school achievement at the end of the term is a significant predictor of satisfaction with the school they attend. Additionally, supporting the self-determined and autonomous forms of behaviour is a significant predictor of students' satisfaction with school and teachers. A significant predictor of students' dissatisfaction with school is teachers' neglect and hindering of students' ideas and initiative, as well as the need to choose and decide. The second regression analysis indicates that the encouragement of freedom of speech and exchange of opinions is the most important predictor of students' satisfaction with the attitude and the behaviour of their teachers in the educational process. Finally, based on the integration of findings from both research phases we can conclude that students' autonomy is a multidimensional phenomenon and an important educational goal, but its implementation depends on a number of possibilities and the overcoming of the existing obstacles in the educational practice. The pedagogical implications of this research thus refer to: (a) developing the

legislation that would enable the achievement of students' autonomy in the educational process as well as coming up with organisational and methodical solutions in programme and school documents that would contribute to the development of students' autonomy; (b) creating a supportive context in school that appreciates and encourages the autonomy of students (as well as other participants); (c) developing an interpersonal teacher style aimed at appreciating and encouraging students' autonomy during pre-service and in-service teacher education; (d) raising awareness of students and other participants in education about the significance of the issue of students' autonomy for the quality of their motivation, achievement and total psychosocial development.

Key words: a mixed methods study, students' autonomy, students, teachers, methods and techniques of encouraging and developing students' autonomy, school.

| | |
|--|--|
| Accepted on Scientific Board on: AS | |
| Defended: DE | |
| Thesis Defend Board: DB | |

Ова докторска теза је приведена крају захваљујући подршци многих људи.

Желела бих да се захвалим најпре ментору проф. др Оливери Гајић на стручној и људској подршци коју ми је пружила у свим фазама рада докторске дисертације. Њени предлози и сугестије су унапредили квалитет рада, а многе идеје које су јавиле у међувремену не би биле реализоване да нисам наишла на њену отвореност, флексибилност и разумевање. Хвала!

Хвала колегама и пријатељима Рајки Ђевић, Душици Малинић и Владимиру Циновићу из моје канцеларије на речима охрабрења кад год је било потребно!

Колегама са Института за педагошка истраживања такође дугујем захвалност за помоћ који су пружили током израде ове докторске дисертације. Посебно се захваљујем колегама који су учествовали као стручни валидатори током израде инструмената и онима који су добронамерно и критички читали добијене налазе. Зато хвала Невенки Крагуљац, Миљи Вујачић, Јелени Радишић, Јелени Станишић, Бојани Бодрожич, Смиљани Јошић, Ивани Ћировић, Нади Половини и Милицы Марушић. Ученицима из основне школе „Филип Филиповић“ који су дали допринос развоју инструмента упућујем велико хвала. Такође, захваљујем се проф. др Емини Хебиб која ме је од почетка подржала да се бавим проучавањем проблема о ученичкој аутономији.

Ова мискметодска студија не би била реализована без доброволног учешћа наставника и ученика из десет основних школа из Београда. Ваш „глас“ је био драгоцен! Посебно сам захвална на подршци педагогу Невенки Крагуљац из ОШ „Филип Филиповић“ и педагогу Сањи Томановић из моје основне школе „Уједињене нације“ из Београда.

Хвала драгим пријатељима што сте ме бодрили да истрајем! Веровали сте у мене и кад ја нисам – Рајка Ђевић, Душица Шкулец, Гордана Мирчић, Надежда Петровић и Марта Мркић.

Посебну и најзначајнију подршку сам добила од своје породице. Хвала вам што сте показали стрпљење и пружили ми разумевање док сам се суочавала са изазовима на путу који сам изабрала. Мама и тата, овај рад посвећујем вама!

Хвала још једном свима!

The Gift of Choice

By Gertrude Hildreth Housman

„I came into this world without being asked
And when the time for dying comes
I shall not be consulted
But between the boundaries of birth and death
Lies the Dominion of Choice
To be a doer or a dreamer
To be a lifter or a leaner
To speak out or remain silent
To extend a hand in friendship
Or to look the other way
To feel the suffering of others
Or to be callous and insensitive
These are the choices
It is in the choosing
That my measure as a person
Is Determined.“

САДРЖАЈ

| | |
|--------------|----|
| Резиме..... | 18 |
| Summary..... | 24 |

Први део ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Теоријски приступи изучавању ученичке аутономије

| | |
|--|-----|
| 1. <i>Терминолошко-појмовно одређење аутономије.....</i> | 30 |
| 1.1 Филозофско тумачење појма аутономије..... | 30 |
| 1.2 Психолошко тумачење појма аутономије..... | 39 |
| 1.3 Педагошко тумачење појма аутономије..... | 48 |
| 2. <i>Теоријска полазишта о ученичкој аутономији у класичним педагошким теоријама.....</i> | 52 |
| 2.1 Развој аутономије детета..... | 56 |
| 2.2 Подстицање развоја аутономије ученика у школи..... | 58 |
| 2.3 Стил понашања наставника усмерен на развој аутономије ученика..... | 62 |
| 3. <i>Мотивационе и развојне теорије о ученичкој аутономији у области образовања.....</i> | 64 |
| 3.1 Теорија самодетерминације | 65 |
| 3.2 Теорија усклађености личности и окружења..... | 73 |
| 3.3 Теорија образовних промена..... | 77 |
| 4. <i>Аутономија детета у различитим контекстима одрастања.....</i> | 84 |
| 4.1. Природа, контекст и развој аутономије детета..... | 84 |
| 4.2. Улога и значај породице у развоју и подстицању аутономије детета | 92 |
| 4.3. Улога и значај наставника у развоју и подстицању аутономије ученика..... | 101 |
| 4.4. Ангажованост ученика у развоју и подстицању властите аутономије..... | 110 |
| 4.5. Поступци и технике подстицања аутономије ученика у васпитно-образовном процесу..... | 114 |

Други део
МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

**Методолошки приступ проучавања развоја аутономије у ученика
у васпитно-образовном процесу: микметодска студија**

| | |
|---|-----|
| 1. Дефинисање миксметодског нацрта..... | 125 |
| 2. Проблем и значај истраживања..... | 129 |
| 3. Дефинисање основних појмова..... | 131 |
| 4. Сврха миксметодске студије..... | 133 |
| 5. Квалитативна фаза миксметодске студије..... | 134 |
| 5.1 Циљ истраживања у квалитативној фази студије | 134 |
| 5.2 Истраживачка питања у квалитативној фази студије..... | 134 |
| 5.3 Методолошки избор у квалитативној фази студије..... | 135 |
| 5.4 Прикупљања података у квалитативној фази студије..... | 137 |
| 5.5 Методе и технике анализе података у квалитативној фази студије..... | 142 |
| 5.6 Процедура узорковања у квалитативној фази студије..... | 144 |
| 6. Квантитативна фаза миксметодске студије..... | 147 |
| 6.1 Циљ и задаци у квантитативној фази студије..... | 147 |
| 6.2 Истраживачке претпоставке у квантитативној фази студије..... | 148 |
| 6.3 Прикупљање података у квантитативној фази студије..... | 149 |
| 6.4 Опис инструмента из квантитативне фазе истраживања..... | 150 |
| 6.5 Методе и технике анализе података у квантитативној фази студије.... | 152 |
| 6.6 Процедура узорковања у квантитативној фази студије..... | 153 |
| 6.7 Дефинисање варијабли у квантитативној фази студије..... | 154 |
| 7. Етичка питања у миксметодској студији о ученичкој аутономији..... | 157 |

Трећи део
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Резултати из квалитативне фазе миксметодске студије

| | |
|--|-----|
| 1. Анализа и дискусија налаза из фокус група са ученицима..... | 159 |
| 1.1 Како ученици разумеју и тумаче концепт ученичке аутономије..... | 160 |
| 1.2 На који начин наставници пружају подршку ученицима у остваривању њихове аутономије..... | 180 |
| 1.3 Отежавајући и олакшавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије из перспективе ученика..... | 197 |

| | |
|---|-----|
| 2. <i>Анализа и дискусија налаза из фокус група са наставницима</i> | 205 |
| 2.1 Како наставници тумаче концепт ученичке аутономије и њен значај у одрастању деце..... | 206 |
| 2.2 На који начин наставници пружају подршку у остваривању ученичке аутономије..... | 217 |
| 2.3 Отежавајући и олакшавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије из перспективе наставника..... | 240 |
| 3. <i>Поређење ученичких и наставничких исказа о могућностима и ограничењима развоја аутономије ученика</i> | 254 |
| 4. <i>Основни закључци из квалитативне фазе миксметодске студије</i> | 264 |

Резултати из квантитативне фазе миксметодске студије

| | |
|--|-----|
| 1. <i>Дескриптивни опис истраживачких варијабли</i> | 267 |
| 2. <i>Како ученици опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу</i> | 275 |
| 2.1 Латентна структура ученичких перцепција наставничких поступака усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије..... | 275 |
| 2.2 Интеркорелације фактора ученичких процена о понашању наставника у вези са уважавањем и подстицањем ученичке аутономије..... | 292 |
| 2.3 Фактори ученичких процена и пол ученика..... | 294 |
| 2.4 Фактори ученичких процена и школски успех ученика..... | 295 |
| 2.5 Фактори ученичких процена и ангажованост у ученичком парламенту..... | 296 |
| 2.6 Фактори ученичких процена и ниво образовања родитеља..... | 296 |
| 2.7 Фактори ученичких процена и задовољство школом и наставницима..... | 297 |
| 3. <i>Школски успех и перцепције ученика о односу наставника према ученичкој аутономији као предиктори задовољства школом и наставницима</i> | 301 |
| 4. <i>Глас ученика</i> | 306 |
| 5. <i>Основни закључци из квантитативне фазе миксметодске студије</i> | 315 |

Четврти део

ИНТЕГРАЦИЈА НАЛАЗА У МИКСМЕТОДСКОЈ СТУДИЈИ: ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

| | |
|---|-----|
| <i>Закључци и педагошке импликације</i> | 319 |
| ЛИТЕРАТУРА | 340 |
| ПРИЛОЗИ | 367 |

МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА РАЗВОЈА АУТОНОМИЈЕ УЧЕНИКА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме

Савремене педагошке и психолошке теорије несумњиво потврђују да је развијање ученичке аутономије важан васпитно-образовни циљ. Прецизније, стил понашања наставника у значајној мери одређује ниво ученичке аутономије и квалитет њихове мотивације. Предмет овог истраживања је испитивање могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. У складу са тим, сврха ове двофазне миксметодске секвенцијалне студије је била да се стекне увид у мишљења и искуства различитих актера о феномену аутономије ученика, с циљем да се развије упитник који мери ученичке перцепције о наставничким поступцима усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу.

Будући да је истраживање осмишљено као миксметодско састоји се из две фазе – квалитативне и квантитативне. У квалитативној фази истраживања настојали смо да стекнемо увид у то како ученици и наставници разумеју и тумаче аутономију ученика, њихово мишљење о олакшавајућим и отежавајућим чиниоцима у остваривању ученичке аутономије, као и то у којим наставним и школским ситуацијама ученици имају могућност да остваре властиту аутономију. Квалитативне податке смо прикупили у фокус групама са ученицима осмог разреда и њиховим наставницима из седам основних школа у Београду. Модерирано је укупно четрнаест фокус група. У квалитативној фази истраживања узорком је обухваћено 57 ученика осмих разреда, а групе ученика су биле уједначене према полу: 30 девојчица (52.6%) и 27 дечака (47.4%). Такође, учествовало је 40 наставника предметне наставе који предају овим ученицима (особе женског пола 87.5% спрам особа мушког пола 12.5%). Анализа добијених података из фокус група за ученике и наставнике заснива се на проучавању транскрибованих материјала који су тонски снимљени. Примењен је метод квалитативне тематске анализе који омогућава да се транскрибовани подаци анализирају и интерпретирају кроз процес кодирања. Примењене су описне и аналитичке технике кодирања. Кодови и категорије

нису унапред дефинисане (индуктивни приступ), већ су формирано током процеса кодирања, анализе и интерпретације података.

Идентификовали смо 5 тематских целина које су обухватиле 30 категорија ученичких одговора. У ученичким конверзацијама преовладају следеће теме: (1) Ученичка аутономија је мотивациони концепт који је важан за развој и одрастање деце; (2) Профил (не)пожељног наставника за остваривање ученичке аутономије; (3) Уважавање и подстицање ученичке аутономије подразумева примену одређених мотивационих поступака; (4) Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета; (5) Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса. На основу кодирања наставничких одговора изведено је 5 тематских целина које су обухватиле укупно 24 категорија. У наставничким конверзацијама преовладавају следеће теме: (1) Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати; (2) Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета; (3) Ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом разноврсних мотивационих поступака; (4) У школи ипак постоји „простора“ да ученици остваре своју аутономију; (5) Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање. Такође, квалитативни налази потврђују да наставници и ученици изражавају несигурност у погледу могућности да се развија аутономија детета у васпитно-образовном процесу, али указују на разноврсне мотивационе поступке и технике уважавања и подстицања.

„Подржавање аутономије“ из ученичке перспективе подразумева да наставник у наставним и школским ситуацијама узима у обзир „глас“ ученика, подстиче њихову иницијативу и акцију, подржава њихове изборе и нуди им могућност да доносе одлуке у складу са узрасним одликама, развојним и мотивационим ресурсима детета. Ученици сматрају да се у школи ретко пружа подршка аутономији ученика, а уколико се то и чини у питању је „више задовољавање форме, а мање суштине“. Наставници опажају аутономију ученика као „опасан и клизав терен“ и најчешће их овај феномен асоцира на „владавину“ дечијих права, необуздану слободу ученика, одсуство контроле ученичког понашања и обезвређивање ауторитета одраслих. Међутим,

наставници су закључили да би аутономија ученика у школи могла да се развија постепено кроз различите наставне активности, у складу са узрастом и зрелошћу детета и уз усмеравање, праћење и вођење наставника. Уважавање и подстицање аутономије ученика захтева, пре свега, подржавајући ауторитет наставника који се заснива на стручним и педагошко-психолошким компетенцијама које ће му омогућити да успостави оптималан баланс између слободе и структуре у васпитно-образовном процесу.

У квантитативној фази истраживања циљ је био да се испитају ученичке перцепције о односу наставника према ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу. Овај циљ је операционализован кроз три истраживачка задатка. Први задатак је подразумевао да се утврди како ученици опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу, други задатак је подразумевао да се утврди који предиктори предвиђају задовољство школом и задовољство наставницима, а трећи задатак је подразумевао да се утврде предлози и сугестије ученика о начинима унапређивања квалитета наставе из њихове перспективе. У квантитативној фази истраживања примењен је упитник за процену понашања наставника у погледу уважавања и подстицања аутономије ученика. Категорије, теме и цитати добијени из података у квалитативној фази истраживања послужили су за развијање упитника који је примењен на већем узорку ученика у квантитативној фази истраживања. Први део упитника обухвата питања која се односе на ученичке социо-демографске и психолошке варијабле, други део садржи 42 тврдње (Ликертов формат одговора) и трећи део садржи питања отвореног типа о начинима унапређивања квалитета наставе из ученичке перспективе. Узорак је чинило 360 ученика осмог разреда из осам београдских основних школа (узорак „на дохват руке”). Полна структура узорка обухвата 50.3% девојчица и 49.7% дечака. Примењена је факторска анализа главних компоненти (са Promax косоуглом ротацијом) с циљем да се мапирају наставнички поступци који су усмерени на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу из перспективе ученика. Такође, примењен је модел линеарне регресионе анализе (ANOVA) како би се утврдили предиктори општег задовољства школом и задовољства наставницима с обзиром на

школски успех ученика и њихове перцепције наставничког односа према уважавању и подстицању ученичке аутономије.

На основу факторске анализе у квантитативној фази истраживања добијене су димензије које одражавају слику ученика о понашању наставника у погледу уважавања и подстицања њихове аутономије у васпитно-образовном процесу. Утврђено је да постоји четири димензије понашања наставника, а то су: „Подстицање слободе изражавања и размене мишљења“; „Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“; „Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција“; „Занемаривање и спутавање слободе избора и одлучивања“. Садржај првог фактора описују опажене димензије понашања наставник који уважава и подстиче аутономију ученика тако што креира *подржавајућу атмосферу за слободну и продуктивну размену идеја и мишљења* у различитим васпитно-образовним ситуацијама које се организују у школи. Садржај другог фактора имплицира понашање наставника који подстиче ученике да *самостално бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке око питања која их се тичу*. Наставник занемарује и спутава аутономију ученика тако што настоји да *контролише мишљења, понашања, потребе и осећања ученика*, да „ућуткује“ глас и иницијативу детета и делује ауторитарно и критично у односу са ученицима. Садржај четвртог фактора сугерише да наставник који спутава и подрива аутономију ученика *не пружа подршку у погледу избора и доношења одлука око ствари које их се тичу*. На основу налаза, можемо да закључимо да је когнитивна, мотивациона и емоционална подршка наставника у различитим васпитно-образовним ситуацијама од пресудног значаја за доживљај уважавања и подстицања аутономије из перспективе ученика. Ученичке процене о наставничком односу према аутономији ученика у највећој мери одређен је доживљајем да се уважавају и подстичу унутрашњи ресурси ученика (ученичке идеје, мишљење, потребе, искуства и интересовања).

Ученици сматрају да наставници нити уважавају и подстичу нити отворено спутавају аутономију ученика у васпитно-образовном процесу. Када је реч о понашањима наставника који подразумевају подстицање ученичке самосталности, слободе избора и одлучивања, према проценама ученика, можемо да закључимо да наставници то не чине у довољној мери. Налази

показују да пол ученика има важну улогу у погледу понашања наставника које је усмерено на подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања. Наиме, дечаци у том смислу добијају већу подршку у односу на девојчице. Такође, анализа је показала да школски успех, ангажованост ученика у парламенту, ниво образовања родитеља не одређују ученичке перцепције о пружању подршке или занемаривању аутономије ученика. Даље, корелационе анализе показују да се задовољство школом и наставницима доводи у везу са понашањем наставника које је усмерено на уважавање и подстицање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. Прва регресиона анализа показују да је школски успех који ученици постижу на полугодишту значајан предиктор задовољства ученика школом коју похађају. Такође, подржавање самодетерминисаних и аутономних облика понашања је значајан предиктор задовољства ученика школом и наставницима, док је значајан предиктор ученичког незадовољства школом наставничко занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција, као и потреба да бирају и одлучују. Друга регресиона анализа указује да је подстицање слободе изражавања и размене мишљења представља најзначајнији предиктор ученичког задовољства односом и понашањем својих наставника у васпитно-образовном процесу.

Коначно, на основу интеграције налаза из обе истраживачке фазе можемо да закључимо да је ученичка аутономија вишедимензионалан феномен и важан педагошки циљ, али да њена реализација зависи од бројних могућности и превазилажења постојећих препрека у васпитно-образовној пракси. Педагошке импликације у овом истраживању односе се на: (а) осмишљавање законско-нормативних прописа који ће омогућити остваривање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу, као и предвиђање организационих и методичких решења у програмској и школској документацији који би допренели развоју аутономије ученика; (б) креирање подржавајућег контекста у школи у којој се уважава и подстиче аутономије ученика (и других актера); (в) развијање интерперсоналног стила наставника које ће бити усмерен ка уважавању и подстицању ученичке аутономије током иницијалног образовања наставника и стручног усавршавања током професионалне каријере; (г) освешћивање ученика и других актера у васпитно-образовном раду о значају питања аутономије

ученика за квалитет мотивације, постигнућа и њихов укупан психосоцијални развој.

Кључне речи: мискметодска студија, аутономија ученика, ученици, наставници, поступци и технике подстицања и развијања аутономије ученика, школа.

THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF DEVELOPING STUDENTS' AUTONOMY IN SCHOOL

Summary

Modern pedagogical and psychological theories have clearly established that the development of students' autonomy is a very important educational goal. More precisely, teachers' interpersonal behaviour largely affects the level of students' autonomy and the quality of their motivation. The subject of this research was to study the possibilities and limitations of developing students' autonomy in the educational process. Hence, the purpose of this two-phase mixed methods sequential study was to identify different participants' opinions and experiences with the phenomenon of students' autonomy, with the aim of developing a questionnaire that measures students' perceptions of teacher's methods used for appreciating and encouraging autonomy in the educational process.

Since this is a mixed methods research, it consisted of two phases – the qualitative and the quantitative. In the qualitative phase our aim was to identify the ways in which students and teachers comprehend and interpret students' autonomy and to acquire an insight into their opinions on the facilitating and aggravating factors in achieving students' autonomy, as well as the kinds of teaching and school situations where students have the possibility of achieving their own autonomy. Qualitative data were collected during focus groups held with eighth-grade students and their teachers from seven primary schools in Belgrade. Fourteen focus groups in total were moderated. In the qualitative phase of the research the sample included 57 eighth-grade students, and student groups were balanced according to gender: 30 girls (52.6%) and 27 boys (47.4%). Research participants were also 40 subject teachers who taught these students (87.5% female vs. 12.5% male teachers). The analysis of data collected in focus groups held with students and teachers was based on studying the transcribed materials that were audio recorded. We applied the qualitative thematic analysis method that makes it possible to analyse and interpret the transcribed data through the coding process. Descriptive and analytic coding techniques were used. The codes and categories were not defined in advance (the

inductive approach) but formed through the process of coding, analysing and interpreting data.

We identified five thematic units that comprised 30 categories of students' answers. The following themes prevailed in students' conversations: (1) Students' autonomy is a motivational concept important for children's development and growing up; (2) The profile of the (un)desirable teacher for achieving students' autonomy; (3) The appreciation and encouragement of students' autonomy implies the use of certain motivational procedures; (4) Teachers' interpersonal behaviour: an optimal balance between freedom and authority; (5) Teachers pose the greatest obstacle for the achievement of students' autonomy, but it is necessary to enhance different aspects of the educational process. Based on the coding of teachers' answers we identified five thematic units that included 24 categories. The prevailing themes in teachers' conversations were the following: (1) The concept of students' autonomy has to be clearly defined; (2) Teachers' interpersonal behaviour: an optimal balance between freedom and authority; (3) Students' autonomy can be developed and encouraged by using various motivational procedures; (4) The school does provide the "space" for students to achieve their autonomy; (5) There are numerous obstacles to achieving students' autonomy and not enough preconditions for its achievement. Furthermore, qualitative data have confirmed that both teachers and students are uncertain when it comes to the possibility of developing child's autonomy in the educational process, but also point to different motivational methods and techniques of its appreciation and encouragement. "Supporting autonomy" from students' perspective implies that in both teaching and school situations the teacher takes into account the "voice" of students, encourages their initiative and action, supports their choices and offers them the possibility to make decisions in keeping with child's age characteristics, development and motivational resources. Students think that support to students' autonomy is rarely provided in school and even if it is provided such support is "more a matter of satisfying the form and less the essence". Teachers perceive students' autonomy as "dangerous and slippery ground" and their most common association to this phenomenon is the "rule" of children's rights, unrestrained freedom of students, lack of control of their behaviour and degradation of adult authority. However, teachers also said that students' autonomy in school could be developed gradually through different teaching activities, in accordance with

child's age and maturity, and with teacher's moderation, monitoring and guidance. The appreciation and encouragement of students' autonomy, first and foremost, relies on the supportive authority of the teacher based on professional, pedagogical and psychological competences that would enable the teacher to set an optimal balance between freedom and structure in the educational process.

The aim of the quantitative phase of the research was to study students' perceptions of teachers' attitude towards students' autonomy in the educational process. This goal was operationalised through three research tasks. The first task was to determine the ways in which students perceive teacher's actions aimed at appreciating and encouraging autonomy in the educational process, the second task was to determine the predictors of satisfaction with school and satisfaction with teachers, while the third task referred to gaining an insight into students' opinions and suggestions regarding the ways of enhancing the quality of teaching from their perspective. In the quantitative phase of the research we used a questionnaire for assessing teachers' behaviour when it comes to the appreciation and encouragement of students' autonomy. The categories, themes and quotations obtained from data in the qualitative phase of the research served to develop a questionnaire administered to a larger sample of students in the quantitative phase of the research. The first part of the questionnaire contained the questions referring to student socio-demographic and psychological variables, the second part included 42 Likert-type items, while the third part consisted of open-ended questions referring to the ways of enhancing the quality of teaching from students' perspective. The sample included 360 eight-grade students from eight Belgrade primary schools (a convenient sample). There were 50.3% of girls and 49.7% of boys in the sample. We applied principal component analysis (with Promax oblique rotation) in order to map teachers' methods aimed at appreciating and encouraging autonomy in the educational process from students' perspective. We also applied the linear regression analysis model (ANOVA) in order to establish the predictors of general satisfaction with school and teachers with respect to students' school achievement and their perception of teachers' attitude towards the appreciation and encouragement of students' autonomy.

Based on factor analysis in the quantitative phase of the research we obtained the dimensions that reflect students' perceptions of teachers' behaviour when it comes to the appreciation and encouragement of their autonomy in the educational process.

Four dimensions of teachers' behaviour were found, namely: "Encouraging freedom of speech and exchange of opinions"; "Encouraging independence, freedom of choice and decision making"; "Neglecting and hindering students' ideas and initiatives"; "Neglecting and hindering the freedom of choice and decision making". The content of the first factor is described by the perceived dimensions of behaviour of the teacher who appreciates and encourages students' autonomy by creating *a supportive atmosphere for a free and productive exchange of ideas and opinions* in different educational situations that are organised at school. The content of the second factor implies behaviour of the teacher who encourages students *to independently choose, take over the initiative and make decisions on the issues directly concerning them*. The teacher neglects and hinders students' autonomy by endeavouring *to control the opinions, behaviour, needs and feelings of students*, to "silence" children's voice and initiative and to take an authoritarian and criticising attitude when interacting with students. The content of the fourth factor suggests that the teacher who hinders and undermines students' autonomy *does not provide support to students in choosing and making decisions on the issues that directly concern them*. The findings have revealed that the cognitive, motivational and emotional support of teachers in various educational situations is crucial to the perception of appreciation and encouragement of autonomy from the perspective of students. Students' assessments of teachers' attitude towards students' autonomy are largely determined by the feeling that internal student resources (ideas, opinions, needs, experiences and interest) are being appreciated and encouraged.

The students are of the opinion that teachers neither appreciate and encourage students' autonomy in the educational process nor openly hinder it. When it comes to teachers' behaviours that imply support to students' independence, freedom of choice and decision making, students' assessments lead to the conclusion that teachers do not act in this way enough. The findings have shown that students' gender plays an important role in teachers' behaviour aimed at encouraging independence, freedom of choice and decision making. Namely, boys receive more support than girls in this respect. Our analysis has also revealed that school achievement, students' participation in the parliament and the level of parental education do not determine students' perceptions of providing support to students' autonomy or neglecting it. Further, correlation analyses have indicated that satisfaction with school and teachers

is associated with teachers' behaviour aimed at appreciation and encouragement of students' autonomy in the educational process. The first regression analysis has shown that students' school achievement at the end of the term is a significant predictor of satisfaction with the school they attend. Additionally, supporting the self-determined and autonomous forms of behaviour is a significant predictor of students' satisfaction with school and teachers. A significant predictor of students' dissatisfaction with school is teachers' neglect and hindering of students' ideas and initiative, as well as the need to choose and decide. The second regression analysis indicates that the encouragement of freedom of speech and exchange of opinions is the most important predictor of students' satisfaction with the attitude and the behaviour of their teachers in the educational process.

Finally, based on the integration of findings from both research phases we can conclude that students' autonomy is a multidimensional phenomenon and an important educational goal, but its implementation depends on a number of possibilities and the overcoming of the existing obstacles in the educational practice. The pedagogical implications of this research thus refer to: (a) developing the legislation that would enable the achievement of students' autonomy in the educational process as well as coming up with organisational and methodical solutions in programme and school documents that would contribute to the development of students' autonomy; (b) creating a supportive context in school that appreciates and encourages the autonomy of students (as well as other participants); (c) developing an interpersonal teacher style aimed at appreciating and encouraging students' autonomy during pre-service and in-service teacher education; (d) raising awareness of students and other participants in education about the significance of the issue of students' autonomy for the quality of their motivation, achievement and total psychosocial development.

Key words: a mixed methods study, students' autonomy, students, teachers, methods and techniques of encouraging and developing students' autonomy, school.

Први део

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Теоријски приступи изучавању ученичке аутономије

Аутономија није ексклузивно својство које припадасмо „одабраним“ појединцима.

1. Терминолошко-појмовно одређење аутономије

Када као истраживач желите да откријете и спознате природу неког феномена, намеће се потреба да се вратите путевима прошлости, надајући се да ћете разумети његове историјске корене и условљеност бројним догађајима који су се одиграли на сцени људског развоја и науке уопште. Концепт аутономије, као и други појмови у друштвеним наукама, доживео је сличну судбину, одсликавајући комплексне и вишедимензионалне линије значења која су се формирала током времена у историји људске мисли. У овом поглављу, покушаћемо да опишемо, објаснимо и разумемо значење аутономије и сродних појмова из угла три научне дисциплине. Конкретно, настојали смо да пронађемо релевантне изворе и одрживе аргументе за проблем који истражујемо у областима филозофије, психологије и педагогије. Касније ћемо посветити додатну пажњу елаборацији феномена аутономије ученика у складу са референтним оквиром од којег полазимо у овом истраживању (теорија самодетерминације; теорија усклађености личности и развоја; теорија образовних промена).

1.1 Филозофско тумачење појма аутономије

Кроз историју развоја западне мисли концепт аутономије је задобио епитет контроверзности (Friedman, 2003), нарочито у области филозофије, клиничке и развојне психологије (Roth *et al.*, 2009). У многим речницима, енциклопедијама и лексиконима око дефинисања појма аутономије постоји консензус, јер се аутори ослањају на изворно значење овог појма – самозаконитост,

самоуправљање, самосталност и независно функционисање (Pedagogijski leksikon, 1939; Pedagoški leksikon, 1996; Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova, 1972; Psihološki rečnik, 1988; Rečnik psihologije, 2000; Oxford Advanced Learning Dictionary, 2011). Међутим, разлике у погледу значења овог концепта јављају се чак и међу ауторима у истим подручјима проучавања у зависности од теоријске, епистемолошке и методолошке позиције од које се полази.

У друштвено-политичком контексту аутономија се најчешће одређује као слободно, самостално и независно функционисање одређене организације, зајединце, региона и државе у односу на друге ентитете, чији се суверенитет не оспорава (Pavlović, 2009). Такође, постоји све веће интересовање за људске слободе и аутономију и њихов значај за квалитет живота у једном друштву. Суштинска карактеристика савременог човека јесте способност доношења одлука и личних аутономних избора, што постиднустријско друштво настоји да омогући сваком појединцу тако што му обезбеђује средства, вредности и права (Pavlović, 2009).

Значење појма аутономије води порекло од функционисања и уређења полиса у античкој Грчкој и зато неки критичари сматрају да га није оправдано примењивати на персоналном нивоу (Ollsen, 2006). Ипак, концепт аутономије постаје све прихваћенији у оквиру савремене филозофије (Friedman, 2003), без обзира на постојеће разлике у његовом тумачењу. Корени концепта аутономије као самовладања, самоуправљања и самодетерминације јављају се још у мислима античких древних филозофа у идеји „владања над самим собом“, која подразумева одсуство зависности од спољашњег света. За Аристотела бити довољан сâм себи је неопходан састојак среће. Човек би требало да се води разумом и његова срећа и добробит не би требало да зависе од других. Такође, Платон је у *Сократским дијалозима* описао дијалогски метод подучавања који је подразумевао да учитељ помоћу вешто осмишљених питања подстиче ученике да освесте и продубе разумевање уверења које имају о одређеној теми, односно да подстиче њихову аутономију.

Сматра се да је појам аутономије у филозофију и етику увео Кант да би њиме означио битну разлику између своје критичке, трансценденталне етичке концепције и сваке друге која је емпиријски заснована и догматска (*Filozofijski*

rječnik, 1966). Овај филозоф из Кенигзберга дефинише аутономију воље као основу људске моралности и израз слободе човека као умног бића. Аутономија воље је добра сама по себи, безусловно и без ограничења, а човек своју моралну дужност испуњава у складу са законима и принципима које воља сама себи поставља (Kant, 1981). То би значило да аутономно и морално биће не проналази своје принципе деловања у спољашњим узорима (нпр. религија или други ауторитети) и мотивима (нпр. материјално богатство). Људско биће настоји да се понаша у складу са унутрашњим моралним принципима и дужностима у односу на себе и друге. Британски филозоф Берлин (Berlin, 1992) тврди да човек који се руководи спољашњим нормама и мотивима не делује на основу властитих циљева, одлука и избора. Самим тим, не може бити морални делатник, нити може бити схваћен као морално биће. Други људи могу да принуде појединца да врши одређене радње, али нико не може да присили појединца да постави сврху свом властитом деловању. Дакле, умна бића су способна да сама поставе сврху свог деловања и у томе се огледа акт слободе делатног субјекта заснован на аутономији воље (Војовић, 2004).

Међутим, разумевање појма аутономије није могуће уколико не сагледамо и значење њему супротног појма – хетерономије. Хетерономија потиче од грчких речи хетерос (други) и нџмос (закон) и означава законодавство које произлази из неког или нечег другог, а не из себе сама (*Enciklopedijski leksikon: mozaik znanja*, 1973). Кад се појединац понаша у складу са унутрашњим принципима и правилима онда је реч о аутономном моралу, док хетерономни морал поседује појединац који се одређује према туђим законима понашања (Piaget, 1948). Кант (1981), такође, истиче да хетерономија представља покоравање сопствене воље спољашњим захтевима, узорима и законима. Човеково морално поступање се не постиже споља наметнутим захтевима, већ интериоризацијом моралних начела, која постају део структуре личности која има аутономну вољу (Golubović, 2003).

Међу домаћим ауторима који су углавном инспирисани Кантовим учењем, доминантан је дискурс о моралном и критичком односу појединца према властитим изборима и поступцима. На пример, Марковић (1997) истиче да се аутономија појединца огледа у томе да без ограничења сам себи одређује законе понашања. Такође, Бабић (1996) одређује аутономију као моћ да се

поступа онако како треба да се поступа, а лични избори се доносе на основу разлога који се могу критички преиспитивати. Међутим, Недељковић у својој дефиницији аутономије личности указује да је нужно да човек има критичан и активан однос и према себи и према другима. „Аутономна је она личност која делује аутономно, врши избор међу алтернативама и у границама стварних могућности мења себе и своје окружење, опредељује се на основу критеријума које је себи поставила или од других прихватила с критичком рефлексijом, делује на основу слободне воље, остварује неопходан степен контроле над околностима и открива капије и препреке аутономно изабраном циљу“ (Nedeljković, 2006: 569). У претходно наведеним тумачењима аутономије, присутно је разумевање човека као самосвесног, самоделатног, самоодређујућег и слободног бића које заузима активан, критичан и моралан однос према себи и друштву које га окружује.

Представници савремене филозофске либералне оријентације праве разлику између *моралне* аутономије и *личне* аутономије. Неки аутори говоре чак и о четири врсте аутономије (Darwall, 2006): (1) лична (особа одређује своје понашање у складу са жељеним вредностима које високо уважава); (2) рационална (особа поступа на основу вредности за које верује да су значајне и важне); (3) морална (појединац врши избор у складу са одређеним моралним уверењима и принципима) и (4) агесна аутономија (особа предузима акције које произлазе из саме личности). Међутим, постмодернисти истичу да је концепт аутономије у либералној филозофској мисли превише дифузан, неодређен и апстрактан, нарочито кад се примењује у домену теорија образовања (Ollsen, 2006). Током последњих тридесет и више година концепт личне аутономије је стекао многобројне присталице на филозофском „тржишту“ и понудио исто толико дефиниција (Hand, 2006). Најчешће се тумачи као капацитет особе да управља собом, психолошко стање и/или квалитет карактера. Очигледно је да овај појам нема уједначено значење у савременој филозофији, а то се подједнако односи и на друштвене и хуманистичке науке (Cuipers, 2010).

Однос слободе и аутономије. Готово је немогуће да се тема аутономије не разматра у контексту питања о људским слободама. Већина теоријских и филозофских расправа укључује сагледавање односа између ова два концепта, а између аутора не постоји усаглашеност нити у погледу значења сваког појма

појединачно нити у дефинисању њиховог међусобног односа. Берлин (1992) истиче да појам слободе има „порозно“ значење и „подаје“ се готово свим тумачењима, што подједнако важи и за одређење аутономије. Слобода и аутономија су међусобно тесно повезани концепти, често се у литератури одређују као синоними, али према мишљењу британског филозофа образовања Дирдена између њих постоје и извесне разлике (Dearden, 1972). Овај аутор наводи неколико занимљивих примера који илуструју да је слобода неопходан, али не и довољан услов аутономије особе. На пример, дугогодишњи затвореник који служи казну, након изласка из затвора не осећа се оспособљен за живот ван те институције, показује анксиозност и повлачење, пре него самоуправљање и слободу избора који су карактеристични за аутономију. Такође, деца у школским слободним активностима често су ослобођена инструкција, дирекција или испитивања и могу да раде оно што желе, а често се догађа да једино што желе јесте да проведу слободно време код куће. Према овом аутору, охрабривање ученика да остваре властиту аутономију у школи подразумева *одређене* слободе – слобода избора, кретања, приступа ресурсима и материјалима и тако даље. О умерености слободе за децу говори и Пијаже који сматра да детету не смемо дозволити царство слободе, али не смемо га ни превише уско каналисати. Другим речима, потребна је оптимална равнотежа између усмеравања и слободе деце. Према савременим схватањима, у процесу васпитања и образовања је важно да постоји одговарајућа структура живота и рада која је аутономно подржавајућа за све њене актере.

О нераскидивој вези између слободе и аутономије сведочи теза испирирана Кантовим учењем да се аутономија заснива на идеји слободе, те се аутономија и слобода узајамно односе као *ratio essendi* (разлог биствовања) и *ratio cognoscendi* (разлог спознавања) (Kindić, 2004). То би значило да слободу спознајемо из постојања моралности, а постојање моралности мора претпостављати слободу. Дакле, аутор закључује да аутономија воље као самоодређење није наметнута споља, већ произлази из слободе као њене суштине, па се између аутономије и слободе може ставити знак једнакости. У складу са Кантовим учењем Загорка Голубовић (2003) истиче да аутономни морал произлази из иманентног својства човека да поштује право на људско достојанство другог и да своју слободу усаглашава са правом на слободу других,

подразумевајући и одговорност за морално поступање, јер се принцип моралности изводи из самог појма човека као умног и аутономног бића. Овај морални принцип не одређује како ће појединац делати и које ће вредности поштовати, већ налаже да поштује вредност своје слободе и слободе другог.

Појам аутономије је, према свом изворном значењу, близак појму негативне слободе, односно „слободе од“ (Енциклопедија политичке културе, 1993). У филозофској литератури, негативна слобода се најчешће дефинише као одсуство спољашњих ограничења и препрека. Берлин (1992) дефинише негативну слободу као одсуство препрека које ометају могуће изборе и активности о којима човек слободно одлучује. Ово одређење слободе је присутно и у Кантовој тези о независности човекове воље од природних закона. Кад се то значење слободе примени на област филозофије образовања, аутономија се најчешће дефинише као *слобода од* спољних ограничења и контроле наставника. На пример, типичне активности у школи (на пример, избор лектуре) представљају „безбедну“ зону ученичке слободе без контроле и „мешања“ наставника. Међутим, као што у филозофији постоје јасна разграничења између негативног и позитивног значења слободе, тако се и у области образовања може говорити о аутономији као слободи да се постигну одређени циљеви који за појединца имају личну сврху и вредност (Dearden, 1972; Nickel, 2007).

О томе да је питање слободе основни предуслов развоја аутономне личности говори и одређење Стојакова „...личност може бити аутономна, самостална, аутентична, само уколико је слободна и зато слобода чини окосницу система општељудских вредности и васпитања аутономне личности...“ (Stojakov, 1996: 43). Слобода се дефинише и као „...препознатљиво својство идентитета, способност да се врши избор из расположивих елемената култура, способност делања у складу са својом савешћу и доношење одлука у односу на сопствени вредносни систем ..., без појма слободе не може се објаснити да личност има свест о себи и другима, и да управља собом помоћу самосвести, свести о компетенцији, одговорности и рационалности, односно да поседује критичку рефлексију, то јест способност да одлучи шта да изабере када се суочи са алтернативама...“ (Nedeljković, 2006: 574-575). Међутим, слобода и одговорност као битне одлике аутономне личности не подразумевају

искључивост, одвојеност и окренутост ка себи. Аутономна личност је слободна и одговорна, не карактерише је индивидуализам, делује у контексту људске и друштвене комуникације у којој настаје и функционише (Golubović, 2003).

Надаље, концепт аутономије добија нове димензије значења током развоја модерног друштва, захваљујући поновном оживљавању идеја о политичкој слободи, ослобађањем од верских ауторитета, све већим инсистирањем на уважавању индивидуалних права и слобода. Значајан допринос рехабилитацији концепта аутономије допринели су феминистички филозофи (на пример, Meyers, 1989) који су критиковали традиционално значење аутономије које се темељи на доминацији мушкараца и обесправљености жена. Упркос настојањима савременог друштва да се оствари родна једнакост присутан је дуализам аутономија/зависност. Феминистички филозофи недвосмислено одбацују традиционално дуалистичко схватање аутономије, јер сугеришу да остваривање повезаности са другима представља ограничење. Видимо да се идеал аутономије кроз историју често повезивао са доминантним западним концепцијама о индивидуализму и независности појединца, што многи савремени теоретичари, нарочито представници колективистичких схватања, одбацују. Представници конзервативних теорија нису правили разлику између индивидуализма и индивидуалности, те су одбацили слободу и аутономију у корист прилагођавања појединаца друштвеним нормама и спољашњим ауторитетима (Golubović, 2003).

Јасно је да је аутономија као идеал био предмет оштре критике, јер наглашава особеност појединца у односу на значај социјалних веза за добробит и психолошко здравље појединца. Одговори на ове критике долазили су од многобројних интелектуалаца који тврде да не мора нужно да постоји антагонизам између друштвених односа, с једне стране, и индивидуалне способности појединца да управља сопственим животом, с друге стране. Сваки појединац има право и могућност да „преговара“ о начину на који ће остварити своје личне циљеве, од којих неки могу бити изабрани по сопственој вољи, а неки ће бити резултат деловања социјалних и релационих чиниоца. Постмодернисти сматрају да концепт аутономије потхрањује човекове илузије да управља сопственим животом, а да путем технологије доминације и

технологије сопства производи појединца који „верује“ да управља собом (Ollsen, 2006).

За тему овог истраживања посебно су важна филозофска размишљања о аутономији ученика у образовном контексту. Многи филозофи сматрају да аутономија није природно својство које дете стиче рођењем (Raz, 1988; Reich, 2002; Golubović, 2003), напротив, оно тек *треба да* постане слободно, аутономно и морално биће. Аутономија се не јавља аутоматски, она се развија и учи. Потребна је извесна доза „зреле“ самоспознаје за остваривање личне аутономије, јер што боље познајемо личне мотиве, жеље и тежње, већа је могућност да наша мисао и акција буду под свесном контролом (Dearden, 1972). Разматрајући Кантово учење о природи и развоју човекове личности, Николић (2008) истиче да је дететов ум несамосталан и незрео, да се покорава спољашњим мерилима која су му наметнута. Међутим, Кант сматра да је васпитаник својом активном и еманципаторском улогом одговоран за властито умно сазревање, а с друге стране, умно сазревање младих остварује се у педагошком односу са васпитачем који је такође добро васпитан (Kant, 1991). Развој моралног карактера, према овом филозофу, усмерен је на оспособљавање детета да делују у складу са моралним принципима и да израсте у особу која је друштвено активна, слободна и предузимљива. У складу са таквим тумачењем, зрелу личност карактерише склоност да самостално одреди норме и принципе свог деловања, да слободно бира и дела према властитим вредностима и уверењима, али у складу са начелима моралности.

Представници британске либералне филозофије Дирден, Хирст и Питерс (Dearden, Hirst & Peters, 1972) нуде комплексну теорију образовања о аутономији која представља противтежу радикалним верзијама индивидуализма, либерализма и прогресивизма. Током формалног школовања код деце би требало да се развија један важан квалитет људског карактера – *лична аутономија* (Dearden, 1972). Аутономија није карактеристична само за мислиоца који се бави неким интелектуалним послом, она се може манифестовати у дневним и практичним активностима као што су куповина, избор посла или планирање одмора, уколико су лични избори и одлуке донете на основу личних и рационалних разлога. На пример, она је имплицитно присутна у бројним педагошким иновацијама као што је индивидуализација

процеса учења. Дирден (Dearden, 1972) истиче да је један од најважнијих циљева образовања: развој аутономије појединца у степену у којем је способан да мисли и делује у областима живота које су му лично релевантне, у складу са властитим избором, одлукама, плановима, рефлексијама и промишљањима – укратко, активношћу његовог ума. Да би остварили овакав циљ образовања потребно је познавање одговарајућих наставних метода, наставних планова и образаца организације који у најбољој мери могу да промовишу и остварују аутономију ученика (Dearden, 1972).

У америчкој филозофији образовања, аутономија се дефинише као способност да особа самостално и слободно доноси значајне одлуке о томе како ће да води свој живот у његовим фундаменталним апсектима, на основу сопствених жеља, опредељења, вредности и уверења (Levinson, 1999; Callan, 2002; Brighouse, 2000; Reich, 2002). Образовање има важну улогу у развоју таквих потенцијала, јер се појединци међу собом разликују у погледу могућности да остваре властиту аутономију. Зато је важно да током образовања млади стекну знања, вештине и способности које ће им омогућити да праве изборе и доноси одлуке. Они морају бити довољно зрели да препознају друге опције које би им помогле да аутономно доноси одлуке, као и да спознају последице њиховог избора (Callan, 2002). Стога, ученици треба да имају слободу у наставном процесу да бирају на основу својих интереса, али прилику да кроз искуство уче како да праве изборе и како да препознају последице тих избора (Dewey, 1939).

Бројни едукатори настављају да популаризују аутономију као важан циљ у либералном образовању што је рефлексија друштвено-економских и политичких трендова у Европи. На пример, у Енглеској је прописан национални курикулум за наставнике у којем је експлицитно дефинисан циљ да се код ученика развија аутономија, да им се помогне да буду одговорни и брижни грађани који могу да допринесу развоју праведног друштва (The National Curriculum Handbook for Primary/Secondary Teachers in England, 2000). Слично томе, у нашој земљи након друштвено-економских и политичких промена 2000. године уследила је демократизација система образовања што је резултирало, између осталог, увођењем изборног предмета „Грађанског васпитања“. Овај наставни предмет је, такође, требало да пружи могућност ученицима да постану

активни учесници у процесу образовања и васпитања, и да изграде сазнања, умења, способности и вредности неопходне за формирање аутономне, компетентне, одговорне и креативне личности, отворене за договор и сарадњу, која поштује и себе и друге (Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta građansko vaspitanje za prvi razred srednje škole, 2001).

Филозофи либералне оријентације у својим одређењима аутономије не указују експлицитно на интерперсоналне чиниоце који, према нашем мишљењу, представљају услов за остваривање личне аутономије. Доношење индивидуалних избора, одлука и акција не „одигравају“ се у социјалном вакуму без уплива подршке или утицаја особа са којим остварујемо интерперсоналне односе. Критичари истичу да лична аутономија као циљ образовања у просветитељском смислу представља социјалну конструкцију, предодређена да пропадне, јер „маскира“ чињеницу да су особе конструисане политичким актима (Uzelac, 2002). Према овом аутору, постмодернисти су овом критиком поткопали темељ европског образовања тиме што су оспорили идеју аутономије личности као крајњи циљ васпитања и образовања.

1.2 Психолошко тумачење аутономије

У овом делу рада појам аутономије доводи се у везу са другим сродним концептима као што су појам зрелости, самоостварености, самопоштовања, агенсности и иницијатива. Након тога, разматра се аутономија као развојна фаза у психолошким теоријама, и на крају, дефинише се аутономија као мотивациони концепт у оквиру теорије самодетерминације који је емпиријски потврђен и у области образовања.

Однос појма аутономије и зрелости. Аутономија личности је у објективистички оријентисаној психологији оспоравана као теоријска могућност, док је у хуманистичкој психологији теоријски веома пожељан конструкт, али тешко остварљив идеал (Psihološki rečnik, 1998). Представници хуманистичких теорија личности у психологији указују да је аутономија важан показатељ *зреле* личности. Према Маслову (Maslow, 1982) зрела личност је аутономна личност која има изграђене унутрашње стандарде моралног и социјалног понашања, самосталност у понашању и мишљењу, посебно у односу

на спољашње ауторитете. Ипак, аутономија као својство личности је потребна до оне мере у којој њено испољавање није на штету других људи и не отежава задовољавање важних човекових потреба. Хрњица (Hrnjica, 2010), такође, истиче да се аутономија јавља код зрелих особа које имају развијене когнитивне способности, реалну слику о себи, стабилни систем вредности и позитивно искуство у односу са другим људима. Са психолошке тачке гледишта, аутономија је главна одлика зреле личности која је „заокружила“ сопствени развој у моралном, когнитивном, социјалном и емоционалном смислу. Ова одређења недвосмислено указују да аутономија има развојни потенцијал и да се кроз процес образовања појединци оспособљавају да мисле и делују аутономно у зрелом добу.

Теоретичари хуманистичке оријентације појам аутономије доводе у везу и са појмом *самостварености*. Једно од својстава Масловљеве (Maslow, 1982) самоостварене личности јесте аутономија. Особе које одликује самооствареност су способне да управљавају својим понашањем, самосталано решавају проблеме, доносе одлуке, иницирају акције и сnose одговорност за властите поступке. Такође, једна од својстава самостварених личности јесте њена релативна независност од друштвене средине. Самоостварене особе имају више слободне воље, мање су детерминисане споља и имају стабилно самопоштовање, јер не зависе од наклоности других људи. Такве особе прихватају друге особе, а поштовати другу особу значи признати да је та особа аутономна јединка (Maslow, 1982). Маслов истиче да неостварене особе перципирају друге као извор задовољења базичних потреба за љубављу, сигурношћу, поштовањем, престижом и припадањем. Међутим, савремена истраживања истичу да је одбацивање, непрхиватање и одсуство подршке значајних других особа основа нестабилног самопоштовања (Avery & Ryan, 1988; Ryan & Lynch, 1989) нарочито у периоду адолесценције (Allen *et al.*, 1994; Brown & Ryan, 2003).

Идеја о самостварености у хуманистичкој психологији утицала је на схватања о улози ученика, процесу учења и начина организације савремене наставе. Маслов (Maslow, 1982) сматра да је самоостварена и аутономна особа кадра да суштински и истински уважава дете у процесу васпитања и образовања. Сматра се да је идеално окружење учења оно које обезбеђује

појединцу могућност да изгради аутономију (Milutinović i Zuković, 2011). Ауторке указују да овај приступ у образовању се залаже за то да ученици имају могућност да бирају садржаје који представљају одраз њихових потреба, интересовања и афинитета. То захтева и одређени стил наставниковог понашања који је усмерен на пружање подршке и помоћи ученицима да развију своје потенцијале у пуној мери. Зато се у савременој настави ставља нагласак на колаборативне, партиципативне и истраживачке методе и облике рада који подстичу аутономију ученика (Milutinović i Zuković, 2011).

Однос појма аутономије и самопоштовања. Сви људи имају потребу за позитивном сликом о себи, да буду прихваћени и цењени од других, да учествују у активностима које ће им пружити осећај да су ангажовани, прихваћени и (само)вредновани (Maslow, 1943). Теорија самодетерминације разликује два типа самопоштовања (Deci & Ryan, 1995): (а) зависно самопоштовање (contingent selfesteem) и (б) независно самопоштовање (noncontingent selfesteem). Браун и Рајан (Brown & Ryan, 2003) истичу да се зависно самопоштовање темељи на преокупацији особе да потврди властиту вредност и добије поштовање од других. Особе са таквим самопоштовањем су снажно мотивисане жељом да буду достојни себи и другима, забринуте су оним што други мисле о њима и настоје да испуне стандарде и захтеве које су значајни други „одобрили“. Тако се често укључују у активности које не вреднују високо, али које друге значајне особе вреднују како би одржали позитивно осећање себе. У другом случају, ради се о самопоштовању које се темељи на уверењу о томе да је особа фундаментално достојна љубави и поштовања. Такоређи, особе са независним самопоштовањем не угрожавају успеси и неуспеси без обзира на исходе, нити се оно доводи у питање током преиспитивања властитих поступака.

Према теорији самодетерминације, зависно самопоштовање је облик интројектоване мотивације, па је понашање регулисано унутрашњим конфликтима, притиском и флукутирајућим осећањима које особа има о себи (Brown & Ryan, 2003). Такав облик интројектоване регулације одликује неинтегрисаност са сопственом личношћу, њеним истинским жељама и потребама, док је понашање појединца вођено потребом да се задовоље постављени стандарди и очекивања (Ryan & Deci, 2000). У организмичким и

развојним теоријама самопоштовање одређује као *процес* интеграције и асимилације захтева који су усклађени са целокупном личношћу, њеним системом вредности и базичном потребом за аутономијом. Стална потрага за самопоштовањем пре блокира него што поспешује развој, јер особа тежи да импресионира друге како би добила потврду личне вредности (Brown & Ryan, 2003).

За развој аутономије током одрастања нарочито је важно формирање позитивног самопоштовања код деце (Ђорђевић, 1996) или независног самопоштовања како га дефинише теорија самодетерминације. Дисај и Рајан (Deci & Ryan, 1985) су емпиријски потврдили повезаност између самопоштовања и доживљаја аутономије. Наиме, особа која има зависно самопоштовање ређе се понаша аутономно. У контексту васпитно-образовног процеса, наставници који пружају подршку ученичкој аутономији утичу позитивно на њихово самопоштовање (de Charms, 1976; Deci, Nezleck & Sheinman, 1981; Grolnick & Ryan, 1987). Насупрот томе, степен контроле ученичког понашања обрнуто је повезан са ученичким самопоштовањем, односно што је већи степен контроле од стране наставника ниже је самопоштовање ученика. Такође, Гролник и Рајан (Grolnick & Ryan, 1987) су открили значајну позитивну везу између ученичког осећања сопствене вредности и њиховог опажања степена аутономије које допуштају наставници. Ученичко самопоштовање расте у оној мери у којој ученици опажају да постоје шансе за испољавање аутономије и иницијативе у школи (Milošević i Ševkušić, 2005).

Однос појма аутономије и агесности. Агесност је у социокогнитивној теорији дефинисао Бандура (Bandura, 1989). Одређује се као акција која особа предузима да би постигла жељене циљеве, а мотивисана је доживљајем самоефикасности. Особа је агесна кад су њене акције регулисане сопственом вољом, а не осећајем принуде. Кад се сагледа значење појма аутономије као акције вођене саморегулативним процесима може се закључити да се ова два појма преклапају (Kagitcibasi, 2005). Овај аутор наводи да „истинска агесност захтева аутономију“ (Ryan, Deci & Gronlick, 1995: 624), односно да агесност лежи у основи аутономије.

Однос појма аутономије и иницијативе. Појам иницијатива у образовном контексту је нов и не сасвим прецизно одређен концепт (Džinović, Đević i Đerić, 2013), али у педагошкој теорији се у највећој мери приближава појму аутономија (Đerić, Vodroža i Lalić-Vučetić, 2012). Иницијатива као концепт је најпре привукао пажњу стручњака у области организационог понашања запослених (Frese *et al.*, 1996; Frese & Fay, 2001; Parker & Collins, 2010; Parker *et al.*, 2010). Према мишљењу ових аутора, лична иницијатива се дефинише као спремност појединца да: (а) покреће акције које нису подстакнуте споља наметнутим захтевима (*self-starting*); (б) делује у складу са организационом мисијом и да дугорочно буде посвећен одређеним циљевима; (в) истрајно делује у својим настојањима упркос препрекама и отпорима (*persistence*); (г) проактивно делује у ситуацијама које су непланиране, изненадне и неочекиване (*proactivity*). Међутим, наведене дефиниције стављају нагласак на иницијативу појединца, не обраћајући у довољној мери пажњу на аспект иницијативе који се односи на сарадњу са другима (Džinović, Đević i Đerić, 2013). Наиме, иницијатива подразумева и спремност појединаца да заједнички промишља, размењује идеје и осмишљава новине кроз сарадничке активности са другима. На тај начин, сваки појединац активира сопствене потенцијале и даје лични допринос заједничкој акцији, превазилазе се „ограничења” индивидуалног деловања, а исходи који се остварују добијају квалитет више у сарадњи са другима (Đerić, Vodroža i Lalić-Vučetić, 2012). С тим у вези, иницијатива може да се дефинише као унутрашња и/или аутономна мотивација појединаца или група да развијају нове и трансформишу старе идеје, као и покретање акције да би се остварили властити и заједнички циљеви (Džinović, Đević i Đerić, 2013).

Аутономија појединца као мотивациони концепт. Аутономија се појављује као доминантан концепт у многим теоријама мотивације и учења. У савременом научном дискурсу, појам аутономије добио је најистанчаније значење у контексту теорије самодетерминације. „Аутономија“ представља један од њених централних појмова (Ryan & Deci, 2006). Дефинише се као снажан унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом, избором и интегритетом (Deci & Ryan, 1985; 2008a; 2008b). Доживљај аутономије је посебно изражен кад појединац регулише своје понашање, учествује у активностима и задацима који одражавају његове

аутентичне вредности, интересе и циљеве, односно његове унутрашње мотивационе ресурсе (Connell, 1990; Katz & Assor, 2006).

Теорија самодетерминације прави разлику између аутономије и независности на концептуалном и емпиријском нивоу (Ryan & Lynch, 1989). Бити аутономан не значи бити независан у односу на друге особе или окружење, већ деловати у складу са властитом вољом и избором (Batia, 2007). Аутономија је чин воље, хтења и избора, док потпуна независност подразумева одсуство сродности и блиских веза са другим особама (Deci & Ryan, 2008b). Насупрот томе, Бандура (1989) истиче да је аутономија независност индивидуалне акције у односу на окружење. Међутим, аутономија није могућа без деловања срединских утицаја, јер је човеково понашање одређено окружењем у којој делује и другим особама са којима успоставља сродне интерперсоналне односе.

У Гласеровој теорији избора услов за успешно психолошко и животно функционисање јесте задовољавање потреба за избором, независношћу и аутономијом (Glasser, 1998), док према теорији самодетерминације постоје три природне потребе: (а) аутономија, (б) компетентност и (в) блиска повезаност са другим особама (Deci & Ryan, 1985). Особе теже да делују у ситуацијама које задовољавају ове потребе или избегавају контексте који ове потребе ометају (Deci & Vansteenkiste, 2004). Ове базичне психолошке потребе су универзалне без обзира на друштвено, културолошко и етничко порекло појединца.

Теорија самодетерминације тврди да људи различитог културолошког порекла поседују есенцијалне потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу (Deci & Ryan, 1985), али да постоје специфични начини задовољавања ових потреба у различитим контекстима (Ryan & Deci, 2000). Представници културног релативизма истичу да су ове потребе важне у западним културама које подржавају индивидуалистички систем вредности и да су ирелевантне у колективистичким културолошким системима (Ryan & Deci, 2006). Критичари истичу да се аутономија дефинише као друштвено конструисана вредност западне цивилизације која не може бити применљива у колективистичко оријентисаним деловима света, зато што различите културе имају другачије циљеве, мотиве и вредности које одређују на који начин ће појединци остварити психолошко благостање и социјалну интеграцију (према: Chirkov, 2009). Међутим, Чирков (Chirkov, 2009) указује да је теорија

самодетерминације развила иновативне начине да операционализује појам аутономије кроз континуум мотивације чији се облици могу мерити психолошким скалама у различитим културолошким контекстима и доменима живота и рада људи. Наиме, емпиријске студије у области образовања потврђују да јапански и корејски ученици имају низак ниво интересовања и мотивације за рад уколико је низак ниво њихове аутономије (Ryan & Deci, 2006). Ученици из Кине, као типично незападне културе, постижу боље резултате у учењу када раде у контексту који подржава њихову аутономију (Vansteenkiste *et al.*, 2005a). Такође, аутономно понашање кинеских ученика са Тајвана и руских адолесцената зависи од аутономног подржавајућег односа наставника и родитеља (d'Ailly, 2003; Chirkov & Ryan, 2001). Индивидуалне разлике у овој теорији тумаче се у складу са степеном до којег су те психолошке потребе задовољене, односно ометене, а не према концепцији о различитој снази и прихватљивости тих потреба за припаднике одређене културе (Deci & Ryan, 2008a). Могло би се закључити да теорија самодетерминације нуди „решење“ за превазилажење дуализма између концепта аутономије и индивидуализма који дуго доминира у филозофији, психологији и другим научним дисциплинама. То не значи да је то решење опште прихваћено у научној заједници и широј јавности, али представници теорије самодетерминације су понудили валидне емпиријске доказе који тај концепт чине прихватљивим у различитим социокултурним контекстима.

Аутономија као развојна фаза у психолошким теоријама. Према многим савременим теоријама, адолесцентни период карактерише, између осталог, изразита потреба за остваривањем аутономије и независности у односу на одрасле (Holmbeck & Hill, 1986; Steinberg, 1990; Steinberg & Morris, 2001). Процес стицања аутономије представља један од најзначајнијих развојних задатака са којим се суочавају адолесценти, родитељи и наставници. Теоријске перспективе о развоју аутономије не подразумева само различите дефиниције овог концепта, оне нуде и различита објашњења о пореклу аутономије и социјалним чиниоцима који утичу на њен развој.

Представници психоаналитичке оријентације (на пример, Блос, Ериксон или А. Фројд) тврде да је аутономија и независност од других предуслов за здрав развој и одрастање људске јединке. Психоаналитичари истичу да се развој

аутономије одвија кроз процес сепарације адолесцента од родитеља или старатеља у емоционалном, когнитивном и социјалном смислу, с циљем да се млада особа оспособи да мисли, делује и одлучује као аутономна и одговорна особа. У адолесцентском периоду нужно се догађају кофликти са одраслима који су пожељни, јер „помажу“ младој особи да „раскине“ зависност од родитељског ауторитета што доприноси њеном здравом психолошком развоју.

Међутим, савремене психолошке теорије у области образовања негирају да су кофликти нужан предуслов здравог психолошког развоја, јер многи адолесценти и њихови родитељи тај „турбулентан“ период прођу „безболно“ (prema: Đerić, 2008). Сматра се да су они учестала појава у родитељко-адолесцентном односу, али нису универзална карактеристика тог развојног периода (Arnett, 1999). Екстремно отуђење од родитеља, активно одбијање родитељских вредности и ауторитета, младалачко опирање је ипак изузетак, а не правило (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006). Штавише, подржавајуће породично и школско окружење које подстиче личну аутономију код адолесцената позитивно доприноси њиховом самопоштовању, доживљају задовољства школом, позитивним односима између ученика и наставника и успешном школском прилагођавању (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Deci & Ryan, 2001; Eccles *et al.*, 1991, 1997; McElhaney & Allen 2001; Steinberg & Morris, 2001).

У психолошким теоријама које описују развој личности концепт аутономије добија спирална развојна одређења – на различит начин се појављује као кључни организатор развоја у различитим фазама/стадијумима развоја јединке. Људи теже да остваре своју аутономију, али је та тежња локализована у одређеној развојној фази (Roth *et al.*, 2009). У Ериксеновој теорији психосоцијалног развоја личности (Erikson, 2008) први стадијум успостављања аутономије јавља се у периоду раног детињства који је повезан са оријентацијом ка самосталној активности и учењу детета да успостави самонадзор над својим понашањем. Према Ериксону, у том периоду се укорееује смисао за аутономију и утемељује се врлина воље (спрам стида). Утемељење и развијање врлине воље предуслов је повољног развоја у наредном стадијуму у коме је централна тачка развоја успостављање иницијативе (спрам кривице) и развијање врлине сврховитости. Питање аутономије поново ће бити развојно актуализовано у

периоду адолесценције, али сада у знатно развијенијем и диференциранијем психолошком простору јединке и ширем психосоцијаном пољу у коме се одвија живот младе особе. Концепт аутономије у овом развојном периоду везан је за процес успостављања идентитета, грађења личних преференција и циљева, као и оријентације на преузимања одређених улога у друштву. Отуда подстицање развоја аутономије има вишеструка и далекосежна значења за укупни развој личности.

У дефинисању аутономије као развојне фазе релевантне су Пијажеова и Колбергова теорија, међу најутицајнијим теоријама у области моралног и интелектуалног развоја човека. Иако Пијаже није понудио прецизно одређење моралне аутономије у својој теорији, на основу разматрања његових идеја, може се закључити да се она дефинише као независност од ауторитета одраслог (Mirić, 1996). Развој моралног мишљења код детета одвија се кроз два стадијума: (а) морална хетерономија и (б) морална аутономија (Piaget, 1948). Аутономна моралност је зрелији тип моралности што је последица промена у дечијем мишљењу и промена у интеракцији са друштвеном средином. Главна одлика аутономне моралности је реципроцитет који се огледа кроз обострано поштовање у односу са другим људима, то јест у настојању особе да се са другима поступа како би желела да они са њом поступају (Miočinović, 2004). Сарадња и узајамно поштовање приморава дете да превазиђе егоцентризам и узима у обзир туђа осећања и мишљења.

Даље изграђивање целовите теорије о моралном развоју наставио је Лоренс Колберг чије се поставке темеље на Пијажеовом пионирском раду о моралном расуђивању деце (Miočinović, 2004). Морални развој појединца према Колбергу може се описати као развојни пут од хетерономије до аутономије. Аутономија, како је дефинише овај психолог, подразумева независност од спољашњег ауторитета и морално руковођење према унутрашњој савести, узајамно поштовање између особа, способност сагледавања перспектива различитих актера, могућност избора, прихватање универзалних моралних вредности и контекстуалност моралних правила. Важну улогу у развоју моралног мишљења деце има наставник који би требало да бира оне методе и облике рада које ће подстицати дечије резоновање (Miočinović, 2004). Осим подстицаја да се деца крећу ка следећем стадијуму моралног развоја, потребно

је да их наставник ставља у позицију да расуђују о моралним дилемама и у новим областима мишљења. У том смислу могу се користити различите технике за вођење дискусије како би се изазивао когнитивни конфликт код ученика (Миоџиновић, 2004). Такође, ова ауторка истиче да је потребно да постоји слободна интеракција између ученика, да дискусија буде оријентисана на моралну страну проблема и да атмосферу у разреду карактерише узајамно поверење и поштовање. О развоју аутономије у различитим периодима одрастања детета погледати више у поглављима „Теоријска полазишта ученичке аутономије у класичним педагошким теоријама и „Мотивационе и развојне теорије о ученичкој аутономији у области образовања“.

1.3 Педагошка тумачења појма аутономије

У *Педагошком лексикону* (1996) наведено је да термин аутономија потиче од грчких израза *αὐτός* (сам) и *νόμος* (закон) и латинске речи *mos* (обичај), и у свом изворном значењу, одређује се као самоуправљање, самосталност и независно функционисање. Педагошке дефиниције аутономије се могу условно поделити на две категорије: (а) у ширем смислу, одређења која се углавном заснивају на опису аутономне личности (Potkonjak, 1996; Kunarac, 1996; Гајић, Budić i Lungulov, 2011) и (б) ужем смислу, одређења која разматрају и услове, чиниоце и механизме који су потребни да би се развијала и остварила аутономија ученика у настави и школи (Ђорђевић 1996; 2000; Havelka, 1996; 2000). Хавелка (1996, 2000) истиче да је неопходно разликовати: (а) аутономију која произлази из *положаја* ученика који је одређен формалним правима и обавезама; (б) аутономију која се испољава у реализовању *улоге* – кроз одлучивање о свим или појединим аспектима активности које чине улоге; (в) аутономију која је *својство личности актера* – његове потребе, способности и тенденције да самостално и продуктивно одлучује о појединим аспектима своје активности.

У ширем смислу, аутономија се најчешће дефинише као слобода избора, независност, равноправност, особеност и самосталност у поступању, закључивању, процењивању, изражавању осећања у току самог васпитног процеса (Гашић-Павишић, 1996; Ђорђевић, 1996, 2000; Laketa, 1996; Potkonjak, 1996;

Trnavac, 1996). Аутономност као особина личности означава тежњу једне особе да максимално испољава отпор на спољашње утицаје и да доноси одлуке сагласно својим вредносним мерилима и уверењима (Potkonjak, 1996). Она је независна и самостална личност чији се ставови, мишљење и понашања заснивају на јединству општепризнатих друштвених вредности и унутрашње, природне потребе за самоостварењем (Kunagas, 1996). Неки аутори одређују аутономију као настојање човека да се самоодреди у оном што му је дато (Uzelac, 2012). Полазећи од холистичког модела, Гајић, Будимир и Лунгулов (2011) сматрају да је личност целовита, самосвесна и самоостварена, аутономног владања, која има слободу избора, те такву особу није могуће разумети не узимајући у обзир њен сопствени референтни оквир (вредности и интересовања).

У ужем смислу, под аутономијом се подразумева право ученика да, према свом узрасту и могућностима, учествују у начину организовања наставе, одређеном избору наставног градива, као и извесних дисциплинских модалитета (Ђорђевић 1996, 2000). Хавелка (1996, 2000) сматра да аутономија ученика подразумева право и обавезу ученика да одлучују о појединим аспектима или компонентама свог рада и ангажовања у наставним и другим школским ситуацијама. Овај аутор истиче да проблем аутономије из угла ученика изгледа другачије у односу на друге актере у васпитно-образовном контексту. Према овом аутору, питање аутономије ученика посматра се као сукоб између повећања ученичке психофизичке и психосоцијалне компетентности и традиционално одржавање ниског статуса ученика у процесу одлучивања. С једне стране, ученици током школовања постају одраслији, образованији, искуснији и зрелији, а с друге стране, све мање имају прилике да одлучују о сопственом ангажовању у редовним школским активностима (на пример, у избору садржаја, распореда и начина рада, врсте исходе или ефеката које жели да постигне и начина њиховог вредновања) (Havelka, 2000).

Међутим, није могуће дати јасан одговор на питање шта се може подразумевати под аутономијом ученика у наставном процесу уколико се претходно не дефинише *положај и улога* ученика у школи. Промене које су настале популаризацијом различитих реформских педагошких школа односиле су се највише на улогу и положај ученика у васпитно-образовном процесу,

дидактичко-методичке принципе и организационе облике рада у настави, са циљем да се активира ученик и да се подстиче његова слобода, самосталност и аутономија (Dostanić, 1996). Положај ученика је један од основних концепата на основу којих се има увид у структуру и функционисање школе као нормативно уређене организације (Havelka, 1996, 2000). За положај ученика се везују формална права и обавезе које најпре поставља закон, а затим и друга нормативна акта. Права и обавезе ученика су иста за све особе које имају положај ученика, без обзира на узраст, степен образовања, лична интересовања, способности и друга обележја која су релевантна за успешно обављање улоге ученика. Међутим, делатне и акционе импликације права и обавеза стечених преко неког друштвено признатог и/или кроз праксу стандардизованог положаја чине садржај појма улоге. Улога ученика се уопштено дефинише као скуп или систем прописаних и/или очекиваних активности које ученик остварује у школи (Havelka, 1996, 2000). Неопходно је, у васпитно-образовном процесу, обезбедити такав положај ученика, који ће му омогућити активно, одговорно и аутономно деловање, у складу са његовим специфичним карактеристикама, способностима, склоностима и друштвеним очекивањима. У васпитно-образовном процесу је веома важно да ученик реализује властиту улогу, стога је неопходно да се ученик суочи са нужношћу да одлучује о својим активностима и да одговара за свој сопствени развој (Trnavac, 2005).

Аутономија као концепт појављују се у педагошким теоријама као високо вреднован педагошки принцип, васпитно-образовни циљ и пожељан исход образовно-васпитног процеса. Један од најважнијих *педагошких принципа* на којима се заснива образовна пракса јесте уважавање аутономије ученика, без обзира да ли улогу ученика преузима дете, млада или одрасла особа (Freire, 2001). Стога, прогресивни модел школске праксе који промовише овај педагог има за циљ да подстиче и потпомаже развој аутономије ученика у наставном процесу, а са тим се слажу и домаћи аутори (Ševkušić, 1996). Бабић (1996) истиче да је коначни циљ образовања развој аутономије личности и да је тај циљ двострук: с једне стране, захтева се развој зрелости као индивидуалне људске компетенције да се живи свој живот задовољно и са достојанством, а с друге стране, развој моралне компетенције као моћи да се слободно мисли. Такође, представници критичких дидактичких теорија истичу да је развој

аутономије личности основни циљ образовања (Klafki i sar., 1994). У Клафкијевој и Винкеловој дидактици, наводе се као најопштији циљеви васпитања аутономија, еманципација, компетенције, солидарност и појмови који из њих произлазе као што су знање, ставови, способност заступања сопственог становишта, способност за комуницирање, способност за критику и расуђивање, саосећање, сарадња и слично (prema: Vandur, 1996; Klafki i sar., 1994). Као што смо већ поменули, теоретичари либералне оријентације у образовању популаризују аутономију као најважнији васпитно-образовни циљ у савременом друштву. Из њихове перспективе, потребно је да млади стекну знања, вештине и способности које ће им омогућити да праве изборе и доносе одлуке на основу аутентичних жеља, вредности и уверења. Сматрају да није довољно да се законски и програмски одреде образовни садржаји који би допринели остваривању овог циља, већ и да се сви аспекти васпитно-образовног рада у школи организују тако да промовишу аутономију ученика (на пример, атмосфера, одговарајући педагошки приступ наставника, начин организације рада у школи).

2. Теоријска полазишта о ученичкој аутономији у класичним педагошким теоријама

Дете није створ које ћутке слуша.
John Dewey

У класичним педагошким теоријама концептом ученичке аутономије бавили су се, на посредан или непосредан начин, представници индивидуалне педагогије (Kej, 1918 Klapared, 1921; Neill, 1970, 1071, 1975; Nil, 2000; Ferijer, 1932, 1935; Ferrière, 1921), социјалне педагогије (Dirkem, 1981; Durkheim, 2002; Keršenštajner, 1939; Natorp; 1922), као и теоретичари прогресивног правца у педагогији (Dewey, 1939, 2004; Djuj, 1935, 1966). У овом поглављу представљена су схватања класичних педагога о развоју аутономије ученика у процесу васпитања и образовања. Прецизније, разматрали смо схватања различитих аутора о природи детета, развоју његове аутономије и начинима уважавања и подстицања аутономије ученика из перспективе класичних мислиоца.

Крајем деветнаестог и почетком двадесетог века представници индивидуалне, социјалне и прогресивне концепције васпитања снажно критикују традиционалну хербартовску школу због претераног вербализма, формализма и интелектуализма у васпитавању деце. То је утицало на снажан „заокрет“ у разумевању односа појединца и друштва, позиционирању васпитаника у процесу васпитања (објекат – субјекат), тумачењу улоге педагошких институција, наставних планова и програма, као и улоге наставника у процесу васпитања и образовања. Критикујући традиционалну хербатијанску школу теоретичари индивидуалне педагогије залажу се за слободу детета у васпитању, „неуплатиње“ у дечију природу и организовање оптималне средине за дечији развој. Представници покрета за слободно васпитање, радну и отворену школу, такође, сматрају да се не посвећује довољна пажња ученичком искуству и активној улози детета у процесу васпитања и образовања. Захтева се

да се школе отворе према ученицима што је подразумевало да се промени положај ученика у васпитно-образовном процесу, већи степен уважавања индивидуалних потреба и интересовања ученика, већи степен активизације ученика и веће могућности избора садржаја учења (Potkonjak, 2000). Недостаци „старе школе“ као што су вербализам, формализам и интелектуализам представљале су стварне препреке за развој и подстицање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. На то указује неколико аргумента „нове школе“: (а) ученици заузимају пасиван положај у целокупном васпитно-образовном процесу; (б) ученици уче у атмосфери строге дисциплине, конформизма и ауторитарности; (в) ученици немају довољно могућности да испоље иницијативу, да активно и слободно бирају и одлучују; (г) ученици са наставницима најчешће остварују хијерархијски и неравноправан однос који карактерише одсуство поверења, контрола и строга дисциплина (Potkonjak, 2000).

Сложене друштвене, економске и политичке промене у свету крајем 19. и почетком 20. века утицале су на промовисање идеје слободе, демократије и самодетерминације у педагошким концепцијама (Milutinović, 2011). Пауло Фреира у делу „Педагогија аутономије“ („*Pedagogia de la Autonomia*“) истиче да је суштина образовања формирање аутономне и слободне личности која се критички односи према свету који га окружује, а не слепо прихватање мишљење спољашњих ауторитета. Александар Нил, такође, сматра да васпитање и образовање треба да буде усмерено на развој аутономних бића која се критички односе према стварности у којој делују (Neill, 1970, 1971, 1975). Стога, да би ученици развијали своју аутономију треба да стекну образовање које ће им омогућити да се критички и рефлексивно односе према преовлађујућим уверењима и праксама у друштву. Друштво мора да има једну врсту васпитања која код појединца буди лично интересовање за друштвене односе, и формира оне особине, знања и вештине које обезбеђују друштвене промене (Djuic, 1966).

Природа детета. У педагогији је дуго била доминантна Локова слика о детету као неисписаној табли (*tabula rasa*) и „продукту“ свог окружења. Дете је незрело и недовршено биће које нема претходно искуство, а кроз сарадњу са одраслима постепено постаје разумно и аутономно биће (Locke, 1960). Ускраћивање слободе детету, према Локовом мишљењу, има за циљ подршку

његовом развоју и постизање зрелости током које ће моћи да ужива слободу и аутономију. Такав концепција детињства је била неприхватљива за европске педагоге (на пример, Кеј, 1918; Montessori, 1966; Ruso, 1989) који су снажно веровали у чистоту, невиност и доброту детета (prema: Vranješević, 2008).

Русоова теорија о урођености дететове природе је инспирисала критичаре „старе“ школе: „Дете није празна табла која се исписује спољним утицајима, дете расте као млада биљка, заправо поседује само оно што је асимилирало личним радом“ (Ferijer, 1935: 4). Такође, Дјуи истиче да дете „...није прост неразвијен створ коме одрасли морају прићи са довољно опреза и вештине да би у њему открили клицу активности“ (Djui, 1935: 21). Клапаред (1929), такође, у својој концепцији „по мери детета“ наглашава да дете није човек у малом и да је закон функционалне аутономије од пресудног значаја за васпитну праксу, јер дете поставља у центар и посматра га као комплетну и аутономну личност. Међутим, Бодрошки-Спариосу (2009) истиче да природа детета у почетку његовог развоја није ни добра ни лоша. Поред дејства васпитања и образовања као најважнијих фактора у развоју детета, нужно се захтева и његова *власита активност*. Тако, критичари „старе“ школе полазе од схватања да је нормално и здраво дете активно биће и да активност представља полазну тачку психолошког развоја и васпитања деце (Ђорђевић, 2000). Такав став је одраз и савремених тумачења о природи ученика коју карактерише активност, виталност, радозналост и живахност (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008b). Ови аутори истичу да је потребно неговати *активну природу детета*, јер је она у складу са урођеним потребама детета за аутономијом.

Оно што је заједничко представницима „нове“ школе јесте то што се окрећу дечијој активној природи, његовим потребама и интересовањима, а основним принципима васпитно-образовног рада проглашавају активност, слободу и иницијативу детета (Djui, 1935; Ferijer, 1932, 1935; Кеј, 1918; Klapared, 1929; Nil, 2000). Самоактивност у настави подстиче ученика да слободно делује према својим интересовањима и склоностима, а наставник својим педагошким вођењем настоји да ученички афинитети буду у функцији упознавања правих вредности и формирања аутономне личности (Keršestajner, 1983). Нил (Nil, 2000), такође, истиче да лична активност детета подстиче развој самосталности,

независности код деце у погледу размишљања, одлучивања и избора активности, што је и одлика уважавања ученичке аутономије у савременој настави. На пример, могућност слободе избора и изражавања властитог мишљења представља одраз активне природе ученика, а њихово пуно уважавање и подстицање доприноси развоју аутономије ученика. Хербарт је „осуђен“ као заговорник „књишке школе“ у којој се ученици ослањају на реч наставника, а не на властиту мисао и личну активност. Међутим, критика ове концепције је често била поједностављено и погрешно схваћена и савремени теоретичари проналазе у његовој педагошкој концепцији актуелност и савременост (Bodroški-Spariosu, 2009), нарочито у погледу развоја аутономне, слободне и одговорне личности.

Класични педагози *индивидуалне оријентације* били су инспирисани идејама о развоју личности детета путем природног васпитања, и то у већој мери слободним и неспутаним испољавањем природних урођених диспозиција детета, а мање спољашњим утицајима. Тежи се стварању услова, могућности, средстава и метода за слободан, несметан и самосталан рад, заснован на природним интересовањима и потребама деце, наставном градиву и садржајима који су психолошки, животно и културно блиски и привлачни, ради самосталног стицања потребних знања, умења и искуства (Spasić, 1935). Све што је наметнуто детету споља, без вођења рачуна о његовим потребама, интересовањима и афинитетима у одређеној развојној фази има карактер укалупљивања, принудног развијања и дресуре (Kej, 1918; Nil, 2000; Ruso, 1989; Ferijer, 1935).

Међутим, погрешно је схватање неких представника индивидуалне педагогије да би спољашњи утицај нарушио дечију природу, индивидуалност и спонтану активност детета. Изразити представник социјалне концепције васпитања Наторп (Natorp, 1922) истиче да дете није *tabula rasa*, већ га описује као активног делатника који се формира у добро организованој и осмишљеној заједници са одраслима (од породице, школске заједнице до слободно организоване заједнице одраслих). Међутим, Феријер, Кеј и Нил не прихватају да се детету било шта одређује и намеће споља, јер би то значило ограничавање његове природе и слободе. Иако се залажу за остваривање активне дечије природе, у васпитању није циљ да се само повлађује дечијим потребама,

афинитетима и склоностима, већ да се њима „управља“. Због тога Дјуи (1935) истиче да је потребно да се детету да правац, организовањем његове личне активности и то посредством васпитно-образовних средстава и наставног градива. Развој није одређен само унутрашњим потенцијалима детета, већ и одређен наслеђем, дететовом активношћу, средином и васпитањем.

2.1 Развој аутономије детета

Ретки су педагози који су проучавали развојну линију аутономије у одрастању. Међу њима су А. Феријер, Е. Диркем, П. Наторп и Г. Кершенштајнер који то чине из перспективе моралног, когнитивног и/или социјалног развоја. Феријер (1935) истиче следеће фазе у развоју детета:

(1) *фаза привољеног ауторитета* – дете у овој фази у потпуности зависи од одраслих и током те етапе прима из спољашњег света елементе који подстичу развој његовог мишљења и навика које преноси на унутрашњи план;

(2) *фаза релативне анархије* – у тој етапи младић или девојка још увек нису способни да самостално формирају властито мишљење, бирају и одређују своје владање и, коначно;

(3) *фаза промишљене слободе* за време које појединац ослобођен утицаја средине, усмерава своју вољу и разум од своје унутрашњости ка спољашњем свету.

Прелаз са једне на другу фазу зависи од степена зрелости детета што, према Феријеру, значи да се аутономија детета постепено развија од раног детињства до одраслог доба и у том процесу од значаја је личност наставника, избор одговарајућих наставних метода, животно искуство, когнитивна зрелост и други унутрашњи потенцијала детета.

Најпознатије дело Емила Диркема у ширим оквирима јесте „Морално васпитање“ (1925) у којем се бави питањем развоја аутономије детета. У том делу Диркем указује да је аутономија један од кључних концепата у теорији моралног образовања. Постоје три основна елемента моралности: (1) дисциплина која подразумева уважавање ауторитета и обавезу да се људи понашају у складу са моралним правилима у друштву; (2) повезаност са

друштвеном групом („attachment“)¹ која подразумева добровољну спремност појединца да успостави везу са друштвеним групама и карактерише је групна солидарност; (3) аутономија која подразумева да се особа понаша савесно, да је у потпуности свесна разлога и импликација свог понашања, то јест да има развијену моралну свест (Durkheim, 2002; Cladis, 2003). Дете најпре добија готова правила од друштва у којем одраста, али их оно *не прихвата пасивно*, него их постепено усаглашава и реформише, да би их на крају прилагодило променљивим условима постојања друштва чији активни члан постаје. Наставник посредством свог понашања и дела врши морални утицај на дете, а не држи лекције о моралности и не чини индоктринацију (Dirkem, 1981).

Диркем се слаже са Кантом да човек постаје аутономни агент, тек пошто постане рационалан (Cladis, 2003). Појединци постају рационални кад науче да идентификују шта друштво сматра разумним или неразумним. Тако аутономни агенти постају свесни друштвених и историјских налога за морална уверења и моралну праксу и имају слободу да их прихвате и да их критикују. Самим тим, морална и друштвена питања нису универзална, не утврђују се једном заувек, они представљају тешкоће око којих је могуће преговарати кроз дијалошку форму у демократском друштву. С обзиром на то да је морална и друштвена стварност у непрекидном настајању, релативно нестабилна и непрестано у процесу промена, онда развој критичког и рефлексивног мишљења треба да буде важан део моралног васпитања. Овим схватањем се Диркем удаљава од Канта и приближава постмодернистичком схватању реалности. Друштвена уверења и пракса не би требало да буду интернализовани на такав начин да буду изван критике или рефлексивне, јер су *аутономни појединци иницијатори промена у демократском друштву* (Durkheim, 2002; Cladis, 2003).

У Наторповој теорији појединац се постепено, непрекидно и у сарадњи са образовним одраслима, развија у складу са својим капацитетима од фазе чулности до фазе аутономије. Дете се развија у заједници са наставником према *закону постепености*, од чулно непосредне ка посредној, разумној, рефлексивној заједници и најзад ка заједници која је слободна, умна и

¹ У делу Е. Диркема „Васпитање и социологија“ (1981) термин *attachment* је преведен синтагмом „дух одрицања“. Међутим, определили смо се за наш термин повезаност и/или везивање, зато што прецизније описује посебну врсту блиског односа које дете остварује са различитим одраслима током свог развоја и одрастања, као и у различитим срединама у којима делује.

аутономна (Natorp, 1922). Натрпов закон постепености сугерише да се степен ученичке аутономије разликује у односу на узраст и ниво развоја ученика. У том развојном процесу кључну улогу организатора његовог развоја и образовања има наставник који води ученика ка највишем степену развоја и знања, а то је аутономна личност која активно живи и ради у слободном друштву одраслих. Како појединац когнитивно, морално и социјално сазрева, полако се осамостаљује и „ослобађа“ вођства моралног ауторитета (наставника), те постаје способан да активно доприноси развоју аутономне образовне заједнице. Слично схватање о развоју аутономне личности износи Кершенштајнер (1939) у „Теорији образовања“, наводећи да морални преображај заједнице није могућ без моралног преображаја они који чине ту заједницу. Другим речима, држава, образовање и наставник имају важну улогу у развоју грађанина као аутономне личности, али и сами грађани доприносе морализовању саме државне заједнице. Што би значило да Кершенштајнер (1939) види појединца као актера који има важну улогу у развоју властите аутономије, као и у унапређивању државе чије је аутономан члан. Многи аутори ове концепције истичу да би морално и социјално образовање требало да буде усмерено на развој слободне и аутономне личности, што је показатељ да су педагошке теорије са почетка прошлог века имале актуелне идеје, али су њихове теоријске поставке ретко емпиријски валидиране у научним истраживањима.

2.2 Подстицање развоја аутономије ученика у школи

Школа која не подстиче код ученика развој аутономије, иницијативе и одговорности не припрема их за демократско друштво, у којем ће млади људи бити способни да се баве социјалним проблемима кроз деловање и акцију (Dirken, 1981; Ferijer, 1935). За Дјуија, само отворена, плуралистичка и истраживачка школска заједница може изазвати размишљање, аутономију и лични раст (Bleazby, 2006). Према томе, да би ученици постали носиоци промена онда је потребно да науче да критички размишљају о сопственим идејама, да решавају проблеме, креирају или трансформишу знање, да доносе одлуке и да активно учествују у животу и раду школе (Freire, 1975). Зато је врло важно да наставници поучавају младе аутономији као важној врлини како би

били спремни да истражују садашње друштвене праксе, трагајући за разлозима и за променама у друштву (Dirheim, 2002). У таквој школи ученици не би требало да се „кљукају“ готовим мислима и идејама, већ напротив, да уче да мисле и да конструишу знање самостално и у сарадњи са другима (Freire, 1996). У том процесу наставник треба да делује као ментор, водич или саветник, а не као особа од строгог и неприкосновеног ауторитета (Milutinović, 2009). Ауторитарни наставник који гуши природну радозналост детета и слободу ученика, као и наставник који не поставља стандарде пред своје ученике подједнако не уважавају есенцијалне карактеристике људске хуманости (Freire, 2001).

Којим *наставним методама и поступцима* се подстиче аутономија детета у настави из перспективе класичних мислилаца? Идеја која је присутна у класичним педагошким теоријама јесте да остваривање аутономије ученика није могуће ако наставник не води рачуна о примени одговарајућих метода и поступака које одговарају доминантним особинама природе детета, узрасту и ступњу развоја (Djuj, Dirkem, 1981; Кеј, 1912; Kilpatrik, 1918; Natorp, 1922; Ferijer, 1932, 1935). Ефикасност наставне методе огледа се у томе да изазива мишљење, истраживање и рад, што омогућава ученицима да буду заокупљени проблемом, да кроз дијалог са свим актерима постављају и отварају бројна питања и дају разноврсне предлоге и решења (Djuj, 1966).

Добар начин да се то постигне у настави јесте организовање рефлексивног *дијалога* који омогућава ученицима да артикулишу проблем, формулишу жељени циљ, проналазе начине да остваре тај циљ, интернализују откривена значења која ће им послужити да ефикасно реконструишу властито искуство (Dewey, 2004). Зато Дјуји и дефинише аутономију као способност да се ефикасно реконструише властито искуство у сарадњи са другима (Bleazby, 2006). Кад се ученици не подстичу да кроз дијалог доводе у питање властите и туђе мисли и активности, да их проблематизују и оспоравају, онда нису у прилици да вежбају сопствену рефлексивност и аутономију. Рефлексивни дијалог не подржава само дететову потребу за изражавањем властитих доживљаја и уверења, већ им омогућава да проблематизују своја уверења и акције и да учествују у активностима које захтевају активно решавање проблема (Djuj, 1935; Dewey, 2004).

Поред дијалогске методе класични педагози препоручују и друге наставне методе које омогућавају ученицима да увежбавају и остваре властиту аутономију. Препоручују се индивидуални и групни рад који ће ученицима омогућити да самостално и/или у сарадњи са другима праве изборе и доносе одлуке, да слободно бирају садржај, обавезе и задатке које ће остварити, да трагају, откривају и граде знања кроз индивидуалне и заједничке активности. Феријер (1935) је понудио различите наставне модалитете који омогућавају ученицима да буду самостални, предузимљиви, иницијативни и да бирају шта ће и како учити, и то кроз слободан индивидуалан или групни дечији рад. Да би се дошло до „индивидуалне мере ученика“, један од предлога Клапареда (1929), да се омогући избор сваком ученику оно што њему највише одговара. Пожељно је да ученик самостално бира садржај, ниво и темпо рада у складу са његовим способностима. Такве наставне методе пружају прилику ученицима да задовоље индивидуалне потребе и интересовања, да развијају самосталност кроз организацију сопственог учења, као и да у сарадњи са наставником и вршњацима доносе заједничке одлуке и доприносе развијању социјалних осећања и одговорности. На сличним принципима се организује пројект метода Ц. Дјуија и Е. Килпатрика који ученицима омогућавају да учествују у свим фазама решавања проблема, од избора и формулације проблема, преко избора путева, метода, начина и средстава да се проблем реши, до активног учешћа у решавању тог проблема, као и саопштавању резулата. Такође, ученички пројекти су користан облик рада који подстиче креативност, сарадњу, аутономију и иницијативу ученика у школи, односно да ученици кроз акцију размишљањем и закључивањем решавају проблеме (Ђегић, 2014). То је прилика да ученици кроз индивидуалну и/или заједничку акцију конструишу нова знања, реконструишу постојећа знања и стичу аутентична искуства. Ученички пројекти подстичу ученике да активно уче, да размишљањем и закључивањем решавају наставне задатке и актуелне проблеме у сопственом окружењу.

Што се тиче организације *ваннаставних активности*, у многим школама постојале су ученичке заједнице, удружења и организације које су имале за циљ да подстичу аутономију ученика и да доприносу развијању демократског духа у школи. Реч је о различитим типовима ученичких удружења што је зависило од саме школе, али већина њих је имала за циљ да код ученика ствара доживљај да

је „школа њихова ствар“. За А. Нила, Е. Клапареда, Ц. Дјуија, А. Феријера и П. Фреира *ученичка самоуправа* у школи је најбољи пример како се остварује демократска пракса у школи и како се развија социјална и морална зрелост деце и младих. Помоћу аутономије која им је дата буди се мисао расуђивања, самосталан разум и воља, солидарност и заједништво, што их води ка развоју слободног и аутономног човека.

Организујући ђачку самоуправу активна школа ослобађа учитеља обавезе да буде носилац дисциплине, а ослођа ученика од заштите одраслог, стављајући га под заштиту његове властите моралне савести. Феријер износи закључак: „ослободити учитеља, ослободити ученика, ослободити државу, то су три добродели школе аутономије“ (Ferijer, 1935: 63). Он говори о потреби слободе и аутономије детета у активној школи организовањем ђачке самоуправе, а у исто време истиче да та ђачка организација треба бити средство друштвене организације. За Феријера (1935) самоуправљање у школи је систем ученичке аутономије у којој свако дете има своја права, обавезе и дужности, као и „глас“ да одлучује у вези питања која га се тичу. Деца имају једнако права гласа на школским састанцима где се доносе одлуке везане за целокупно вођење школе и реализацију наставе што је основни принцип у демократском управљању школом (Milutinović, 2009).

Многи педагози били су заинтересовани за ученичко самоуправљање чији је циљ био да код деце пробуди осећај одговорности и дужности у заједници (Djuj, 1966; Durheim; 2000; Keršenštajner, 1983; Nil, 1971; Ferrière, 1921). Кад школа васпитава дете у духу школске заједнице и снадбе га оруђима правог самоопредељења, онда је то гаранција да ће доћи боље друштво (Djuj, 1966). Одређење о ученичкој самоуправи је у складу са основним функцијама ђачког парламента који се данас организује у српским школама. Наиме, ђачки парламент би требало да допринесе активирању ученика и развијању њихове иницијативе како би се млади развијали као активни, одговорни и самосвесни грађани, спремни да утичу на токове живота у свом окружењу. Ученички парламент својим деловањем треба да омогући младима да мисле својом главом, да се њихов „глас“ чује и да одлучују о питањима која их се тичу.

У педагошким круговима и широј јавности „Самерхил“ је најпознатија школа која се залаже за демократске принципе и самоуправљање,

дозвољавајући деци да буду слободна, аутономна и саморегулишућа бића. Главни принцип школе је уважавање слободе личности, мишљења и акције (Neill, 1953; Nil, 2000; Vaughan, 2006). Ученици се у овој школи уче да мисле својом главом, да критички сагледају свет око себе, а једини начин да се то постигне је кроз слободу и демократију (Nil, 2000; Vaughan, 2006). Сви чланови школске заједнице учествују у креирању школских правила и сваки члан има право на један глас. Таква филозофија рада у школи је омогућила да деца у атмосфери слободе уче како да праве изборе и доносе одлуке без изазивања штете другима, односно да развијају своју аутономију (Nil, 2000). Поред тога што су имали једнако право на гласање, сви чланови су делила иста права у покретању нових иницијатива за промене без обзира на узраст. Такође, у школама у којима се примењивао Винетка план Карлтона Вошберна постојала је генерална скупштина, заснована на парламентарном принципу, којом су руководили ученици (Potkonjak, 2000), чије су се обавезе и одговорности у управи школе односиле на бригу око уређења школе, дворишта, забаве, разоноде и културног живота школе. Међутим, Нил (2000) сматра да ученици и даље имају „одбојност“ према школи, јер немају могућности да остваре потребе за слободом и аутономијом. Млади су још увек суштински покорни, послушни и инфериорни; пркосе и дижу „глас“ само када је реч о неважним стварима – одећи, начину понашања и фризурама. Данас се такође препознаје значај развијања ученичког „гласа“ у вези са питањима која се тичу квалитета васпитно-образовне праксе, а не само периферних активности, што је у складу са схватањима да је дете компетентно да делује аутономно у сопственом развоју и унапређивању живота и рада школе.

2.3 Стил понашања наставника усмерен на развој аутономије ученика

У класичним педагошким теоријама наставник је усмерен на подстицање унутрашњих природних потенцијала детета који му омогућавају да делује аутономно, иницира акције, рад и сопствено учење. Спољни облици мотивације нису израз дечијих потреба и интересовања, па их не треба присиљавати и контролисати, већ им допустити иницијативу – да сама нуде и реализују идеје (Косић, 2004; Фергјер, 1935). Поред ослањања на унутрашње мотивационе ресурсе

потребни су поступци који ће ученика покретати на активност, а да наставник као помоћник, ментор и фацилитатор усмерава и управља ученичком делатношћу (Ferijer, 1935; Dewey, 2004). На пример, представници индивидуалне, социјалне и прогресивне педагогије истичу да наставник треба да уважава мишљење ученика и буде осетљив за њихове потребе и искуство (Dirkem, 1981; Dewey, 2004, Natorp, 1922; Ferijer, 1935). Кешерштајнер (1983) такође наводи да наставник треба да подстиче ученика да делује према својим интересовањима и склоностима, а наставник својим педагошким вођењем настоји да ученички афинитети буду у функцији упознавања правих вредности и формирања аутономне личности.

Поступци који такође доприносе развоју аутономије ученика подразумева да се *лична интересовања* ученика спроведу у дело, а потом да њихова интересовања буду задовољена на основу стечених знања – онда то има васпитни значај (Djuj, 1966). Такође, наставник који не уважава ученичку радозналост, дечије искуство и умањује легитимност дечијих питања крши право ученика на аутономију (Freire, 2001). Кад су задовољене потребе ученика за аутономијом ученици се више интересују за своје учење, развијају самодисциплину и остварују квалитетније интерперсоналне односе са наставницима (Nil, 2000; Ferijer, 1932, 1935). Можемо да закључимо да представници класичне педагошке мисли истичу да васпитно-образовни и друштвени контекст даје снажну подршку активној дечијој природи и да је потребно да се обезбеде оптимални услови за остваривање ученичке аутономије у школи.

3. Мотивационе и развојне теорије о ученичкој аутономији у области образовања

Ученици желе уважавање њихове аутономије,
сарадничке односе са наставницима и већу одговорност
у доношењу школских одлука.

Dana Mitra

У овом поглављу представићемо теоријске и емпиријске студије које су допринеле разумевању феномена ученичке аутономије у области васпитања и образовања. Представићемо три мотивационе и развојне теорије значајне за проучавање проблема који смо изабрали да истражујемо:

- (1) теорија самодетерминације;
- (2) теорија о усклађености развоја и окружења (прев. аут.);
- (3) теорија образовних промена.

На основу проучавања релевантне литературе изводвојили смо основне претпоставке од којих полазе ови теоријски приступи:

- дете као активно биће има потребу да буде компетентно, да кроз развој остварује сопствену аутономију и да успоставља блискост и повезаност са особама из свог окружења;
- дете је најбољи познавалац сопственог искуства и потреба, те уважавање и подстицање дечије перспективе у породичном и школском контексту доприноси развоју дечије аутономије;
- однос између детета и одрасле особе који се заснива на узајамном поверењу, разумевању и блискости доприноси да се аутономија као развојна потреба задовољава и подстиче у различитим контекстима;
- у школи и породици је потребно да се формирају подржавајући когнитивни, емоционални и социјални услови за развијање дечије аутономије;
- дете је способно да пружи свој допринос унапређивању школског, породичног и ширег окружења.

3.1 Теорија самодетерминације

Теорија самодетерминације/самоодређења (Self-determination theory – SDT*) је макротеоријски модел који се заснива на емпиријски потврђеним поставкама у области мотивације, учења и људског развоја уопште (Deci & Ryan, 2008b). Акцент је на проучавању мотивације, емоција и понашања личности унутар друштвеног контекста који на оптималан начин подстиче психолошко функционисање и благостање човека. Теорија се посебно фокусира на самодетерминисана понашања човека и социјалне услове који промовишу такав облик понашања. У оквирима теорије самодетерминације, људска природа се тумачи као активна и агенсна, претпоставља се да појединци природно теже да одређују сопствена понашања и акције на основу властитих мотива, вредности и афинитета. Људи имају примарну мотивациону склоност да се осећају као узрочни агенси у односу на своје акције (Mirkov, 2013). Међутим, појединци могу да делују проактивно и ангажовано или пасивно и отуђено, што зависи од утицаја социјалног окружења у којем свакодневно функционишу.

Аутори су свеобухватно представили ову теорију половином осамдесетих година (Deci & Ryan, 1985). Даљи развој и уобличавање овог теоријског модела може да се опише метафором „слагалице“ (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Наиме, током четрдесет година је урађено на стотине истраживачких студија које су унапредиле њене теоријске поставке и емпиријски их потврдиле, док су практичари откривали бројне начине њене примене у различитим областима живота – образовање, родитељство, здравствена и социјална заштита, психотерапијски рад, партнерство, спорт и тако даље (Deci & Ryan, 2008b).

Теорија самодетерминације обухвата пет мини теорија – теорију когнитивне евалуације, теорију интеграције организма, теорију каузалних оријентација, теорију базичних потреба и теорију садржаја циља. Ове теорије објашњавају различите аспекте односа појединца и социјалног контекста, везане за интринзичну и екстринзичну мотивацију, индивидуалне разлике у мотивационим оријентацијама и односе психолошких потреба са психолошким

* У тексту ће повремено бити коришћена акроним СДТ.

здрављем и благостањем (Ђорђевић и Тубић, 2010, према: Мировић, 2013). Овде ћемо их укратко представити, јер су значајне за разумевање проблема који је у фокусу ове истраживачке студије.

Теорија когнитивне евалуације (Deci & Ryan, 1975) је проучавала на које начине друштвени контекст и интерперсонална интеракција фацилитирају или подривају интринзичну мотивацију. Интринзична мотивација се одређује као природна, развојна и активна тежња сваког човека да овлада сопственим окружењем, да задовољи властиту радозналост и да се активно односи према окружењу у којем делује и функционише (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Активности које су интринзично мотивисане за појединца представљају извор уживања, среће и задовољства, које би обављали без обзира на различита спољашња поткрепљења. Пример таквих активности су дечија игра, истраживања и решавање проблема. У основи интринзичне мотивације је снажна потреба за истраживањем, за учењем нових и изазовних садржаја, као и за проширивањем и увежбавањем сопствених капацитета и способности (Ryan & Deci, 2000). Стотине емпиријских студија су потврдиле хипотезу да спољашњи покретачи (нпр., новчане награде, рокови, притисак) могу да угрозе и умање интринзичну мотивацију, док оптималне и изазовне ситуације учења, конструктивна повратна информација и/или ослобођеност од притиска евалуације подупиру интринзичну мотивацију. Ране студије у оквиру ове теорије су доказале да негативне повратне информације о нечијем перформансу подривају интринзичну мотивацију и обрнуто и да је ова повезаност посредована личним доживљајем компетентности (Deci, 1975). Такође, показало се да спољашње инструкције утичу на различите стилове учења код деце (Gronlick & Ryan, 1987). Деца која су добили инструкцију да ће бити награђени кад прочитају одређени одломак из текста више су били фокусирани на коначан исход (на пример, добијање оцене) и тежили су да напамет науче прочитане информације. Деца које нису били под таквом дирекцијом и притиском били су усмерени на то да разумеју информацију које су прочитали у одломку. Ово истраживање је доказало да спољашње поткрепљење условљава одговарајући стил учења што се рефлектује и на крајње исходе тог учења – меморисање чињеница или разумевање појмова. Даља истраживања су потврдила да доживљај компетентности неће допринети расту интринзичне мотивације

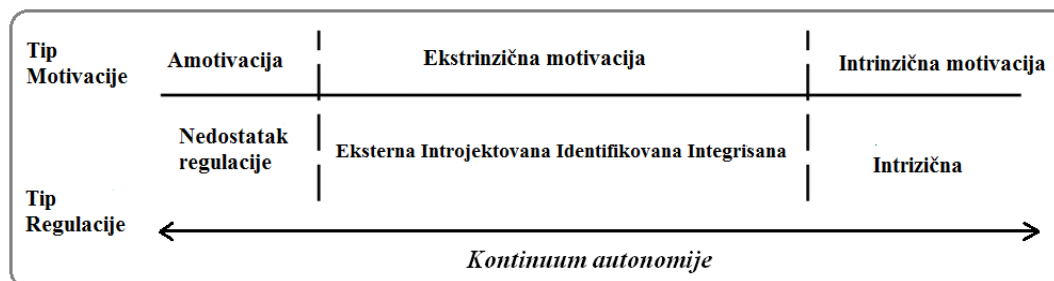
уколико није задовољена потреба за аутономијом. Задовољење потребе за аутономијом и компетеношћу чини енергетску основу за развој и одржавање интринзичне мотивације, а ако спољашњи догађаји осујете те потребе онда ће овај облик мотивације бити угрожен (Deci & Ryan, 1985). Утицај социјално-контекстуалних фактора на интринзичну мотивацију зависи од психолошког и субјективног значења које им појединац приписује, што значи да одређено поткрепљење (на пример, новчана награда) може да има различито значење за појединце и самим тим различит утицај на њихову интринзичну мотивацију (Ђорђевић и Тубић, 2010).

Централни концепт који се развио у оквиру мини *теорије интеграције организма* јесте процес интернализације спољашњих мотива (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). У ранијим мотивационим теоријама доминирао је антагонистичан однос између концепта интринзичне и екстринзичне мотивације. Екстринзично мотивисана особа предузима одређене активности да би обезбедила неку врсту поткрепљења, односно да би добила материјалну награду или избегла казну, док за интринзично мотивисане особе поткрепљење долази изнутра (из саме личности). Емпиријске студије су потврдиле хипотезу да екстринзична мотивација може да варира у погледу степена аутономности (Ryan & Connell, 1989; Koestner *et al.*, 1984; Ryan, 1982).

У овој теорији је фокус на *континууму интернализације* који се протеже од амотивације, ка екстерној мотивацији која је уједно најмање аутономни облик мотивације, надаље ка интројектованој, идентификованој и на крају интегрисаној мотивацији као најаутономнијем облику спољашње мотивације. Коначно, интринзична мотивација је квалитативно различит облик регулације, али такође потпуно аутономан. Процес интернализације се одређује као активан природни процес у коме појединци покушавају да интернализују и трансформишу социјалне захтеве из окружења у лично прихваћене вредности (Mirkov, 2013). Интернализација друштвених норми на унутрашњи план одвија се посредством других људи и у аутономно подржавајућем контексту. Када је однос са другим особама подржавајући, процес интернализације се одвија несметано, друштвене норме постају део идентитета и система вредности особе, а понашања која из таквих норми следе доживљена су као лична и

самоиницирана (Ђерић и сар., 2012). У Графикону 1 представљен је континуум интернализације (преузето и прилагођено: Deci & Ryan, 2000).

Графикон 1: Континуум интернализације



Izvor: adaptirano prema Deci & Ryan (2000)

У раду Ђерић и сар. (2012) описани су примери за сваки модалитет појединачно који су веома корисни за разумевање континуума интернализације спољашњих облика мотивације: *амотивисаност* – ученик може бити амотивисан за учење уколико не види смисао и значај онога што треба да учи, има осећај да неће успети да савлада градиво колико год учио и да на крају неће постићи жељени успех; *екстерна мотивација* – ученик који учи да би добио добру оцену или награду коју су му родитељи обећали или учи да би избегао казну која следи због лоше оцене; *интројектована мотивација* – када ученик учи да би испунио очекивања родитеља што производи осећај поноса и доживљаја више вредности; *идентификација* – ученик може да учи истрајно, по сопстеној вољи и избору, у настојању да постигне добар школски успех који ће му касније омогућити упис на студије медицине; *интегрисана мотивација* – студент, који верује да је алтруизам једна од највиших људских вредности, а који је раније учио да би постао доктор, сада то чини зато што зна да бавећи се лекарским послом може помагати другим људима. Није нужно да се неки облик понашање интернализује датим редоследом, али да би имао већи степен аутономије и да би се одржало дужи временски период неопходно је да се подстакне процес интернализације (Ryan & Deci, 2000).

Посредством процеса интернализације, понашање које је првобитно подстакнуто спољашњим подстицајима трансформише се у понашање које је подстакнуто аутономнијим облицима екстринзичне мотивације, а процесом интеграције се ови интернализовани облици понашања асимилују са личношћу

(Deci, Ryan & Williams, 1996). Другим речима, понашања која су у почетку била споља покренута могу бити интернализована и интегрисана у личност тако да особа има доживљај да су изведена у складу са сопственом вољом и избором. Потпомагање процеса интернализације спољашње мотивације је од кључног значаја за ефикасну социјализацију и психолошко функционисање деце на свим нивоима образовања (Deci *et al.*, 1991; Ryan & Deci, 2000; Neimiec *et al.*, 2009).

Теорија каузалних оријентација, у односу на претходне две мини теорије, фокусирана је на индивидуалне разлике у мотивационим и бихејвиоралним оријентацијама појединца (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Каузалне оријентације су опште мотивационе оријентације концептуализоване као релативно трајни аспекти личности које одликују извор иницирања и регулисања, а самим тим и степен самодетерминације у односу на њено понашање (према: Mirkov, 2013). Према овој теорији, људи доживљавају животна искуства као детерминисана споља или изнутра. Особе које су оријентисане на аутономију своје понашање заснивају на свести о личним потребама, интересовањима и слободи избора, док особе које су оријентисане на контролу имају доживљај да су њихова понашања и активности покренуте спољашњим факторима и/или интројектованим доживљајем обавезе и принуде (Bodroža i Mirkov, 2011). Коначно, имперсонална оријентација карактерише особе која сопствена животна искуства доживљавају ван личне контроле, склоне су осећању беспомоћности, неефикасности и пасивности. Студије у области образовања које су биле подржане овом теоријом показале су да особе са аутономном оријентацијом прихватају одговорност за неуспех, сагледавају на који начин могу да побољшају резултате свог рада, не доводећи у питање осећај сопствене вредности (Bodroža i Mirkov, 2011; Deci & Ryan, 1985). Другим речима, такве особе негативну евалуацију користе да сагледају нове зоне личног развоја и напретка. Насупрот томе, особе са контролишућом оријентацијом настоје да узроке свог несупеха препишу спољашњим догађајима и околностима који су изван личности.

Теорија базичних потреба је четврта мини теорија у оквиру макро теоријског модела самодетерминације. Концепт базичних потреба је универзалан без обзира на узраст, пол и културу. Према СДТ перспективи (Deci & Ryan, 1985), људи у сваком периоду развоја настоје да учествују у

активностима и међуљудским односима који подржавају задовољавање потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу са другим особама. Насупрот томе, људи настоје да избегавају социјалне контексте који ометају задовољавање ових потреба. Задовољавање базичних психолошких потреба доприноси подстицању осећања животног задовољства, психолошког благостања, добробити и осећања среће (Deci *et al.*, 1991; Ryan & Deci, 2002). Прецизније, људи ће боље функционисати у различитим социјалним ситуацијама (школа, пословна организација), њихова мотивација ће бити квалитетнија, а продуктивност већа, уколико су задовољене њихове потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу.

Потреба за аутономијом дефинише се као снажан унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом, избором и интегритетом (Deci & Ryan, 1985). У том случају, особа има доживљај да је покретач сопствених понашања, да успоставља контролу над исходима и начинима обављања активности, као и да има могућност слободног избора између могућих понашања и активности (Ђерић *i sar.*, 2012). Кад особа опажа да њено понашање одговара њеним жељама, вредностима и афинитетима, постигнута је већа аутономија понашања и доживљај агесности. Особа тад осећа да има слободу избора да се бави активностима које представљају истинско задовољство и уживање уз доживљај да није приморана или под притиском – иницирање и регулација активности долазе из саме личности.

Задовољавање потребе за аутономијом подразумева аутономно подржавајући контекст насупрот контролишућем. Ипак, пружање подршке аутономији не подразумева ситуацију у којој постоји одсуство дисциплине, неограничена слобода, недостатак смерница и правила понашања (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Потребно је да се такве норме, правила и очекивања спроводе на аутономно подржавајући начин. На пример, наставници који подстичу аутономију промовишу дијалог и дискусију, док наставници који су склони контроли углавном користе оцене и награде као дисциплинске мере (Grolnick & Ryan, 1987). Такође, аутономно подржавајући стил понашања, у односу на контролишући, предвиђа дубоко улагање у учење и рад (Vansteenkiste *et al.*, 2004).

Потреба за компетентношћу се дефинише као унутрашњи порив да се буде ефикасан у односу са окружењем и да се на квалитетан начин обављају активности које се предузимају. Кад особа осећа да је компетентна онда је мотивисана да настави да обавља одређену активност. Тада ће бити истрајна, вредна и упорна. Насупрот томе, искуство и доживљај некомпетентности подрива интринзичну мотивацију. У том случају, особа неће желети да настави да обавља ту активност, јер се осећа некомпетентном. Особе природно трагају за оптималном стимулацијом, изазовним животним активностима и задацима како би добили потврду да су компетентне. Тако, васпитно-образовне ситуације које су добро структуриране и подстицајне, насупрот хаосу и неадекватним захтевима, промовишу осећај компетентности код појединца.

Трећа базична потреба је потреба за повезаношћу која подразумева тежњу да се ступа у квалитетну, смислену и подржавајућу интеракцију са другим особама. Људи имају потребу да успостављају емоционално блиске односе са другима у различитим животним и радним ситуацијама. Слично томе, представници теорије афективне везаности заступају становиште да деца имају изразиту потребу да се осећају сигурно и вољено у односу са родитељима (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1979). Када деца у примарним односима са родитељима осећају несигурност и одбаченост, потреба за истраживачким и интринзично мотивисаним активностима се умањује и јављају се проблеми у психолошком прилагођавању. У том смислу задовољавање потребе за повезаношћу се посматра као фактор који игра значајан, али релативно посредан утицај на развој интринзичне мотивације.

Социјално окружење које карактерише топлина и респонсивност, насупрот хладноћи и занемаривању, подстиче доживљај повезаности, блискости и сродности. У складу са тим, истраживачки резултати показују да ученици који су доживљавали своје наставнике као топле, блиске и подржавајуће испољили су већу интринзичну мотивацију у учењу (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Такође, када је однос са другим особама подржавајући онда је процес интернализације олакшан, друштвене норме постају део идентитета и система вредности особе, а понашања која из таквих норми следе доживљена су као лично изабрана, самоиницирана и самодетерминисана (Ђерић, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012).

Пета мини теорија у оквиру СДТ модела назива се *теорија садржаја циља* (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). У овој теорији главно питање је који мотиви, циљеви и тежње подстичу особу да се понаша на одређени начин или да обавља одређене активности (Ryan & Deci, 2000). Према теорији садржаја циља, постоји разлика између животних циљева и тежњи који могу бити екстринзични (новац, имиџ, слава) и интризични (лични раст, блиски односи, допринос друштву) (Kasser & Ryan, 1993, 1996). Истраживачке студије показују да остваривањем интризичних циљева особе задовољавају базичне психолошке потребе, што доприноси осећају психолошког здравља, испуњености животом и благостању. Насупрот томе, остваривање екстринзичних циљева, без обзира колико је особа успешна у томе, није директно повезано са задовољавањем основних психолошких потреба. Спољашњи циљеви могу бити инструмент да се задовоље ове потребе, али ако постану важнији од интризичких циљева и доминантни у односу на њих, то може резултирати смањењем доживљаја психолошке добробити (Sheldon *et al.*, 2004). Ова теорија, такође, указује да понашање појединца и оријентацију ка одређеним циљевима условљава: (а) значај који особа придаје екстринзичним и интризичним циљевима, (б) остваривост екстринзичних и интризичних инспирација и (в) подршка окружења. На пример, осмишљавање активности учења погодних за остваривање интризичних циљева доприноси бољем постигнућу и упорности у учењу (Vansteenkiste *et al.*, 2005b).

У научној и образовној јавности, концепт ученике аутономије је добио рафинирано значење у контексту теорије самодетерминације у којој заузима централно место (Ryan & Deci, 2006). Стога, ова теорија представља примаран извор проучавања проблема уважавања и подстицања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу.

3.2 Теорија усклађености развоја и карактеристика окружења

Савремени теоретичари развоја указују да је социјално окружење (породица, школа, вршњаци) главни катализатор развоја ученичке аутономије и то у мери у којој омогућава или инхибира активно ангажовање деце и младих. Бронфенбренер (1993) разликује „конструктивно“ и „деструктивно“ окружење (према: Roeser & Resch, 2003) које омета или омогућава да деца прогресивно партиципирају, истражују и аутономно се развијају. Конструктивно окружење обухвата људе, праксе, активности и ресурсе који подстичу осећај припадања, охрабрују аутономно истраживање, развој компетенција и позива на различите облике партиципације. Деструктивно окружење подрива осећај сигурности и припадања, ограничава аутономију и партиципацију и не подстиче осећај компетентности. Школа као развојно подржавајући контекст омогућава деци и младима да актуализују своје компетенције, да остваре аутономију и блиске односе са другим особама. Тако ће деца и млади у већој мери имати позитиван доживљај школе, вредноваће сопствену личност и понашаће се на просоцијалан начин (Roeser *et al.*, 2009: 399).

Такође, аутори теорије самодетерминације истичу развојну улогу социјалног контекста у задовољавању потребе за аутономијом, компетентношћу и припадношћу деце и младих (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008). Позитивне интелектуалне, емоционалне и социјалне развојне промене настају кад васпитно-образовни процес, као контструктивно окружење, доприноси да деца и млади практикују аутономно понашање. То подразумева снажну емоционалну подршку одраслих и минималну психолошку контролу (Eccles *et al.*, 1997). На основу претходног реченог, можемо закључити да је подршка ученичкој аутономији на свим узрастима кључ здравог психолошког развоја (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Midgley, 1989; Eccles *et al.*, 1997; Gronlick, 2009; Reeve, 1999, 2006; Wigfield *et al.*, 1996).

Теорија усклађености развоја и окружења (ориг. „Stage-environment fit theory“), такође, наглашава развојну перспективу у проучавању аутономије деце и младих. Традиција проучавања у оквиру ове теоријске перспективе се креће различитим истраживачким линијама (Eccles & Roeser, 2006). Наиме, неки

аутори се баве проучавањем односа између актуелних способности детета и карактеристика наставничке праксе у циљу остваривања што оптималнијег постигнућа ученика. Друга група аутора је усмерена на успостављање равнотеже између карактеристика васпитно-образовног процеса и културолошке праксе окружења из којег дете потиче (на пример, другачије вредности и уверења деце из другачије културолошке групе у односу на школу). Веома је важно да школа прати културолошке потребе, уверења и вредности појединца, јер деца неће напредовати уколико у школи уче садржаје који нису релевантни за њих у културолошкој групи којој припадају. Трећа група аутора проучава сложене и динамичне интеракције између развојних промена на личном и институционалном нивоу (Eccles & Midgley, 1989; Eccles *et al.*, 1993).

Основна теоријска претпоставка овог динамичког и развојног модела подразумева да карактеристике васпитно-образовног процеса треба да се прилагођавају узрасним и развојним особеностима ученика – на тај начин се подстиче оптималан раст и развој. Да би школски контекст допринео позитивном академском и социо-емоционалном развоју ученика потребно је да наставници остварају са њима позитивне интерперсоналне односе, да им организују процес учења тако да буде изазован и да им пружају подршку да задовоље потребу за аутономијом. Конкретно, родитељи и наставници би требало да омогуће ученицима (Eccles & Midgley, 1989):

- (а) сигуран, подржавајући и некомпетитиван контекст одрастања;
- (б) партиципирање у доношењу одлука у складу са растућим интелектуалним капацитетима, социјалном и физичком сазревању;
- (в) задовољавање потребе за аутономијом нарочито у односу на повећану потребу наставника и родитеља за контролом;
- (г) интелектуално изазовно окружење које ће омогућити деци и младима да пређу из зоне комфора у зону развоја.

Представници ове теорије истичу да начин организације и карактеристике васпитно-образовног процеса, у транзиционим периодима између различитих нивоа школовања, детерминише у значајаној мери могућности задовољења развојних и образовних потреба ученика. Утврђене су негативне промене у

мотивацији и постигнућу ученика у периоду ране адолесценције преласком са разредне на предметну наставу (Eccles & Midgley, 1989; Eccles *et al.*, 1993; Feldlaufer, Midgley & Eccles, 1988). Промене које се јављају у васпитно-образовном процесу током транзиционих периода школовања су:

- (а) већи степен контроле и дисциплиновања ученика како сазревају;
- (б) успостављање мање блиских и личних односа са наставницима;
- (в) недовољно прилика да ученици доносе одлуке, бирају и усмеравају своје понашање у складу са сопственим развојним потребама (Eccles & Midgley, 1989).

Ученици су мотивисани да уче у ситуацијама које су усклађене са њиховим интересовањима, вештинама и психолошким потребама, као и када је материјал за учење изазован, занимљив и смислен у контексту опитималног емоционалног, социјалног и когнитивног развоја (Eccles *et al.*, 1993). Такође, програмски садржаји би требало да омогуће креирање васпитно-образовних ситуација у којима ће ученици да бирају и партиципирају у доношењу одлука (Zarrett & Eccles, 2006).

Оптимални развој у периоду млађе адолесценције подразумева да се промене на индивидуалном и институционалном нивоу синхронизују, с обзиром на то да негативни развојни исходи се догађају кад су промене на ова два нивоа у дисконтинуитету (Eccles & Roeser, 2006). Полази се од идеје да ће квалитет мотивације, постигнућа и ангажованости ученика бити на вишем нивоу уколико је наставна пракса усмерена на задовољавање потребе за аутономијом. Најоптималније за дечији развој обезбедити окружење које постепено редукује контролу одраслих како расте дечија потреба за аутономијом (Eccles *et al.*, 1991). Другим речима, потребно је да се негује сагласје између развојне потребе за аутономијом и самодетерминацијом код адолесцената и нивоом контроле одраслих. Стога, у контексту одељења и школе потребно је да одрасли успоставе оптимални ниво контроле који зависи од: (а) дечијег узрасног и развојног нивоа у односу на степен њихове аутономије и наставничке контроле понашања и (б) срединских услова који ће обезбедити задовољавање потребе за аутономијом. Неумерена психолошка контрола одраслих и одсуство подршке у

задовољавању потребе за аутономијом су у снажној вези са неадекватним функционисањем адолесцената (Eccles *et al.*, 1997).

Емпиријске студије су потврдиле да млађи адолесценти углавном немају прилику да партиципирају у доношењу одлука у школи, да бирају и да се управљају у свом понашању према сопственим потребама, вредностима и афинитетима, без обзира на сазревање њихове потребе за аутономијом (Ђерић, 2005; Eccles & Midgley, 1989; Eccles *et al.*, 1991; Midgley & Feldlaufer, 1987; Решић, 1999). Како су деца старија и зрелија имају израженију потребу да учествују у процесу одлучивања у вези са активностима које их се тичу. Аутори ове теорије су процењивали пожељне и стварне могућности одлучивања у контексту наставе. Открили су да су ученици седмог у односу на ученике шестог разреда у већој мери заинтересовани да учествују у доношењу одлука, али да имају недовољно прилика да партиципирају у том процесу (Eccles & Midgley, 1989). Такође, показало се да наставници у већој мери контролишу ученике како сазревају и одрастају (Eccles, Midgley & Adler, 1984; Eccles & Midgley, 1989; Eccles *et al.*, 1997). Осим тога, адолесценти који имају ретко прилику да учествују у породичним одлукама имају више сукоба са својим родитељима, ослањају се у већој мери на своје вршњаке кад се суочавају са проблемима и нису спремни да послушају своје родитеље (Fuligni & Eccles, 1990). Непризнавање ученичке зрелости да делују аутономно има за последицу негативан однос и индиферентност према школи, недостатак мотивације за учењем, појаву дисциплинских проблема и неких облика насилног понашања (Eccles *et al.*, 1991; Решић, 1999; Vranješević, 2004). Теорија самодетерминације такође указује да оваква васпитно-образовна пракса предвиђа пад интринзичне мотивације за учењем и интересовања адолесцената за школу уопште.

Без обзира што адолесценти у том периоду имају изрежену потребу за слободом од родитељске и наставничке контроле, нарочито у односу на млађу децу, они не теже аутономији у потпуности и не одричу се њихове подршке (Eccles *et al.*, 1993). Према теорији самодетерминације потреба за аутономијом и повезаношћу су од кључног значаја за развој адолесцената (Ryan & Linch, 1989). Наиме, они желе да се аутономно и самодетерминсано понашају, али постепено, у одговарајућим ситуацијама, уз подршку одраслих. До сличних запажања о амбивалентном односу адолесцената према властитој аутономији је дошла и

Враћешевић (2001). Наиме, адолесценти имају амбивалентан однос према властитој аутономији зато што, с једне стране, жуде да остваре самосталност и достигну пуну аутономију, а с друге стране, осећају занемареност уколико изостане подршка одраслих.

У истраживању у којем је учествовало 1387 ученика седмог разреда аутори су операционализовали концепт „пружање подршке ученичкој аутономији” који подразумева да наставници креирају прилике у којима ће се ученици понашати на аутономан начин и партиципирати у доношењу одлука (Eccles *et al.*, 1997). Прецизније, ученици су процењивали у којој мери су наставници спремни да саслушају ученичке сугестије и предлоге, да подстичу њихове изборе и да укључују ученике у доношење одлука. Такође, перспектива СДТ-а указује да је интерперсонални стил понашања родитеља и наставника од кључног значаја за уважавање и подстицање аутономије (Deci *et al.*, 1981; Reeve & Jang, 2006). Оваква пракса рада са ученицима у настави подржана је од представника теорија образовних промена који истичу да ученици имају потребу да бирају, доносе одлуке, питају се о концепту наставе у којој активно учествују – то јест да задовоље потребу за већим степеном аутономије.

3.3 Теорије образовних промена

Савремена школа би требало да понуди више изазова, одговорности и аутономије ученицима (Rudduck & Flatter, 2004; Rudduck, 2007), а један од начина јесте активно укључивање деце и младих у процес образовних промена. Најпознатији представници теорија образовних промена истичу да су ученици незаменљиви партнери одраслима у процесу образовних промена (Feilding, 2001; Fullan, 2007; Mitra, 2003, 2004; 2009). Фулан (2007) истиче да одрасли ретко знају шта ученици мисле о реформи школе и наставе, јер их нико не пита. Ученици би требало да разговарају отворено о проблемима у учењу и настави и да имају доживљај да могу да утичу на промене (Cook-Sather, 2002; Fullan, 2007; Rubin & Silva, 2003; Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007). На тај начин, ученици задовољавају своје развојне и узрасне потребе и стичу доживљај да су образовне промене њихове, што је важан предуслов да се промене покрену и одрже (Fullan, 2007). Међутим, водећи аутор из ове области истиче да је већина

ученика „искључена“ из процеса доношења одлука и активности о којима би требало да буду питани за мишљење (Mitra, 2003; 2004). Овакав налаз је добијен и у истраживању о образовним променама у нашој земљи који указују на недовољно уважавање ученичких потреба и перспектива на које би школа и образовни систем у процесу реформе требало да одговори (Vujačić i sar., 2011).

Ученици желе да имају избор и да доносе одлуке; да имају могућност да отворено разговарају о учењу и настави; да уче сопственим темпом; да се баве активностима које их интересују. Овај кластер одговора истраживачи су дефинисали као дечију потребу за већим степеном аутономије (Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007). С тим што су ученици из основне школе под аутономијом подразумевали могућност да доносе одлуке о томе шта раде на часу, изазовне задатке у којима могу да тестирају сопствене способности, вршњачко учење и активно учење. Док ученици у средњим школама аутономију дефинишу као могућност да делују као појединци, а не као део групе, што је условљено актуелним развојним потребама у периоду адолесценције.

Поставља се питање на који начин могу ученици да партиципирају у процесу образовних промена? Један од начина на који деца и млади могу да буду укључени у процес доношења одлука током реформских процеса је развој иницијативе *ученичког гласа*. Овој иницијативи претходила су бројни друштвени, образовни и политички догађаји као што су Конвенција о правима детета, оснивање покрета за оснаживање младих, покрет за грађанско образовање и томе слично (Rudduck, 2007). Покрет за ученички глас подразумева креирање прилика у којима деца и млади могу да партиципирају у доношењу одлука у школи и образовним реформама које обликују њихов живот и живот њихових вршњака (Mitra, 2003; 2006; Fielding, 2001; Levin, 2000; Rudduck & Flutter, 2000). Постоје бројни примери развијања ове иницијативе на старијим школским узрастима (од 12. године па надаље), али ретко у нижим разредима основне школе (Mitra & Serriere, 2012). Остаје отворено питање на који начин ученици млађих школских узраста могу да планирају, спроводе и одлучују о сопственим акцијама, укључујући учешће одраслих у подстицању развоја ученичког гласа.

У литератури постоје различите типологије учешћа деце и младих у процесу образовних промена. Томсон (Thomson, 2010) указује да деца и млади могу да учествују на три нивоа:

- (а) ниво консултација – континуирани дијалог о стварима које их се тичу;
- (б) ниво партиципације – континуирано ангажовање у праксама и политикама школе, уз могућност да иницирају акције које су им важне;
- (в) ниво управљања – могућност да добију пуноправно чланство у органима одлучивања, као и прилика да се консултују, покрећу иницијативу и доносе одлуке.

Митра (2007) такође нуди своју типологију описујући нивое партиципације и ангажованости ученика у процесу образовних промена. Минимални ниво партиципације ученика, према Митрином мишљењу, је *слушање* ученика кроз интервјуе и истраживања, а улога одраслих је да интерпретирају податке које добијају од ученика. Ученици могу да деле своја размишљања о проблемима који постоје у школи и о потенцијалним решењима. Наредни ниво подразумева *сарадњу* између ученика и одраслих у спровођењу истраживања и имплементирању промена на школском или ширем нивоу (на пример, акционо истраживање у школи). На највишем нивоу пирамиде, ученици преузимају улогу *лидера* што подразумева да преузму водеће улоге у доношењу одлука, што се према Митрином мишљењу, ретко догађа у пракси. Према нашем мишљењу, овакав вид партиципације ученика у процесу доношења одлука је условљен узрасним и развојним карактеристикама деце на различитим нивоима школовања, као и подршком одраслих у том процесу. У другом истраживању исте ауторке (Mitra, 2003), ученици су изразили да су се осећали важно, јер су њихове перспективе о унапређивању квалитета наставног процеса узете у обзир. Ученици су мотивисани да се мењају када су њихови лични циљеви усклађени са спољашњим подстицајима, што је у складу са концептом ученичке аутономије у теорији самодетерминације и теорији усклађености развоја и окружења. Особе су мотивисане да се мењају када су њихови лични циљеви усклађени са променама, када су уверени у своју способност да се мењају и када осете да су подржани у покушају да уводе промене (Adams & Kirst, 1999). Као што наставници показују отпор, одбијање или активно подривање промена, тако

се и ученици могу понашати, уколико не разумеју у довољној мери природу промене (Fullan, 2007). Концепт ученичког гласа би требало да буде једна од тема у програмима професионалног развоја наставника, како би реално сагледали потенцијале и ограничења учешћа деце и младих у процесу образовних промена.

Налази истраживања потврђују да активно учествовање ученика у реформским иницијативама има позитиван утицај на њихово самопоштовање, доживљај аутономије и осећање да припадају школском колективу (Cook-Sather, 2002; Fullan, 2007; Mitra, 2004; Richman, Bowen & Wooley, 2004; Rudduck *et al.*, 1996; Rudduck & Flatter, 2004; Rudduck, 2007). Многе школе настоје да прате трендове, али за адекватно спровођење ове иницијативе потребно је ипак дугорочно планирање, усклађеност са постојећим пројектима у школи, реално сагледавање развојних потреба школе и њених планова, јасно сагледавање личних и институционалних ризика које такве иницијативе носе са собом (Rudduck, 2007). Такође, једна од најважнијих препрека у суштинском ангажовању деце и младих у процесу образовних промена јесу преовлађујући ставови и имплицитна уверења одраслих да су ученици недовољно зрели, да не могу бити равноправни партнери у том процесу и да њихов допринос има „ограничен“ домет (Vujačić i Đerić, 2011). Насупрот томе, ученици временом постају емоционално, социјално и интелектуално зрелији (Havelka, 2000), а њихов статус се не мења или чак погоршава (Fullan, 2001). Ученици позитивно вреднују када их наставници „третирају“ као одрасле особе, када уважавају њихову аутономију и пружају им прилике да преузимају одговорност (Rudduck & Flatter, 2004). Наравно, активно учешће ученика у реформским процесима је потребно да се одвија уз сарадњу са наставницима који ће настојати да успоставе баланс између изазова који им постављају и одговорности коју могу деца да преузму (Cook-Sather, 2002; Fullan, 2001; Mitra, 2009; Rubin & Silva, 2003).

Савремени модел дечијег развоја и одрастања требало би да се темељи, између осталог, на промовисању идеје о ученицима истраживачима нарочито у контексту студија која се баве изучавањем образовних промена. Та идеја је недостајући комадић слагалице у савременом схватању и разумевању детињства (Smith, 2011). Наставници, родитељи и истраживачи „олако“ говоре у име деце

и младих чије перспективе често погрешно разумеју, и у многим контекстима, занемарују и игноришу (Feilding, 2001; Smith, 2011). Истраживачка пракса се заснива углавном на проучавању дечијег искуства „одозго“ – из перспективе одрасле особе. Према многим ауторима, захтева се померање фокуса са детета као *објекта* на дете као *учесника* у истраживачком процесу (Cook-Sather, 2007; Fielding, 2001; Harcourt, Perry & Waller, 2011; Levin, 2000; Mitra, 2003, 2004, 2006; Vranješević, 2008; Smith, 2011). Алтернативне истраживачке парадигме „третирају“ децу и младе као главне глумце на истраживачкој сцени и као експерте властитог искуства. Односи између истраживача и ученика се мењају, зато што истраживач више није једини аутор значења података које производи, већ се промовише активно учешће оба субјекта који заједнички производе нова значења и знања (Cook-Sather, 2007). Тај однос не карактерише дистанца, хијерархија и неприкосновени ауторитет истраживача, већ повезаност, комуникација и сарадња између одраслих и ученика (Cook-Sather, 2007; Fielding, 2001; Mitra, 2007; Smith, 2011).

Филдинг (Fielding, 2001) истиче да постоје различити нивои партиципације ученика у истраживачком процесу – од најнижег нивоа кад је ученик само извор података, затим ученици као активни испитаници у истраживању, ученици као ко-истраживачи у сарадњи са одраслима и на крају ученици као самостални истраживачи. Учешће ученика у истраживању не би требало да буде декоративног карактера и израз лажне партиципације. Силва (Silva, 1999; према: Levin, 2000) описује да су ученици у реформским процесима у калифорнијској средњој школи били незадовољни на крају истраживачког процеса, јер је школско особље донело самостално све одлуке које су биле значајне и важне за живот школе. Стварно учешће ученика у истраживањима омогућава им да се осећају да припадају заједници која учи, и да у тој заједници имају нешто драгоцено да понуде (Rudduck & Flatter, 2004).

Учешће ученика у истраживачким активностима је моћно педагошко средство које подстиче развој ученичких способности и вештина (Goldman & Newman, 1998; Kincheloe, 2007; Mitra, 2007; Perkul & Levin, 2007; Silva, 1999). Ангажовањем ученици неће савладати само традиционалне академске вештине и способности које су прописане наставним планом и програмом, већ у сарадњи са наставницима и истраживачима ће стећи истраживачка знања и вештине. У

оквиру пројекта „Ученичке перспективе у процесу доношења одлука у образовању“ спроведено је акционо истраживање у којем су ученици у сарадњи са одраслима истраживали различита школска питања ради увођења одређених промена (Pekrul & Levin, 2007). Ученици су имали прилике да овладају истраживачким вештинама као што су прикупљање података, презентација података, упознавање са истраживачким методама и дизајнирање инструмената. Аутори долазе до закључка да је учешће ученика у акционим истраживањима допринело да, с једне стране, стекну важно искуство у реформским процесима и лидерске вештине, а с друге стране, да развијају истраживачке компетенције.

Такође, у Витман школи ученици су имали прилике да се укључе у процес анализе података из фокус група (Mitra, 2006). Одрасли и ученици су поделили податке из фокус група и на следећем састанку су идентификовали теме које се понављају. У свакој групи ученика одрасли су асистирали ученицима, пружали им помоћ око формулисања истраживачких питања и око истраживачких метода. Одрасли су такође упознали ученике са истраживачким језиком и „жаргоном“ као што је концепт реформе, како би им помогли да идентификују теме. Такође, ученици и одрасли у тој ситуацији су учили како да успоставе заједнички језик и пронађу заједничка значења података из транскрипата.

Голдман и Њуман (Goldman & Newman, 1998) описују програм школске реформе у којима ученици имају централну улогу у писању предлога реформе и њене имплементације. Овај програм је омогућио да ученици науче лидерске вештине, развијају посвећеност ка унапређивању школе и да активно доприносе остваривању школских циљева. Те активности су захтевале да ученици додатно анализирају податке, расправљају и размишљају. Резултати истраживања су званично представљени родитељима, школском особљу и школском одбору, а постали су и део дебате о унапређивању средњег образовању у том округу.

Такође, у Митрином (2007) истраживачком пројекту ученици су научили да формулишу истраживачка питања, упознали су се истраживачким методама, организацијом сирових података, процесима анализе и доношења закључака и презентирање резултата јавности. Током три месеца наставници и ученици су учествовали заједно у идентификацији тема у транскриптима које су биле најважније области реформе за ту школу (побољшање угледа школе, саветовање

и информисање ученика током уписа у средњу школу; побољшање комуникације између ученика и наставника, подизање квалитета наставе).

Можемо да закључимо да пракса неговања „ученичког гласа“ је веома блиска развијању концепта ученичке аутономије у оквирима теорије самодетерминације и теорије усклађивања развоја и окружења. Представљене теорије истичу да су интерперсонални стил наставника и родитеља социјални чиниоци који осујећују или фацилитирају дечију аутономију. Другим речима, ови чиниоци оснажују децу да изразе своје мишљење о питањима која их се тичу; да бирају и да учествују у процесу доношења одлука и да самостално и групно иницирају и спроводе акције у школи.

У наредном поглављу осврнули смо се на дефинисање аутономије као развојне потребе од раног предшколског узраста до периода адолесценције; родитеље, наставнике и ученике као чиниоце који доприносе развоју аутономије деце и младих и, на крају, поступцима и техникама подстицања аутономије у васпитно-образовном процесу.

4. Аутономија детета у различитим контекстима одрастања

Дете нема потребе да учи да буде активно, радознано и заинтересовано, јер оно то природно уме.

Wendy Grolnick

4.1 Природа, контекст и развој аутономије детета

Према теорији самодетерминације, дете се рађа са енергијом да расте и развија се, да унапређује своје потенцијале и да овлада светом који га окружује (Deci, 1975). Дете од кад се роди има потребу да своје понашање доживи као самоиницирано и самодетерминисано, односно да предузима активности у складу са сопственим избором (deCharms, 1968). Прецизније, дете настоји да своја понашања и акције покреће на основу самодетерминисаних и аутономних мотива (Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Deci & Ryan, 2008a; Gronlick *et al.*, 2002). Ове развојне тенденције су универзалне без обзира на пол, узраст, културолошко, етничко и друштвено порекло (Deci & Ryan, 1985). Поред тога што деца поседују природни капацитет за аутономију ова теорија имплицира да се дечија аутономија развија континуирано током читавог живота.

Поред базичне потребе да се осећа аутономно дете настоји да развија доживљај компетентности и да успоставља садржајне и смислене односе са другим особама у свом окружењу. Без обзира да ли се ради о истраживачким активностима одојчета, активностима учења деце и младих у формалним школским условима и/или образовним активностима у одраслом добу – тежи се задовољавању ових трију базичних потреба што позитивно утиче на мотивацију појединца да активно учи, расте и развија се (Ryan & Deci, 2009). Оптимални исходи у развоју се постижу кад су све три потребе уравнотежено и подједнако задовољене (Vallerand *et al.*, 2008). Емпиријске студије су показале да наставници, родитељи и вршњаци који подржавају задовољавање базичних потреба за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу, доприносе њиховој

интризичној мотивацији и потпомажу процес интеграције спољашње мотивације (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008a; Gronlick, 2009).

Рајан и сарадници истичу да је аутономија као развојни потенцијал вулнерабилан и да њен оптималан развој зависи од међусобног дејства биолошких и социјалних чинилаца (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Развој аутономије код деце је условљен, с једне стране, сазревањем способности која су у основи саморегулативних понашања, а с друге стране, узајамном интеракцијом са друштвеним окружењем које стимулише и охрабрује таква понашања (Ryan, 2005). Развојне промене унутар индивидуе, као и промене у контексту у којем појединац функционише, доносе и новине у задовољавању базичних психолошких потреба. Стога је оправдано говорити о различитим начинима њиховог задовољења, а тиме и подстицања интризичне и аутономне мотивације на различитим узрастима (Ђерић, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012).

Деца у периоду раног детињства не поседују особине које подразумевају аутономију код зрелих људи (на пример, развој свести, рефлексивност), али они показују природну и инхерентну склоност да остваре и развијају своју аутономију од најранијег узраста (Ryan, 2005). Од квалитета успостављених односа са одраслима на раном узрасту зависи развој аутономије. Рајан и сарадници (1997) истичу да одрасла особа која је сензитивна и респонсивна на дететове унутрашње сигнале, осећања и потребе утиче позитивно на развој аутономног понашања детета. Насупрот томе, одсуство подржавајућег односа може утицати на то да дете у каснијим фазама живота неће бити кадро да препознаје своја унутрашња стања и мање ће бити рефлексивна у односу на осећања других људи. Чак се тврди да рана трауматична искуства могу пореметити развојну линију аутономије (Ryan, 2005). У једној експерименталној студији са децом млађег узраста показало се да ограничења у дечијем понашању не морају негативно да утичу на интризичну мотивацију детета, ако родитељи постављају правила и границе на аутономно подржавајући начин (Koestner *et al.*, 1984). У складу са тим, улога одраслог у развоју доживљаја аутономије огледа се у отворености за дечије искуство, антиципацији дететових потреба и захтева, пружања детету одговарајуће и благовремене реакције и креирање оптималног и стимулативног окружења које доприноси развијању доживљаја аутономије, компетентности и повезаности са другима. С друге стране,

понашање и карактеристике детета могу да утиче на смањену родитељску осетљивост за његове потребе, што даље отежава развој аутономије код детета и успостављање интерперсоналне блискости (Gronlick, 2003; Ryan, 2005). На пример, дете које је недисциплиновано и проблематично може изазвати код родитеља потребу да га у већој мери контролише уместо да буде аутономно подржавајући.

Наведене претпоставке СДТ-а су емпиријски потврђене у различитим истраживачким студијама. Мајке које пружају подршку дететовој аутономији током игровних активности показују већу радозналост, интринзичну мотивацију и бољу прилагодљивост (Grolnick, Bridges & Frodi, 1984). Аутономно подржавајући родитељи помажу деци да развијају саморегулативне процесе који су им потребни за постизање бољег успеха у каснијим периодима школовања (Grolnick, 2009). Насупрот томе, мајке које су током игре биле склоне да контролишу децу утицале су на смањење њихове интринзичне мотивације (Deci *et al.*, 1993). Такође, емпиријска студија која је испитивала повезаност родитељског стила и дечијег проблематичног понашања је показала да су деца на предшколском узрасту под ризиком да развијају агресивно понашање уколико имају мајке које су склоне контролишућем и ауторитативном стилу понашања (Joussement *et al.*, 2008). Међутим, теорија самодетерминације истиче да поред социјалног окружења деца различитог узраста имају активну улогу у развоју властите аутономије (Deci & Ryan, 2008b). Они активно истражују сопствено окружење, делују у складу са сопственим интересима, избором и слободном вољом, учествују у активностима у којима желе да добију потврду да су компетентни и аутономни и настоје да спонтано и природно интернализују понашања, вредности и ставове из блиског окружења.

На предшколском узрасту деца најчешће учествују у активностима које су интринзично мотивисане у односу споља наметнуте захтеве са којима се сусрећу у млађем и старијем школском узрасту. Потреба за аутономијом је присутна и код деце од поласка у школу па све до периода адолесценције (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Многе активности и понашања које одрасли очекују од деце нису интринзично мотивисане (на пример, спремање собе или учење таблице множења), већ се обављају да би се избегле последице, добила

награда или постигао неки циљ који је споља наметнут. Интринзично мотивисане активности као што је игра на предшколском узрасту обезбеђују деци истинско уживање, зато што задовољавају базичне потребе за аутономијом и компетентношћу (Ryan & Deci, 2009). Преласком из породичног у школски контекст дете је све мање ангажовано у активностима учења које су интринзичног и/или аутономног карактера (Lalić-Vučetić, 2007), јер ређе имају прилике да слободно бирају, иницирају и одлучују о активностима. Поласком у школу активности добијају обавезујући карактер што може да се негативно одрази на интринзичну мотивацију детета. Штавише, како деца сазревају школа све више контролише децу па није ни чудно што интринзична мотивација ученика прогресивно и значајно опада с узрастом (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste *et al.*, 2005b). Хавелка тврди да персонално и социјално сазревање ученика у основној школи не прати одговарајућа еволуција њиховог положаја, улоге и статуса које имају у школи. Наиме, закључено је да се током основне школе мења однос између степена аутономије коју ученици имају у свом раду и развоја њихове опште компетентности (Havelka, 2000).

Поласком у школу одрасли не могу увек да рачунају на интринзичну мотивацију детета (Ryan & Deci, 2000), па се поставља питање како заинтересовати ученике да позитивно вреднују школске задатке и да активно учествују у активностима које су споља наметнуте (Ђерић *i sar.*, 2012). Задовољење потреба за аутономијом и компетентношћу је важан предуслов за одржање интринзичне мотивације зато се од наставника очекује да практикују аутономно подржавајуће поступке тако што ће деца имати прилику да слободно изражавају своје мишљење, праве смислене изборе, иницирају активности и учествују у доношењу одлука. На пример, истраживачи сугеришу да је потребно да наставници пружају прилике деци да праве смислене и релевантне изборе у настави што је у снажној вези са опаженим доживљајем аутономије (Ryan & Deci, 2009). Даље, наставници кроз креирање изазовних и стимулативних ситуација у наставном процесу омогућавају ученицима да тестирају сопствене способности и да стекну доживљај да су компетентни што утиче на одржавање интринзичне мотивације за учењем. И на крају, успостављањем топлих и блиских односа између наставника и ученика доприноси се одржавању квалитета њихове интринзичне мотивације. Ипак, није реално очекивати да дете

буде интринзишно мотивисано за све врсте школских садржаја и активности, па наставник може одређеним педагошким поступцима да подстакне развој аутономнијих облика екстринзишне мотивације (Đerić, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012). На пример, наставник може да повеже наставно градиво са специфичним интересовањима ученика на одређеном узрасту (о специфичним педагошким поступцима наставника више у наредном тексту).

Поред базичне потребе за аутономијом деца имају природну и развојну тенденцију да се прилагођавају захтевима спољашњег света (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008; Gronlick, 2009; Neimiec *et al.*, 2009; Ryan & Deci, 2000). Овај развојни процес се зове *организмичка интеграција*. Свако дете природно показује спремност да апсорбује и прихвати друштвене вредности и праксе (Ryan, 1995). Међутим, у складу са овим ставом, деца не само да прихватају родитељска понашања и уверења, већ они то чине на активан начин (Gronlick, 2003). Ова ауторка истиче да их деца прихватају, проналазе смисао у њима, трансформишу их и активно интегришу у личне вредности, аутономне и саморегулативне мотиве. Овај развојни процес омогућава детету да интериоризује спољашње мотиве учења, пронађе лични смисао и значај учења садржаја за које првобитно није било заинтересовано и/или да открије мотиве који ће га подстаћи да се више посвети учењу. Међутим, тај процес је потребно да се одвија уз подршку одраслих и подстицајно окружење у којем се деца осећају сигурно, уважено и охрабрено (Ryan & Deci, 2009). Тако се ученици више ангажују у учењу и изради домаћих задатака (Connell & Wellborn, 1990), имају боље постигнуће (Miserandino, 1996), истражују у процесу учења (Gronlick, Deci & Ryan, 1997) и мање одустају од школе (Vallerand & Bissonnette, 1992). Ови развојни и социјализаторски процеси су од кључног значаја за оптимално одрастање деце на свим узрастима (видети детаљније о томе у претходном поглављу).

Аутономија у периоду адолесценције се различито дефинише у зависности од инцијалних претпоставки стручњака о природи и функцијама аутономије (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Истиче се да је концептуализација аутономије сложена зато што обухвата мисаоне, акционе и емоционалне димензије, као и то што се преклапа са конструктима који описују друге аспекте психосоцијалне зрелости адолесцената. Постоје три опште

теоријске перспективе о развоју аутономије у адолесценцији: (а) организмичко-матуристички приступ који се заснива на психоаналитичкој перспективи, (б) приступ у којој се наглашава селф и мотивација за развој аутономије и (в) перспективе о развоју аутономије који стављају акценат на друштвене утицаје и односе (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Према психоаналитичкој перспективи, развој аутономије адолесцената се одвија кроз процес емоционалне и физичке сепарације од родитеља с циљем да преузму одговорност и остваре властиту независност. Истраживачи су емпиријски утврдили да су конструкти „независност адолесцената“ и „аутономија адолесцената“ различити, али да постоји између њих позитивна корелација (Soenens *et al.*, 2007). Међутим, ови аутори указују да подстицање аутономног понашања адолесцената у подржавајућем контексту је снажније повезано са оптималним развојем адолесцената. На пример, наставник који не подстиче критичко и независно мишљење адолесцената у наставном процесу не подржава њихову развојну потребу за аутономијом (Assor *et al.*, 2012).

У контексту овог рада интересовање нам је усмерено на теоријске приступе који наглашавају значај интеракције унутрашњих ресурса (селфа и мотивација) и односа са другима у регулацији аутономног понашања појединца. То подразумева развијање свести о себи, разумевање и интернализацију социјалних норми и вредности у циљу развијања аутономности. Представници развојних теорија такође истичу улогу значајних одраслих у развоју аутономије, с тим што аутономија и повезаност са другима коегзистирају и врше двосмеран утицај. Другим речима, самодетерминисано и аутономно понашање адолесцената не подразумева нужно дистанцирање од родитеља, већ напротив, оптималан развој ових облика понашања је могуће једино у подржавајућем породичном окружењу у којем су односи између родитеља и адолесцената блиски и топли (Soenens *et al.*, 2007).

Познато је да је адолесценција транзициони развојни период из детињства у зрелост који је обележен значајним развојним променама на биолошком, психолошком и социјалном плану. Процес стицања аутономије представља један од најзначајнијих развојних задатака са којим се суочавају адолесценти, родитељи и наставници. Психичке промене на овом узрасту укључују питања развоја идентитета, апстрактних когнитивних способности и

вештина, ширење мреже социјалних односа, актуелизације вршњачких пријатељстава и тако даље. Млађи адолесцентни период карактерише, такође, изразита потреба за остваривањем аутономије, компетентности и саморегулације (Collins & Steinberg, 2006; Eccles, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Из угла адолесцената, најзначајнија промена у начину на који опајају себе јесте доживљај аутономије у односу на одрасле (Vranješević, 2001). Ауторка истиче да, с једне стране, адолесцент тежи ка стицању аутономије и самосталности, а с друге стране, осећа занемареност и одбаченост уколико изостане подршка родитеља. Истиче се да адолесценти једино у атмосфери прихватања и подржавања могу да експериментишу са новим улогама, очекивањима и вредностима, да праве смислене изборе, доносе важне одлуке и на тај начин постепено постају аутономни у односу на одрасле (Gronlick, 2003; Ryan & Lynch, 1989; Ryan & Deci, 2009; Vranješević, 2001). Емпиријски налази потврђују да родитељи адолесцената који су захтевни, одговорни и топли показују виши ниво компетентности и аутономије у односу на вршњаке чији родитељи су пермисивни, ауторитативни или индиферентни (Gronlick *et al.*, 2002; Smetena, 1995; Steinberg & Morris, 2001). Насупрот томе, родитељско подривање и ограничавање аутономије адолесцената повезани су бројним негативним исходима као што су недовољно развијени односи са вршњацима, низак степен интернализације друштвених вредности и проблеми у психолошком прилагођавању (Fuligni & Eccles, 1993; Ryan *et al.*, 2006; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Поред родитеља, наставници и вршњачка група врше снажан утицај на доживљај аутономије и повезаности у периоду адолесценције (Schunk & Rajares, 2009). Ипак, блиски и емотивно испуњавајући односи са родитељима олакшавају процес стицања аутономије у овој транзиционој фази живота.

Прегледом литературе Ђерић, Бодрожа и Лалић-Вучетић (2012) су закључиле да охрабривање аутономије у периоду адолесценције није само од значаја за квалитет мотивације, него и за развој идентитета личности. Према овим ауторкама, адолесценти се у том периоду суочавају са неколико важних развојних задатака који доприносе развоју њихове аутономије. Поред интернализације друштвених вредности на значају добија и развојни процес дефинисања властитог идентитета – на пример, изграђивање вредности,

формирање аутентичног животног стила, тежња ка оригиналности, поистовећивање са вршњацима. Адолесценти настоје да овладају новим когнитивним способностима и вештинама, да формирају добре социјалне и емоционалне односе са вршњацима, да прошире домен одлучивања о различитим аспектима живота и стекну нове улоге и одговорности. Такође, развијају спознају и свест да своје понашање могу да регулишу у складу са личним избором, вољом и иницијативом. Спремност адолесцената да актуелизују своје развојне потенцијале на овом узрасту и да на аутентичан начин интернализују улоге и захтеве из света одраслих зависи од аутономно подржавајућег понашања родитеља (La Guardia & Ryan, 2002).

Прелазак са конкретног на формални ниво мишљења омогућава адолесцентима да развијају своју аутономију. У овом периоду живота развијају се способност апстрактног, хипотетичко-дедуктивног и пропозиционог мишљења, флексибилност у мишљењу и преокретање односа између реалног и могућег (Pijaže & Inhelder, 1973). Формални начин мишљења мења бројне аспекте психолошког функционисања, као што су начин како адолесценти мисле о себи, о својим односима са другима, о природи друштва и уопште уобличава њихов целокупни поглед на свет (Miočinović, 2002). Адолесценти у овом периоду показују склоност ка расправљању о важним друштвеним темама и размишљају о хипотетичким консеквенцама различитих догађаја и понашања (Ђегић i sar., 2012). У контексту ових развојних промена, одрасли могу да користе бројне мотивационе поступке како би подстакли развој аутономије у овом периоду живота. У наставном процесу наставник може да охрабрује адолесценте да износе сопствено мишљење, да сагледају наставну тему из више углова, да међусобно сучељавају аргументе и тако подстичу развој доживљаја аутономије и личне компетенције. У односу са родитељима адолесценти често имају потребу да тестирају родитељске ставове и вредности, што представља важну развојну прилику да сагледају и разумеју животно значајне теме из разлитих углова. При том је важно да се таква комуникација одвија у подржавајућем контексту уз уважавање аутономије адолесцената (Ryan & Deci, 2009). На пример, у једном новијем истраживању показало се да је важно да родитељи током комуникације са адолесцентима о „осетљивим“ тема (на

пример, сексуални односи) настоје да буду аутономно подржавајући (Mauras, Gronlick & Friendly, 2013).

Такође, једна од одлика адолесцентног периода јесте и присуство интелектуалног егоцентризма и бриге о томе шта мисле друге особе у њиховом окружењу. Истраживачки резултати су показали да егоцентризам и конформизам опстају дуже код адолесцената чији однос са родитељима карактерише емоционална несигурност и контрола (Ryan & Kuczkowski, 1994). У погледу моралног развоја, успостављају се основе за развој апстрактно дефинисаних вредности, као што су алтруизам, праведност, поштење и томе слично. То значи да развој когнитивних функција и моралних вредности претходи развоју интегрисане мотивације, коју одликује усклађивање понашања са инхерентним вредностима појединца (Ђерић, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012). Према Пијажеовом мишљењу, морална аутономија је условљена интелектуалним развојем у периоду млађе адолесценције – појединац прихвата и интернализује основне моралне принципе као сопствене што му омогућава да успостави и одржи квалитетне социјалне односе са другима.

4.2 Улога и значај породице у развоју и подстицању аутономије детета

Савремену породицу карактерише трансформација односа између родитеља и деце, улоге и статуса детета, па самим тим, и промене интерперсоналног стила који родитељи примењују у васпитавању деце. Родитељи и деца у савременој породици темеље међусобне односе на узајамној равноправности, уважавању и поверењу, док дете као субјекат има све већи психолошки значај за родитеље. У том смислу, родитељи све више времена, пажње и ресурса посвећују развоју личних капацитета и потенцијала детета. „Подстичуће породице“ у савременом друштву се дубоко инвенстирају у процес одрастања и сазревања деце (Dragišić Labaš i Ljubičić, 2012). Ови аутори истичу да родитељи настоје да њихова деца постану аутономна, самостална и да одговорно трасирају животни пут на основу личних аспирација, ставова и вредности у животу. Међутим, породични стил може бити неподстицајан када родитељи својим понашањем и уверењима нису усмерени на развој аутономних и саморегулационих понашања детета (Ryan & Deci, 2009).

У бројној литератури која се бави развојом аутономних облика понашања деце истиче се да породица има виталну улогу (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008; Eccles *et al.*, 1991; Gronlick & Ryan, 1989; Joussemet *et al.*, 2008; Gronlick, 2009). Наиме, родитељи који подржавају аутономију детета настоје да узимају у обзир његове перспективе и осећања, пружају им избор кад је то могуће, омогућавају му да истражује, експериментише и преузима иницијативу и да се понаша у складу са интересовањима и вредностима у које верује (Gronlick, 2003; Soennes *et al.*, 2007). Штавише, родитељска имплицитна уверења о организмичком развоју детета представља важну детерминанту која одређује његов однос и понашање према детету (Joussemet *et al.*, 2008), нарочито кад је у питању усмереност на развој и подстицање аутономије.

Теоријска разматрања и емпиријски налази потврђују, с једне стране, да родитељи имају важну улогу у задовољавању базичних потреба за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу (Deci & Ryan, 1985; Gronlick, 2003; Reeve, 2002), а с друге стране, развојне, узрасне и социоконтекстуалне промене утичу на психолошку динамику задовољења ових потреба и начине на које родитељи подржавају или их осујећују (Ryan & Deci, 2009). На пример, доживљај аутономије, одговорности и саморегулације се различито подстиче како деца сазревају с узрастом (Ryan & Deci, 2009). Даље, врсте активности и ситуације које подстичу доживљај компетентности усклађују се са интелектуалним потребама, захтевима и капацитетима детета на различитим узрастима. Коначно, вербалне и невербалне реакције родитеља које подстичу осећај повезаности разликују се с узрастом и у складу са различитим улогама деце.

Емпиријске студије подржавају тезу да аутономно подржавајуће понашање родитеља позитивно утиче на раст интринзичне мотивације детета, бољу саморегулацију, снажнији доживљај компетентности, као и на олакшавајући процес интернализације и интеграције родитељских вредности и ставова на свим узрастима (Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Deci & Ryan, 1997; Gurland & Grolnick, 2005; Gronlick, 2009; Deci & Ryan, 2008a; Joussemet *et al.*, 2005; Joussemet *et al.*, 2008; Ryan & Deci, 2000; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Овакви позитивни развојни и образовни исходи заузврат доприносе бољем школском успеху, вишим скоровима на тестовима постигнућа и бољем разумевању појмова.

Насупрот томе, деца родитеља који су склони контроли имају проблеме у понашању, потешкоће у учењу, доминира екстринзична мотивација у учењу, пружају отпор родитељским вредностима и захтевима, мање вреднује себе и недовољно су ангажовани да остваре успех у школском учењу (Chirkov & Ryan, 2001; Gronlick, 2009; Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Lynch, 1989; Ryan & Deci, 2003; Ryan & Deci, 2009). Прегледом истраживачких студија закључено је да аутономно подржавајуће понашање родитеља има позитиван ефекат на бројне развојне и образовне исходе (Ryan & Deci, 2009), без обзира на узраст деце (од предшколског до адолесцентног) и на примењен методолошки приступ (методе посматрања родитељског понашања, дечије перцепције или интервјуисање родитеља) (Joussemet *et al.*, 2008).

Најпознатија ауторка у оквиру теорије самодетерминације која се бави, између осталог, проучавањем утицајем породичних фактора на развој аутономије деце различитог узраста указује да су пресудне:

- (1) аутентичне особине и карактеристике детета,
- (2) шири контекст родитељства и
- (3) интереперсонални стил понашања родитеља (Grolnick, 2003; 2009).

Међутим, дејство ових фактора на аутономно понашање детета није увек директно повезано, а и њихов утицај је међусобно условљен и испреплетен. Свако дете се роди са *јединственим склопом особина* који одређује његово понашање, а родитељи формирају свој однос према детету у складу са тим. Не утичу само родитељи на своју децу, већ и деца утичу на понашање својих родитеља. Студије показују да су родитељи спремнији да се понашају на аутономно подржавајући начин кад су деца сарадљивија у односу на децу која константно тестирају границе својих родитеља (Grolnick *et al.*, 2002). Насупрот томе, деца која нису кооперативна, која стављају родитељско стрпљење на „пробу“ и не преузимају одговорност за своје понашање изазивају код родитеља потребу да их контролишу. У једној студији испитивало се коју стратегију понашања родитељи бирају у складу са њиховим уверењима о адолесценцији као периоду који је обележен буром и стресом. Показало се да мајке које су веровале да су њихова деца у том периоду „тешка и проблематична“ имале изразитију потребу да их контролишу нарочито ако су животне околности

обележене стресом (Grolnick *et al.*, 1996). Родитељи који опажају тај период као тескобан и проблематичан сматрају да то има везе са личним квалитетима детета (Shearer, Crouter & McNale, 2005). Такође, Бјукенон (Buchanon, 2003) је утврдила да мајке са израженијим негативним стереотипима о адолесцентима имају изразитију потребу да контролишу своје дете.

Родитељи не васпитавају своју децу у вакуму, већ на њихов однос према деци утиче и контекст у којем живе и функционишу (Gronlick, 2003). *Шири контекст* у којем родитељи обављају сопствену улогу условљава да ли ће родитељи бити склони да контролишу или подстичу дететову аутономију, чак и кад полазе од уверења да је подржавање аутономије пожељно у васпитавању деце. На пример, економске тешкоће и стресни догађаји могу негативно да се одразе на стил понашања родитеља у односу на развој аутономије детета и друге саморегулационе процесе. Налази истраживачких студија показују да су родитељи који су под притиском чешће контролишу сопствену децу, недовољно су укључени у школски рад детета и мање подржавају њихову аутономију (Grolnick *et al.*, 1996; Grolnick *et al.*, 1997). Кад мајке осете „претњу“ условљену животним стресним околностима имају потребу да заштите дете од неуспеха преузимајући активности које би дете требало самостално да обави (Gurland & Gronlick, 2005). У овој студији се показало да су анксиозност и перцепција о непредвидљивој будућности били повезани са контролишућим понашањем родитеља.

Коначно, *интерперсонални стил понашања родитеља* је важан за квалитет учења и развој интринзичне и аутономне мотивације. Разликују се три типа родитељског стила понашања: (а) укљученост, (б) обезбеђивање структуре и (в) подржавање аутономије на супрот контроли (Grolnick, 2003; Grolnick, 2009; Grolnick *et al.*, 2009; Farkas & Grolnick, 2010). Према овим ауторима, комбинација ове три стратегије родитељског понашања су идеалне за оптимални психолошки и академски развој детета.

Родитељство најпре подразумева успостављање блиских односа са децом који подразумевају љубав, прихватање, подршку, респонсивност и умереност на дете. Управо, пружање емоционалних и материјалних ресурса у васпитавању дефинише се као *укљученост* у теорији самодетерминације. Другим речима, укљученост родитеља подразумева улагање времена, пажње и ресурса у

васпитање и образовање деце (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Многа истраживања потврђују тезу да укљученост родитеља доприноси побољшању квалитета мотивације за учењем, бољем постигнућу у школи и оптималном психолошком прилагођавању ученика свих узраста. На пример, показало да родитељска укљученост у школске активности детета је допринела да се оно осећа компетентнијим у школи, што је повезано са бољи квалитетом учења и постигнућа ученика (Grolnick & Ryan, 1987; Grolnick *et al.*, 2005).

Међутим, родитељска укљученост не мора нужно да се односи на све аспекте живота детета (Grolnick & Sloviaczek, 1994). Тако родитељ може бити у већој мери укључен у школске активности, а у мањој мери у активности детета у слободно време. Аутори указују да су те разлике најчешће резултат родитељских приоритета које приписују тим активности у зависности од околности и расположивих ресурса. Такође, постоји и синдром „претерене укључености“ који претпоставља неумерену инволвираност у живот детета која тако постаје контролишућа и претећа за само дете (Grolnick, 2003). На пример, ова реакција детета описује таквог родитеља: „Осећам се фрустрирано кад се моја мајка меша у сваку моју одлуку око школе“. У овој ситуацији родитељска реакција је претећа за дететов лични доживљај компетентности, јер жели да доноси одлуке које произлазе из његових личних потреба, интереса и тежњи. Такође, родитељи који су интензивно укључени у живот своје деце имају тенденцију такође да буду его инволвирани (Gronlick, 2003), што значи да њихова осећања зависе од начина на који дете обавља одређену активност. На пример, ако дете не постигне добре резултате на тесту родитељ то може доживети као сопствени неуспех, што ће утицати на родитеља да повећа ниво контроле у односу на сопствено дете.

У литератури се истиче да постоје различити видови укључености родитеља као што су учешће у школским активностима (бихејвиорална укљученост родитеља); обезбеђивање развојно стимулативних ситуација и ресурса (когнитивна укљученост родитеља) и брижан однос и емоционална подршка (лична укљученост родитеља) (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Истраживачки налази (Gronlick *et al.*, 2002) су показали да је утицај бихејвиоралног и когнитивног укључивања родитеља на школски успех ученика

посредован мотивационим ресурсима детета (на пример, опажени доживљај компетентности детета).

Структура се у литератури дефинише као организација животне средине која подстиче и развија компетентност код деце (Farkas & Grolnick, 2010). У контексту интеракције родитеља и деце структура подразумева више компоненти. Родитељи су дужни да обезбеде предвидљиво и сигурно окружење тако да деца знају шта да очекују и како да одговоре на подстицаје својих родитеља (на пример, деца су свесна родитељских правила и последица одређеног понашања). Такви родитељи постављају јасна правила, смерница и очекивања која ће деци, уз подршку, помоћи да остваре контролу над сопственим учењем, да се осећају компетентнијим и тако остваре бољи успех у учењу (Grolnick & Ryan, 1989). Предуслов је да та правила, смернице и очекивања родитеља буду јасна, недвосмислена и да се доследно примењују. Потребно је да родитељи пружају детету конструктивну позитивну и/или негативну повратну информацију, јер ће деца на тај начин да имају јаснију слику о сопственој компетентности. Деца оваквих родитеља знају како да се носе са успехом и да избегну неуспех, ниво мотивације за учењем је виши и осећају се много компетентнији у суочавању са школским захтевима (Grolnick *et al.*, 2009). Међутим, и овај стил понашања родитеља може бити аутономно или контролишуће оријентисан (Grolnick, 2003). На пример, кад родитељ налаже детету да се врати са игралишта кући у одређено време уз неприкидно подсећање, притисак и претње да ће бити кажњено – онда је реч о родитељу који покушава да обезбеди структуру на контролишући начин. Насупрот томе, када родитељ даје смислено и рационално образложење зашто је важно да се врати кући у одређено време – онда је реч о родитељу који покушава да обезбеди структуру на аутономно подржавајући начин. У контексту школских активности родитељ показује склоност контроли на пример кад бира уместо детета тему домаћег задатка из матерњег језика, условљава рад детета награђивањем/кажњавањем („ако–онда“) или пружа помоћ детету онда кад му реално није потребна („пусти мама ће то урадити“). На основу тога, може се закључити да је потребан оптимални ниво структуре у васпитавању деце који захтева уважавање контекстуалних, узрасних и развојних карактеристика детета.

Коначно, описаћемо *аутономно подржавајући стил* родитеља спрам *контролишућег стила*. Аутономно подржавајући родитељи настоје да задовоље детову потребу за аутономијом тако што пружају рационално објашњење за захтеве које постављају, узимају у обзир перспективу детета, дозвољавају детету да прави изборе, да партиципира у доношењу одлука и подржава њихову иницијативу да предузме одређене активности и/или да самостално решавају проблеме са којима се суочавају (Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick *et al.*, 1997; Grolnick *et al.*, 2002; Gurland & Grolnick, 2005; Joussemet *et al.*, 2008). На пример, родитељи могу да помажу детету док ради домаћи задатак тако што ће подржати његову иницијативу да самостално реши проблем и на тај начин да га подстакну да преузме одговорност за резултате свог рада. Таква подржавајућа родитељска пракса помаже детету да искуси себе као аутономно биће. Родитељи на овај начин помажу детету да овлада окружењем, подстичу дечију мотивацију да истражује и учи, да изгради саморегулативне процесе (Grolnick, 2003). Стога, ова ауторка закључује да такве технике не само да подстичу веће ангажовање у активностима, већ стварају позитиван контекст у оквиру којег ће дисциплиновање деце бити ефективније.

Пружање подршке дечијој аутономији не може да се поистовети са запостављањем, немарношћу или попустљивим односом према детету. Кад родитељи подржавају аутономију детета они нису попустљиви у свом васпитању, него примењују демократски стил понашања уважавајући њихова осећања, потребе и интересе (Joussemet *et al.*, 2008). Родитељи који су оријентисани на развојни „mindset“ нису попустљиви, већ уче своју децу како да постигну одређене стандарде понашања у контексту који није осуђујући, кажњавајући и контролишући (Dweck, 2006). Деца не могу да функционишу оптимално у контексту занемаривања и хаоса, потребно им је да родитељи јасно објасне правила понашања, очекивања и смернице које им помажу да се осећају ефикасно и аутономно (Gronlick, Deci & Ryan, 1997; Joussemet *et al.*, 2008). Такође, у СДТ литератури се препоручује да родитељи ускладе своје захтеве са дечијим узрасним и развојним карактеристикама, да не би изазвали негативне појаве у понашању деце. Тако, пружање подршке њиховој аутономији ће изгледати другачије на различитим узрастима. Млађе дете може да изабере шта ће да обуче кад одлази у вртић, док у старијем добу дете може да одлучује о

секцијама које жели да похађа. У сваком случају, овај стил родитељства деци омогућава да граде здраво самопоуздање и да развијају саморегулационе процесе (Grolnick, 2003).

Према теорији самодетерминације, „контрола“ се такође одређује као интерперсонални стил понашања. У литератури постоје различите дефиниције „контроле“ кад је у питању стил понашања родитеља, што уноси конфузију у разумевању овог феномена. У већини студија о родитељству говори се димензијама контроле које имају два супротстављена пола: контролисање спрам пермисивности, чврста контрола спрам слабе контроле, психолошка контрола спрам психолошке аутономије и рестриктивно спрам попустљиво (Grolnick, 2003). Према теорији самодетерминације, контрола подразумева скуп стратегија које једна особа користи како би подстакла другу особу да мисли, понаша се и осећа на начин који није проистекао из њих самих (Deci & Ryan, 1987). Родитељи могу да се понашају на контролишући начин тако што ће решавати проблеме уместо своје деце, усмераваће њихово понашање и узимаће у обзир властиту, а не дечију перспективу. Контрола у односу између родитеља и детета функционише као „зачарани круг“ – кад се родитељ опире дететовим потребама он подстиче код њега раздражљивост, а такво дечије понашање надаље изазива код родитеља потребу за већом контролом (Gronlick, 2003).

Бројна истраживања су показала да родитељска контрола умањује интринзичну мотивацију, интересовања за даљим учешћем у одређеној активности, чак и лакше одустајање од активности при сусрету са одређеним препрекама. На пример, у заједничкој игри са децом, мајке које су склоне контроли биле су критичније и усмеравале су дечије понашање према властитој замисли, док мајке које су усмерене на подржавање дечије аутономије углавном су пратиле дете, охрабривале га и понудиле минималну помоћ и усмерење кад је то било потребно (Grolnick, Bridges & Frodi, 1984).

Родитељи настоје да регулишу понашање деце помоћу различитих контролних техника као што су наредба, директива, инструкције, ограничења, па чак и условљавање љубављу (Gronlick *et al.*, 2005). Склоност ка контроли дечијег понашања не препознаје се само у врсти поступака и техника који родитељи примењују у васпитању деце. Избор техника контроле зависи од развојне фазе детета, његових личних карактеристика, особина и

карактеристика родитеља, као и од друштвеног и културолошког контекста у којем се ове технике примењују (Gronlick, 2003; Ryan, 1998). Ова ауторка истиче да су неке технике контроле транспарентне (на пример, физичко кажњавање), док постоје технике које су прекривеног и манипулативног карактера (на пример, условљавање љубављу).

Родитељи који негују аутономију разликују се у начину на који употребљавају награду и казну, негативну/позитивну повратну информацију, похвалу и/или савет у односу на родитеље који су склони да контролишу дечије понашање. На пример, за успешну обављену активност родитељ може да похвали дететов напор и труд које је уложило у одређену активност – у том случају родитељ је употребио похвалу на аутономно подржавајући начин. Родитељ није био усмерен на крајњи продукт дететове активности, већ на понашање детета током обављања те активности. Међутим, родитељи који су склони контроли биће више усмерени на похвалу дететових способности и талената с циљем да убудуће фацитирају такво понашање детета – на тај начин родитељ је похвалу употребио на контролишући начин. Таква похвала није била усмерена на учење и развој, већ на интелектуалне способности детета (Dweck, 2006). У ситуацији доживљеног неуспеха то може да произведе код детета осећај некомпетентности, да умањи мотивацију за учењем и да се негативно одрази на успешно извођење будућих активности. Похвала која није оријентисана на дететов напор и залагање умањује доживљај аутономије, осећај избора и дечија интересовања, а највећа последица је нарушавање позитивне слике од детету и његовим способностима у ситуацијама кад доживи неуспех (Dweck, 2006; Gronlick, 2003). С обзиром на то да је подржавање дечије аутономије комплексан задатак и изазов за родитеље, чак и кад су родитељи томе посвећени, важно је да стручњаци и практичари у школама промовишу модел родитељства који има за циљ развој аутономије код деце (Grolnick *et al.*, 1999; Grolnick *et al.*, 2009).

4.3 Улога и значај наставника у развоју и подстицању аутономије ученика

У мотивационим и развојним теоријама се истиче да мотивација и аутономија зависи од квалитета интерперсоналних односа које наставник успоставља са ученицима (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Midgley, 1989; Reeve, 2006). Једна од кључних интерперсоналних димензија које се проучавају у овим теоријама јесте подржавање аутономије детета, зато што оптимали развој детета зависи од стила понашања оних који су носиоци ауторитета (нпр., наставник). Неки наставници сматрају да је њихов посао да ученици раде ствари исправно, да пренесу ученицима оно што је потребно да науче, да ученици раде како им се каже, док други верују да је важно да ученици буду иницијативни, да покушавају да решавају проблеме и да се мање ослањају на дирекције наставника (Deci & Ryan, 2008). Наставник има кључну улогу у вођењу ученика кроз све етапе процеса учења у настави, али на аутономно подржавајући начин (Assor *et al.*, 2002).

„Подржавање аутономије“ је усмерено на уважавање и подстицање базичних потреба, интересовања, преференција и вредности појединца у контексту у којем учи, расте и развија се (Reeve, 2006, 2009; Reeve & Halusic, 2009). Особа која подржава аутономију узима у обзир перспективу друге особе, подстиче њену иницијативу, нуди избор и реагује на то о чему особа размишља, питања која поставља и акције које предузима. У таквим околностима појединац има доживљај да следи своја интересовања, потребе и циљеве и радије интернализује друштвене вредности, обичаје и норме (Deci & Ryan, 2008a).

Тако, у контексту наставног процеса од наставника се очекује да открије начине на које може да негује, охрабрује и развија унутрашње ресурсе и склоности детета (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Међутим, наставници не могу ученицима да непосредно обезбеде доживљај и искуство аутономије (Reeve, 2006). Уместо тога наставници могу да охрабре и подрже ове искуство тако што ће идентификовати унутрашње мотивационе ресурсе детета и креирати ситуације учења које одговарају дететовим потребама, интересовањима, циљевима и вредностима. Наставник нуди изазовне задатке, наглашава значај личних циљева учења и организује активности које су релевантне ученицима.

Наставници који покушавају да утичу на понашање, мишљења и осећања ученика углавном мотивишу посредством екстринзичних подстицаја (нпр., претња, опомена, санкције), понашају се ауторитарно и не воде довољно рачуна о потребама, интересовањима и циљевима детета (Reeve, 2002, 2009). Такво интерперсонално понашање наставника подрива аутономију детета и означено је као склоност ка контроли. Поред примене казне, директивног говора, вршење притиска и других екстринзичних подстицаја, контрола може бити подстакнута изазивањем осећања кривице, стида, анксиозности и осећања мање вредности (Ryan, 1982).

На основу претходног реченог, разликујемо два стила интерперсоналног понашања наставника. Први стил понашања одликује пружање подршке аутономији ученика, док други стил понашања је оријентисан на контролу ученичког понашања, мисли и осећања (Deci *et al.*, 1981; Reeve & Jang, 2006). Интерперсонални стил наставника може се представити на континууму у распону од високог степена контроле ученичког понашања, средњег степена контроле и подстицања аутономије код ученика, до високог степена подржавања ученичке аутономије (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Тако понашање и мотивација ученика у настави могу бити покренута и регулисана аутономно или контролисано у различитом степену. Кад је дететово понашање покренуто и регулисано спољашњим изворима, онда је реч о недовољно аутономном понашању детета и доминацији контролисаних облика мотивације. Међутим, кад је дете интринзично и аутономно мотивисано његове активности потичу из унутрашњих ресурса, преовладава доживљај да делује у складу са својом вољом и да су његове акције покренуте сопственим избором (Reeve *et al.*, 2003).

Аутори разликују три димензије понашања наставника у складу са концептом базичних потреба (Deci, Ryan & Williams, 1996; Grolnick *et al.*, 1997; Meyer *et al.*, 2014): (1) оријентисаност на повезаност и блискост са ученицима (топлина, пријатељски однос, респонсивност, укљученост спрема хладноће, равнодушности и дистанцираности); (2) оријентисаност на структуриран процес учења спрема хаотичности; (3) аутономно подржавајући стил спрема контролишућег стила понашања. Ови аутори наглашавају да се високо контролишући стил понашања не може изједначити са ниским аутономно

подржавајућим стилем понашања. Недовољно је истраживачких студија које се баве проучавањем контролишућег стила који је потребно сагледавати као посебан конструкт (Meуer *et al.*, 2014), зато што се динамика та два стила понашања разликују. Сугерише се да је потребно да се наставници усмере више на задовољавање потребе за аутономијом, а не на уздржавање од примене техника контроле.

Налази емпиријских студија потврђују да подржавање аутономије утиче на боље појмовно разумевање код ученика (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Boggiano *et al.*, 1993), развијање њихове креативности и раст интринзичне мотивације (Amabile, 1979; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Koestner *et al.*, 1984), јачање њиховог самопоуздања (Deci, Koestner & Ryan, 2001) и на смањење агресивног понашања ученика (Roth *et al.*, 2011). Ученици наставника који подстичу аутономију у одељењу показују веће ангажовање у наставним активностима, боље школско постигнуће и боље психолошко здравље у односу на ученике чији су наставници склони да контролишу њихово понашање (Reeve 2002; Reeve & Jang, 2006; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Наставници који не пружају подршку ученичкој аутономији умањују квалитет мотивације за учењем, односно код њих доминирају контролишући облици мотивације који заузврат негативно утичу на постигнуће ученика, доживљај психолошког благостања и одлуке да наставе школовање (Assor *et al.*, 2005; Assor *et al.*, 2009; Vallerand *et al.*, 1997).

У литератури се истиче да на интерперсонални стил понашања наставника утичу бројне детерминанте: личност наставника, наставничка имплицитна уверења о интелигенцији ученика, наставничка уверења о самоефикасности, наставничка очекивања, опажања властите професионалне улоге и положаја, као и утицај ужег и ширег социјалног контекста у којем наставници и ученици уче и раде. *Личност наставника* је један од чиниоца који делимично одређује његов стил понашања у контексту учења и наставе (на пример, тип ауторитарне личности). Наставници који су мање ауторитативни показују већи степен емпатије, подстичу ученичко самопоуздање и ученицима нуде бројне алтернативе и избор у наставном процесу (Hoi & Voolfolk, 1989).

Важан чиниоц (Dweck, 1999) који има моћан утицај на постигнуће и мотивацију ученика јесу *имплицитне теорије о природи и пореклу*

интелигенције. Они који верују да је интелигенција развијајућег карактера постављају квалитативно другачије циљеве учења, усмерени су на унапређивање стратегија учења, улажу више напора у учење и труде се да развијају своје компетенције (инкрементална теорија интелигенције). Чак и кад ученици раде са материјалима који нису довољно интересантни не губе мотивацију, јер верују да могу да успешно савладају наставне јединице уколико се довољно потруде и улажу напор (Dweck, 2006). Док особе које верују да је интелигенција непроменљива и фиксирана углавном су усмерене само на успех и постигнуће. У ситуацијама школског тестирања или вредновања деца која верују да је интелигенција непроменљиви конструкт окупирани су демонстрирањем и доказивањем својих интелектуалних способности. На узорку ученика седмог разреда и њихових мајки пронађена је корелација између контролишућег понашања мајки и имплицитних теорија детета о интелигенцији као непроменљивом конструкту (Gronlick 2001, према: Dweck & Molden, 2005). Што би значило да мајке које су слале поруке детету о њиховим способностима током решавања задатка биле су у већој мери контролишуће у односу на мајке које су подстицале своју децу да уложу напор у решавање задатка уз поруке које су биле аутономно подржавајуће (нпр., пружале су позитивну повратну информацију). Такође, у једном истраживању се показало да наставници који верују да су ученичке способности непроменљиве у већој мери су имали потребу да контролишу њихово понашање у настави (Leroу *et al.*, 2007). Препоручује се да наставници подстичу ученике да сагледају своје потенцијале као конструкте који су променљиви и да улагањем труда и напора могу да постигну успех (Urđan & Turner, 2005). Важна импликација ових налаза је да имплицитна уверења о ученичким способностима обликује стил понашања наставника у смеру ка подржавању или осујећењу ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Наставничка *имплицитна уверења о властитој самоефикасности* је такође важан фактор који утиче на то да ли ће наставници подржавати ученичку аутономију или ће имати потребу да контролишу њихова понашања, осећања и мисли. Један емпиријски потврђен модел сугерише да наставници који су имали снажнији доживљај ефикаснији (у погледу подршке ученицима да превазиђу тешкоће у учењу) извештавају да су у већој мери настојали да задовоље ученичке потребе за аутономијом (Leroу *et al.*, 2007).

Данас нема сумње да *наставничка очекивања* утичу на понашање ученика у одељењу, квалитет мотивације и постигнуће ученика (Good & Brophy, 2000). Наставничка очекивања условљавају његово понашање према ученицима у васпитно-образовном процесу. На пример, наставници који верују да су њихови ученици мање оријентисани ка аутономној мотивацији понашају се према ученицима на конторлишући начин, што даље утиче на ученичко понашање које представља потврду наставничких почетних уверења. Студија која је испитивала да ли уверења супервизора (дипломирани студенти психологије) о мотивационој оријентацији оних који су подређеној улози (ученици средње школе) утичу на интерперсонално понашање супервизора (Pelletier & Vallerand, 1996). Наиме, студенти психологије који су веровали да су ученици чешће интринзично мотивисани за учење у већој мери су подржавали њихову аутономију и обрнуто. Таква уверења студената психологије су проузроковала да се ученици понашају у складу са њиховим почетним уверењима. Поред потребе за аутономијом, лонгитудинална студија спроведена у француским основним школама је показала да иницијална очекивања наставника утичу на опажање ученикове компетентности и да тај утицај варира у зависности од мотивационе климе у одељењу (Trouilloud *et al.*, 2006). Наставникова иницијална очекивања о ученичким компетенцијама имали су већи значај у одељењима у којима је контрола ученичког понашања израженија. Такође, наставници који подржавају ученичку аутономију могу спречити негативан утицај властитих очекивања на ученике. Ови резултати такође подржавају идеју да почетна уверења и очекивања одређују начин на који се појединци понашају у међуљудским односима, као и то да се људи склони да испуњавају туђа „пророчанства“ односно да се понашају у складу са њиховим почетним очекивањима. Насупрот овим налазима, у истраживању Саразина и колега показало се да су наставници ређе остваривали интеракцију са ученицима од којих су очекивали да су више мотивисани за спортске активности и били су генерално усмерени на контролу ученика, а нарочито на ученике чија мотивација није била аутономно мотивисана (Sarazin *et al.*, 2006).

Опажање властите професионалне улоге и положаја у школи, такође, утиче на интерперсонални стил понашања наставника у одељењу и његов однос према раду. Налази једног истраживања указују да притисак школског

окружења у којем наставник обавља своју професионалну улогу може негативно да се одрази на лични доживљај психолошког благостања, уколико наставници опажају да им нису задовољене базичне потребе (Fernet *et al.*, 2012). Релативно новија истраживања су потврдила да је аутономни мотивациони стил наставника према властитом послу објашњава оријентисаност наставника ка подржавању ученичке аутономије (Pelletier *et al.*, 2002; Roth *et al.*, 2007). Кад наставници осећају притисак који произлази из организације школског живота и рада и система, они често преносе тај притисак и на своје ученике (Neimiec & Ryan, 2009). Такође, израелски и канадски наставници који су имали доживљај да су у већој мери контролисани у свом професионалном окружењу били су мање аутономно подржавајући према својим ученицима (Pelletier *et al.*, 2002; Roth *et al.*, 2007). Дисај и Рајан (2002) објашњавају да наставници чије потребе за аутономијом у професионалном контексту нису задовољене осећају мањи ентузијазам и креативну енергију и примењују у раду са ученицима екстринзичне стратегије подстицања ученичке мотивације.

С обзиром на то да је наставнички интерперсонални стил уважавања и подстицања аутономије веома важан поставља се питање да ли је могуће да се научи? Многим наставницима није познат концепт „уважавања и подстицања ученичке аутономије“ (Boggiano *et al.*, 1987). Чак и када им је концепт аутономије познат већина наставника има позитивнији однос према мотивационим стратегијама које карактерише контрола, него према стратегијама које подржавају ученичку аутономију (Newby, 1991). Наставници у предметној настави су склони да у већој мери контролишу ученика у односу на наставнике који предају ученицима млађег узраста (Midgley & Feldlaufer, 1987). Тако умањују доживљај аутономије ученицима којима је у том узрасту аутономија важан развојни задатак. Такође, наставници почетници су склони да у већој мери користе директивне и контролне стратегије у односу са ученицима него наставници који имају више искуства (Baldwin & Martin, 1993). Врло је вероватно да професионално искуство омогућава наставницима да прошире репертоар педагошких вештина током времена нарочито у погледу способности да промовишу аутономију ученика (Lerooy *et al.*, 2007). Стога, важно је да се размотри питање да ли је могуће да наставници овладају овим стилем понашања кроз различите облике стручног усавршавања.

У литератури преовладава став да је „подржавање ученичке аутономије“ као интерперсонални стил наставника могуће учити и развијати (Reeve, 1998; Reeve *et al.*, 2004; Reeve, 2006). Нове мета-анализе су показале да су након обуке наставници прихватили аутономно подржавајући стил понашања и да је то позитивно утицало на мотивацију ученика и исходе које остварују у васпитно-образовном процесу (Su & Reeve, 2011). Прецизније, аутори мета-студије су доказали да се овај стил понашања наставника може научити након учешћа у програмима стручног усавршавања, и то се односило на: будуће наставнике (Reeve, 1998), наставнике разредне наставе (Collins, 2001), наставнике у предметној настави (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2008) и наставнике средњих школа (Reeve *et al.*, 2004). Кад група наставника током стручног усавршавања науче како да подржавају аутономију ученика они су заиста у стању да мотивишу децу на овај начин у реалности школске праксе (Reeve *et al.*, 2004).

У иницијалним студијама показало се да су будући наставници након едукације примењивали поступке који подржавају аутономију ученика (Reeve, 1998). Три групе будућих наставника су присуствовале обукама. Експериментална група је добила интрукције о аутономно подржавајућем стилу понашања, контролна група је слушала интрукције о контролишућем стилу понашања наставника, док је трећа група била неутрална и није се бавила овим темама. Показало се да студенти који су били оријентисани на аутономно подржавајуће понашање лакше усвајали информације током обуке у односу на студенте који су били оријентисани на контролни стил (Reeve, 1998). Ова студија, према неким ауторима, има извесна методолошка ограничења зато што се није процењивало стварно понашање наставника у реалном контексту, што се није направила разлика између различитих категорија аутономно подржавајућег типа понашања (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2008) и то што су закључци изведени на основу личних процена наставника (McLachlan & Hagger, 2010).

Каснија студија у којој су учествовали професионално ангажовани наставници је била другачије методолошки конципирана (Reeve *et al.*, 2004). Први тип интервенције у овој студији је подразумевао да се наставници упознају са основним начелима теорије самодетерминације, типовима мотивације и различите димензије стила понашања усмереног на подржавање аутономије ученика. Други тип интервенције је подразумевао да наставници на

интерактивном веб сајту, уз помоћ видео и аудио клипова, покушају да увежбавају знање које су стекли како би их применили у реалној ситуацији. Два независна процењивача су оцењивали наставнике на биполарној седмостепеној скали која је садржала континуум од аутономног подржавајућег понашања до примене контроле учениког понашања. Показало се да је интервенција била успешна, односно да су наставници који су прошли обуку били спремнији да подрже ученичку аутономију. Међутим, Тесије и сарадници (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2008) наводе да овакав дизајн процене подразумева да је смањење контролишућег стила понашања праћено повећањем аутономног подржавајућег стила, што не мора у реалности бити пракса. Наиме, наставници могу да користе у мањој мери контролне технике, али то не значи да подржавају ученичку аутономију. Зато је важно процењивати одређене типове понашања у оквиру стила који је усмерен на подржавање аутономије ученика да би било могуће утицати на промене у понашању наставника.

Без обзира што су претходне студије своје закључке темељиле на личним проценама наставника, промене у стилу рада и понашања испитаника забележене су и у експерименталним студијама (McLachlan & Hagger, 2010). Ова студија је имала за циљ да се процени ефекте програма који се темељи на принципима теорије самодетерминације на стил понашања будућих наставника. Експериментална група је учествовала у два кратка тренинга о методама и поступцима рада који су усмерени на уважавање и подстицање ученичке аутономије, док је контролна група учествовала само у дискусији о квалитету рада наставника уопште али без специфичног програма обуке. Резултати су показали да је ова интервенција утицала на промене у понашању будућих наставника у погледу одређених димензија аутономно подржавајућег понашања у односу на испитанике из контролне групе. Другим речима, они који су похађали обуку пружали су ученицима више времена на часу да говоре и у мањој мери су били директивни и наредбени. Такође, експериментална студија, чије је циљ био стручно усавршавање наставника физичког васпитања, указује да је примењени програм обуке утицао да наставници буду у већој мери аутономно подржавајући што је допринело да ученици буду више ангажовани на часовима и да успоставе блискије односе са наставником (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis 2010). Током ове интервенције наставници су имали прилике у

групном раду да дискутују са својим колегама о начинима структурирања активности на часу који би помогле ученицима да унапреде своје постигнуће, као и да анализирају видео снимке о властитом понашању на часу у погледу уважавања и подстицања аутономије ученика. Овај тип методолошког дизајна би био користан за подстицање промена у стилу понашања наставника у реалном контексту, зато што позива наставнике да се рефлексивно односе према властитој пракси. Наставници су били спремнији да интернализују знања и вештине које стичу на обукама уколико су њихове базичне потребе задовољене током процеса стручног усавршавања (Aelterman *et al.*, 2013). Другим речима, обуке које имају за циљ да наставници науче да буду аутономно подржавајући биће ефикасније ако се уважавају перспективе и мишљења учесника, тестирају и увежбавају стечено знање кроз добро структуриране ситуације и имају доживљај повезаности и блискости са колегама и водитељима током реализације програма стручног усавршавања.

Програми обуке наставника су ефикаснији уколико се наставници у краћим временским интервалима упознају са основним принципима теорије самодетерминације, а преостало време утрше на увежбавање теоријских знања кроз дидактичке вежбе и материјале; на анализирање примера добре праксе кроз аудио и визуелне снимке и на рефлексивне дискусије током којих разговарају о примени аутономно подржавајућих стратегија у реалном школском контексту (Aelterman *et al.*, 2013). Закључци ових аутора подржавају тезу да професионално учење захтева превазилажење традиционалне улоге наставника као примаоца знања, већ се очекује да у сарадњи са предавачима/истраживачима заједнички конструишу знања која би допринела унапређивању наставне праксе. Наиме, наставници очекују да програми стручног усавршавања буду применљиви и релевантни, да предавачи буду добри презентери који разумеју реални свет наставе, да суочавају наставнике са изазовним ситуацијама учења, да омогућавају учесницима да буду рефлексивни и да сарађују са колегама на унапређивању професионалног знања (prema: Aelterman *et al.*, 2013; Stanković, Milin i Đerić, 2013; Đerić, Milin i Stanković, 2014).

Још једна релеватна тема која се тиче аутономно подржавајућег понашања наставника односи се и на спремност наставника да интернализују нове идеје и праксе током увођења образовних промена у васпитно-образовни

процес. Наставници су спремни да се мењају када су њихови лични циљеви усклађени са предложеним променама, када су уверени у своју способност да се мењају и када осете да су подржани у покушају да уводе промене. Уколико не разумеју у довољној мери природу промене наставници могу да показују отпор, одбијање или активно подривање промена (Fullan, 2007). Стога, фацилитирање промене захтева следећу структуру: (а) континуиран рад свих запослених у школи ради креирање заједничке визије, моралне подршке и ресурса који ће помоћи наставницима да нове идеје и праксе не доживе на претећи начин, већ да наставници задовоље властите базичне потребе током увођења промена; (б) формирање радних група у којима ће наставници стећи увид да су нове идеје и праксе усклађене са њиховим базичним потребама што ће им помоћи да успоставе бољи однос са ученицима и унапредити процес учења у настави (Assor *et al.*, 2009).

Поред бројних користи који ученици имају од аутономно подржавајућег понашања наставника сасвим је оправдано поставити питање: на који начин наставници „профитирају“? Недавна истраживања сугеришу да они који пружају подршку аутономији појединца имају осећај задовољства, доживљај личне остварености и емоционалне испуњености (Reeve, 2011). Може се закључити да наставници, као и њихови ученици, убирају „плодове“ интерперсоналног понашања које је усмерено на инхерентне потребе сваког човека – за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу.

4.4 Ангажованост ученика у развоју и подстицању властите аутономије

Савремени модели дечијег развоја и наставне праксе заснивају се на претпоставци да су ученици компетентни да се активно ангажују у сопственом учењу и развоју. У педагошкој јавности ангажованост ученика („engagement“) је веома широко дефинисан концепт који најчешће подразумева активно укључивање ученика у процес учења. Међутим, теоретичари и истраживачи различито дефинишу концепт ангажованости и доводе га у везу са бројним другим психолошким конструктима. У овом поглављу представићемо концепт ученичке ангажованости и његов однос са концептом ученичке мотивације и

аутономије кроз оквир теорије самодетерминације (Reeve, 2013; Skinner & Bellmonte, 1993; Skinner & Pizter, 2012).

Према теорији самодетерминације, ангажованост ученика у процесу учења произлази из њихових мотивационих ресурса (нпр., базичне потребе). На пример, ученици су активно ангажовани у конструисању знања у наставном процесу уколико доживљавају себе као активна бића која успостављају садржајне односе са другим актерима, делују на ефикасан и компетентан начин у активностима које обављају и себе виде као аутономне особе које су извор акције. Ученици који имају изражен доживљај аутономије у школи показују виши ниво ангажовања у процесу учења, интризично су мотивисани, упорнији су и постижу боља постигнућа (Deci & Ryan, 2002; Grolnick & Ryan, 1987). Такође, ученици који успостављају блиске односе са наставницима и вршњацима ангажованији су у раду на часу (Furrer & Skinner, 2003).

Ученичка ангажованост се дефинише као мултидимензионални конструкт који садржи четири међусобно повезане димензије (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2012, 2013):

- (1) бихејвиорална,
- (2) емоционална,
- (3) когнитивна и
- (4) агенсна.

Бихејвиорална димензија подразумева понашања ученика као што су оријентација на задатак, труд и упорност у процесу учења; емоционална димензија се односи на присуство позитивних (нпр. уживање) и негативних емоција (нпр. анксиозност) у процесу учења; когнитивна димензија претпоставља примену одговарајућих стратегија учења у наставном процесу; и на крају, агенсност подразумева проактивно учешће ученика у креирању, унапређивању и персонализовању услова и околности у којима уче (Reeve & Tseng, 2011). У реалности наставне праксе агенсност подразумева да ученик иницира промене у наставном процесу, поставља питања на часу, изражава преференцију и афинитете, даје сугестије и предлога о циљевима које је потребно постићи, повезује садржаје учења са личним значењима, тражи додатна објашњења, предлаже да ради у пару са вршњаком итд. У питању су

облици понашања ученика које карактерише интенционалност, иницијатива и акција. Ангажованост не подразумева само да ученик реагује на задатак тако што ће показати упорност да га савлада (бихејвиорална компонента), уживање током његовог решавања (емоционална компонента) и/или тако што ће стратешки размишљати о датом задатку (когнитивна компонента). Поред тога ангажованост претпоставља слободу да ученик проактивно утиче на ток часа (Reeve, 2012).

У литератури се поставља важно емпиријско питање у каквом су односу мотивација ученика, ангажованост и позитивни исходи процеса учења (нпр. постигнуће ученика). Наиме, у оквирима теорије самодетерминације потврђена је хипотеза да је ангажованост ученика посредник у односу ученичке мотивације и постигнућа (Reeve & Tseng, 2011). Другачије речено, кад ученици настоје да задовоље своје базичне потребе настоје да се проактивно понашају што обогаћује процес учења и на крају резултира бољим постигнућем. У још једној лонгитудиналној студији се показало да ученичка ангажованост модерира и објашњава ефекат ефикасности на постигнуће ученика и развој вештина (Cheon, Reeve & Moon, 2012).

У циљу разумевања концепта ученичке ангажованости многи истраживачи су проучавали утицај квалитета интеракције између ученика и наставника. Претпоставља се да повезаност и блискост са ученицима, оптимална структура у процесу учења и подршка ученичкој аутономији одређују се као елементи интерперсоналног стила понашања наставника (Skinner & Pizter, 2012). На пример, када наставници уважавају ученичку перспективу, организују занимљиве активности, дају јасне дирекције, нуде изазов и постављају релевантне циљеве ради задовољавања аутономних мотива ученика, то резултира снажнијим доживљајем аутономије и већој ангажованости у процесу учења. Аутори су испитали ефекте три облика понашања наставника (укључивање, структура, подршка аутономији ученика) на ангажованост ученика током школске године (Skinner & Belmont, 1993). Корелационе анализе у овој студији су показале да је тип ученичке мотивације утицао на различите димензије интерперсоналног понашања усмереног на аутономију ученика. Наставници ученика који су били у већој мери подражавајући у погледу њихове аутономије, показали су већи степен ангажовања током школске

године. Уопштено говорећи, студије су показале да су ови поступци наставника допринели већем ангажовању и мотивацији ученика у процесу учења (Assor *et al.*, 2002; Jang, Reeve & Deci, 2010; Reeve *et al.*, 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2012).

Неке од ових студија су биле усмерене на проучавање утицаја појединачних поступака аутономно подржавајућег стила понашања наставника на ангажованост ученика. На пример, обезбеђивање рационалног образложења ученицима током часа на основношколском и средњошколском нивоу позитивно утиче на ангажованост ученика (Assor *et al.*, 2002; Assor & Kaplan, 2001). Међутим, Јанг и сарадници (Jang, Reeve & Deci, 2010) закључују да је ангажованост ученика ипак резултат стила понашања наставника који је усмерен истовремено на подржавање ученичке аутономије и обезбеђивање оптималне структуре у процесу учења.

Поставља се питање такође да ли већа ангажованост ученика утиче повратно на интерперсонално понашање наставника. У једној студији се показало да ученици који су били више ангажовани на почетку школске године наставници су према њима били у већој мери аутономно подржавајући током целе школске године (Skinner & Belmont, 1993). С једне стране, наставници пружају већу подршку аутономији деци која су иницијативна и ангажована на часу што доприноси још већем ангажовању ученика, а с друге стране, наставници који реагују на пасивност деце недоследним понашањем, принудом и занемаривањем додатно условљавају повлачење ученика.

Недавне студија (Reeve *et al.*, 2004; Reeve, 2013) су такође пружиле убедљиве доказе да ученици имају важну улогу у томе шта наставници раде и како се понашају на часу. Наиме, проактивно учешће ученика на часу је допринело конструктивној промени у стилу понашања наставника. Ученици основношколског узраста (старији разреди) и средњошколског узраста који су показали виши ниво ангажованости сматрају да су се њихови наставници понашају на аутономно подржавајући начин. Ови налази имплицирају да је потребно да се у истраживањима додатна пажња усмери на то како тип ученичког учешћа на часу условљава понашање и активности наставника.

4.5 Поступци и технике подстицања аутономије ученика у васпитно-образовном процесу

Деца природно желе да делују у контексту у оквиру којег остварују припадност и повезаност са другим људима, осећају да су делотворни и ефикасни и имају доживљај да је њихово понашање покренуто на основу личне иницијативе и слободне воље (Ђерић, Водрожа и Лалић-Вучетић, 2012). Васпитно-образовни контекст у којем наставници настоје да задовоље ученичке потребе за аутономијом, компетентношћу и припадност, доприносе квалитету њихове интринзичне мотивације и потпомажу процес интеграције спољашње мотивације (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008a). Рив и Халусик (Reeve & Halusic, 2009) наводе да задовољавање базичних психолошких потреба утиче позитивно на психолошки и социјални развој деце предшколског (Koestner *et al.*, 1984), основношколског (Deci *et al.*, 1981; Vansteenkiste *et al.*, 2005) и средњошколског узраста (Reeve *et al.*, 2004). Такође, утврђено је да задовољавање потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу доприноси оптималнијем развоју ученика са „специјалним“ потребама (Deci *et al.*, 1992), као и студената са универзитета (Sheldon & Krieger, 2007).

Конкретно, теорија базичних потреба указује да потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу као независни концепти предвиђају позитивно функционисање ученика у школи. Тако, постоје докази да су аутономија и компетентност много поузданији предиктори него повезаност са другима (Taylor & Ntoumanis, 2007), док се доживљај психолошког благостања (Vansteenkiste *et al.*, 2006) и ученичког ангажовања (Furrer & Skinner, 2003) најбоље може објаснити потребом да се остварују смислени и садржајни односи са другима у васпитно-образовном процесу (prema: Jang *et al.*, 2009). Ипак, неки аутори сматрају да се оптимални исходи у мотивацији ученика постижу онда кад су све три потребе подједнако задовољене (Sheldon & Niemiec, 2006).

У литератури је утврђено да постоји преко двадесет облика понашања наставника који се разликују с обзиром на подстицање аутономије ученика насупрот вршењу контроле (Reeve, 2004; Reeve & Jang, 2006). Међу понашањима наставника који подстичу аутономију наводе се: активно слушање

ученика; увид у ученичке жеље о начину рада на часу; подстицање ученика да самостално решавају проблеме; постављање рефлексивних питања; стварање прилика да ученик каже нешто на часу у вези са градивом; начин распоређивања ученика током рада; пружање рационалних образложења о квалитету ученичких активности на часу; пружање повратне информације о ученичком напредовању; охрабривање и саветовање ученика о начинима на које могу да унпареде своје учење; подстицање ученичких питања; уважавање ученичког искуства и перспектива.

Налази истраживачких студија потврђују да ови наставници нуде ученицима прилике да праве изборе у наставном процесу (Assor & Kaplan, 2001), уважавају ученичке перспективе, проблеме и осећања (Deci *et al.*, 1994) и пружају им релевантне повратне информације о напретку који постижу (Jang, 2008; Reeve *et al.*, 2002). Такође, овим наставницима је важно да ученици имају иницијативу, да уче из позитивног и/или негативног искуства и да самостално решавају задатке уз минимално ослањање на дирекције самих наставника (Deci & Ryan, 2008b). Наставник би требало да има увид у ученичке мисли, осећања и потребе током активности учења; да отворено подстиче ученике да саопштавају свој угао гледања о наставним јединицима које су у фокусу часа; и да континуирано током дужег временског периода буде усмерен на развијање ученичке мотивације и аутономије (Reeve, 2011). Као што смо већ поменули, подржавње аутономије детета не значи попустљивост и необуздану слободу ученика, већ добро структуриран час на којем ученици могу да стекну увид у то како су активности на часу повезане са ученичким мотивационим ресурсима и исходима које је потребно остварити.

С друге стране, наставници који осујећују аутономију детета занемарују њихове мотивационе ресурсе, строго реализују наставне активности у складу с наставним програмом, служе се претежно спољашњим средствима мотивације, циљеве намећу споља, врше притисак тако што постављају кратке рокове, иницирају комуникацију са ученицима, наређују, критикују и прекоревају ученике, служе се контролишућим језиком („мораш“, „требаш“) и инсистирају да ученици свој рад ускладе са планом наставника. Суштина контролишућег понашања је у томе што наставник настоји да на директиван начин иницира и регулише ученичко понашање, активности и ангажованост у наставном процесу

не узимајући у обзир њихове унутрашње ресурсе (Reeve, 2011). Студије потврђују да се ови наставници најчешће користе екстринзичним подстицајима као што су рокови, директиве, казне и језик контроле (Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste *et al.*, 2004). Суштинска разлика између ова два типа наставника је у томе што онај који подржава аутономију „ослушкује“ ученичка искуства и потребе и настоји да подстиче интринзичну и аутономну мотивацију за учење (Reeve, Bolt & Cai, 1999).

У истраживачкој јавности се води дебата о томе да ли су ученици компетентни да процене аутономно подражавајуће понашање наставника током часа. Преовлађује уверење да су ученици способни да процене да ли наставник пружа подршку њиховој аутономији или се понаша на контролишући начин (Ryan & Grolnick, 1986). Резултати изреалске студије потврђују да деца и адолесценти разликују неколико типова понашања наставника, да наставнике не класификују само као добре или лоше, већ су способни да уоче различите начине помоћу којих наставници подржавају или сузбијају њихове потребе за аутономијом у школи (Assor & Kaplan, 2001; Assor *et al.*, 2002). Запажене су индивидуалне разлике између ученика у погледу опажања степена задовољености базичних потреба од стране наставника што може бити резултат личних диспозиција детета, карактеристика породичног окружења, присуства оријентације ка академском учењу, одсуства интересовања према одређеним наставним садржајима, карактеристика интерперсоналног односа ученика и наставника и тако даље (Vallerand, 2000). Ове разлике у индивидуалном опажању аутономно подражавајућег понашања наставника се вероватно се могу објаснити везом између личних, контекстуалних и ситуационих чинилаца.

Уважавање и подстицање ученичких мишљења и осећања. Конвенција о правима детета и други образовно-политички документи су осигурали да се на законском и нормативном нивоу регулише право детета да изрази сопствено мишљење у складу са својим узрастним и развојним могућностима и то у вези са питањима која су од интереса за само дете (члан 12). Стога, наставници су у обавези да омогуће ученицима да слободно изразе властите перспективе о активностима на часу тако што ће креирати сигурну и аутономно подржавајућу средину. Ово не подразумева да се излази у сусрет свим ученичким жељама и захтевима (Vranješević, 2008), већ да им се да простор да изразе специфична

гледништа и искуства у вези са питањима учења и наставе у којима активно партиципирају.

Уважавање и подстицање мишљења и осећања друге особе се односи на спремност да се саслуша, разуме и уважи туђа перспектива без обзира што су у супротности са сопственим уверењима и ставовима (Assor, 2012). Ученици имају потребу да их наставници чују и способни су да сагледају туђа мишљења и осећања. То је посебно важно у предметној настави кад су ученици развојно спремни да сагледају сопствена и туђа размишљања. Стога, уважавање дечијег мишљења и осећања пружа јаку подршку њиховој потреби за аутономијом. Аутономно подржавајући наставник је спреман да у прихватајућој атмосфери саслуша и разматра дечије перспективе о наставним и животним темама и да сви учесници буду отворени да промене свој угао гледања у складу са исходима дијалога (Roth *et al.*, 2007; Kaplan & Assor, 2012).

Покушавајући да уважавају и подстакну ученичке перспективе на часу наставници се често сусрећу са негативним мислима, осећањима и понашањима ученика нарочито у конфликтним ситуацијама (жалбе, негативне емоције, отпор, протестовање и сл.) (Reeve, 2011). Признавање и прихватање негативних ученичких реакција представља једно од решења које позитивно утиче на мотивацију ученика нарочито у ситуацији кад су ученичке потребе и наставнички захтеви у „сукобу“. Наставници који су оријентисани на контролу настојеће да ученичке негативне реакције савладају тако што их неће прихватати, игнорисаће их или ће их негативно валидирати (Reeve, 2011). Овај аутор наводи неке од примере како аутономно подржавајући наставник се суочава са негативним реакцијама ученика: „Примећујем да данас нисте заинтересовани за учење ове лекције“; „Да видимо да ли имате предлог како да ову лекцију обрадимо на другачији начин“. Ови примери указују да је активно слушање једна од комуникационих вештина наставника које би требало да буду део репертоара наставничког понашања усмереног на уважавање и подстицања аутономије ученика.

И на крају, аутономно подржавајући наставник дозвољава ученицима критички однос према наставним темама које се обрађују. Аутори (Assor *et al.*, 2002) истичу да наставник који осујећује аутономију детета у васпитно-образовном процесу најчешће сузбија критичко и независно мишељење

ученика, организује активности које ученицима нису смислене и интересантне и нарушавају природан ритам ученика током учења. Такав наставник не дозвољава да ученици сугеришу ако задаци нису усклађени са њиховим интересовањима и циљевима и подривају потребу ученика да изрази сопствено мишљење што је нарочито важно у периоду адолесценције.

Стил комуникације са ученицима на часу. Наставници који карактерише аутономно подржавајући стил понашања користе језик који је вредносно неутралан, флексибилан и недирективан (Reeve, 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009, Reeve, 2011). На пример, употреба контролишућег језика („требаш“, „мораш“) може негативно да се одрази на мотивацију и доживљај аутономије ученика (Deci *et al.*, 1994; Ryan *et al.*, 1985; Vansteenkiste *et al.*, 2004). Суштина је да током комуникације наставник пошаље поруку ученику која позива дете да преузме одговорност и иницијативу у погледу понашања или активности учења на часу. Насупрот томе, наставник који се користи контролишућим језиком намеће ученику како да промени властито понашање, шаље „ти“ поруке, има осуђујући и прекоран тон, служи се наредбама, критикама и директивама. На пример, уместо да наставник каже ученику „Требало би да се више трудиш“ било би пожељније да то саопшти на следећи начин: „Приметила сам да си у последње време попустио са учењем, да ли знаш шта би могао да буде разлог“ (Reeve, 2011). Такав стил комуникације охрабрује ученике да се више ангажују у настави.

Међутим, аутономно подржавајућа клима у одељењу не подразумева да наставник занемари сопствене на уштрб ученичких потреба. Напротив, када ученици комуницирају на неодговарајући начин сасвим је очекивано да наставник не треба да прихвати непоштовање ученика и игнорисање његових потреба. Важно је да наставници са ученицима поделе своја осећања љутње, разочараности и неслагања (Kaplan & Assor, 2012). У супротном, наставничка негативна осећања воде отуђености у комуникацији и одбијању да се наставник понаша на аутономно подржавајући начин.

Обезбеђивање образложења да је учење релеватно. Наставници се често суочавају са ситуацијом да „убеђују“ ученике о значају учења одређене наставе јединице или појединих наставних предмета. Како би мотивисали ученике да активно учествују у настави и да улажу напор да савладају градиво које није

интересантно, предлаже се да наставници дају релевантна и рационална образложења ученицима (нпр., „Ако научите значење ових појмова, то вам може помоћи да развијете вештине писања“). Пружање јасних, уверљивих и задовољавајућих образложења је вербална порука којом наставници освешћују ученике о важности онога што уче (Reeve, 2011). Такво аутономно подржавајуће понашање наставника помаже ученицима да доживе процес учења као релевантан (Assor *et al.*, 2002) и да имају доживљај да су мање присиљени у обављању одређених активности (Assor, 2012). Важно је такође да наставник усклађује аутентичне мотивационе ресурса ученика са циљевима васпитно-образовног процеса. Другим речима, да уочи потребе, интересовања и афинитете ученика и да му објасни везу између његових унутрашњих ресурса и жељених васпитно-образовних циљева (Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009). Даље, од наставника се очекује да пружа ученицима могућност да бирају наставне задатке и различите начине рада на часу у складу са њиховим циљевима и интересовањима (Đerić, Vodroža i Lalić-Vučetić, 2012). На крају, обезбеђивање рационалих образложења подстиче процес интернализације захтева, вредности и очекивања наставника, као и других значајних одраслих из окружења.

Дијалог у настави. Теорија самодетерминације се није експлицитно бавила сврхом и значењем дијалога у настави, али њене основне поставке су применљиве кад је у питању ова наставна метода (Kaplan & Assor, 2012). Као што смо до сада могли да уочимо, аутономно подржавајући стил понашања подразумева неке елементе који се подразумевају и у дијалошкој форми: узимање у обзир перспективе друге особе, сагледавање ученичких значења, подстицање критичког односа, одсуство критизерства, уважавање позитивних и негативних осећања, пружање избора, недирективна комуникација, одсуство наметања и притиска и томе слично. Да би разговори у настави прерасли у сврсисходан дијалог потребно је да наставници подржавају ученички доживљај аутономије и њихову способност да делују и развијају се на аутономан начин (Assor *et al.*, 2002; Kaplan & Assor, 2012). Ови аутори истичу да је дијалог аутономно подржавајући када наставници разговарају са ученицима о томе како се осећају и како доживљавају дешавања у настави и школи; кад узимају у обзир њихове изборе; показују спремност да сагледају ученичке предлоге и сугестије у вези са наставним процесом с циљем да се унапреди. Ова пракса такође

подстиче младе да преиспитају сопствене циљеве, вредности и интересовања (Assor, 2012). Слично томе, теоретичари образовних промена истичу да дете задовољава потребу за аутономијом тиме што желе да учествују у доношењу одлука, да отворено разговарају о учењу и настави и да могу да се баве активностима које их интересују у складу са сопственим избором (Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007).

Подстицања избора. Концепт „избора“ има вишеструка значења у психолошким и филозофским расправама, а у контексту наставне праксе пружање избора ученицима је такође контроверзна тема. Представници СДТ праве разлику између *аутономних* и *контролишућих избора* у зависности од тога да ли је понашање у ситуацији избора покренуто унутрашњим или спољашњим покретачима (Moller *et al.*, 2006). Присуство контроле може да угрози потребу за аутономијом, али њено одсуство није довољно да људи осећају слободу да бирају, организују своје акције или да реализују своје вредности, циљеве и интересе (Assor, 2012). Искуство избора подразумева акцију која за појединца има смисла, подстакнута његовом вољом и унутрашњим мотивима, док избори подстакнути спољашњим чиниоцима углавном представљају извор фрустрације за појединце. Кад човек има оптималну количину избора у одређеној ситуацији то позитивно утиче на његову истрајност, виталност и енергију током обављања одређене активности (Moller, Deci & Ryan, 2006).

Давање избора у васпитно-образовном процесу је један од поступака који подржава осећања аутономије и, заузврат, позитивно утиче на мотивацију и учење ученика (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Assor *et al.*, 2002; Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006). Дете не може да научи да прави изборе, чак и оне мале, уколико неискуси праксу у доношењу различитих избора (Bandam, 1993). Избор, као једна од компоненти аутономије, подразумева да особа доноси одлуку који облик понашања или акције ће изабрати и на који начин ће је спровести у дело (Reeve, 2011). Овај аутор указују да васпитно-образовне ситуације у којима ученици треба да направе избор може да утиче позитивно на мотивацију ученика уколико наставник: (а) даје ученицима задатке који су у складу са њиховим циљевима, интересовањима и афинитетима (доживљај аутономије); (б) усклађује комплексност и тежину задатака са узрастом,

когнитивним способностима и опаженом компетентношћу детета (доживљај компетентности); (в) даје задатке ученицима који се подударају са вредностима породице и културе из које потиче (доживљај повезаности).

Налази емпиријских студија о примени избора у васпитно-образовном процесу нису конзистентни, што показује да не мора сваки избор да утиче позитивно на мотивацију и квалитет учења детета (Katz *et al.*, 2006). На пример, избор не мора увек бити показатељ уважавања ученичке аутономије, али да ли ће бити релевантан у процесу учења зависи од односа наставника и ученика и квалитета климе у одељенском контексту (Assor *et al.*, 2002). Ученички избори су релевантни ако су вођени њиховим интересовањима и потребама (Ryan *et al.*, 1985). Да би пружање избора позитивно утицало на мотивацију и учење ученика потребно је да се деци понуде опције у оквиру којих могу да задовоље потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу (Katz & Assor, 2006).

Пружање повратне информације. Повратна информација (feedback) је један од најмоћнијих мотивационих поступака који позитивно утиче на мотивацију и постигнуће ученика (Havelka, Hebib & Baucal, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Valleranda *et al.*, 2008). У литератури повратна информације се дефинише као евалуативна порука о нечијем продукту, перформансу или својствима у односу на важеће стандарде процене с циљем да се подстакне и подржи даље учење и напредовање (Katz *et al.*, 2006; Havelka, Hebib & Baucal, 2004; Hattie, 2009). Повратна информација о ефикасности ученика током решавања задатка има снажнији ефекат на постигнуће и мотивацију ученика него похвала, награда или казна (Deci & Ryan, 1985). Дисај и сарадници (Deci, Koestner & Ryan, 1999) су у мета-анализи потврдили да *feedback* подрива интринзичну мотивацију за учењем онда кад садржи тип информације који утиче да се особе осећају некомпетентно и неефикасно. Другим речима, повратна информација може имати негативан ефекат на интринзичну мотивацију кад је добијена на контролишући начин. Насупрот томе, повратна информација која је пружена на аутономно подржавајући начин повећава вероватноћу да ученици буду у већој мери истрајнији и заинтересованији у активностима учења. У студији која се бавила наставом физичког васпитања показало се да позитивна повратна информација предвиђа значајно раст интринзичне мотивације (Pihu *et al.*, 2008). Пожељан ефекат

повратне информације зависи од оптималног контекста учења, пола и нивоа интересовања ученика (Katz *et al.*, 2006). У једној домаћој студији је потврђено да ученици са ниским социоекономским статусом процењују да њихови наставници у мањој мери пружају подстицајну повратну информацију, али с обзиром да је та веза ниског интезитета то значи да се наставници у великој мери слично понашају према ученицима различитог социоекономског статуса (Baucal, 2012).

Спољашња поткрепљења. Мета-анализа која је укључила 128 експеримената је потврдила хипотезу да материјалне и опипљиве награде значајно умањују интринзичну мотивацију ученика, зато што подстичу особе да се понашају на начин на који иначе не би изабрали што се означава као контрола понашања (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Спољашњи покретачи (нпр., новчане награде, рокови, притисак, такмичење, оцене) не умањују само интринзичну мотивацију, већ и угрожавају ученички доживљај аутономије (Deci & Ryan, 1985). На пример, постављање тесних рокова, временска ограничења и притисак су у супротности са унутрашњим локусом контроле ученика који представља суштину интринзичне и аутономне мотивације. Резултати ове мета-анализе имају снажне педагошке импликације. Наиме, наставници настоје често да очекиваним и неочекиваним материјалним наградама подстичу одређена понашања код деце, али у *дужем временском периоду* ова врста поткрепљења може да се негативно одрази на њихову заинтересованост за учење, упорност у раду и афинитете према изазовним задацима. Наравно, показало се и да сувопарни и неинтересантни задаци не подстичу интринзичну мотивацију, али за образовну праксу је кључно питање како мотивисати ученике да обављају неинтересантне активности које су прописане наставним планом и програмом. Стога, препорука је да се у већој мери уважава ученичка перспектива, да имају могућност да бирају и да наставник осмишљава задатке и активности које су изазовни и занимљиви за ученике. Такође, ученицима је потребно да истражују и манипулишу са материјалима за учење, формулишу и тестирају хипотезе, праве планове и следе своје циљеве, прате и ревидирају свој рад и мењају своје стратегије решавања проблема (Reeve, 2011). Нарочито кад се обрађују садржаји који су непознати и сложени. Наставници који подржавају аутономију ученика верују да је за њихове ученике најважније да науче како да самостално

решавају проблеме уз минимално ослањање на дирекције наставника (Gronlick & Ryan, 1987).

Мапирање поступака и техника у овом делу раду показује да је уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу изазов за наставнике. Охрабрујућа чињеница је да су емпиријске студије показале да такав стил понашања је могуће научити и да његова примена доприноси бројним позитивним образовним, васпитним и развојним исходима. Ефекти аутономно подражавајућег стила понашања нема позитивне импликације само за ученике и наставнике, већ омогућава остваривање квалитетних међуљудских односа између свих актера у васпитно-образовном процесу.

Кад сагледамо у целини теоријске и емпиријске аргументе о значају феномена ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу потребно је да се:

(а) осмисле законско-нормативни прописи који ће омогућити остваривање аутономије ученика;

(б) предвиде организациона и методичка решења у програмској и школској документацији који би допренели развоју аутономије ученика;

(в) креира подржавајући контекст у школи у којој се уважава и подстиче аутономије ученика (и других актера);

(г) развија интерперсонални стил понашања наставника које ће бити усмерен ка уважавању и подстицању ученичке аутономије током иницијалног образовања и стручног усавршавања током професионалне каријере;

(д) едукују ученици и други актери у васпитно-образовном раду о значају питања аутономије ученика за квалитет мотивације, постигнућа и њихов укупан психосоцијални развој.

Други део
**МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР
ИСТРАЖИВАЊА**

Методолошки приступ проучавања развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу: миксметодска студија

1. Дефинисање миксметодског нацрта

Миксметодска истраживања су релативно нов истраживачки приступ у проучавању васпитно-образовних проблема, зато је потребно да се прецизно дефинише и опишу његове главне карактеристике и специфичности (Creswell, 2002; Jonhson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998). У методолошкој литератури не постоји сагласност између аутора око прецизне употребе термина за овај приступ, самим тим, полази се од различитих одређења и начина коришћење ове истраживачке стратегије. Користе се термини као што су интеграција, синтеза, комбинација квантитативних и квалитативних метода, мултиметода, мултиметодологија, а у последње време најраспрострањенији термин је „мешовите методе“ (Tashakkori & Teddlie, 2003). У домаћој академској заједници истраживачи користе израз „мешовити приступ“ (Radišić, 2013), „мешовити“ нацрт (Džinović, Đević i Đerić, 2013) и „миксметодски нацрт истраживања“ (Ševkušić, 2011).

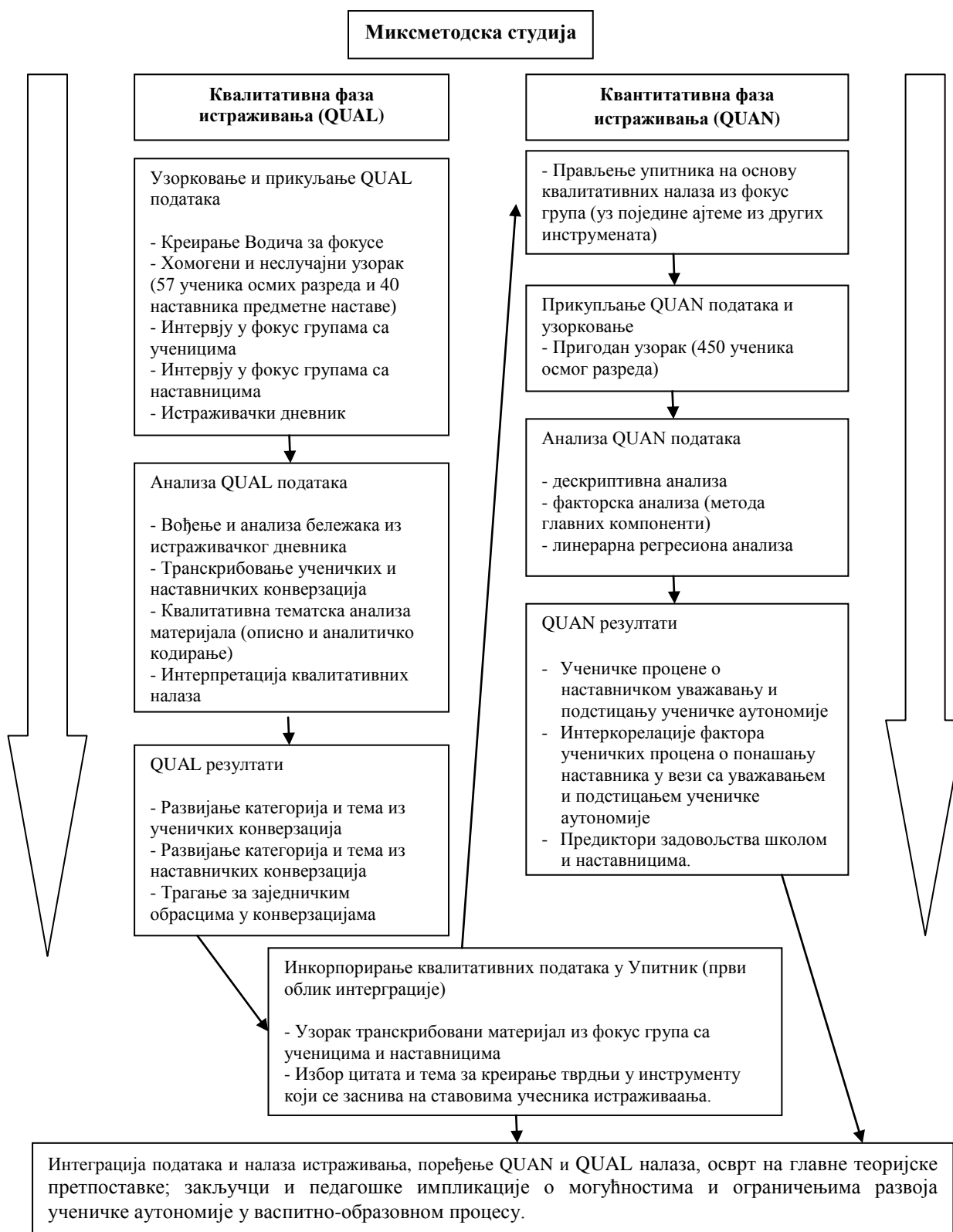
Бројни аутори овај тип истраживања сматрају најавом треће парадигме у истраживању друштвених феномена и приступом који помера „рат“ између две парадигме у прошлост (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2003; Ševkušić, 2011). „Трећа истраживачка парадигма“ настоји да задовољи захтеве двеју супротстављених парадигми – квантитативној која се још увек темељи на Платоновим идејама и квалитативној која се темељи на Сократовом учењу (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Постојећи антагонизам између квалитативне и квантитативне парадигме је према мишљењу многих аутора некористан (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007; Ševkušić, 2011). Непотребно је традиционално „приморавање“ истраживача да се одреде за једну од двају парадигми (Creswell & Tashakkori, 2007). Кључна обележја миксметодског нацрта су методолошки плурализам и еклицитизам,

што резултира супериорнијим истраживањем у односу на монометодска истраживања (Jonhson & Onwuegbuzie, 2004). Аутори додају да се миксметодски приступ односи на целокупан истраживачки процес укључујући филозофске и епистемолошке претпоставке које истраживач уноси у истраживачки процес (Creswell & Tashakkori, 2007).

Миксметодска истраживања се дефинишу као класа истраживања у којој истраживач комбинује или „меша“ квантитативне и квалитативне истраживачке приступе, методе, технике, појмове или језик у једној истраживачкој студији (Jonhson & Onwuegbuzie, 2004). Према овим ауторима, логика миксметодских истраживања укључује коришћење индуктивних (откривање образаца), дедуктивних (тестирања теорија или хипотеза) и абдуктивних метода (проналажење најбољег скупа објашњења резултата истраживања). Разлози за комбиновање и „мешање“ различитих метода могу бити бројни: (а) поткрепљење података посредством триангулације, (б) развој комплексније анализе у циљу добијања богатијих података и (в) мапирање нових начина размишљања на основу парадокса који настају из два различита извора података (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Сматра се да је најефикасније оруђе овог типа истраживања то што речи, слике и/или наративи могу допринети и придодати значење бројевима, док бројеви могу послужити да допринесу прецизности речи, слика и наратива (Radišić, 2013).

Избор истраживачке стратегије у миксметодској студији. Када истраживач настоји да примени миксметодски нацрт потребно је да дефинише коју истраживачку стратегију намерава да имплементира у студији (Creswell *et al.*, 2003). У овој миксметодској студији је *имплементирана* секвенцијално експлоративна стратегија (Creswell, 2003; Creswell & Garrett, 2008), која је захтевала да се истраживање изводи у две фазе – квалитативној и квантитативној – и то по наведеном редоследу (Графикон 2). Основни циљ ове стратегије је да се проблем истражи на *експлоративан* начин, да се развије и тестира инструмент на основу квалитативних података и да квантитативни налази помогну у тумачењу квалитативних. Овај тип истраживачке стратегије је погодан, јер добијени подаци на већом узорку могу да се генерализују на популацију (Creswell, 1999; Creswell, 2003; Creswell *et al.*, 2003).

Графикон 2: План организације миксметодске студије*



* Графички приказ плана организације по узору на шему која је приказану у Радишић (2013).

анализа квалитативног скупа података са циљем да се продуби, разложи и специфичнији артикулише проблем истраживања и личне перспективе учесника истраживања; (б) конструисање инструмента који се, између осталог, у великој мери ослања на податке прикупљеним у квалитативној фази истраживања (приступ „одоздо“ ка „одозго“) и (в) прикупљање и анализа квантитативног скупа података са намером да се употпуни разумевање квалитативних података и да се проблем истражи на већем узорку.

У овој студији *приоритет* се даје квалитативним подацима што значи да смо прво организовали квалитативну фазу истраживања; истакли смо најпре квалитативне, а потом и квантитативне податке; квалитативни подаци у овој студији су знатно обимнији у односу на квантитативне податке, и коначно квантитативни налази су допунили квалитативне налазе. Комплексност миксметодског нацрта истраживања огледа се у томе да мора да постоји неки облик *интеграције* – фаза/е истраживачког процеса у којима се различити типови података комбинују и интегришу. У складу са тим, у овој студији интеграција се најпре догодила у фази развијања инструмента за прикупљање података (ученички упитник) на основу квалитативних података. У једној студији истраживачи су користили интервјуе како би направили инструмент и на тај начин су интегрисали податке (Nutting *et al.*, 2002, према: Creswell *et al.*, 2004). Други облик интеграције је остварен кроз поређење квалитативних података (ученички и наставнички искази о могућностима и развоја аутономије у васпитно-образовном процесу) и квантитативних података о ученичким проценама уважања и подстицања аутономије ученика у реалности школске праксе. Коначно, трећи облик интеграције догодио се кроз формулисање заједничких закључака и педагошких импликација. Питање интеграције је потребно и даље прецизно изучавати у методологији ових истраживања, зато се од истраживача очекују да опишу начин интегрисања података у миксметодским студијама (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

Будући да је реч о специфичном истраживачком приступу представимо садржај и активности за сваку фазу миксметодске студије појединачно у складу са редоследом који захтева секвенцијално експлоративна стратегија.

2. Проблем и значај истраживања

Савремене педагошке и психолошке теорије несумњиво потврђују да је развијање ученичке аутономије важан васпитно-образовни циљ. Ове теорије нас уверљиво уче да би ученици требало да буду активни и ангажовани у васпитно-образовном процесу како би одрасли у компетентне, одговорне и аутономне личности. Свакако се не оспорава теоријски значај и вредност наведених циљева, али проблем се јавља онда кад је потребно остварити те циљеве у реалности школске праксе. Систем подршке аутономији ученика подразумева постојање неколико елемената који су међусобно условљени и испреплетени: (а) законско-нормативни прописи који ће омогућити остваривање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу, (б) планирање и предвиђање организационих и методичких решења у програмској и школској документацији који би допренели остваривању аутономије ученика; (в) развијање интерперсоналног стила наставника које ће бити усмерен ка уважавању и подстицању ученичке аутономије; (г) едуковање ученика и других актера у васпитно-образовном раду о значају питања аутономије ученика за њихов психосоцијални развој.

Аутономија се може неговати или осујетити на различитим узрастима у зависности од тога да ли наставници обезбеђују деци подржавајући социјални контекст. Пружање подршке ученичкој аутономији доприноси развијању осећања припадности и повезаности са другима, компетентности, делотворности и ефикасности, као и доживљају да је њихово понашање покренуто на основу слободног избора и воље. Такав подржавајући социјални контекст позитивно утиче на већу ангажованост детета у школским активностима, боље исхода учења и психолошку прилагођеност у школи и породици. Стога, наставници би требало да буду оријентисани на уважавање права, потреба и могућности ученика да задовоље властиту аутономију. На пример, могућност слободе избора и изражавања властитог мишљења представља одраз проактивне природе ученика, а њихово пуно уважавање и подстицање доприноси развоју аутономије ученика и успостављању бољих интерперсоналних односа са наставницима. Наставничка подршка ученичкој

аутономији доприноси развијању позитивног доживљаја школе, бољим школским постигнућима и мотивацији за даље учење на свим образовним нивоима (Baucal i sar., 2009; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009; Reeve & Jang, 2006). Насупрот томе, ученици који нису у довољној мери остварили аутономију, слабије учествују у школским активностима, показују мању упорност, избегавају и игноришу обавезе, незадовољни су властитим резултатима учења, нису довољно радознали и могу да испољавају бес и анксиозност (Miserandino, 1996; Assor *et al.*, 2005).

Предмет овог истраживања јесте испитивање могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. Проучавање овог проблема је подстакнуто теоријским сазнањима и емпиријским налазима о образовању и васпитању као кључним чиниоцима за развој аутономије ученика, о улози и значају наставничких поступака у остваривању ученичке аутономије, али и недовољном изучавању овог питања на емпиријском плану у домаћим студијама. Проучавање питања аутономије ученика је важно из неколико разлога:

- уважавање ученичке аутономије је један од показатеља успешне демократизације васпитно-образовне делатности;
- поштовање дечијих права је предуслов уважавања и подстицања ученичке аутономије, а одсуство подршке ученичкој аутономији показатељ неуважавања дечијих права;
- доживљај остварености властите аутономије је битан предуслов здравог психолошког развоја ученика;
- подстицање ученичке аутономије доприноси развоју самосталне, интегрисане и зреле особе;
- подстицање ученичке аутономије доприноси остваривању бољег постигнућа и других позитивних васпитно-образовних исхода.

Према томе, истраживање овог проблема би требало да прошири сазнања о феномену ученичке аутономије, да се сагледају снаге и слабости реализације ове идеје у пракси и да се спознају мотивациони поступци који су корисни за уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Коначно, ово истраживање би требало да допринесе популаризацији

миксметодског нацрта у проучавању васпитно-образовних проблема, зато што природа овог истраживачког проблема захтева „мешање“ различитих истраживачких метода и техника.

3. Дефинисање основних појмова

У складу са савременим педагошким и психолошким сазнањима о ученичкој аутономији дефинисали смо следеће појмове: потреба за аутономијом, ученичка аутономија, уважавање и подстицање ученичке аутономије, интерперсонални стил понашања наставника, као и могућности и ограничења уважавања и подстицања ученичке аутономије.

Потреба за аутономијом. У савременом научном дискурсу, појам аутономије добио је најпотпуније значење у контексту теорије самодетерминације у којој заузима централно место. Према овој теорији постоје три универзалне потребе: (а) потреба за аутономијом, (б) потреба за компетентношћу и (в) потреба за остваривањем блиске повезаности са другим особама. Задовољавање ових потреба подупиру оптимално психолошко функционисање, лични интегритет и добробит појединца, као и његов конструктиван социјални развој. Потреба за аутономијом дефинише се као снажан унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом, избором и интегритетом. Она се огледа у настојању особе да буде иницијатор сопственог понашања и да има могућност да слободно бира између могућих понашања и/или активности. Што особа има снажнији доживљај да њена понашања одговарају њеним намерама, жељама, вредностима и ономе што она јесте, постигнута је већа аутономија понашања.

Аутономија ученика. На основу анализе теоријских одређења можемо да разликујемо два скупа дефиниција о аутономији ученика у образовном контексту: (а) први скуп обухвата оне дефиниције које се темеље само на опису потреба, особина и/или понашања појединца, (б) други скуп одређења, такође, узима у обзир потребе, особине и/или понашања појединца, али и непосредни контекст дететовог живота и развоја – разред и школу – у оквиру кога ученик остварује властиту аутономију кроз интерперсоналне односе са наставницима у бројним васпитно-образовним ситуацијама.

У овој миксметодској студији пошли смо од следеће дефиниције аутономије ученика – потреба, право и одговорност ученика да, у складу са развојним (афинитети, интересовања, вредности) и узрасним карактеристикама, изражавају сопствене перспективе, идеје и мишљења, самостално и/или групно праве одређене изборе, планирају и иницирају одређене активности и доносе одлуке о питањима која их се тичу. Ученичка аутономија се развија и подстиче у наставним и школским ситуацијама које карактеришу подржавајући интерперсонални односи са наставницима.

- *Уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу.* У *Речнику српског језика* (2007) термин „уважавати“ подразумева ценити или признати вредност неке или нечему, док термин „подстицај/подстицајни“ подразумева нешто или неко ко подстиче на некакву активност. Синтагма уважавање ученичке аутономије не исцрпљује у довољној мери подстицај и подршку која је неопходна у њеном остваривању с обзиром на то да ученичка аутономија има процесуални и развојни карактер. У педагошко-психолошкој литератури „уважавање ученичке аутономије“ је најчешће пожељан теоријски и васпитно-образовни идеал којем се признаје одређена вредност и којем се тежи, а проучавање такозваног оперативног аспекта питања аутономије ученика подразумева и проучавање начина њеног подстицања у наставном процесу и школи уопште. У овом истраживању под синтагмом *уважавање аутономије ученика* подразумевамо уверење да је аутономија ученика значајна за оптимално психолошко функционисање, лични интегритет и добробит, као и за конструктиван социјални развој деце, и то у контексту школе у којем свакодневно функционишу. Наставник може имати идеју да је ученичка аутономија пожељна за њихов целокупни развој и остваривање адекватних васпитно-образовних исхода, али такво педагошко уверење наставника не подразумева *de facto* примену одређених поступака који подстичу ученичку аутономију у наставној пракси.

- *Интерперсонални стил наставника.* У складу са теоријом самодетерминације, разликују се два стила интерперсоналног понашања наставника: (а) стил који одликује *пружање подршке аутономији* ученика и (б) онај који се заснива на *контроли ученичког понашања*. Наставник који подржава аутономију даје прилику ученицима да праве изборе, учествују у

дискусији, преузимају иницијативу и самостално обављају одређене задатке, као и да учествују у процесу одлучивања. У раду са ученицима пружају им правовремена и одговарајућа објашњења, уважавају њихова мишљења, показују разумевање за њихова осећања и креирају атмосферу ослобођену притиска, наметнутих циљева и захтева. Наставници који контролишу ученике и онемогућавају њихову аутономију занемарују њихове мотивационе ресурсе, строго реализују наставне активности у складу с наставним програмом, не прате индивидуални темпо ученика и нису отворени за „другачија“ мишљења и решења, служе се претежно спољашњим средствима мотивације, намећу образовне циљеве, највећим делом они иницирају комуникацију са ученицима и настоје да утичу на то како ће се ученици осећати, мислити и понашати. Ови наставници чешће наређују, критикују и прекоравају и инсистирају да ученици свој рад ускладе са њиховим планом.

4. Сврха миксметодске студије

Сврха ове двофазне миксметодске секвенцијалне студије била је да се испитају мишљења и искуства различитих актера о феномену ученичке аутономије, како би се развио упитник који мери ученичке перцепције о наставничким поступцима усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Категорије, теме и цитати добијени из података у квалитативној фази истраживања послужили су за развијање упитника који је примењен на већем узорку ученика у квантитативној фази истраживања.

На основу података из обе истраживачке фазе и теоријских сазнања формулисали смо закључке и педагошке импликације о остваривању ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. У складу са секвенцијално експлоративном стратегијом која је примењена у овој миксметодској студији најпре ћемо описати квалитативну, а потом и квантитативну фазу истраживања.

5. Квалитативна фаза миксметодске студије

5.1 Циљ истраживања у квалитативној фази студије

Школска реалност је субјективно обојена и дубоко одређена личним конструкцијама наставника и ученика. Према томе, у овој фази истраживања оријентисани смо на прикупљање података о мишљењима и искуствима ученика и наставника о феномену ученичке аутономије и начинима њеног испољавања у васпитно-образовном процесу. Прецизније, циљ у овој фази истраживања је био да стекнемо увид у то како ученици и наставници разумеју и тумаче:

- (а) концепт ученичке аутономије;
- (б) начине уважавања и подстицања ученичке аутономије и
- (в) олакшавајуће и/или отежавајуће чиниоце у остваривању ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу.

Настојали смо да откријемо лична значења учесника истраживања о феномену аутономије ученика и начинима њеног испољавања у васпитно-образовном процесу.

5.2 Истраживачка питања у квалитативној фази студије

У квалитативној фази миксметодске студије полазимо од следећих истраживачких питања:

1. Како ученици и наставници препознају, разумеју и тумаче аутономију деце на основношколском узрасту;
2. Да ли ученици/наставници увиђају значај ученичке аутономије за развој и одрастање деце?
3. Које позитивне исходе опажају ученици и наставници од остваривања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу?
4. На који начин наставници пружају подршку ученицима у остваривању њихове аутономије из перспективе ученика и наставника?

5. Које отежавајуће чиниоце опажају наставници и ученици у остваривању ученичке аутономије?
6. Које олакшавајуће чиниоце ученици и наставници опажају у остваривању ученичке аутономије?

5.3 Методолошки избор у квалитативној фази студије

У овом делу текста описали смо методолошки избор који нас је водио у овој фази миксметодске студије. У литератури постоје различите дефиниције фокус група што зависи од тога шта желимо да постигнемо (Pavlović i Džinović, 2007). Фокус групе би требало да садрже три сржна елемента: (а) обучени модератор са унапред припремљеним Водичем или скупом питања, (б) фокус је на елицитирању осећања, ставова и перцепција учесника о изабраној теми и (в) успостављање партнерског односа између модератора и учесника посредством којег заједнички конструишу значења и трансформишу властита искуства (Polovina i Džinović, 2010).

У домаћој академској заједници фокус групе још увек нису стекле потпуни академски легитимитет (Džinović i Pavlović, 2011), али домаћи истраживачи у области образовања све више увиђају истраживачку и психолошко-едукативну корист од примене фокус група, како за истраживача тако и за саме учеснике (Pavlović i Džinović; 2007; Polovina i Džinović, 2010; Vujačić i sar., 2011). „Давање гласа” онима који се не чују у институционалној образовној пракси је уобичајна стратегија за већину истраживања у образовању која користе фокус групе (Džinović, 2009).

У прошлости фокус групе су се спроводиле искључиво са одраслима, а данас се ова метода користи у проучавању васпитно-образовних тема у оквиру којих су главни актери деца и млади (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005). Деца и млади у фокус групама имају могућност да међусобно комуницирају, размењују искуства и уче једни од других (Hennessy & Heary, 2005). Такође, истраживачи имају прилику да успоставе партнерски однос са ученицима и да посредством дијалога конструишу заједничка значења и мењају властита искуства. У складу са тим, ученици основношколског узраста опажају се као експерти компетентни да дају валидне процене о квалитету рада наставника,

мотивационим поступцима које користе и социоемоционалној клими у одељењу (Creemers & Kyriakides, 2007; Levine & Zimmerman, 1996; Radović, 2013; Vranješević, 2008).

У овој миксметодској студији фокус групе се одређују као дијалошко средство посредством којег истраживач и учесници заједнички конструишу знања и искуства (Pavlović i Džinović, 2007; Džinović, 2009; Polovina i Džinović, 2010). Фокус групе могу да се користе као самостални истраживачки метод, али могу да се примене и у комбинацији са другим методама као што је индивидуални интервју, посматрање са учешћем, анкетом или експериментом (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996). Уобичајно је да се подаци из фокус група користе да би се *структурирао интервју или направио упитник у каснијим фазама истраживања*, као што је то учињено у овој миксметодској студији.

Фокус групе за наставнике и ученике у овом истраживању су имале двоструки циљ. С једне стране, циљ је био да се стекне увид у то како ученици и наставници разумеју и тумаче аутономију ученика, какво је њихово мишљење о олакшавајућим и отежавајућим чиниоцима у остваривању ученичке аутономије, и на крају, у којим наставним и школским ситуацијама ученици имају могућност да остваре властиту аутономију. С друге стране, циљ је био да добијене податке у фокус групама послуже за прављење инструмента (упитник) посредством којег су прикупљени подаци од ученика у квантитативној фази истраживања. Питања и тврдње у упитнику за ученике не заснивају се само на теоријским знањима и постојећим инструментима других аутора. Наиме, инструмент се у највећој мери ослања на квалитативне податке које су прикупљени од ученика и наставника у фокус групама (приступ „одоздо“ ка „одозго“). Овај приступ изради инструмента је омогућио да се инкорпорирају личне перспективе оних који су најпозванији да говоре о теми истраживања – наставници и ученици. Овај методолошки поступак постаје стандард у домаћим педагошким и психолошким истраживањима (Baucal i sar., 2009; Bodroža, Đerić i Gutvajn, 2014; Džinović, Đević i Đerić, 2013; Maksić i Ševkušić, 2012).

5.4 Прикупљања података у квалитативној фази студије

Прикупљање података у миксметодским студијама се не одвија „одједном“ и симултано, већ се подаци од испитаника прикупљају у неколико фаза коришћењем различитих техника (Radišić, 2013). У овој фази миксметодске студије прикупили смо квалитативне податаке о томе како учесници истраживања разумеју и тумаче феномен ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Основни инструмент у фокус групама је Водич у којем су предвиђене активности и задаци модератора и учесника истраживања. Коришћена су два Водича – један је био намењен ученицима, а други наставницима. Водичи за обе групе учесника истраживања имају идентичну структуру и садржај питања, али су активности прилагођене карактеристикама испитаника (нпр., узраст испитаника). На тај начин, упоредили смо ученичке и наставничке перспективе о истраживачком проблему током анализе и интерпретације података и приликом формулисања питања и тврдњи у упитнику.

У уводном делу Водича за ученике и наставнике прецизиране су следеће активности: (а) представљање модератора и учесника групе (сваки учесник је требало да се укратко представи и опише себе у неколико речи укључујући и модератора); (б) представљање теме фокус групе и временска динамика рада (тема истраживања, време трајања фокус група); (в) договор око правила понашања током фокус групе (дефинисање очекивања модератора у погледу улоге учесника – да не напуштају фокус групу, да водимо рачуна о поштовању другачијег мишљења и да не упадамо једни другима у реч; дефинисање очекивања учесника у односу на модератора); (г) информисање учесника о коришћењу аудио средстава током извођења фокус групе и тражење одобрења за снимање разговора; (д) информисање учесника о заштити њиховог идентитета и добијених података. Након уводног дела у Водичу су прецизирана питања о истраживачкој теми која су била намењена ученицима и наставницима. Питања у Водичу за обе групе учесника структурирана су у неколико целина: (а) дефинисање и разумевање концепта аутономије; (б) важност и значај ученичке аутономије; (в) стил понашања наставника:

уважавање и подстицање ученичке аутономије; (г) школске и наставне активности и ученичка аутономија; (д) отежавајући и олакшавајући чиници у остваривању аутономије ученика: од чега и кога зависи (в. Прилог бр. 2).

Организација и спровођење фокус група. Од школа које су пристале да учествују у истраживању добили смо званично одобрење од управе школа. Током истраживања настојали смо да обезбедимо специфичне физичке услове који су потребни да би се фокус групе несметано и успешно одвијале. Наиме, фокус групе су организоване и спроведене у посебним просторијама које су изоловане од школске буке (на пример, библиотека, медијатека). Учесници у фокус групама су имали пригодно послужење како би се разговор обавио у што пријатнијој атмосфери. Школе учеснице у истраживању су добиле поклоне захвалности у виду публикација које издаје Институт за педагошка истраживања из Београда.

Како би се решило етичко питање о поверљивости података истраживач би требало да бира учеснике који желе добровољно да учествују у фокус групама, тако што ће их унапред обавестити о теми разговора и/или са учесницима направити усмени или писмени уговор о учешћу (Bloor *et al.*, 2001; Berg, 2001). У фокус групама са ученицима и наставницима у овом истраживању анонимност је обезбеђена усменим/писменим договором са учесницима. На Слици 1 је приказан садржај уговора о поверљивости за ученике. Ученици су веома позитивно реаговали на потписивање уговора о поверљивости, што је додатно утицало на њихову мотивацију за активнијим учешћем. Такође, према исказима ученика, таква процедура је допринело да буду искренији, отворенији и мање стидљиви.

Слика 1: Уговор о поверљивости чланова групе

Овај документ је намењен обезбеђивању тајности података добијених током истраживања „Могућности и ограничења уважавања и подстицања аутономије ученика“. Све стране које су укључене у ово истраживање, укључујући и све чланове фокус групе, прочитале су садржај овог документа и својим потписима изражавају сагласност о међусобној поверљивости. Овим потврђујем да нећу износити детаље о разговору између других учесника у фокус групи, укључујући и модератора.

Потпис учесника: _____

Потпис модератора: _____

Након потписивања Уговора са ученицима нагласили смо да њихов идентитет неће бити нарушен и дали смо им информације о томе ко може да има увид у истраживачки материјал. Са наставницима није коришћен писмени уговор, али је у уводном делу посебна пажња посвећена питању анонимности. Наставници су могли да изаберу да се не представљају пуним именом и презименом. Такође, указано им је да ће подаци бити коришћени искључиво у сврху израде докторске дисертације и објављивање научних радова у академским часописима.

Разговор током фокус група је тонски снимљен помоћу дигиталног диктафона. На почетку сваког фокуса од учесника истраживања је тражена дозвола за снимање разговора уз навођење аргумената зашто је то потребно (на пример, немогуће је да модератор запамти разговор који траје два сата, нити да води белешке, јер то нарушава динамику разговора у групи). Сви учесници истраживања су пристали да учествују без обзира на снимање разговора. У просеку фокус групе су трајале око 1h и 30 минута. По потреби коришћене су чарт табле и додатни материјали (на пример, показатељи ученичке аутономије су били истакнути на папирима како би учесници имали стални увид у њих).

Пилот фокус група. Спровођење пилот фокус групе са ученицима је имало за циљ да се унапреди Водич који је касније коришћен у главном делу квалитативне фазе истраживања. Изабрали смо групу ученика да учествују у пилот фокус групи из неколико разлога: (1) питања у Водичу за ученике и наставнике су веома слична; (2) претпоставили смо да су ученици у мањој мери упознати са појмом ученичка аутономија у односу на наставнике; (3) важно је било да се утврди да ли су асоцијације задовољавајућа уводна активност за заједничко дефинисање концепта ученичка аутономија и, на крају, (4) било је потребно да се провери да ли су питања за ученике адекватна, јасна и смислена.

Пилот фокус група са ученицима осмог разреда (укупно осам ученика) одржана је током децембра 2012. године у просторијама ОШ „Браћа Барух“ из Београда (материјал није транскрибован и коришћен у анализи података). Увид у догађаје и активности током пилот фокус групе са ученицима је произвело одређене промене у Водичу и понашању модератора. Из тог разлога је донета одлука да се настави са писањем истраживачког дневника. Структура анализе бележака у истраживачком дневнику (ткз. „мемо“) је унапред осмишљена.

Белешке су вођене након сваке фокус групе према унапред утврђеној структури за обе групе учесника.

У истраживачком дневнику су навођене, најпре, опште информације о школи (назив школе, време и место извођења фокуса, трајање фокуса и број учесника); утисци модератора о изведеној фокус групи; затим нови увиди, питања и дилеме који су се јавили током извођења фокуса (примери питања за истраживача: Да ли сам постављала довољно подпитања? Да ли сам довољно парафразирала речи учесника истраживања? Да ли сам омогућила сваком учеснику да се истакне? итд.).

Током анализе бележака у истраживачком дневнику издвојиле су се две кључне теме: (а) питања и активности у Водичу за обе групе учесника је требало проширити и јасније формулисати; (б) модератора је „дозволио“ да се разговор прошири на теме које нису биле у фокусу. У пилот фокус групи била је предвиђена уводна активност у којој су ученици наводили асоцијације на показатеље ученичке аутономије (изражавање сопственог мишљења, слободан избор, иницијатива и учешће у доношењу одлука). Међутим, донета је одлука да се од ученика траже кратке асоцијације на задате појмове. Та промена је уследила зато што су асоцијације инспирисале ученике да проширују тему и проналазе примере који поткрепљују дате асоцијације, што је било предвиђено за други део фокуса. Такође, било је потребно да се уведу и још две уводне активности које су биле од помоћи за разраду теме разговора. Друга уводна активност подразумевала је да ученици опишу особине и понашање наставника које сматрају пожељним и да истакну шта им је важно у односима које успостављају са наставницима. У трећој уводној активности ученици су имали задатак да опишу наставника који уважава, односно не уважава ученичку аутономију. Ученици су могли да изаберу начин на који ће представити резултате ове активности кроз наратив, дијалог или кроз неку другу форму презентације. Ученици су били подељени у две групе тако што је једна група описивала наставника у позитивном, а друга група у негативном светлу. Пре него што су започели активност ученицима је сугерисано да опишу како се понашају и осећају у таквој ситуацији наставници и ученици. Додатне инструкције су допринеле да се боље разуме концепт ученичке аутономије из

перспективе учесника истраживања и да се модератор припреми за даљи ток разговора о теми која се истраживала.

Након анализе бележака нека питања у Водичу за обе групе учесника су, такође, промењена и унапређена. У последњем делу Водича који садржи питања о препрекама и предусловима, једно питање је додатно разрађено у односу на пилот групу. Наиме, у првом фокусу од учесника се тражило да упореде властиту аутономију код куће и у школи, док се у наредном фокусу тражило да на скали од један до десет процене разлике између аутономије код куће и аутономије у школи. Скорови на тим скалама нису коришћени у обради података, него су послужили да се развије дијалог са учесницима о сличностима и разликама уважавања аутономије деце код куће и у школи.

Стил понашања модератора може да одреди у којој мери ће фокус група бити структурирана. У литератури се наводи да модератор који је у већој мери директиван, држи се теме истраживања и усмерава разговор учесника, док мање директиван модератор омогућава учесницима да „следе сопствене стазе“ и има улогу да олакшава комуникацију између учесника (Bloor *et al.*, 2001). Такође, истраживач никада не може бити сигуран у то како ће дискусија да се одвија, јер су фокус групе по својој природи комплексне и динамичне. Током првог изведеног фокуса, према властитој процени, ученици су се превише „расплинули“ разговарајући о темама које су им очигледно заокупиле пажњу, а нису биле у фокусу разговора. Наиме, ученици су фокус групу доживели као прилику да изнесу своја додатна запажања о животу и раду школе, као и (не)задовољство у вези са другим учесницима у васпитно-образовном процесу. Међутим, са овим проблемом смо се суочили и са наставницима у главном делу истраживања. Наиме, наставници су покушавали да изнесу своје увиде о друштвено-економском положају наставника и износили су своје незадовољство целокупном ситуацијом у друштву, без обзира на тему која је била у фокусу. Оправдано је да почетне активности у фокус групама буду прилика да учесници изнесу своје фрустрације, дилеме и незадовољство, а да их потом модератор фокусира на тему разговора. Било је потребно да се у већој мери успостави баланс између потребног фокуса на тему и слободног разговора – који је углавном „непожељан“ за модератора.

Белешке из истраживачког дневника су омогућиле да модератор буде перцептивнији и да пружа детаљније инструкције учесницима током извођења заједничке активности. Вођење бележака током истраживачког дневника није послужило само за унапређивање Водича, већ је било и корисно рефлексивно искуство за модератора. Коначна верзија Водича за ученике и наставнике налази се у Прилогу бр. 2.

5.5 Методе и технике анализе података у квалитативној фази студије

Анализа добијених података из фокус група за ученике и наставнике заснива се на проучавању транскрибованих материјала који су тонски снимљени. Примењен је метод *квалитативне тематске анализе* који омогућава да се транскрибовани подаци анализирају и интерпретирају кроз процес кодирања и идентификовања одређених концепата, тема или образаца (Elo & Kynga, 2008). Реч је о индуктивном приступу у анализи података, што значи да кодови и категорије нису унапред дефинисани, већ су формирану током процеса кодирања и анализе података.

Од техника кодирања примењено је *описно и аналитичко кодирање* (Gibbs, 2009). Описно кодирање је подразумевало додељивање кодова и категорија у оквиру мањих конверзационих целина од једног реда до више редова или реченица. Ове мање целине су означене кодовима који одражавају основну идеју издвојеног дела текста. Након описног кодирања примењено је аналитичко кодирање које је омогућило да се превазиђе ниво описа помоћу кодова, да се развијају категорије и анализирају подаци (Gibbs, 2009; Saldaña, 2009). Конкретно, то значи да креиране категорије обједињују више кодова сличног садржаја.

Процес кодирања транскрибованих података за ученике и наставнике изведен је у три корака. У првом кораку, истраживачки материјал је прочитан неколико пута ради упознавања података и кључних карактеристика интервјуа (припремна фаза). Други корак је подразумевао да се направи избор стратегија које ће се применити током кодирања података (фаза избора и примене стратегије кодирања података). Трећи корак је подразумевао да се добијене категорије сортирају, групишу и обједине у теме (фаза идентификација главних

тема у наративима испитаника). Целокупан рад на кодирању одговора наставника карактерисало је континуирано преиспитивање предложених категорија, враћање на истраживачки материјал и мењање категорије и тема током анализе података, што је и уобичајена пракса током примене ових анализа (Saldaña, 2009). У Табели 1 и 2 су приказани примери о процесу додељивања кодова и категорија изведених из ученичких и наставничких података.

Табела 1: Пример начина кодирања: исечак из анализе ученичких конверзација

| Сирови подаци из ученичког транскрипата | Процес додељивања кодова и категорија на основу ученичких података | |
|---|--|---|
| | Кодови | Категорије |
| Девојчица, 8. разред (ОШ „Дринка Павловић“, Београд): Код тих блажих наставника који немају јак ауторитет и немају став, ученици чим осете ту слободу да наставник није довољно јак да не може да их смири, они одмах крену не да праве хаос, али да причају да се ослободе. | Попустљивост Нема ауторитет Не уме са ученицима Лоша дисциплина Хаос | Лабилан ауторитет: попустљив наставник |

Табела 2: Пример начина кодирања: исечак из анализе наставничких конверзација

| Сирови подаци из наставничких транскрипата | Процес додељивања кодова и категорија на основу наставничких података | |
|---|--|--|
| | Кодови | Категорије |
| Наставник (ОШ „Дринка Павловић“, Београд): И код мене исто буди негативна осећања због тога што сматрам да су да им је сувише дато слободе прво у породици. Непотребно им је дата слобода и власт коју они јако злоупотребљавају, а онда то све пренесе у школу код нас. Види се да нема ауторитета, не постоји ауторитет. | Негативна осећања Превише слободе Злоупотребљавају слободу Из породице у школу Нема ауторитета | Од неумерене слободе до одсуство одговорности Одрасли губе ауторитет у очима деце/ученика |

5.6 Процедура узорковања у квалитативној фази студије

У фокусу овог истраживања била је популација ученика осмих разреда, као и њихових наставника предметне наставе у основним школама у Београду. Приликом формирања узорка у квалитативној фази истраживања руководили смо се критеријумима о регрутацији из савремене методолошке литературе о фокус групама (Berg, 2001; Bloor *et al.*, 2001; Fontana & Frey, 2005; Pavlović & Džinović, 2007; Džinović, 2009). Такође, узели смо у обзир препоруке о начину узорковања у миксметодским студијама које примењују секвенцијално експлоративне истраживачке стратегије (Creswell, 2003; Creswell & Garret, 2008; Tashakkori & Teddlie, 2003).

Имајући у виду да секвенцијално експлоративни дизајн у миксметодском истраживачком нацрту подразумева прикупљање података у две издвојене фазе, узорак учесника се формира посебно за сваку фазу истраживања (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003). У квалитативној фази овог истраживања примењен је приступ неслучајног узорковања, односно формиран је хомогени узорак који подразумева избор групе учесника који поседују сличне или специфичне карактеристике (Onwuegbuzie & Collins, 2007).

Нису узимане у обзир социодемографске карактеристике испитаника, већ су учесници бирани према заједничком искуству које поседују и то што свакодневно делују у одређеном социјалном контексту – у овом случају то су група наставника и ученика из одређене школе (први критеријум). Услед заједничког искуства, пошли смо од претпоставке да учесници истраживања имају сличне перспективе о одређеној теми, што подстиче активнију размену током дискусије. То је био други критеријум на основу којег је формиран одговарајући узорак ученика и наставника у фокус групама. Кад су у питању ученици размотрили смо и трећи критеријум на основу којег смо одлучили да у истраживању учествују ученици осмог разреда (са навршених четрнаест и/или петнаест година живота). Одлучили смо да укључимо ученике осмог разреда, јер се налазе у периоду средње адолесценције* када је потреба за остваривањем

* Светска здравствена организација (WHO) дефинише адолесценцију као критичан период људског развоја и одрастања који траје од 10 до 19. године. Неки аутори предлажу поделу

властите аутономије веома актуелна у развојном смислу (Sheldon *et al.*, 2006). Развојне и узрастне карактеристике ученика осмог разреда, као и њихово претходно стечено искуство током школовања, омогућава им да мапирају статус ученичке аутономије, могућности њеног уважавања и подстицања у васпитно-образовном процесу.

Кад су у питању наставници узет је у обзир још један критеријум. Наиме, изабрани су наставници који предају ученицима који су учествовали у истраживању, јер на тај начин постоји могућност да се упореде њихове перцепције о теми ученичке аутономије. С обзиром на то да фокус групе трају између 1,5 и 2 сата било је неопходно да уважимо њихове професионалне обавезе и личне временске распореде. Водили смо рачуна да свака фокус група обухвати наставнике различитих наставних предмета (природне и друштвене науке, као и уметничке и техничке предмете).

Током регрутације учесника истраживања помоћ смо затражили од стручних сарадника који су преузели улогу координатора. Реч је о примени методе „snowball sampling” (Boor *et al.*, 2001) која подразумева да истраживач изабере прикладну особу која ће вршити регрутацију, јер добро познаје особе које раде у истом социјалном контексту, а није нужно да узме учешће у истраживачком процесу (на пример, педагог или психолог школе).

Ко су били учесници истраживања у квалитативној фази истраживања? Подаци из фокус група прикупљени су крајем другог полугодишта школске 2012. године и током првог тромесјеча 2013. године у просторијама основних школа на општинима Стари Град, Савски венац и Чукарица у Београду (ОШ: „Вук Караџић“, „Уједињене нације“, „Бановић Страхиња“, „Стари Град“, „Михајло Петровић Алас“, „Дринка Павловић“ и „Скадралија“). У фокус групама су учествовали ученици осмог разреда и наставници предметне наставе који предају овим ученицима (Слика 2). Модерирано је укупно 16 фокус група у квалитативној фази истраживања, али две фокус групе су биле пилот (једна фокус са ученицима и један фокус са наставницима у ОШ „Браћа Барух“). У главном истраживању изведено је 14 фокус група са ученицима и наставницима (по седам фокуса за сваки узорак). Прецизније, учествовало је 57 ученика осмих

адолесцентног периода на три специфичне развојне подфазе: од 10 до 13. године (рана адолесценција), од 14 до 17. године (средња адолесценција) и од 18 до раних двадесетих година (позна адолесценција) (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

разреда, а групе ученика су биле уједначене према полу: 30 девојчица (52,6%) и 27 дечака (47,4%).

*Слика 2: Учесници фокус група у једној београдској школи
у квалитативној фази истраживања*



Ученици и наставници у фокус групи (март, 2013)

У квалитативној фази истраживања такође је учествовало 40 наставника предметне наставе из истих београдских основних школа. Било је очекивано да ће у истраживању да учествују у већем проценту особе женског пола (87,5%), него особе мушког пола (12,5%). Разлог томе може бити изразита феминизација професије наставника предметне наставе у основној школи (Joksimović i Bogunović, 2005; Stanković, Marušić i Stevanović, 2011).

Други тип узорка у овој фази истраживања је био транскрибовани материјал ученичких и наставничких конверзација из фокус група у којем су изабрани цитати, категорије и теме на основу којих су формиране тврдње за ученички упитник у квантитативној фази истраживања.

6. Квантитативна фаза миксметодске студије

6.1 Циљ и задаци у квантитативној фази студије

Мишљења и искуства ученика и наставника о феномену ученичке аутономије у контексту у којем уче и раде послужило нам је да формулишемо тврдње за упитник који су попуњавали ученици у квантитативној фази истраживања. У овој фази истраживања циљ је био да се испитају ученичке перцепције о односу наставника према ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу. Овај циљ је операционализован кроз три истраживачка задатка.

Први задатак је подразумевао да се утврди како ученици опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу, односно:

1.1 латентна структура ученичких процена о поступцима који наставници примењују с циљем да уваже и подстичу ученичку аутономију у васпитно-образовном процесу;

1.3 да ли постоје полне разлике у перцепцији поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу;

1.4 да ли између ученика различитог школског успеха постоје разлике у опажању поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу;

1.5 да ли постоје разлике између ученика који учествују у ученичком парламенту и оних који нису ангажовани у погледу опажања поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу;

1.6 да ли постоје разлике између ученика у опажању поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу с обзиром на ниво образовања родитеља;

1.7 да ли постоје разлике између ученика у опажању поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу с обзиром на степен задовољства школом;

1.8. да ли постоје разлике између ученика у опажању поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу с обзиром на степен задовољства наставницима.

Други задатак истраживања подразумева да се утврди који предиктори предвиђају задовољство школом и задовољство наставницима, односно да се утврди:

2.1 да ли на основу школског успеха ученика може да се предвиди опште задовољство школом коју ученици похађају;

2.2. да ли на основу школског успеха ученика може да се предвиди задовољство ученика односом наставника према њима;

2.3 да ли ученичке перцепције о наставничким поступцима усмерених на уважавање и подстицање аутономије могу да предвиђају опште задовољство школом;

2.4 да ли ученичке перцепције о наставничким поступцима усмерених на уважавање и подстицање аутономије могу да предвиђају задовољство наставницима.

Трећи задатак истраживања подразумевао је да се утврде предлози и сугестије ученика о начинима унапређивања квалитета наставе из њихове перспективе.

6.2 Истраживачке претпоставке у квантитативној фази студије

На основу формулисаног циља и задатака у квантитативној истраживачкој фази пошли смо од одређених претпоставки.

1. Претпостављамо да ће структура ученичких процена о наставничком уважавању и подстицању аутономије бити вишедимензионална.
2. Претпостављамо да девојчице и дечаци различито опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије;
3. Претпостављамо да постоје разлике у опажању ученика различитог школског постигнућа о поступцима наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије.

4. Претпостављамо да постоје разлике у опажању ученика који јесу и који нису ангажовани у раду ученичког парламента о поступцима наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије.
5. Претпостављамо да постоје разлике у опажању поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије с обзиром на ниво образовања родитеља.
6. Претпостављамо да ученици који опажају да наставници уважавају и подстичу њихову аутономију да осећају веће задовољство школом.
7. Претпостављамо да ученици који опажају да наставници уважавају и подстичу њихову аутономију да осећају веће задовољство наставницима.
8. Претпостављамо да је могуће предвидети задовољство школом на основу ученичких перцепција о наставничком уважавању и подстицању ученичке аутономије.
9. Претпостављамо да је могуће предвидети задовољство наставницима на основу ученичких перцепција о наставничком уважавању и подстицању ученичке аутономије.

6.3 Прикупљање података у квантитативној фази студије

У овој миксметодској студији је након квалитативне фазе организована и спроведена квантитативна фаза истраживања. Дијалог са ученицима и наставницима је омогућио да продубимо, разложимо и специфичније артикулишемо различите перспективе учесника о теми истраживања. Такође, подаци који су добијени у фокус групама са ученицима и наставницима у квалитативној фази истраживања послужили су за развијање инструмента који су попуњавали ученици у квантитативној фази истраживања. Настојали смо да утврдимо на великом узорку какве су перцепције ученика о наставничком понашању у погледу уважавања и подстицања њихове аутономије. На тај начин, ово истраживање у квантитативној фази добије конклузивни карактер. У овој истраживачкој фази прикупљени су квантитативни подаци посредством инструмента који је креиран у те сврхе. Сви квантитативни подаци, изузев питања о предлогу испитаника како да унапреде наставу, представљени су као нумеричке вредности.

6.4 Опис инструмента из квантитативне фазе истраживања

Упитник за ученике у квантитативној фази истраживања је креиран за потребе ове миксметодске студије. Упитник за ученике се састоји из пет делова (в. Прилог бр. 2). Први део упитника садржи кратак опис истраживања, детаљно упутство о начину попуњавања инструмента, а посебна пажња је посвећена анонимности испитаника који су учествовали у истраживању. У другом делу упитника налазе се питања о социоекономском статусу ученика и друге *background* варијабле (пол, старост, информације о школи, успех ученика на полугодишту осмог разреда, степен образовања родитеља). Питања о нивоу образовања оца и мајке преузета су из и међународног истраживања TIMSS 2007 у којем су тестирани ученици осмог разреда (Gašić-Pavišić i Stanković, 2011). У трећем делу упитника налазе се питања о зависним варијаблама у овој фази истраживања (задовољство школом, задовољство наставницима, питања о ученичком парламенту у школама). Четврти део упитника садржи скалу о ученичким перцепцијама о пракси наставника у погледу уважавања и подстицања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу (укупно 42 тврдње). Анализа ученичких и наставничких наратива у квалитативној фази истраживања је показала да учесници истраживања опажају да су мотивациони поступци наставника кључни за подржавање ученичке аутономије. Скала „Ученичке перцепције о подстицању ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу“ је обухватала четири конструкта: (1) слобода изражавања ученика (12 тврдњи); (2) слобода избора ученика (10 тврдњи); (3) иницијатива ученика; (10 тврдњи); (4) учешће ученика у доношењу одлука (10 тврдњи). Ове конструкте смо изабрали на основу проучавање поставке теорије самодетерминације (Deci & Ryan, 1985), теорије усклађености личности и окружења („person-environment fit theory“ – Eccles *et al.*, 1991, Eccles *et al.*, 1997), теорије образовних промена (Fielding, 2001; Fullan, 2007; Mitra, 2004, 2006), као и других сазнања из области образовања које се на посредан или непосредан начин баве питањем ученичке аутономије (Brighouse, 2000; Callan, 2002; Dearden, 1972; Dewey, 1939; Glasser, 1998; Reich, 2002; Rudduck & Flutter, 2004;

Vranješević, 2008). Приликом одговарања на ове тврдње ученицима је сугерисано да мисле на наставнике који су им предавали у току школске године.

Да би се на потпунији начин сагледали проблем истраживања и осмислиле богатије тврдње за ученички упитник узети су у обзир: (а) квалитативни подаци из наставничких и ученичких конверзација у фокус групама, (б) теоријска сазнања о ученичкој аутономији, (в) тврдње које су преузете из постојећих инструмената „The Learning Climate Questionnaire“ у оквиру теорије самодетерминације (Black & Deci, 2000), динамичког модела образовне ефикасности (Creemers & Kyriakides, 2008) и огледног модела Тролист (Šefer i Ševkušić, 2012; Šefer i Radišić, 2012). У овој скали 33 тврдњи је настало на основу тематске анализе материјала из фокус група за ученике и наставнике. Цитати учесника и теме из квалитативне анализе података користе се за формулисање ставки и конструката у инструменту (Creswell & Plano Clark, 2007: 145). Преузете су такође 3 тврдње из упитника за ученике који се темељи на поставкама теорије самодетерминације, 5 тврдњи из упитника за ученике у оквиру пројекта Тролист и 1 тврдња из упитника за ученике у оквиру динамичког модела образовне ефикасности. У Прилозима се налази списак тврдњи и њихови извори (Прилог бр. 2). Пети део упитника је садржао два питања која су имала циљ да се уважи „глас“ ученика који су учествовали у квантитативној фази истраживања. Прецизније, ученици су имали могућност да пошаљу поруку онима који одлучују о образовању и да саопште своје предлоге и сугестије о томе шта би требало да се промени у настави како би била интересантнија за ученике. Упитник је био анониман.

Валидирање инструмента. Креирање и валидирање коначне верзије инструмента је трајало четири радна месеца. Прва верзија упитника је садржала око двестотине тврдњи које су настале на основу квалитативних података ученика и наставника из прве фазе истраживања, тврдњи које смо преузели из постојећих инструмената других аутора и на основу проучавања литературе који се односе на проблем ученичке аутономије. Након тога, валидирали смо инструмент на два начина – на основу стручне процене експерата и процене ученика („ученици као експерти властитог искуства“).

У стручној валидацији инструмента учествовало је пет стручњака из области образовања: педагог из основне школе „Филип Филиповић“ у Београду;

педагог истраживач и три истраживача експерта из области методологије истраживања запослени у Институту за педагошка истраживања у Београду. Стручни валидатори су најпре процењивали први део упитника у којем се налазило упутство за ученике и питања која обухватају независне и зависне варијабле. Након тога, процењивали су 95 тврдњи које смо изабрали (слобода изражавања, слобода избора, иницијатива, учешће у одлукама). База за процену тврдњи је била подељена на четири дела у складу са показатељима ученичке аутономије. У сваком делу налазиле су се следеће колоне: назив индикатора, порекло ставке, садржај тврдње, контекст тврдње, да ли је тврдња формулисана у афирмативном или у негативном смеру (инвертоване тврдње), коначан избор тврдњи и додатни коментари и предлози стручњака о тврдњама (јасност и ваљаност тврдње, стилске и граматичке корекције и томе слично). Кад су прикупљене процене стручних валидатора изабране су 42 тврдње које су оцењене као најбоље. Критеријум за избор тврдње је био да бар четворо од укупно пет валидатора се опредељује за одређену тврдњу. Након стручне валидације, упитник је процењивала и група од 5 ученика осмог разреда из основе школе „Филип Филиповић“ из Београда. Педагог ове школе је изабрао групу ученика који су имали задатак да попуне упитник у целини и да сугеришу у којој мери су питања у инструменту јасна, садржајна и разумљива за ученике тог узраста. Пошто је ова школа учествовала у квантитативној фази истраживања ученици који су валидирали инструмент нису попуњавали упитник. Ученици које су учествовали у процени тврдњи дали су истраживачу веома корисне сугестије за унапређивање упитника. Пре свега, сугестије су се односиле на кратка упутства о начину одговарања на поједина питања, измене у садржају поједних тврдњи, граматичке и стилске грешке.

6.5 Методе и технике анализе података у квантитативној фази студије

У квантитативној фази истраживања прикупљени су подаци од 360 ученика који су попуњавали упитник и унети су у SPSS програм (верзија 20) који је коришћен у статистичкој анализи. У скали Ликертовог типа свакој тврдњи је додељена нумеричка вредност (на пример, број 1 означавао „никад“; број 2 „веома ретко“; број 3 „повремено“; број 4 „често“ и број 5 „увек“). Од укупно 42

тврдње у скали је инвертовано значење за 14 тврдњи (тврдње у негативном смеру).

Први степен анализе је подразумевао примену дескриптивне статистике, а коришћене су мере дистрибуције података (фреквенција), мере централне тенденције (ариметичка средина) и мере дисперзије (стандардне девијације). Наредни корак је била анализа тврдњи у Упитнику ради провере њихове поузданости у скали. Као критеријум коришћена је Кронбахова α . Поузданост скале је изузетно висока и износила је **0,906**. У Прилозима се налази табела са вредностима поузданости сваке тврдње појединачно и дескриптивна статистика за све тврдње (в. Прилози бр. 3). Трећи степен анализе је обухватио примену факторске анализе главних компоненти (са Promax косоуглом ротацијом) у циљу да мапирамо поступке уважавања и подстицања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу из перспективе ученика. Четврти степен анализе подразумевао је примену модела линеране регресионе анализе (ANOVA) с циљем да се утврде предиктори општег задовољства школом и задовољства наставницима с обзиром на школски успех ученика и њихове перцепције наставничког односа према уважавању и подстицању ученичке аутономије.

6.6 Процедура узорковања у квантитативној фази студије

Имајући у виду финансијска ограничења и недовољно људских ресурса за извођење ове студије није било могуће да се формира репрезентативан узорак ученика основних школа у Србији. Стога, у овом делу миксметодске студије узорак је био пригодног типа (узорак на „дохват руке“). Овај тип узорка припада неслучајним узорцима који се формирају на основу слободне процене истраживача о будућим испитаницима (Radišić, 2013; Todorović, 2008). Пошто у овој фази истраживања учествују ученици осмог разреда пригодан узорак је оправдан, зато што је реч о релативно хомогеној популацији.

Подаци у квантитативној фази истраживања прикупљени су током фебруара месеца 2014. године у просторијама основних школа на општинама Стари Град, Вождовац, Звездара и Чукарица. Учествовало је шест основних школа: „Вук Караџић“, „Уједињене нације“, „Бановић Страхиња“, „Стари

Град“, „Милица Бурсаћ“, „Скадралија“, „Милош Црњански“ и „Филип Филиповић“. У Табели 3 је приказан укупан број учесника истраживања и њихова расподела по школама. У прикупљању података учествовао је истраживач, а помоћ су му пружили директори, стручни сарадници и/или наставници у поменутиим школама.

Табела 3: Школе које су учествовале у квантитативној фази истраживања

| Шифра школе | Фреквенца | Процент | Кумулативни процент |
|-------------|-----------|---------|---------------------|
| 1000 | 50 | 13.9 | 13.9 |
| 1100 | 35 | 9.7 | 23.6 |
| 1200 | 63 | 17.5 | 41.1 |
| 1300 | 79 | 21.9 | 63.1 |
| 1400 | 34 | 9.4 | 72.5 |
| 1500 | 39 | 10.8 | 83.3 |
| 1600 | 40 | 11.1 | 94.4 |
| 1700 | 20 | 5.6 | 100.0 |
| Укупно | 360 | 100.0 | |

У квантитативној фази истраживања учествовало је укупно 375 ученика. Након прикупљања података утврдили смо да је 360 ученика осмог разреда попунило упитник на одговарајући начин. Полна структура узорка обухвата 50,3% особе женског пола и 49,7% особе мушког пола. Урађен је Ни-квадрат тест како би се утврдило да ли има статистички значајне разлике у броју дечака и девојчица који су учествовали у истраживању. Разлике нема, односно, оба пола су равномерно заступљена у узорку ($\chi^2 = 0.01$, $p = .916$). Када је реч о узрасној структури најмлађи испитаник је имао тринаест, а најстарији шеснаест година ($M = 14.13$; $SD = .392$).

6.7 Дефинисање варијабли истраживања у квантитативној фази

У оквиру квантитативне фазе истраживања дефинисане су две врсте варијабли: независне и зависне како би се стекла општа слика о испитаницима који су учествовали у овој миксметодској студији. Независне варијабле су пол, старост

ученика, информације о школи, разреду и одељењу, успех ученика на полугодишту осмог разреда, степен образовања мајке и оца. Зависне варијабе су задовољство школом, задовољство наставницима, постојање ученичког парламента у школи, рад ученичког парламента, учешће ученика у раду парламента и ученичка процена наставничког понашања у погледу подстицања ученичке аутономије.

Пол ученика. Варијабла је регистрована на основу два понуђена одговора коју су ученици заокружили: женски и мушки.

Старост ученика. Варијабла је регистрована на основу информације коју су ученици уписивали као одговор на отворено питање „Колико година имаш“.

Информације о школи, разреду и одељењу. Варијабла је регистрована на основу информација коју су ученици уписивали као одговор на отворено питање; „Назив школе“ и „Разред и одељење“.

Успех ученика на полугодишту осмог разреда. Ученици су уписивали школски успех који су остварили на полугодишту осмог разреда у предвиђени простор („Успех на крају полугодишта /просечна оцена/“). Просек ученика на полугодишту је реалнији показатељ ученичког успеха него онај који се региструје на крају школске године (Malinić, 2009), зато смо од ученика тражили информације о општем успеху са првог полугодишта школске године у којој је реализовано ово истраживање.

Степен образовања мајке и оца. Варијабла је регистрована на основу информације коју ученици дају заокруживањем једне од осам понуђених категорија: завршена четири разреда основне школе или није ишао/ла у школу; завршених осам разреда основне школе; завршена средња стручна школа; завршена гимназија; завршена виша школа; завршен факултет, магистратура, докторат или специјализација; не знам. Питање о степену образовања мајке и оца преузет је из упитника за ученике који је коришћен у циклусу TIMSS 2007.

Задовољство школом. Варијабла је регистрована на основу информације коју ученици дају заокруживањем одговора на скали од један до пет. Бројеви су значили следеће: 1 – уопште нисам задовољан/а; 2 – у мањој мери сам задовољан/а; 3 – не могу да одлучим; 4 – у већој мери сам задовољан/а; 5 – у потпуности сам задовољан/а).

Задовољство односом наставника према ученицима. Варијабла је регистрована на основу информације коју ученици дају заокруживањем одговора на скали од један до пет. Бројеви су значили следеће: 1 – уопште нисам задовољан/а; 2 – у мањој мери сам задовољан/а; 3 – не могу да одлучим; 4 – у већој мери сам задовољан/а; 5 – у потпуности сам задовољан/а). Требало би нагласити да анализе показују да постоји умерена и статистички значајна корелација између задовољства школом и наставницима ($r = .53, p < .001$), што значи да ове варијабле не мере исте ствари и да ученици не стављају између њих знак једанкости. Овај налаз потврђује да је било оправдано то што се у овом истраживању задовољство школом и наставницима третирају као две засебне варијабле.

Постојање ученичког парламента у школи. Ова варијабла је регистрована на основу информације ученика коју дају заокруживањем једног од три понуђена одговора: (а) да, (б) не, (в) не знам.

Рад ученичког парламента. Варијабла о активном раду ученичког парламента је регистрована на основу заокруживања једног од три понуђена одговора: (а) да, (б) не, (в) не знам.

Учешће ученика у раду парламента. Варијабла о учешће ученика у раду парламента регистрована је на основу заокруживања једног од два понуђена одговора: (а) да, (б) не.

7. Етичка питања у миксметодској студији о ученичкој аутономији

Истраживања у области образовања морају да испуне одређене етичке принципе и захтеве, првенствено, због тога што у њима партиципирају особе чији идентитет и интегритет не сме бити угрожен. У овој миксметодској студији уважили смо етичке захтеве који се препоручују у методолошкој литератури: (а) примена демократских и партиципативних процедура које штите учеснике истраживања од физичких и менталних неугодности, оштећења и опасности; (б) обезбеђивање сагласности о њиховој партиципацији у истраживачком процесу; (в) успостављање јасног и правичног споразума пре учешћа у истраживању са разјашњеним обавезама и одговорностима свих; (г) уважавање личне слободе учесника о напуштању истраживачке ситуације у било које време; (д) информисање учесника истраживања о сврси и циљевима истраживања и (ђ) стечене информације о учесницима истраживања су поверљиве природе уколико није другачије договорено (Žiropađa, 2009, prema: Radišić, 2013; Ristić, 2006).

Будући да су у обе фазе миксметодске студије учествовала деца између 13 и 16 година водили смо рачуна о томе да заштитимо њихов идентитет и интегритет. Конкретно, настојили смо да постављамо одговарајућа питања у складу са њиховим узрасним и развојним могућностима, да им јасно предочимо циљеве и сврху истраживања, да им укажемо да могу да напусте истраживачки процес из било којег разлога у сваком тренутку. Полазећи од тога да су деца експерти властитог искуства настојали смо да додатно уважимо њихов „глас“. Наиме, ученици су учествовали у процењивању садржаја Водича за фокус групе и упитника (питања и тврдње), као и да дају своје предлоге о томе како да се унапреди васпитно-образовни процес у школи. Са ученицима је потписан уговор којим се гарантовало да ће сви потписници (укључујући модератора) да очувају анонимност учесника фокус групе. Поред уважавања општих етичких правила које смо навели наставници су имали избор да ли желе да се представе пуним именом и презименом током извођења фокус група.

Трећи део

**РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА
И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА**

Резултати из квалитативне фазе миксметодске студије

1. *Анализа и дискусија налаза из фокус група са ученицима*

Применом квалитативне тематске анализе идентификовали смо 5 тематских целина које су обухватиле 30 категорија настале као резултат кодирања ученичких одговора. У наредном делу текста биће описане ученичке категорије и теме. У ученичким конверзацијама преовладају следеће теме:

- (1) Ученичка аутономија је мотивациони концепт који је важан за развој и одрастање деце;
- (2) Профил (не)пожељног наставника за остваривање ученичке аутономије;
- (3) Уважавање и подстицање ученичке аутономије подразумева примену одређених мотивационих поступака;
- (4) Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета;
- (5) Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса.

У Прилозима бр. 3 се налази попис добијених тема и категорија на основу кодирања и анализе ученичких одговора. Анализа ученичких података (категорије и теме) биће структурирана у текстуалне целине према истраживачким питањима у квалитативној фази миксметодске студије. Да се подсетимо питања из квалитативне фазе истраживања:

- На који начин ученици тумаче концепт ученичке аутономије?
- Да ли ученици увиђају значај ученичке аутономије за развој и одрастање деце и које позитивне исходе опажају од остваривања ученичке аутономије? (прва два питања обухватају Теме 1 и 2)
- На који начин наставници пружају подршку ученицима у остваривању њихове аутономије? (Тема 3 и 4)
- Који су отежавајући и олакшавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије из перспективе ученика? (Тема 5)

1.2 Како ученици разумеју и тумаче концепт ученичке аутономије

Прво истраживачко питање у квалитативној фази миксметодске студије односило се на дефинисање и разумевање концепта аутономије из перспективе ученика осмог разреда. Питања из Водича за учеснике истраживања била су:

- Које су ваше прве асоцијације на појам „слободан избор“?
- Које су ваше прве асоцијације на појам „слободно изражавање мишљења“?
- Које су ваше прве асоцијације на појам „иницијатива“?
- Које су ваше прве асоцијације на појам „учешће ученика у одлучивању“?

Након навођења асоцијација, ученици су добили задатак да напишу кратку причу о наставницима који дају, односно не дају прилику ученицима да се слободно изражавају, праве изборе, преузимају иницијативу и учествују у одлучивању. Циљ те активности је био да модератор и ученици заједнички дефинишу концепт ученичке аутономије (додатна питања за учеснике: „Како би се звала та прича?“, „Шта у тој причи ради наставник, а шта ученик?“, „Како се понаша наставник?“, „Како се осећа ученик, а како наставник? Зашто?“).

Тема 1: Ученичка аутономија је мотивациони концепт који је важан за развој и одрастање деце. Дијалог са учесницима истраживања је започет тако што се од ученика тражило да кажу своје асоцијације на показатеље ученичке аутономије (слобода изражавања сопственог мишљења, слобода избора, иницијатива и учешће у доношењу одлука). На тај начин, ученици су се упознали са значењем концепта „ученичка аутономија“. Општи утисак је да су ученици ређе имали позитивне асоцијације као што су срећа, радост и задовољство. Нарочито кад је у питању начин на који их наставници доживљавају и како се понашају у односу са ученицима. Преовладавале су изненађеност, неверица и збуњеност („Нема шансе“, „Пропала идеја у старту“, „А то што можемо да бирамо, то се увек заврши лоше по нас“). Према исказима учесника, остваривање ученичке аутономије у школи није могуће, јер би то изазвало негативне реакције наставника („Па, страх зато што нас понекад неки осуђују

због нашег мишљења“). У наредним параграфима приказаћемо на који начин су ученици размишљали о показатељима ученичке аутономије.

Иницијатива ученика: „У школи сваки пут кад нешто покренемо, то је као буна, увек је угасе“. Ученици су описали иницијативу као унутрашњу побуду да се покрене сврсисходна акција („Кад ми падне на памет ‘е, сад ћу да учим’, кад одлучим да ћу нешто да урадим“; „Кад ме то нешто натера“; „Кад се у себи пробуди и повучеш неку иницијативу“). Та акција може бити покренута самостално или у групи вршњака („То је она покренула. Била је иницијатор тога“; „Школа је покренула иницијативу да им помогнемо“; „Школа може више да учини, него кад један ученик доноси одлуку да сам допринесе“). Иницијативне су особе које су спремне да буду носиоци промена, да покрећу нове идеје, да заступају друге, да пружају помоћ и подршку слабијима, односно да покрећу акције од друштвеног карактера. Ученици дефинишу иницијативу, пре свега, као облик проактивног и просоцијалног понашања појединца према окружењу у којем свакодневно делује. Међутим, такви облици понашања, према мишљењу ученика, остварују се углавном кроз културне, завабавне и хуманитарне активности ван редовне наставе.

Ученици не увиђају могућност да нешто покрену у својој школи, имају осећај да су им „руке завезане“ и да је домет њихове иницијативе у том контексту скроман. Пре свега, иницијатива је „власништво“ наставника и других просветних радника у школи. Наставник је централна фигура и покретач свих догађаја у одељењу, тако да ученици не увиђају могућност да ученици предлажу и инцирају неке активности у наставном процесу.

Ученици сматрају да постоје неколико препрека у остваривању ученичке иницијативе у школи. Прва препрека је у томе што их наставници и други одрасли не схватају озбиљно, односно позиционирају их као неискусне, незреле и недовољно компетентне. Друга важна препрека је то што се осећају недовољно сигурно да покрену одређене активности у школи („Плашимо се сопственог става“). У том смислу важно је да се охрабре, пронађу истомишљенике, удруже се и да „лобирају“ наставнике, јер без њихове подршке и сарадње није могуће да се реализује нека ученичка идеја. Препознају да је активирање потенцијала за акцију производи осећај задовољства, успеха и доприноси развоју њиховог самопоуздања. Додатни проблем за реализацију

ученичких идеја и сугестија је у томе што је план и програм строго прописан. Такође, као препреке наводе немотивисаност ученика да покрену одређене акције, неувиђају сврху и/или корист од такве врсте удруживања и сматрају да би изостала подршка наставника и других актера у школи. О томе сведочи следећи цитат: „Ја сам била на том Парламенту. Говоре нам, ајде предлагите да видимо какве све акције можемо да осмислимо. Било је доста предлога, али наставници нису то увек испоштовали него смисле нешто своје. Значи они нама говоре да треба да имамо неке идеје чисто тако да би се то испоштовало, али то они не испуне“).

Иницијатива за ученике има очигледно развојни карактер, јер ученици истичу да је потребно да имају прилике да вежбају иницијативу у школи. Ученички парламент за ученике нуди бројне ситуације у којем би могли да развијају властиту иницијативу. Међутим, иницијатива је ексклузивно право парламентарца и не могу сви ученици да покрећу иницијативу („Не смеју сви ђаци. Само они који су у Парламенту“). Поред тога, сматрају да је потребно да се умноже ситуације у којима могу да покажу свој потенцијал за акцију, али истичу да је потребно да постоји оптималан баланс између ауторитета наставника и иницијативе ученика. С једне стране, недостатак умереног ауторитета онемогућава иницијативу ученика и доприноси нарушавању дисциплине и радне атмосфере у одељењу, а с друге стране, ауторитет који се темељи на строгој дисциплини и демонстрирању моћи онемогућава ученике да се слободно изразе и да се уважи њихов глас. Наставници и ученици су чешће противници него сарадници, односно „освајачи“ спрам „поробљених“ („...Ми смо као Срби, а наставници су Турци... да ли добро или лоше, они ти то замерају... у школи сваки пут кад нешто покренемо, то је као буна увек је угасе...“).

Слобода изражавања сопственог мишљења: „Ко још слуша ученике?“. Један од асоцијација наших ученика на слободу изражавања сопственог мишљења у контексту школе биле су: „свађа“, „немогуће“ и „самоубиство“ алудирајући на то да се наставницима не допада баш та могућност („Ако им се не свиђа, неће баш да прихвате, нити да промисле“). Слобода изражавања мишљења за ученике представља право и могућност да ученици искажу и размене своје мишљења са вршњацима и наставницима („Мислим да свако има

право на своје мишљење и то је просто слобода изражавања“; „Требало би да сваки наставник дозвољава ученицима да изрази своје мишљење“; „Мислим да би ученици требали да слободно говоре и заступају своја права“). При том, ученици наглашавају да слобода изражавања не подразумева неприхватљиво и непримерено понашање према вршњацима и наставницима („Не, док се суздржавамо претераних и бурних реакција и докле год се држимо оквира пристојности док изражавамо мишљење“; „Нпр. неко хоће да предложи нешто наставнику, али мора за то да има покриће и да то каже на пристојан начин, јер ако крене да изражава слободно мишљење које може да буде безобразно и арогантно, то већ није у реду“).

Ученици себе доживљавају да су довољно зрели да се слободно изразе („Да не буде као да имамо 7 или 8 година, да поштују наше мишљење и да нас гледају озбиљније“), али то не значи да се у том погледу осећају сигурно („Нико не треба да се плаши да слободно каже своје мишљење ако има аргументе...“; „... Ученици треба да се ослободе...“). Осећај несигурности потиче из страха да не буду санкционисани, омаловажавани или етикетирани („Да нас наставници не казне за нешто што смо рекли, што је наше мишљење него да нас саслушају и попричају с нама лепо“; „Доста спречава страх од наставника који је превише строг, па се плашиш да искажеш своје мишљење...“; „...Радије се суздржавају... да ли је страх од професора, оцене“; „Они су нама ставили етикету сунђера... злих сунђера... само климамо главом“). Другим речима, наставници који су склони да контролишу ученике у одељењу тако што примењују санкције, етикетају ученике или их вређају подривају аутономију детета (Reeve, 2002, 2009). Такође, ученици који опажају да наставник подстиче њихову аутономију имају израженије осећање сопствене вредности (Ryan & Grolnick, 1987).

Ученици сматрају да је потребно да науче како да аргументовано поткрепе своје ставове и конструктивно размењују мишљење („Искусством стичемо тако што слушамо како други размишљају, какве све алтернативе постоје..“). У складу са ученичким исказима, наставник који дозвољава ученицима да слободно изражавају своје перспективе и да имају критички однос према наставним темама које се обрађују уважава и подстиче аутономију детета (Assor *et al.*, 2002; Assor *et al.*, 2007; Deci *et al.*, 1994; Kaplan & Assor, 2012; Reeve, 2006). Према мишљењу наших ученика, слобода изражавања мишљења

на часу је комплексан процес који захтева, с једне стране, да се ученик преузме одговорност, а с друге стране, да наставник разуме, прихвата и уважава личност детета („Она је била јако добра наставница зато што нас је разумела. Она нас је поштовала, дала нам је да отворено изражавамо своје мишљење“; „Морамо да стојимо иза онога што смо рекли, да пазимо да неког не повредимо тиме, иначе би настао хаос“; „Не можеш ти нешто да предложиш... немаш покриће... мораш да размислиш... то је дуг процес...“).

Ученици истичу да се у школи ретко негује пракса слободног изражавања мишљења. На пример, прилику да се слободно изразе имају у већој мери у оквиру наставног предмета Грађанско васпитање, али разлог за то преписују чињеници да се тај предмет не оцењује („Апсолутно, грађанско је једино место где можемо нормално све да кажемо зато што тамо нема никаквих озбиљних оцена у принципу“). Чак и кад наставници пошаљу поруку да се то очекује и/или да је пожељно, најчешће се догађа да је уважавање ученичког мишљења израз формалности („Свеједно је кад слобода није уважена... Ко још слуша ученике? Нико..“). Такође, „ауторитету“ наставника се непротивуречи („Код неких наставника не смеш да кажеш шта мислиш, ако се то коси са тиме што он мисли“). Овакав однос наставника према ученицима у васпитно-образовном процесу није пожељан, јер они који се понашају ауторитарно не воде довољно рачуна о потребама, интересовањима и циљевима детета (Noi & Woolfolk, 1989; Reeve, 2002, 2009).

Слобода избора: „*Ја и учење су моја ствар. Мој избор.*“ Ученици наглашавају да је уважавање и подстицање дечијих избора један од најважнијих показатеља уважавања личности детета, па самим тим и његове аутономије. Међутим, наши испитаници нису задовољни у којој мери имају могућност да бирају у настави и школи уопште („...Немамо неки превелики слободан избор у нашој школи, осим које ћемо предмете да похађамо, а то зависи од ученика искрено“; „Тога нема у школи. Ретко.“; „Само на српском... то је то... и крај...“; „Нема да бирамо како да се решава нешто“). Могућност да ученици бирају је један од поступака који подржава осећања аутономије што заузврат позитивно утиче на мотивацију и учење ученика (Assor *et al.*, 2002; Deci & Ryan, 1985; Eccles & Midgley, 1988; Mouratidis *et al.*, 2011; Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000). Међутим, важно је да ученици праве изборе који су за њих

лично релевантни и у складу са њиховим потребама, интресовањима и афинитетима (Assor *et al.*, 2002, Katz & Assor, 2006).

Према мишљењу наших ученика, сазревање и стицање искуства представљају чиниоце који утичу на развој њихове самосталности и аутономије. Наиме, на раном урасту деца осећају несигурност у погледу својих избора и одлука због чега стрепе да ће бити одбачени од других („Кад смо млађи, плашимо се да сами доносимо неке одлуке и тако се издвајамо од остале деце...“). Међутим, сазревањем и стицањем искуства расте самопоуздање које им је неопходно да изразе свој став, праве изборе и доносе одлуке („Мислим да са годинама стичемо веће самопоуздање, слушамо друге да чујемо њихово мишљење и онда изаберемо“). Овакво размишљање ученика је потврђено студијама у којем се показало да не прихватање мишљења и избора детета од значајних других основа нестабилног самопоштовања (Avery & Ryan, 1988; Ryan & Lynch, 1989).

Концепт избора ученици најчешће повезују са *слободом да изграде сопствени идентитет*, односно да развијају и негују властиту индивидуалност и аутентичност. Другим речима, ученицима је важно да други уважавају њихова специфична интересовања, потребе и афинитете који могу да се манифестују на различите начине (кроз одевање, начин размишљања и понашања), што представља показатељ уважавања ученичке аутономије и у литератури. При том, истичу да је важно да их друге особе из окружења не омаловажавају, етикетирају и дискриминишу због потребе да буду своји и другачији. Могућност да праве и доносе изборе доприноси да се осећају прихваћеним од наставника и вршњака („Да нема омаловажавања и осуђивања“; „Начин понашања и облачења, зато што нека деца своје особине изражавају путем своје одеће“; „И стварамо сопствени стил, сопствене изборе шта хоћемо, шта нећемо“). Подршка ученичкој аутономији зависи од тога да ли се процес учења одвија у атмосфери у којој се ученици осећају сигурно, уважено и охрабрено (Assor *et al.*, 2002; Ryan & Deci, 2009).

Ученици, такође, у великој мери истичу да се концепт избора заснива на потреби да самостално одређују свој *однос према учењу и школским обавезама*. Наиме, однос према школским обавезама, мотивација за учење и (не)успех у учењу је избор сваког ученика („Учење је моја ствар. Мој избор.“; „Бирам

колико ћу да учим“; „Ми долазимо у школу да бисмо учили међутим не бирају сви да уче...“). Свако има право да одређује личне циљеве и аспирације без „уплитања“ и наметања других, јер се однос према учењу тиче слободе воље и личности у целини („Ако неко неће да учи, неће да буде добар ђак, не мора. Свако има своју слободу избора и нико то не може да му узме и злоупотреби“; „Слободан избор је какви ћемо бити ђаци, да ли ћемо да се трудимо, да ли ћемо да радимо домаћи, да ли ћемо да измирујемо обавезе или како ћемо да потрошимо неко време у школи или на одморима“). Уверење ученика да је однос према учењу властити избор има емпиријску потврду и у другим истраживањима (Džipović, 2010). Доживљавају себе као већ довољно зреле да праве изборе, а сазревање и искуство су важни чиниоци који утиче на спремност да бирају и суочавају са последицама различитих избора („...Како сазревамо постајемо сигурнији у себе, бићемо спремнији да правимо изборе“...). Међутим, прављење избора је, према њиховом мишљењу, врста способности и умећа којом је потребно овладати у васпитно-образовном процесу.

Наставник, према њиховом мишљењу, има важну улогу у погледу могућности да ученици вежбају вештине у прављењу избора, али да у том процесу наставника ограничавају захтеви који преписују надлежне институције („Постоји план и програм. Не може да се бира“). Дете не може да научи да прави изборе уколико неискуси праксу у доношењу различитих избора (Bandam, 1993). Ученици сматрају да би наставник требало да буде флексибилнији и да усклађује садржаје са ученичким интересовањима, афинитетима и потребама, а не да се руководи искључиво прописаним наставним планом и програмом, што потврђују и друге студије (Reeve & Jang, 2006; Zarrett & Eccles, 2006). Такође, наши ученици истичу да ретко имају могућност да бирају начин на који ће савладати одређено градиво, при том, не помињу методе рада на часу, већ прилику да на ваншколским активностима обрађују неке наставне садржаје (нпр., одлазак у позориште, посете музејима, Фестивал науке).

Избор у настави ученици повезују са непосредним искуством који ученици имају са *изборним предметима* који су уведени у српски образовни систем. Ученици истичу да би требало да имају више понуђених алтернатива између наставних предмета које су нуде у изборном систему, као и да садржаји

ускладе са актуелним интересовањима, афинитетима и потребама ученика („Да можемо ми да бирамо који језик хоћемо и да можемо да бирамо шта хоћемо да учимо“; „Волела бих да имамо већи избор предмета који хоћемо да учимо, на пример, коме сад треба музичко ако неће да уписује музичку школу“). Ученици доводе у питање смисао учења појединих предмета који се најчешће односе на групу уметничких предмета („Треба да имамо образовање из тих предмета, али не да се толико форсирају предмети колико ти наставници то раде. Понекад безвезе много више учим те предмете“). То не само да доприноси оптерећености ученика, већ губе мотивацију за учењем, јер се ови предмети најчешће уче тако што „бубају“ теорију („Код те наставнице техничког, она је нас толико форсирала да учимо теорију и ствари напамет“; „Неки то набубуају, да онда не знају основне ствари... тачно све изађе из главе“). Потребно је, према њиховом мишљењу, да се поставе приоритети у учењу, да се усвајају садржаји које могу да примене у свакодневном животу и да изграђују вештине. Такође, истичу да је важно да постоје другачији начини оцењивања у оквиру ових предмета. Пријемчива им је идеја да постоји група обавезних предмета који ће им омогућити да стекну основно и опште образовање, а да остале предмете бирају у складу са сопственим интересовањима, афинитетима и потребама („Тако, да бирамо сами предмете који нас интересују, а ово остало је основно образовање које сви морамо да научимо. Тако треба, нешто је превише, али постоји нешто што стварно морамо да знамо“; „Овако би учили нешто што волимо и добро би пролазили у животу“).

Доношење одлука: „То би била папазјанија“. Током разговора са ученицима о могућностима да учествују у доношењу одлука је изазвало већу неверицу, стрепњу и подсмех у односу на претходне концепте („То би била папазјанија“; „Хаос!“ „Ми да доносимо одлуке, то је немогуће... чак и делимично“; „Донекле могу да учествују ученици, а донекле не. Зависи“; „У школи тога нема“). Готово сви ученици не препознају могућност да учествују у доношењу одлука, што је у складу и са другим студијама. Наиме, већина ученика је „искључена“ из процеса доношења одлука (Mitra, 2003; 2004; Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007). На пример, ученици седмог разреда су веома заинтересовани да учествују у доношењу одлука, али немају довољно прилика да партиципирају у том процесу (Eccles & Midgley, 1988).

Наши ученици су углавном о овом концепту размишљали у домену живота изван школе (на пример, доношење одлуке око избора будућег занимања или избор како да се организује сопствено време). Ипак током елаборације теме, ученици су истакли да би требало да својим гласом учествују у доношењу одлука у школи, као и у управи школе („Да ученици имају право гласа, као и директор. Да нема функције. Да је неко изнад неког, него да се сви договарју око неких ствари. Мислим, као комунизам неки“). С тим што је *делимично учешће ученика у доношењу одлука* реалније из њихове перспективе („Да, делимично!“; „У одређеним мерама“; „Зависи у вези чега“; „Делимично, ми кад би имали ту могућност, ми бисмо могли да злоупотребимо... треба да имамо границу“).

Према њиховом мишљењу, учешће ученика у доношењу одлука у школи је условљено многим факторима као што су: (а) зрелост ученика („Да, ипак треба да се ученици посаветују са неким, ако је одлука захтевнија мало, не може дете око неких битних ствари да одлучује“); (б) величина и значај одлуке („Па могу, али зависи колико је одлука велика“; „Мислим да немамо ми могућност да мењамо временски распоред, школа таква постоји већ 50 година“); (в) домен и садржај одлучивања („Оцењивање“; „Евалуација наставника“; „Договор са ученицима око динамике провере знања“; „Или да одлучујемо где да идемо за екскурзију“) и (г) личне особине ученика („Просто је потребан међу ученицима храбар лидер... који ће да сноси одговорност за учешће у доношењу одлука“). Потребно је да се у процесу одлучивања пронађе баланс између изазова који се постављају и одговорности коју ученици могу да преузму (Cook-Sather, 2002; Fullan, 2001; Mitra, 2009; Rubin & Silva, 2003).

Као што смо истакли ученици сматрају да би могли да делимично учествују у доношењу одлука, и то, искључиво у сарадњи са наставницима. У том случају, наставнике перципирају као особе које би требало да им пруже значајну подршку кроз консултације, преговарање и саветовање („... Давала нам је савете, да отворено причамо... о слободним темама и темама ван школе“; „... Разуме нас, даје нам неке савете, дозвољава нам да ми причамо...“). Другим речима, ученици виде наставнике као важне *партнере* који би им помогли да имају већи уплив на дешавања у школи („...Да добијемо подршку од наставника, пошто не можемо да донесемо ту одлуку...“; „Треба ипак прво попричати са

разредном или са неким наставником да нам они кажу да ли можда постоји разлог зашто је то тако и зашто то не може да се промени ако не може и да се посаветујемо и тек онда после да донесемо одлуку да ли ми и даље стојимо иза тог нашег става“; „И неки наставник да стоји иза тог ученичког мишљења. Не може само ученици да се сложе, а ниједан наставник. Мора један наставник да повуче“). Оваква размишљања ученика су поткрепљена налазима других истраживања који истичу да остваривање квалитетних и садржајних односа са наставницима предуслов позитивних васпитних, образовних и развојних исхода. Наиме, ученици који су доживљавали своје наставнике као топле, блиске и подржавајуће испољили су већу интринзичну мотивацију у учењу (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Потребно је да се процес учења одвија уз подршку одраслих и подстицајно окружење у којем се деца осећају сигурно, уважено и охрабрено (Ryan & Deci, 2009).

Да ли је ученичка аутономија важна за развој и одрастање деце из перспективе ученика осмог разреда? За аутентичан живот у савременом друштву посебно је важно да деца стичу и изграђују знања, вештине и способности које ће им омогућити да слободно мисле, праве изборе, доносе одлуке и властититом иницијативом обезбеђују промене (Djui, 1966; Freire, 1996; Kami, 1983). На тај начин, постају аутономни појединци, флексибилни и отворени ка променама, у једној друштвеној стварности која се непрестано мења (Durkheim, 2002; Cladis, 2003). Подстицање и уважавање ученичке аутономије не доприноси развоју само когнитивних способности и вештина („да се критички мисли“), већ се остварују позитивни ефекти у области моралног, социјалног и афективног развоја детета („спремност за промене“; „социјална одговорност“; „активан однос према животу“).

У складу са наведеним, ученике смо питали да ли је уважавање и подстицање ученичке аутономије важно за оптималан развој и одрастање деце. Током анализе података издвојиле су се следеће категорије: (1) позитивни исходи од уважавања и подстицања ученичке аутономије; (2) представа наставника о зрелости детета за остваривањем аутономије; (3) представа ученика о властитој зрелости за остваривањем аутономије; (4) однос различитих актера према променама и (5) однос права и одговорности ученика.

Следећи примери из дијалога са ученицима из фокус група илуструју начин на који опажају значај уважавања и подстицања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу (категорија бр. 1). М*: „Да ли је важно да наставник уважава и подстиче вашу аутономију“? У1: „Наравно. То је важно, не само у школи, него и у животу“; У2: „Кад би нас подстицао да изражавамо своје мишљење на часу... да, ослободили би се.. били би отворенији...“; У3: „Много нам је важно јер ако би имали то право, онда би било много лакше да комуницирамо са наставницима и да се договарамо око неких планова...“; У4: „Ја бих рекао да је то један од најзначајнијих делова образовања“; У5: „Важно је деци зато што ако ти увек предлажеш нешто и увек наилазиш на неке барикаде од стране наставника и свих, ти ћеш после пар пута да престанеш да се уопште трудиш и неће ти падати на памет да ишта предлажеш“; У6: „Да, битно је, јер ми имамо своја права“; У7: „Да, постанемо људи какви би хтели, а не неко други“). Аутори који истичу да је циљ образовања развој ученичке аутономије потврђују ученичке исказе у нашем истраживању (Bandur, 1996; Brighouse, 2000; Freire, 1996; Klafki, 1994; Dearden, 1972).

Ученици су током разговора са модератором у фокус групама указали на бројне позитивне исходе од уважавања и подстицања ученичке аутономије за њихов развој и одрастање. Кад би наставници пружали могућност да се слободно изразе, бирају, одлучују и/или иницирају, ученици предвиђају да би имали:

(а) *Бољу мотивацију за учење.* Ученици сматрају да би се боље осећали у школи и да би у већој мери били мотивисани за учење („Да, на неки начин би били мотивисани“; „Ученик се осећа потиштеним... губи мотивацију“; „Атмосфера би била много боља, опуштенија. Више би ученика било тиме подстакнуто и потрудило би се“; „Слобода избора нас подстиче да тај предмет још више волимо и учимо“; „Сви би волели више школу зато што уче оно што воле“). Истраживачки налази потврђују да је задовољавање потребе за аутономијом повезано са развојем унутрашње и аутономне мотивације на различитим узрастима деце од основношколског до средњошколског нивоа (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci *et al.*, 1992; Koestner *et al.*, 1984; Vansteenkiste *et al.*, 2005b; Reeve, Deci & Ryan, 2004).

* М – модератор у фокус групи, У – ученик.

(б) *Доживљај прихватања*. Ученици истичу да је слобода изражавања сопственог мишљења показатељ да га наставник прихвата и разуме („Важно је због тога што ће ученику бити лакше, јер ће се осетити као да га наставник воли, да жели да га разуме и све то“). Кад ученици опажају да је наставницима стало до њих у већој мери се ангажују у учењу (Wentzel, 1997; Furrer & Skinner, 2003).

(в) *Веће самопоуздање*. Ученици указују да би се осећали сигурније у себе („Постоје неки плашљиви ученици... како ће да оду у средњу школу и да има своје мишљење..“; „Да бисмо били снажни људи, да нико не може да нам промени мишљење о себи“; „Да верујемо у себе“; „Кад имамо слободу мишљења, добијамо једну сигурност и будемо у животу сигурнији“; „Због једног наставника постала сам више самопозданија и имала сам бољу слику о себи“; „Да, а не да неко управља са нама“; „Да бисмо били снажни људи, да нико не може да нам промени мишљење о себи и да не може нико да нам каже шта ћемо да радимо, већ да ја знам“). Истраживачи такође указују да подржавање аутономије утиче позитивно на јачање ученичког самопоуздања (de Charms, 1976; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Ryan & Grolnick, 1987).

(г) *Креативни и стваралачки однос према свету који их окружује*. Емпиријски резултати потврђују да подржавање аутономије утиче позитивно на развијање креативности код ученика (Amabile, 1979; Koestner *et al.*, 1984), а са тиме се слажу и наши ученици („Тако развијамо машту“; „Машта им ради“).

(д) *Боље односе са вршњацима и атмосфера у разреду је боља*. Ученици такође истичу да тако продубљују социјалне односе са вршњацима зато што размењују искуства, боље се међусобно упознају и у већој мери друже („То је добро да деца осмисле неки догађај. Добро је зато што комуницирају више, више се друже, а не овако, ова групица, она групица“; „Да више између одељења пошто они који су унутар одељења они су се већ навикли одавно на то и изглед и понашање других ученика док друга одељења још увек не познају ту неку особу довољно добро“). Ученици истичу да би подстицање њихове аутономије у школи допринело креирању позитивне атмосфере у разреду („Атмосфера би била опуштенија... више би ученика тиме било подстакнуто..“; „... Онда би било много лакше да комуницирамо“). Ученици који успостављају

блиске односе са наставницима и вршњацима ангожаванији су у раду на часу (Furrer & Skinner, 2003).

Горе су наведени позитивни васпитно-образовни исходи које ученици перципирају као исход уважавања и подстицања ученичке аутономије. Поред тога, они су посебно истакли да је потербно да *аутономију вежбају и развијају* у васпитно-образовном процесу. Наиме, потреба за проширивањем и вежбањем сопствених капацитета и способности је суштина је интринзичне и аутономне мотивације ученика у настави (Ryan & Deci, 2000). Наши испитаници управо указују да је *важно* да у школи имају могућност да науче и вежбају да самостално формирају свој суд. Кад говоре о изражавању сопственог мишљења наглашавају да је то вештина којом је потребно да овладају, што подразумева да буду у ситуацији да развијају и увежбавају своје компетенције. Другачије речено, ученици сматрају да је важно да науче да мишљење поткрепе аргументима, да поштују туђе перспективе и осећања и да регулишу сопствено понашање („Морамо да стојимо иза онога што смо рекли“; „Треба да имамо и обавезу да саслушамо туђе мишљење“; „Да пазимо да неког не повредимо тиме. Иначе би настао хаос“; „Да научимо како да одбранимо мишљење“).

Поред слободе изражавања наши испитаници указују да је важно да науче да развијају властиту иницијативу, као и да праве изборе и на основу тога доносе одлуке („Да нас пита шта ви мислите како се ово решава, шта ви мислите шта би се десило. Е то, да, да сами урадимо“; „Мислим да од почетка треба да се подстичу деца да искажу своје мишљење не на погрешан начин и да не буде арогантно“; „Да сами долазимо до неких закључака“; „Ако неко има страх како ће сутра да изнесе своје мишљење на неком састанку, да дође до речи“; „Ако ми не можемо ништа да одлучимо... како ћемо онда да научимо... онда ће морати да нам неко нешто одреди...“). Другим речима, ако ученици имају прилике да питају, бирају, иницирају и одлучују онда и развијају властиту аутономију, зато је задатак наставника да саслуша и разматра дечије перспективе о наставним и животним темама (Assor *et al.*, 2007; Deci *et al.*, 1994; Kaplan & Assor, 2012; Reeve & Jang, 2006). Међутим, према опису већине ученика подстицање ових елемената ученичке аутономије је више „задовољавање форме, а не суштине“ („Сви су за то да ми изразимо своје мишљење... међутим, тачно знамо код кога не смемо, зато што ће после да нас

киње...“; „Само нам отежавају све то, превише форсирају наше мишљење, а неће да вас слушају“; „...Значи они нама говоре да треба да имамо неке идеје чисто тако да би се то испоштовало, али то они не испуне“; „Ми можемо да кажемо, али не уважава се до краја“; „...И кад би изложили добар предлог, то се не би реализовало“).

Следећа категорија односи се на *наставничка уверења о зрелости ученика за остваривање властите аутономије* („представа наставника о зрелости детета за остваривањем аутономије“). Већина ученика указује да их наставници доживљавају као недовољно зреле да учествују у доношењу одлука, да се питају и бирају и да иницирају одређене активности („Ми нисмо толико незрели... малоумни и ограничени колико они мисле“; „Гледају шта он зна, он је само дете“; „Мисле да је идеја неостварљива, да је немогуће зато што ми имамо мало година, да је та идеја сулуда и да је просто немогуће остварити и да је то нека наша бујна машта“).

Начин на који их наставници доживљавају ученици тумаче као неповерење у ученичко искуство и способности („...Да, ‘ми смо старији имамо искуство само да знате’...“; „...Наставници сматрају да не знамо ништа...; „...Наставници сматрају да смо још деца...“; Мисле да смо много детињаста, да не могу ни о чему са нама да причају; „Поједини наставници нас гледају као овце... као теле у шарена врата“; „... Као да смо неке незналице... као да су они неки виши ниво“). Додатно истичу да не постоји воља да се чује њихов „глас“ и да се спроведу акције који су осмислили. Наводе да се због таквог односа наставника осећају мање вредни („... Да можда јесу, али то код нас изазива осећања понижења“; „Помало понижено“).

Насупрот опису у претходној категорији, већина ученика перципира себе као *довољно зреле да се понашају аутономно* („Зрели смо да доносимо одлуке, да нас питају, да сагледају наше размишљање“). Сматрају да су ученици старијих разреда у основној школи налазе у периоду кад се интензивно развијају способности које им омогућавају да делују аутономно („... Шта има да се питају млађи ученици. Они још нису зрели и то. Мислим да ученици од VI до VIII разреда треба да се питају нешто, а ови млађи ученици који још нису сазрели и још не знају тако лепо да мисле; „Да, ми старији сад умемо да размишљамо лепо...“). Неки ученици указују да њихови вршњаци немају реалну слику о

сопственој зрелости („... Али ми смо деца и ми би требало да будемо ти који ћемо њих да слушамо...“), да постоје индивидуалне разлике између ученика у погледу нивоа зрелости да практикују аутономију у школи („...На пример, ја сам други тип детета. Мене родитељи не кажњавају, немају ни потребу за тим јер никад ништа претерано не тражим нити изазивам неке невоље. Исто тако и у школи“), као и то да аутономија ученика зависи од значаја и величине одлуке („Не можемо да одлучујемо баш о неким важним стварима, али о доста тога можемо...“; „Да, вероватно зависи и од тога“).

Важно је да се успостави баланс између ученичког нивоа зрелости и улога које преузимају у школском животу и раду (Havelka, 1996; Eccles *et al.*, 1991), јер ученици током школовања постају одраслији, искуснији и зрелији, а све мање имају прилике да делују аутономно у редовним школским активностима (на пример, у избору садржаја, распореда и начина рада, врсте исходе или ефеката које жели да постигне и начина њиховог вредновања (Havelka, 2000). Кнежевић-Флорић (2010) указује да је потребно пронаћи равнотежу између дечијих потреба за самоодређењем и наставничких, најчешће, устаљених навика да са њима управљају.

Следећи пример илуструје став ученика да њихово ментално сазревање није праћено променом односа наставника према њиховој потреби да делују аутономно:

„Тренутно нас 90% одраслих не схвата озбиљно зато што мисле да смо ми још увек деца и да не знамо о чему причамо и да смо незрели. Што је нетачно зато што у новим генерацијама сви што су млађи, то су чак зрелији. То нпр., знам зато што моја мама као дете са 17 год. доносила своје одлуке док су њени родитељи морали да чекају да постану старији пунолетни да би се усудили да донесу неке своје одлуке. И сваком генерацијом све смо самосталнији и то раније...“

„Да, то је тачно, слободнији смо кад смо мали. Не плашимо се, не знамо исход, али што смо старији, имамо више искуства“.

Ученици такође указују да њихово сазревање не подразумева да наставници „забораве“ на њихове потребе и интересовања („Да, али то што сте рекли постајемо старији, не значи да смо ми друге особе. Ми смо и даље ми и даље

желимо понекад да причамо и да се забављамо“). С једне стране, ученици желе да их наставници перципирају као довољно зреле, а с друге стране, желе да наставници разумеју дечији свет (потреба да се играју и забављају). Овај амбивалетан однос ученика према властитој аутономији потврђује да деца жуде да достигну аутономију, а с друге стране, осећају занемареност уколико изостане подршка од одраслих (Vranješević, 2001).

У педагошким класичним теоријама, систем ученичке аутономије подразумева да свако дете има своја права, обавезе и дужности, као и глас да одлучује у вези питања која га се тичу (Ferijer, 1935). „Глас ученика“, према актуелним теоријама, је најснажнији кад се ученици осећају да припадају заједници и да својим активним деловањем доприносе унапређивању школе (Rudduck, 2007). Стога, смо учеснике истраживања питали каква је улога ученика у остваривању њихове аутономије, на који начин могу да допринесу да се у школи чује њихов глас и које актере виде као одговорне у томе (категорија „однос различитих актера према променама“ и „однос права и одговорности ученика“).

Готово сви ученици се *слажу* да они имају удео одговорности у побољшању властитог положаја у школи и остваривању властите аутономије („Ако само наставници све одређују... ми не можемо ништа да одлучимо или да имамо своје мишљење... онда у будућности неће имати своје изборе, него ће морати неко нешто да одређује“; „Да се више информишемо“; „Да постанемо активнији“; „Ученици имају права, али и одговорности“). Као једно од решења наводе да би требало да имају своје представнике у телима управљања („Требало би да имамо неки удео на седницама кад се доносе важне одлуке. Неки представник ученика да буде тамо“). Такође, ученици истичу да је потребно да се инвестирају у однос са наставницима како би добили одговарајућу повратну реакцију („Не можемо ни ми да очекујемо неко превелико поштовање, ако ми не дајемо“; „Не можемо увек да бирамо. Некад нам изађу у сусрет, а некад и не требају, кад нисмо заслужили и не требају“; „Некад и ми претерамо. Ми треба да знамо границе, а исто тако и наставник то треба да зна“; „Добро, наравно мора да се постави граница, али дете треба да има свест о томе шта су његове обавезе“). Међутим, већина ученика сматра да је остваривање ученичке аутономије ипак одговорност одраслих („Ако наставник

не постави границу, како ми да знамо докле можемо. Мора наставник да заузме тај став да ми не би прешли ту границу“; „Одрасли треба да процене колико аутономије треба дати деце“; „Шта ми можемо? Наводим пример наставника који је лош према нама. Ми немамо могућност да се жалимо директору да се баш лоше понаша према нама. Дође тај наставник каже да се он тако не понаша. Шта ми можемо? Хоће директор пре нама да верује или наставнику?“; „... Али ми смо деца и ми би требало да будемо ти који ћемо њих да слушамо и који ћемо само да будемо подстакнути од стране од њих. Ако ми не будемо подстакнути, не можемо да будемо добри“).

Коначно, ученици истичу да увођење промена које се тичу ученичке аутономије представља *одговорност и других актера* – представници надлежних институција, директор, педагошко-психолошка служба, наставници и родитељи – у домену професионалне улоге које обављају („Зависи од школе; „И ученици, али не само ученици. Министарство на пример“; „Сви треба да се промене. Цео систем“; „Министарство, зато што они тамо нешто као раде и доносе одлуке. Заправо не раде ништа. Пресипају из шупљег у празно“; „Да смисле бољи начин рада“). Према мишљењу ученика, већина наставника је незаинтересована за промене и само истакнути појединци показују спремност да их уводе („Неки наставници су се навикли на систем и не прихватају ништа ново“; „...Не можеш ти лако да промениш особу каква је... да јој кажеш ти мораш да се понашаш тако и тако“; „Друго је време дошло... све је другачије... ја мислим да то неки наставници не схватају. Они и даље мисле да је време као пре 50 год. када су они били у школи“). Увиђају да такве промене нису лаке, да изазивају анксиозност и да је потребно време да се оне спроведу („Лакше је свима да наставе овако... мада ретко ко хоће да заиста дође до сржи проблема“; „Ствари се не мењају тако, поготово дуге навике се не мењају тако што ће неко на табли да напише то треба да се промени и сад ће баш сви то да слушају. И ако то напишете сад неки правилник школски и за то постоји нека казна, они ће то можда да поштују овако, али стварно треба времена“). Такође, указују да неким наставницима није пријемчива идеја о подстицању ученичке аутономије („Зато што не показују да им је битно“. „Не исказују уопште“; „Већини наставника то није важно“). Директор, према мишљењу ученика, има најважнију улогу у популаризацији ученичког гласа („То је најбитније у ствари.

Како он каже, тако ће да буде“; „Директорка треба то да промени, од ње све иде“).

Партиципација ученика није само средство путем којег дете уноси промене, већ је и начин да се развије аутономија, независност и нове социјалне компетенције (Richman & Bowen, 1997; према: Vranješević, 2008). Према овој ауторки, што је веће партиципативно искуство детета, то је већа вероватноћа да ће се у новим ситуацијама понашати као аутономна особа која је у стању да доноси одлуке и да бира и која се неће некритички слагати са ставовима и одлукама ауторитета. Група ученика која је ангажована у ученичком парламенту истиче да имају прилику да разговарају о проблемима у школи и размењују своја размишљања са вршњацима и наставницима. Међутим, активности парламента се заснивају на размени информација, без покретања акција и спровођења промена у школи („Да. Предложимо парламенту, али ајде видећемо, па онда не буде...“; „Имамо. Ми овако причамо у школском парламенту, али се не оствари оно што планирамо“; „... Било је доста предлога, али никад они то нису испоштовали...“; „Значи они нама говоре да треба да имамо неке идеје, али то они не испуне“; ... „Никад се не почне са акцијом...не доврши се“; „Ту су само да би деца имала неку активност, ајде да их чујемо па идемо даље...“). Друга група ученика упућују своје предлоге Ученичком парламенту, али њихови вршњаци и наставници се ретко одазивају и уважавају те предлоге. Тај захтев је, према њиховом мишљењу, формалне природе, јер све остаје на нивоу планова, без даље реализације („Да, то је више форма“; „Ја кад сам ишла на тај парламент, неке тачке су биле зацртане али ништа се није испунило“; „Нешто мора озбиљно да се предузме ако хоћете да не смишљамо неке идеје цабе“).

У овом истраживању ученици наводе да постоји неколико разлога зашто је партиципација деце у Ученичком парламенту лажна:

(1) *Одсуство мотивације ученика и наставника* („...Па можда су толико немотивисани наставници, ништа их друго не занима, јер имају доста других брига“; „Нас је разредна ставила у тај ученички парламент, ми нисмо хтели да идемо и на крају смо ишли јер морамо, и логично да ме не интересује. Немам ни времена ни жеље да учествујем“). Ако би ученици заиста увиђали корист од учешћа и деловања Ученичког парламента сматрају да би можда у том случају

порасла мотивација за учешћем („Ако иде у нашу корист, вероватно би неки хтели да се заинтересују више“). У складу са нашим налазима су закључци из истраживања CESID-а о разлозима неукључивања деце у ученички парламент (Манојловић и сар., 2006). Наиме, један од разлога који опредељује скору трећину ученика (29%) да се не укључе у рад ученичког парламента јесте одсуство интересовања за такав вид активизма.

(2) *Неадекватни критеријуми избора ученика у ученичком парламенту.* Потребно је да то буду ученици који су заиста мотивисани да учествују, покрећу акције и доносе промене у корист свих („Изабрани су само зато што су популарни или што воле да се друже са њима па опет не могу никакву корист нама да изборе“; Питање да ли су прави ученици у ученичком парламенту. Нпр., код нас су неке ученице које су онако мало нећу да кажем какве. Није их занимало ништа у вези школе; „Није њих било довољно који ће донети ту одлуку да се нешто заправо промени“).

(3) *Ученици ретко имају прилику да доносе одлуке, ингеренције имају одрасли, па доводе у питање смисао постојања Ученичког парламента* („Главне одлуке доноси директор“; „Ми одемо питамо директора јел можемо да имамо журку? Он каже не може и ми ништа не можемо да урадимо“). Само 15% средњошколаца опажа да се осећа немоћно да било шта промени (15%), па су самим тим незаинтересовани да учествују у раду ученичког парламента (Манојловић и сар., 2006).

Осим у Ученичком парламенту ученици нису задовољни у којој мери се чује њихов „глас“ у школи, наводе да ретко имају за то прилику евентуално на часовима одељенске заједнице и у неким ваншколским активностима („Само у ученичком парламенту... а и то се ретко дешава“; „Можемо, али то се никад не догоди“; „Можемо и на ЧОС-у да бирамо“; „Па, код разредне“; „У ваншколским активностима да, а у настави можда чак не треба то да се ради“; „Рецимо када причамо са разредном или дођемо до неког проблема или нечега онда смо са разредном причамо о томе, али морам да кажем да већина деца баш због тога што су рекли нешто и нико се није сложио, више не жели“). Истраживања у нашој земљи указују на низак степен ученичке партиципације и да су те активности углавном декоративног карактера (Vranješević, 2008; Đerić, 2005; Manojlović i sar., 2006; Pešić, 1999). У истраживању ауторке Врањешевић (2009)

показало се да учитељи препознају области у којима је могућа дечија партиципација, мада се ниво њиховог учешћа највише „одобрава“ у домену информисања, недовољно кад су у питању консултације са децом, а у најмањој мери је пожељно одлучивање о стварима које их се тичу. Ниска партиципација ученика може бити ограничена доминацијом традиционалних улога наставника и ученика у васпитно-образовном процесу (Stojković, 2010), преовладавајућом сликом просветних радника о ученичким компетенцијама (Đerić, 2005; Vranješević, 2008) и њиховим имплицитним уверењима о значају партиципативних искуства у развоју деце (Vranješević, 2008).

Ученици из нашег истраживања указују да партиципирају углавном у ваннактивностима хуманитарног или еколошког карактера (цитат: „Хартију. Новине. Зарадили смо 7 дин“), док у настави ретко покрећу иницијативу, питају се или доносе одлуке („На Парламенту понекад, на часовима немамо, ретко кад имамо слободу да бирамо“; „Ја мислим да се ми ништа не питамо, ми ученици“; „Не да ми себи предајемо и тако нешто, него само да се питамо“). Додају да би требало да постоји више секција („Да се оснује више секција. Пошто сам читао из неког магазина неки ђаци тамо у центру града су имали лименке и сакупљали их баш доста“) и/или психоедукативних радионица у школи у оквиру којих би могли да самостално организују неке акције („Да имамо час у полугођу где можемо да будемо искрени“). У складу са нашим налазима, Стојаковић (2010) наводи да би петина деце желела да одлучује о настави и о понашању у школи, а оно у чему ученици сада одлучују јесте избор секција (око трећине испитаних) и организација забавних активности (такође око трећине испитаних).

1.2 На који начин наставници пружају подршку ученицима у остваривању њихове аутономије

Тема бр. 3: Профил (не)пожељног наставника за остваривање ученичке аутономије. Једна од активности у фокус групама имала је за циљ да учесници осмисле профил (не)пожељног наставника на основу показатеља ученичке аутономије (слобода избора, слобода да се изрази своје мишљење, иницијатива, доношење одлука). Ученици су били или подељени у две групе тако што је једна група описивала пожељан профил наставника, а друга група је описивала наставника који није склон да уважава и подстиче аутономију ученика. Ученици су изабрали начин на који ће представити резултате активности кроз есеј, дијалог или кроз неку другу форму презентације садржаја.

„Наставник кога уважавамо – наставник миш“ спрам *„Ти си дете, ти то не разумеш“* (ОШ „Дринка Павловић“, Београд). Ученици су током ове активности дошли до закључка да наставник који уважава ученичку аутономију утиче позитивно на њихово самопоуздање, њихова мотивација за учењем се појачава и такав наставник доприноси да ученици постижу боље резултате током учења. Наставник који уважава ученичку аутономију има позитиван ауторитет који се заснива на педагошком умећу у раду са ученицима. Такав наставник уме да успостави баланс између слободе и граница које поставља у погледу учења и рада на часу. Разноврсним мотивационим поступцима охрабрује ученике, ослања на њихово искуство, интересовања и потребе и тиме доприноси остваривању ученичке аутономије.

Главна карактеристика наставника који не пружа подршку аутономији ученика јесте изражено неповерење у могућности и способности детета. Такав наставник је недовољно посвећен и ангажован у настави што се негативно одражава на мотивацију ученика. Ученици су употребили метафору „огледала“: кад је наставник незаинтересован и непосвећен онда се то пресликава на учење детета – оно губи вољу за учењем, опада му самопоуздање и често је нерасположен на часу.

„Робови западних сила“ спрам *„ $E=mc^2$ “* (ОШ „Мика Алас“, Београд). У овој причи наставник је централна фигура око којег се „врте“ сви догађаји у

учионици. Интеракција са ученицима на часу је ниског интензитета, а наставник се не труди да оствари партнерску комуникацију са ученицима. Циљ таквог наставника је да реализују предвиђену наставну јединицу не обраћајући пажњу на карактеристике и потребе ученика на часу. Градиво не презентује јасно, говори превише брзо и неприлагођава језик узрасту детета. Последица таквог понашања јесте да ученици не усвајају градиво са разумевањем. Наставник („ $E=mc^2$ “) који уважава аутономију ученика првенствено настоји да успостави квалитетне интерперсоналне односе са ученицима које карактерише узајамна повезаност, континуирана подршка („Кад нам даје шансу да поправимо оно што нисмо знали“) и показује веру у ученичке потенцијале и успех који могу постићи („Да верује у нас да ћемо ми то поправити и да смо способни да то урадимо“). Усмерен је на то да ученици стекну квалитетно знање и не одустаје од ученика („Труди се да нам објасни да ми схватимо градиво, стало му је да ми то знамо и каже да му је драго што смо научили“). Током часа подстиче ученике да изражавају свој угао гледања, што према мишљењу испитаника, има вишеструке користи – јача доживљај прихватања код ученика, стичу се комуникационе вештине и развија се критичан дух. Омогућавањем слободе да изразе сопствене перспективе наставник шаље поруку ученицима да их прихвата и разуме. Зато је важно да ученици уче како да дискутују, кроз властито искуство, уз координацију и вођење наставника.

„Не одустаје од ученика“ спрам „Лош однос са наставником“ (ОШ Скадарлија, Београд). У првом наративу ученици су истакли да је важно да са наставником успостављају близак партнерски однос и да га доживљавају као равноправног себи. Сматрају да је потребно да постоји умерена равнотежа између слободе које наставници допуштају и јасних очекивања, захтева и правила које постављају („Хоће да нас научи, зна кад да буде строга, некад да се мало слободније понашамо, али зна где је граница“). За то је потребно педагошко умеће које подразумева, спремност наставника да упозна ученичке потребе, интересовања и афинитете, да буде партнер ученицима у учењу, и коначно, да уме да часове учини занимљивим и акутелним – на тај начин може да рачуна на високу мотивацију и посвећеност ученика у учењу. Наставник који уважава и подстиче аутономију ученика првенствено воли свој посао што се огледа у томе да прихвата њихове потребе, да је мотивисан за успех и напредак

ученика и да настоји да развија наставничке вештине. Такав наставник даје ученицима отворене проблеме, изазовне задатке и оне које их подстичу на размишљање. Даје могућност да ученици бирају теме којим ће се бавити на часу („да нам да да бирамо о чему да пишемо за неке домаће или реферате“), да осећају поверење да се слободно изразе, учествују у методичком осмишљавања часа и настоји да примени индивидуалан приступ сваком ученику. Партнерски однос са наставником темељи се на међусобном поштовању, равноправности и сарадничким односима са ученицима. Толеранција, договор и разумевање истичу као важне квалитете наставника који је усмерен на то да ученици остваре своју аутономију.

Наставник који не подстиче аутономију у настави не даје слободу избора ученицима, не толерише дечија питања и примењује мотивационе технике које се заснивају на моћи, претњи и наредби. Није педагошки настројен у односу на ученике, етикетира их према успеху који остварују и у комуникацији је дрзак, нељубазан и нервозан. Предавања су незанимљива и неинспиративна за ученике. Нема стрпљења у раду са ученицима. Не објашњава добро и жури да испедаје лекцију. Наставници су заинтересовани да раде искључиво са ученицима који су успешни, а процењују их само на основу успеха који постижу у школи. Слабије ученике подцењује, етикетира их и изазива им осећање кривице оптужујући их да не слушају на часу. Ученици из ове школе су закључили да су такви наставници усмерени на оне који су даровити и не баве се много мотивисањем ученика који постижу лошије резултате у учењу.

„Наставник којег се ученици боје“ спрам „Наставник као пријатељ“ (ОШ „Уједињене нације“, Београд). Наставник који не пружа подршку аутономији ученика испитаници описују као ауторитарну особу која однос са ученицима гради на страхопоштовању и строгим захтевима у погледу понашања ученика на часу. Такав наставник не дозвољава ученицима могућност да испоље иницијативу и да се слободно изразе, док супротстављање ученика може да произведе непријатне последице за појединца и одељење („Код њега не можете да изразите своје мишљење значи нико нема мишљење, он је увек у праву и ако му се неко супротстави, тешко да ће успети у томе“). Ауторитарни наставник негативно ствара неодговарајућу климу на часу, што последично утиче и на квалитет социјалних односа у одељењу („Да, они су хладни, дистанцирани, не

занимају их ученици. Дођу, обаве свој посао и то је то, а ученици обично ћуте, седе, не дишу... тај разред обично није сложан“). Током рада на часу усмерен је искључиво на ученике који постижу добре резултате у учењу, док не поклања пажњу у довољној мери онима који су осредњег и лошијег школског успеха. Најчешће показује неразумеваше за ученичке потребе и проблеме („Ништа не предузима поводом личних и школских проблема које ученик може да има“). Насупрот томе, наставник који прихвата идеју о уважавању и подстицању аутономије ученика настоји да успостави близак однос са ученицима. Стало му је до успеха ученика, наставник се додатно ангажује у раду са ученицима, што ученике саветује и што је пријатељски настројен. У комуникацији са ученицима је отворен, није дистанциран и показује разумевааше за ученике.

„Савршено путовааше кроз историју“ спрам „Забуна у мом мозгу“ (ОШ „Стари град“, Београд). Група ученика из ове школе током групног интервјуа је направили наратив на тему (не)уважавања и подстицања ученичке аутономије. Наставник који подстиче аутономију ученика у настави дозвољава дечија питања („Добар наставник подстиче ученике да слободно постављају питања“), пружа слободу ученицима да се изразе и при том уважава ученичку перспективу. Дечија питања, према мишљењу учесника истраживања, помажу ученицима да савладају стидљивост, стичу вештине јавног наступа и имају позитивнију слику о себи. Кад се обрађује нова наставна јединица наставник води конструктиван разговор са ученицима који подстиче мисаони процес ученика и образлаже градиво тако што даје занимљиве и актуелне примере („Домаћи да нешто сами размишљамо“; „Да нам логично објасни“; „Да нас учи да логички учимо, а не само да бубамо из теорије“; „Код М. кад нам је предавао лекцију, пустио нам је филм“). Добар наставник има „добар наступ на предавачкој сцени“, своју причу „спакује“ на пријемчив начин ученицима, поседује говорничке вештине и увек проналази примере из живота који поткрепљују теорију који ученици треба да савладају. Интересантни примери доприносе бољем разумевању градива и дугорочнијем памћењу оног што се учи на часу. Однос између ученика и наставника карактерише толерантност, сарадљивост, договор, међусобно слушааше и отвореност у комуникацији. Наставник који подстиче аутономију уме да успостави баланс између ауторитета и слободе коју пружа ученицима. Сви ученици су јединствени у

ставу да наставник не би требало да буде попустљив у односу са ученицима, да има нејасне захтеве и очекивања и да дисциплину изграђује на санкцијама. Ауторитет таквог наставника није *a priori* дат, не заснива се на страху и претњама, већ га наставник гради својим професионалним умећем у настави и партнерским односом који негује са ученицима. Доминантна тема у наративу о неуважавању и неподстицању аутономије ученика односи се на наставника који не пружа помоћ у учењу, не даје додатна објашњења, не дозвољава питања, не допушта грешке и ускраћује повратне информације („Како то ниси ти разумео? То си требао раније да научиш и онда ја не могу више да питам. Немам више жељу да питам“).

„*Мој наставник, мој херој*“ спрам „*Е-дур клавијатуриста*“ (ОШ „Вук Караџић“, Београд). Наставник који уважава и подстиче аутономију ученика, према мишљењу ове групе испитаника, настоји да успостави партнерски однос са ученицима који карактерише узајамно поштовање, равноправност и одсуство етикетирања („Да не фаворизује појединце, где су сви једнаки“). Партнерски однос између наставника и ученика не заснива се на безрезервном и безусловном поштовању, већ се изграђује постепено уз међусобно уважавање и коректно понашање („А то је узајамно, колико ми њега поштујемо, толико ће он нас и обрнуто“). И ова група ученика истиче да је важно да наставник успостави баланс између „чврсте руке“ и „слободе“ у међусобним односима („Да одржава дисциплину, да буде озбиљан, али да у неким ситуацијама уме да се шали“). Другим речима, у интерперсоналним односима између наставника и ученика потребно је да границе буду у довољној мери и пропустљиве и стегнуте. У наставном процесу наставник се труди да буде занимљив и инспиративан предавач, да излази у сусрет дечијим потребама, интересовањима и афинитетима, као и да прихвата ученичко мишљење и угао гледања. На тај начин, према мишљењу ученика, стичу се радне навике и развија се позитиван однос према учењу тог наставног предмета. У дискурсу ученика о наставнику који не уважава и подстиче аутономију доминара тема интерперсоналних односа, као и у претходном наративу. Међутим, наставник који су ученици назвали „Е-дур клавијатуриста“ гради свој ауторитет на строгој дисциплини, контроли и високим очекивањима. С једне стране, од ученика захтева поштовање, а с друге стране, склон је критизирању и етикетирању („Воли да

исмејава“). Настава на часу се одвија на „традиционалан“ начин, а ученици немају активну улогу у том процесу. Као последица тако организоване наставе ученицима опада интересовање за учење тог предмета („Постаје досадно и немамо вољу за учењем“).

Елементи који су заједнички у ученичким наративима о наставнику који подржава аутономију ученика су: (а) подржавајући ауторитет; (б) наставник као партнер ученицима; (в) ангажован и мотивисан у раду са ученицима; (г) наставник који је перцептиван за ученичке потребе и искуство; (ђ) наставник који „уме“ да стеже и попушта границе у односу са ученицима; (е) наставник који је отворен за ученичке идеје и изборе; (ж) даје, прихвата и подстиче иницијативу; (з) организује процес учења у којем ученици развијају своје актуелне и будуће потенцијале. Док елементи који преовладавају у наративима о наставнику који не пружа подршку ученичкој аутономији су: (а) наставник који у већој мери контролише ученичко понашање; (б) ауторитаран и директиван наставник; (в) наставник који је неосетљив за потребе ученика; (г) организује наставу у којој главну улогу има наставник, а не ученик; (д) недостатак личне мотивације у раду са ученицима.

Тема бр. 4: Уважавање и подстицање ученичке аутономије подразумева примену одређених мотивационих стратегија наставника. Идеја о остваривању аутономије ученика није могуће ако наставник не води рачуна о примени одговарајућих мотивационих поступака (Djui, 1966; Dirkem, 1981) и потребно је да сâм конструише одговарајуће методе рада како би подстицао ученичку аутономију (Ferijer, 1935; Кнежевић-Florić, 2011). Наставници који посредством разноврсних мотивационих поступака теже да задовоље ученичке потребе за аутономијом доприносе бољем квалитету унутрашње мотивације, као и развоју аутономних облика спољашне мотивације. То је емпиријски потврђено на предшколском (Koestner *et al.*, 1984), основношколском (Deci *et al.*, 1981; Vansteenkiste *et al.*, 2005) и средњошколском нивоу образовања (Reeve *et al.*, 2004). Уопштено говорећи, наставници имају позитивнији однос према мотивационим поступцима које карактерише контрола, него према стратегијама које подржавају ученичку аутономију. Поједина истраживања показују да родитељи и ученици више воле наставнике који испољавају већи степен

контроле понашања ученика, иако ученици науче више када њихови наставници подржавају различите облике аутономије (Woolfolk, 1995; Reeve & Jang, 2006).

У овом одељку представићемо категорије ученичких одговора које описују мотивационе поступке наставника посредством којих се уважава и подстиче ученичка аутономија: (а) пружање повратне информације; (б) активна размена између ученика и наставника на часу; (в) поштовање индивидуалних карактеристика ученика; (г) повезивање наставног садржаја са практичним и животним примерима; (д) примена спољашњих мера подстицања; (ђ) отворени и изазовни задаци.

У литератури се истиче да је пружање *повратне информације* о понашању и учењу ученика један од поступака посредством којег се подстиче ученичка аутономија (Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Vallerand *et al.*, 2008). Наставник који подстиче аутономију ученика у наставном процесу дефинише прецизно захтеве, очекивања и критеријуме у погледу понашања на часу и онога што је потребно да науче („Да знамо шта је потребно да научимо да би попоравили оцену“; „Може да тражи, а не да ништа не ради с нама, а да тражи пуно“; „Наговести шта је потребно“). Наставник који није доследан и мења своје захтеве, очекивања и критеријуме за наше испитанике није довољно добар наставник. Већина ученика прижељкује да наставници имају више стрпљења, да се заштитнички односе према њима и да ревидирају своје захтеве, очекивања и критеријуме кад је потребно. Међутим, неки ученици су истакли да деца не би требала да имају тако „висока“ очекивања према својим наставницима (изузев одељенског старешине) и да је њихова улога првенствено да образују ученике.

Ученицима је важно да наставници саслушају њихова питања, идеје и да им пруже одговарајућу повратну информацију („Они само да нас се реше. Код куће нас увек саслушају, лепо кажу да ли је то реално или не, да ли то смемо или не, а у школи они неће ни да нас саслушају. Ни да објасне зашто“; „Ако моја идеја није добра, онда ми родитељи кажу разлог због чега, а у школи ти неће дати објашњење зашто је то тако“; „На часу тако што ће речима да нам каже како треба да се понашамо“). Очекују да добију детаљан, аргументован и правовремен одговор без обзира да ли се ради о организацији одређених активности у школи, приликом оцењивања или санкционисања одређених

понашања („Да, детаљну!; „На пример кад нас наставник некад казни ми морамо да знамо те разлоге“; „Наставница математике она нам покаже, и каже то си погрешно, и ми сами видимо колико смо тачно урадили“; „Немој ти да се расправљаш самном око оцене“). На питање модератора да ли је повратна информација важна једна група ученика је одговорила да она представља валидацију њихових размишљања и снажан подстицај за учење („Да, тебе то испуни, даје ти наду, некако као да ти пробуди адреналин, не осећаш после тај замор и не осећаш да те то смара. И да некако ти имаш жељу да то урадиш стварно“).

Ученици увиђају да је једна од важних аспеката повратне информације указивање на значај и сврху учења („Различита су деца.... имаш наставника који те не тера да учиш... да ли ћеш ти схватити да ипак требаш и да себе натераш... нека деца неће учити јер их нико не тера... битно је да наставник каже детету да је битно да учи“). Наставници би требало да указују ученицима зашто је нешто важно учити, како би ученици повезали учење са циљевима који перципирају као вредне (Lalić i sar., 2009; Mirkov, 2013).

Ученици сматрају да ће мотивација бити већа уколико наставник организује процес учења тако да *подстиче активну размену* између ученика на часу. То се може постићи организовањем дијалога који омогућава ученицима да артикулишу проблем, формулишу жељени циљ, проналазе начине да остваре тај циљ, интернализују значења која су открили и да тако реконструишу властито искуство (Dewey, 2004). Дијалог не подржава само дететову потребу за изражавањем властитих доживљаја и уверења, већ им омогућава да проблематизују своја уверења и акције и да учествују у активностима које захтевају активно решавање проблема (Djui, 1935; Dewey, 2004). Кад се ученици подстичу да кроз дијалог доводе у питање властите и туђе мисли и активности, да их проблематизују и оспоравају, онда су у прилици да вежбају сопствену рефлексивност и аутономију (Bleazby, 2006; Assor *et al.*, 2002; Kaplan & Assor, 2012). О пожељности дијалога као наставне методе потврђују и ученици из фокус група, али указују да нису сви наставници спремни да га примењују у настави („Па, код тог наставника имамо ту могућност, а код већине немамо“; „Па са разредном углавном, на часовима одељенског старешине“). Према мишљењу ученика, примена различитих дијалогских форми омогућава да: (а)

ученици комуницирају са наставницима о темама које им лично значе („Да, фантастично, баш смо недавно дискутовали о поенти живота“; „То је та метода“ „Да нас саслуша. Првенствено да нас саслуша“); (б) подстичу ученике на размишљање („сваки час помаже нам... научи нас како да размишљамо“; „подстиче нас да се јављамо редовније, тад можемо више да изразимо своје мишљење“); (в) шаљу поруку ученицима да су прихваћени, односно да наставник жели да их саслуша, да чује њихова размишљања, да их посаветује („И да он подели своје мишљење са нама и то што он нас некако на неки начин упућује како би требали да размишљамо“; „Увек треба да има отворен ум, да прима туђе идеје“); (г) да је на тај начин учење изазовно и да је лакши пут да се савлада градиво („Забавно је, тако запамтимо лекцију“; „Треба пуно активације на часу и детаљних објашњења“). Дијалог са наставницима би требало да се темељи на принципима квалитетне и успешне комуникације („Да атмосфера буде опуштена“, „да се чујемо“, „да се поштујемо“). У супротном, према мишљењу појединих ученика, то може да се негативно одрази на ученике који су стидљиви, осетљиви и повучени („Добро ја немам тај проблем, али неки други ученици имају тај проблем. Вероватно се стиде да ли ће наставник можда да их спусти. Неки наставници нама кажу како ти то ниси научио? Јеси ти глуп?“).

Ова категорија, такође, описује одговоре испитаника о уважавању ученичких перспектива о различитим аспектима школског живота, као и о слободи да постављају питања у наставном процесу. М: „На који начин да наставници подстичу вашу аутономију?“ У1: „Да сагледају наш угао, захтеве, очекивања“; У2: „Да се угризе мало за језик“; У3: „Да нас саслушају“; У4: „Да дајемо предлоге“; У5: „Подстичуће је да постављамо питања, јер тако можемо да се изразимо“; У6: „Да поставимо питање, а да се не дере или што нисте раније научили“; У7: „Ја хоћу да могу да питам“!; „Ја хоћу да питам, ја хоћу да знам и она ме игнорише, неће ништа да ми каже. Нервира ме то“!). Обраћање пажње на ученичка питања подразумева спремност наставника да својим одговорима подстиче ученичка питања на часу (Lalić i sar., 2009). Вербално и невербално испољавање подршке од стране наставника слободном саопштавању идеја, размишљања, питања или асоцијација деце, уз одсуство процењивачког и

критизерског става, деца препознају као подстицај за сопствену радозналост, партиципацију и иницијативу (Pavlović, 2003).

Ученици истичу да је *поштовање индивидуалних карактеристика ученика* једна од педагошких вештина које је потребно да наставник поседује, што потврђују савремене и класичне педагошке теорије о начинима уважавања ученичке аутономије у школи. Наставници би требало да се труде препознају потребе ученика и да организују активности учења у складу са индивидуалним особености ученика (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci *et al.*, 1981; Lalić, Đerić i Đević, 2009; Reeve & Jang, 2006). С једне стране, ученици под тим подразумевају да наставник уме да препозна потенцијале сваког детета и да му приступи у складу са његовим специфичним индивидуалностима („За неке предмете треба таленат, не може баш свако да буде надарен за све, па би требало да имају разумевања“; „Колико год пута објаснио, да нам опет објасни ако нама није јасно. Некоме треба више некоме мање“). Поред уважавања индивидуалних карактеристика сваког детета у васпитно-образовном процесу, већи број ученика из различитих фокус група је дискутовао о формирању хомогених одељења према нивоима знања у оквиру редовне наставе. Прецизније, тема уважавање индивидуалних карактеристика ученика у скоро свакој фокус групи отворила је разговор о формирању таквих одељења. Према предлозима једне групе ученика, то би омогућило да свако постиже добре резултате у учењу у складу са сопственим потенцијалима и наставници не би морали да се током наставе усмере на „просечног ученика“. Друга група ученика истиче да та идеја нарушава принцип праведности и једнакости у образовном систему („Мислим да је то баш добра идеја зато што наставници имају више времена да се посвете више ученицима који су лошији“; „Онда би се та деца осетила угрожена зато да су другачија, да се издвајају као да су глупи, да хоће да их ставе не посебно место да не би сметали другима. Има начина да се уклопе са нама и да им ми помажемо, али деца неће то да раде“).

У различитим теоријама мотивације у области учења наводи се да је једна од најефикаснијих мотивационих стратегија наставника *повезивање наставног садржаја са практичним и животним примерима* (Lalić, 2007; Lalić, Đević i Đerić, 2009; Woolfolk, 1995). Наиме, један од начина подстицања ученичке аутономије, према теорији самодетерминације, јесте успостављање

везе између теоријских и практичних знања током обраде нових садржаја (Deci & Ryan, 2008). У ученичким конверзацијама преовладава да је настава оријентисана на теоријска знања, а да током обраде нових наставних јединица наставници се недовољно осврћу на практичне и животне примере („Да, она нам је рекла за прву подморницу, за Дебелу Берту, свашта нешто занимљиво“; „Битно је знање које може да се примени у свакодневном животу“; „Једноставно научимо градиво, јер наставница причу учини занимљивом“; „Неки наставници предавања желе да повежу са нашим животом“; „Да нас подучи животу, да нам шири видике... а не само неке будалаштине“). Овој категорији припадају и одговори ученика о значају уважавања ученичких интересовања што већина ученика опажа као ефикасан поступак подстицања ученичке аутономије („Сви уче исто, а различита су интересовања“; „Да, као у Америци што уче у складу са интересовањима“).

Примена *спољашњих мера подстицања* у наставном процесу је уобичајна пракса мотивисања ученика. Налази мета-анализе потврдили су да новчане и друге материјалне награде не одржавају квалитет интринзичне мотивације и умањују доживљај аутономије у процесу учења (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Од санкција, према речима ученика, најчешће се примењују избацивање са часа, негативна оцена, изазивање осећања кривице, игнорисање, вербална претња и стереотипи („Неки несташан дечак ће увек да буде несташан дечак. Неко ко је добар, он ће увек да буде добар“; „Постаћете робови западних сила“; „Ви мене угрожавате“; „Ако ме не примећује зашто бих се ја трудио и трошио енергију“). Прекомерно коришћење награда, оцена и претњи учвршћује код ученика искуство у коме је њихово учење више инструментализовано (на пример, добити добру оцену), него самодетерминисано (Brophy, 2004). Такође, наставници који чешће наређују, критикују и прекоравају ученике настоје да успоставе већи степен контроле над ученичким понашањем, и на тај начин, умањују њихов доживљај аутономије (Deci *et al.*, 1982; Reeve, 2002).

Учесници фокус групе на различите начине вреднују примену таквих мера, односно санкције/награде могу да имају различиту сврху. Другим речима, ученици не вреднују одређене мере *de facto* као негативне и/или позитивне, већ то зависи од личности и стила понашања наставника, ситуација у којима се користе и начина на који се примењују. То указују да су поступци мотивисања

ученика контекстуалног карактера и да зависе такође од личног доживљаја особе која процењују те мере подстицања. На пример, кажњавање није пожељно кад је у питању слобода изражавања сопственог мишљења или постављања питања у наставном процесу („Наставници не треба да нас осуђују због нашег мишљења“; „Дечија питања нису пожељна, па нас некад казне“; „Да нас наставници не казне за наше мишљење“). Начин на који ученици приписују значај одређеним мерама подстицања зависи и од начина на који перципирају ауторитет наставника. Прецизније, ученици наставника чији је ауторитет заснован на знању, поверењу и поштовању другачије доживљавају одређене мере кажњавања („Једноставно не гајимо поштовање према њој, није као наставница историје и географије које су истовремено и благе и строге, имамо велико поштовање према њима и кад нас казне“; „Па, кажњава нас, па и треба, јер кад предаје лекцију и минимум нам каже 6,7 пута да ћутимо“). Да је увиђање сврхе одређене мере подстицања важно за ученике потврђује и следећи пример: „Нисмо деца од 5 год. да ме кажњава зато што имам своје мишљење. А кад ме казни, а знам да је у праву, да треба да ме казни, логично да ћу се смирити“.

Похвала је један од најпогоднијих начина за подстицање ученичке аутономије из перспективе учесника истраживања („Кад ми каже браво, мени то значи“; „Битно је да ћеш тиме нешто добити, да те то испуни, да ти да жељу“). Наставници који подржавају ученичку аутономију употребљавају похвалу или савет на другачији начин у односу на наставнике који су склони да контролишу ученичко понашање (Reeve, Bolt & Cai, 1999). С једне стране, они који негују и подстичу ученичку аутономију настоје да хвале ученички напор, труд и покушај, док с друге стране, наставници који демонстрирају стил контроле похваљују ученике на основу процене њихових способности. Ученици похвалу рангирају као најзначајнији мотивациони поступак, нарочито током вредновања активности на часу, давања предлога како да се реши одређени задатак и креирања неких нових идеја („Да нам нпр. за неке идеје дају стимулативне оцене“; „Нпр. ако ми нађемо сами неки други начин, ако схватимо нешто, а не као математичарка која се дере на нас ако нисмо радили на њен начин... него смо сагледали ствари и смислили неки други лакши начин, да она нас стимулише и каже браво што си схватио лепо“; „Избор другачијег начина долажења до решења – то треба да буде дозвољено“).

У литератури се истиче да отворени задаци омогућавају ангажовање креативних потенцијала личности, развој дивергентног мишљења и подстичу унутрашњу и аутономну мотивацију за учење (Šefer i Ševkušić, 2012). Наши испитаници се слажу да су *отворени и изазовни задаци* у настави су један од начина да се подстакне аутономија ученика у наставном процесу, било да је реч о ученицима који су унутрашње мотивисани, онима којима су потребни додатни инсентиви за учење или они који показују у потпуности одсуство мотивације за учење наставних садржаја („Да да баш то, изазовни задаци... то много зависи од наставника... јесте да зависи и од упорности, жеље и амбиције ученика, али неки ученици немају толико жеље и мора да их неко подстакне“). Пре свега, ученици истичу да би задаци требало да буду истраживачког карактера, конструисани тако да их подстичу на размишљање и развијање маште. То се посебно односи на домаће задатке рутинског карактера („Даје нам домаће, али то је све онако рутински“). Такође, изазов за ученике значи да их наставник поставља у ситуацију такмичења, што их додатно подстиче на учење („Да, да баш то да буду изазовни, да желимо да се такмичимо, да једва чекамо да дођемо на тај час, а не да једва чекамо да се заврши“). Уз то је важно наставници негују праксу да не постоји један начин решавања задатака или приступа проблему, што и педагошке теорије препоручују („Наставница физике каже да није битно како, битно је да на крају добијеш тачан резултат“).

Категорије које су обухваћене темом о примени различитих мотивационих поступака ради остваривање ученичке аутономије потврђују и запажања других аутора. Наиме, у раду о ученичкој аутономији ауторке су закључиле (Lalić i sar., 2009) да њено уважавање и подстицање подразумева примену одређених мотивационих поступака: охрабривање ученика да самостално решавају проблеме, развијање вештине постављања питања, подржавање ученичких идеја у остваривању самосталних задатака, дискутовање о садржајима који су ученицима занимљиви, помагање ученицима да препознају властите потенцијале („шта ја умем“) и да освесте које компетенције би требало да усавршавају („шта могу боље“), подстицање ученика да се суоче са изазовима и евентуалним препрекама у процесу учења, као и пружање подршке кад им је то потребно. Наведене препоруке су у складу са налазима добијених у фокус групама како са ученицима, тако и са наставницима (наредно поглавље).

Тема бр. 5: Стил понашања наставника – оптимлни баланс између слободe и ауторитета. Стил понашања наставника одређује степен аутономије ученика у школском животу и раду (Bodroža i sar., 2011; Deci *et al.*, 1981; Lalić, Đerić i Đević, 2009; Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009). У складу са теоријом самодетерминације, аутори разликују два стила интерперсоналног понашања наставника: (1) стил који одликује пружање подршке аутономији ученика и (2) стил који се заснива на контроли ученичког понашања (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci *et al.*, 1981; Reeve & Jang, 2006). Стил наставника може се представити на континууму у распону од високог степена контроле ученичког понашања, средњег степена контроле и подстицања аутономије код ученика, до високог степена подржавања ученичке аутономије. Наставник може да има за циљ да подстиче развој аутономије и одговорности код својих ученика ако и то сам изабере (Кнежевић-Флорић, 2010). Ова ауторка указује да такав наставник проналази равнотежу између дечијих потреба за самоодређењем и наставничких навика да се са њима управља. Усмерен је на задовољавање ученичке потребе за аутономијом балансирањем између слободe и контроле у васпитно-образовном процесу (Havelka, 2000; Eccles *et al.*, 1991).

Ученици из овог истраживања су стекли довољно искуства и знања које им је омогућило да процене и опишу стил понашања наставника у одељењу, што је у складу са савременим тумачењима дечије природе у педагошким теоријама („Али деца то, нећу то да назовем дар, али деца знају да препознају какав је наставник и како да се поставе према њему. Ево сад је И. рекао за наставницу физике и хемије. Чим први час кад дођеш код наставнице физике, схватиш да је она озбиљна да жели нешто да нас научи“). Ученици увиђају разлике између три типа наставничког ауторитета описаних у наредним категоријама: (1) попустљив наставник који нема стабилан ауторитет; (2) строг наставник који ауторитет заснива на контроли и моћи (3) ауторитет наставника који се темељи на стручним и педагошким компетенцијама.

Први тип наставника описује се као особа које нема стабилан ауторитет и које карактерише *превише толерантан и попустљив однос према ученицама* („Код тих блажих наставника који немају јак ауторитет и немају став, ученици чим осете ту слободу, да наставник није довољно јак, да не може да их смири, они одмах крену да праве хаос“; „Видиш да она не зна где се налази и да не

може да те умири, да цело одељење дивља, наравно да то можеш ти на неки начин и да искористиш“; „Не превише толерантан..зато што ће одељење да подивља“; „Деца такве искоришћавају“). Слобода препуштена ученику не значи да дете ради шта и како хоће, већ да у повољним образовним околностима слободно развија сопствену природу уз адекватну помоћ и усмеравање наставника (Djui, 1966; Ferijer, 1935). У таквим васпитним условима, према мишљењу Ђорђевића (2000), оправдан је „ауторитет“ наставника који садржи знање и искуство усмерено на помоћ и добробит детета и на начин који је за дете прихватљив.

Према исказима учесника истраживања, јасно је да овај тип наставника не уме да успостави контролу над часом, не познаје одговарајуће технике дисциплиновања и самим тим његове границе су веома пропустљиве у односу са ученицима („Треба да зна да смири одељење. Не да се крије иза дневника“). Ученици истичу да такво понашање позиционира наставника као „жртву“ која се превасходно не сналази у интереперсоналним односима са ученицима („Искалимо то на наставицина који су у ствари добри и који то нису заслужили“). На часовима код таквог наставника ученици се понашају недисциплиновано и не приступају одговорно школским обавезама, па самим тим, квалитет знања опада („Као та наставница српског која нам увек излази у сусрет и увек је добра према нама, чак и ако смо тако грозни према њој. Стално причамо на часу ништа не слушамо“; „Треба да се зна шта су обавезе и поштовање с једне стране. Када се из часа у час прича, онда се атмосфера опушта, знање пада, наставник има према нама неки одбојан став“). Ученици увиђају да наставници не би требало да буду попустљиви у односу са ученицима, зато што то може да изазива бројне негативне ефекте („Наставник К. који је отишао у пензију је био баш добар... допуштао је све што смо ми хтели“; „Понекад се испоставило да то није требало тако да буде, јер је ту било свачега“; „Мора да има контроле мало“). У складу са тим, ученици истичу да ни попустљиви родитељи својим односом не доприносе да развијају аутономију код своје деце (М: „Какву улогу имају родитељи у остваривању ваше аутономије?“ У: „Нека деца су тако размажена, да се родитељи не понашају као родитељи... иако деца нису у праву, свађају се, да би пружили заштиту својој

малој мици и испуњавају јој сваку жељу“; „Родитељи имају велику улогу у томе“).

Други тип наставника заснива свој ауторитет на *високом степену контроле и демонстрирању моћи у односу да ученицима* („Као пре 20. година типа прут у руке“; „Ти наставници глуме ауторитет на погрешан начин... драњем...“; „...Када ученици осете да су строги да ће да предузму неке мере дисциплине, онда ученици не крше правила...“). Овакав тип ауторитета у литератури назива се кажњавајући ауторитет (Vranješević, 2005) који је усмерен на контролу понашања и развијање послушности применом спољашњих мера (награда и казна). Наставници који покушавају да мотивишу ученике посредством екстринзичних подстицаја (нпр., претња, опомена, санкције), понашају се ауторитарно и не воде довољно рачуна о потребама, интересовањима и циљевима детета (Reeve, 2002, 2009). Према исказима испитаника, овај тип наставника регулише понашање ученика применом директивних техника као што су претња, казна, етикете, вређање, повишен тон и негативна оцена („Срам те било, ево ти један“; „... Али сада пошто наставници све чешће нам прете, више то није постала претња него навика свакодневна дешавања...“; „Углавном кажу не лупај и крену да омаловажавају ученика“; „Ауторитет се не постиже драњем“; „Оне упорно вређају и омаловажавају и причају како смо ми ништа, ништа не вредимо“; „Да нам не говоре тако, ђубретари и остало“; „Да нам не дају етикете без икакве потребе“). Оваква врста ауторитета утиче негативно на мотивацију за учењем („Замрзимо таквог наставника, замрзимо и предмет“) и не подстиче код ученика аутономију („Такви наставници који глуме ауторитет никако неће дозволити аутономију“; „Мисли само да он треба да доноси одлуке... неће дозволити иницијативу“; „Код њега не можете да изразите своје, он је увек у праву и ако му се неко супротстави, тешко да ће успети у томе“; „Он мисли да је само он у праву“; „Неко ко глуми ауторитет неће дозволити иницијативу зато што мисли да је ауторитет“; „И мисли да само он треба да доноси одлуке“; „Не, тај што глуми ауторитет не дозвољава да изразите мишљење“). Такође, у односу са ученицима наставници су хладни и дистанцирани („Да, они су хладни, дистанцирани, не занимају их ученици. Дођу, обаве свој посао и то је то“). Такви интерперсонални односи, према мишљењу ученика, доприносе да се ствара

неодоговарајућа клима у разреду, нарушавају се вршњачки односи и опада заинтересованост ученика за учењем („... Тај разред обично није слојан...“; „Не, него забадају једни другима нож у леђа и гледају како да извуку себи корист...“; „...Лоша. Таква је атмосфера у разреду..“; ... „Да, утиче на наше учење..чим замрзимо наставника замрзимо и предмет“; „Не види нас уопште, као да нисмо ту, као да објшањава самој себи..“; „Ако хоће да се строго држимо тога шта он каже... то је подражавање лошег начина учења“).

Подржавајући ауторитет помаже ученицима да буду самостални, одговорни и да се критички односе према реалности, док у настави негују слободу избора и подстичу унутрашњу мотивацију за учењем (Vranješević, 2005). Наши испитаници увиђају да наставнички „ауторитет“ није *a priori* дат, већ се стиче заслугама („Мора наставник да се тако представи да ми имамо само поштовање према њему“; „Да, на знању и уважавању личности детета, она нама то стварно дозвољава, да доносимо одлуке, нпр. да гласамо за тему за писмини, кад ћемо имати контролни, кад смо спремни да одговарамо“). Прецизније, такав ауторитет се заснива на стручности из наставног предмета који предаје, на педагошким вештинама у раду са ученицима и на успостављању партнерских односа са ученицима. Такав наставник не гради однос са децом тако што демонстрира контролу и моћ, већ негује однос који се заснива на међусобном уважавању, поверењу и разумевању („Наставница историје од првог дана никад није подигла глас, али код ње су сви мирни“. „Док наставница француског може да прича шта хоће, да опомиње колико хоће и нико је неће слушати“; „Треба да имају ученици и неко поверење у њега. Он мора да има поверење у ученике“; „Поверење и комуникација“; „Разумевање и можда љубав“). Наставник који уважава и подстиче ученичку аутономију, с једне стране, треба да буде партнер у учењу који поставља јасне границе, очекивања и критеријуме, а с друге стране, ученицима пружа слободу у одређеној мери („То је наставница која увек хоће да нам помогне. „Зна кад да буде строга, некад да се мало слободније понашамо, али зна где је граница“; „Да нам дају слободу изражавања, да нам помажу, да не одустају од нас, да причају са нама отворено, да нас подстиче да учимо, да нас гледају као да смо му једнаки, али и да уме да процени кад је потребно да буде ауторитет“).

На основу анализе одговора учесника можемо закључити да је пожељан онај стил понашања наставника који настоји да успостави оптимални баланс између слободе и ауторитета. Другим речима, наставник који је вешт да у односима са ученицима успостави одговарајућу равнотежу у погледу граница и захтева које им поставља и слободе коју им пружа. Уместо контроле ученика подржавајући ауторитет дефинише оквире дозвољеног и могућег, унутар којих је деци дозвољено да бирају, да буду одговорна за последице својих избора и да се тако уче самосталности (Vranješević, 2005). О томе сведоче наредни цитати: „Јак, стабилан наставник који просто одреди границу држи се ње и зна да попусти, а опет зна и где је граница и да просто зна контролише час“; „Зна кад да буде строга, некад да се мало слободније понашамо, али зна где је граница“; „Да одржава дисциплину и у неким ситуацијама да се шали ако треба да буде озбиљан“; „Да, баш тако, да умерена равнотежу између слободе и граница које постављају“; „Да уме да процени кад је потребно да буде ауторитет, а кад не“.

Током дискусије показало се да ученици препознају властиту одговорност у одржавању оптималног баланса између слободе и ауторитета („...Мора да се постави граница, али дете треба да има свест о томе шта су његове обавезе...“; „То је та дволичност код деце“; „То су она деца којима је све сервирано и нису навикли ни да се лепо понашају нити да уче. Све очекују да ће њима да дође тек тако без икаквог труда или рада“; „Треба ученик да има свест шта је добро, а шта није. Ок, треба мало да се опусти када је код неког другог наставника свако ће то искористити наравно“).

1.3 Отежавајући и олакшавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије из перспективе ученика

Тема бр. 6: Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса. Током извођења квалитативне фазе истраживања питали смо учеснике који су отежавајући и олакшавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије из перспективе ученика и наставника. Без обзира што су у Водичу за ученике и наставнике била предвиђена питања о чиниоцима који могу да потпомогну или да угрожавају остваривање ученичке аутономије, о

њима можемо посредно закључити и на основу њихових исказа током конверзације у фокус групама. Издвојила се тема коју смо назвали „Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса”. У опажању препрека доминирају предлози који се тичу односа наставника према сопственом раду, док се предуслови за остваривање ученичке аутономије најчешће односе на ангажованост различитих актера у васпитно-образовном процесу (нпр., сарадња са свим актерима, ученички глас). Показало се да су ученици имали много корисних предлога, што потврђује претпоставку да је потребно уважити њихове перспективе у наставном и истраживачком процесу.

Отежавајуће околности у остваривању ученичке аутономије су:

- Један од најчесталијих категорија одговора ученика тиче се *финансијских ограничења* са којима се школа суочава (категорија: недовољно материјалних средстава за школе). Самим тим, школа није у могућности да обезбеди одговарајућа наставна средства, разноврсне материјале за учење и техничко-технолошку опрему. Ученици указују да су финансијска ограничења нарочито важна кад је у питању могућност да самостално или у сарадњи са наставницима иницирају одређене ваннаставне и ваншколске активности. Такође, у оквиру ове категорије налазе се и одговори који се односе на материјални статус наставника. Наставници нису задовољни својим материјалном ситуацијом, што се према мишљењу ученика, негативно одражава на спремност наставника да се ангажују додатно ван редовних активности. Самим тим, ученици сматрају да би плате наставника требало да буду селективне и нелинеарне. Другим речима, висина материјалних примања требало би да зависи од квалитета рада наставника („Да, да наставнике плаћају по томе колико они помажу ученицима, колико су заинтересовани да раде са њима“).

- Према мишљењу ученика *наставници нису довољно мотивисани* да уважавају и подстичу ученичку аутономију. Релативно новија истраживања су потврдила да је аутономни мотивационили стил наставника према властитом послу објашњава оријентисаност наставника ка подржавању ученичке аутономије (Klassen *et al.*, 2012; Pelletier *et al.*, 2002; Roth *et al.*, 2007). Ученици имају доживљај да поједини наставници нису заинтересовани за ученике, да

нису мотивисани да раде свој посао и да многе активности обављају рутински („Ми их не занимамо“; „Дођу испредају и оду то је то“; „Директора некако ретко виђамо у школи, не зна никога од ученика“; „Ретки су наставници који хоће да нам помогну. Обично гледају ајде бежи тамо“; „... Неки наставници раде зато што морају, само би то да збрзају и не придају неки значај томе“). Преоптерећеност наставника у обављању свакодневних професионалних обавеза и недовољно времена да се посвете активностима које би подстакле ученичку аутономију, такође, ученици види као једну од препрека („Неки наставници не желе, као да немају времена и не баве се тиме“; „Наставници немају времена за то“; „Недовољно времена да нас упознају; „Недовољно времена да причају са нама“).

- Ученици увиђају *властиту одговорност у остваривању ученичке аутономије* у школи наглашавајући да су пасивни и недовољно мотивисани да се ангажују у школским активностима („Понекад ученици нису иницијативни и не занима их баш“; „Нема жеље и воље“; „Можда би ми требало да будемо активнији“; „Да, иницијативни, да слушамо“; „Да поштујемо наставнике, али да и даље изражавамо своје мишљење“). Указују да је потребно да у томе имају подршку наставника и управе школе („Мислим да је једна од препрека заправо сама та одлучност ученика да убеди директора. Он није проблем толико, ако смо ми сложни да га убедимо“). Другим речима, потребно је да више сарађују са наставницима и управом школе, да овладају неким корисним вештинама које би им омогућиле да учествују активно у увођењу одређених промена (науче да „лобирају“ код наставника да би увеле промене које желе). Такође, сматрају да и ученици треба да промене своје понашање, односно да не могу да очекују да ће односи бити добри уколико не преузму одговорност за своје поступке („У праву је не можемо ни ми да очекујемо ако ми не дајемо; „Добро се добрим враћа“; „Ми кад смо добри, нама се не врати“; Е, да баш!“). Ученици се постављају критички кад је у питању однос права и одговорности њихових вршњака у школи, сматрајући да се концепту дечијих права превише посвећује пажња, а да се недовољно ради на едукацији ученика о обавезама и одговорностима. Са том темом повезују питање зрелости деце за остваривање властите аутономије („Постоје и права, али некад деца то злоупотребе и крену да причају са наставником као са неким другом или другарицом. И ту стварно

мора да постоји разлика. То није ок и то не треба тако“; Ми то свакако не испуњавамо у правом животу зато што смо ипак бесни тинејџери и реални да будемо, ми не поштујемо свачија права“). Ученици увиђају да се о односу права и одговорности у школи потребно учити, стицати искуство, размењивати. Деца треба да науче границе, да уважавају друге, да освесте у којој мери њихово понашање утиче на друге, да се уче емпатији. У том случају сматрају да наставници представљају важан фактор зато што је потребно да покрену такву праксу у школи.

- Ученици истичу да је једна од препрека то што неки *наставници немају поверења у ученичке идеје и способности*. Такорећи, ученици имају доживљај да наставници не вреднују њихово мишљење и искуство и да сматрају да нису довољно зрели да би остварили властиту аутономију („Мисле да је идеја неостварљива, да је немогуће зато што ми имамо мало година, да је та идеја сулуда и да је просто немогуће остварити и да је то нека наша бујна машта“). Додатно истичу да не постоји воља да се чује њихов глас у школи и да се спроведу акције који су осмислили. Такође, предлажу да у већој мери партиципирају у доношењу одлука које су од интереса за школу и ученике, односно да имају своје представнике у органима управљања („Требало би да имамо неки удео на седницама кад се доносе важне одлуке. Неки представник ученика да буде тамо“). Ученички искази су у складу студијама које су показале да одрасли који верују да су дечије способности непроменљиве у већој мери имају потребу да контролишу њихово понашање (Gronlick 2001; Leroy *et al.*, 2007; Urdan & Turner, 2005).

- Ученици истичу да не може свако да буде наставник. Наиме, сматрају да већи број наставника *није компетентан* да обавља своју професионалну улогу (категирија некомпетентност наставника). Истичу да су главни критеријуми за избор наставника педагошке вештине и способности. Потребно је, према мишљењу ученика, реформисати иницијално образовање наставника и вршити бољу селекцију приликом запошљавања („Има доста наставника који су запослени, а не знају то да раде. Кад неко хоће да се запосли као наставник, требало би да прође као неки тест да се процени да ли би он добро знао да пренесе своје знање или да има добар однос са ученицима“). Према њиховом мишљењу, потребно је да се повремено прати и вреднује рад

наставника („Ја мислим да треба на сваких годину дана да постији тест за наставнике, као нека анкета“; Не, анкета, тестирање!“). Такође, један од ученика сматра да је потребно да се наставници упознају са темом ученичке аутономије („Да им неки ауторитет каже да је то важно“).

- Један од препрека које ученици наводе у остваривању ученичке аутономије јесте *отпор према променама*, а то се подједнако односи на све актере у васпитно-образовном процесу („Ученици који се провлаче кроз овај систем, у потпуности им одговара, а и неки наставници су се навикли на систем и не прихватају ништа ново“; „Друго је време дошло. Прошло је много година, другачије је школство све је другачије. Ја мислим да то неки наставници не схватају“). Промене, према мишљењу ученика, изазивају нелагодност и стрепњу, тешко се прихватају и људи нису склони да нарашавају рутине у својим уобичајним праксама деловања („Свако се плаши промена“; „Или већ постоји нека одређена рутина кроз коју можемо да идемо линијом лакшег отпора“; Овакав систем одговара свима, наставници задају то и то, ученици науче, нити наставнике нити ученике ишта даље занима“). Ученици закључују да је одговорност за остваривање ученичке аутономије на различитим актерима у васпитно-образовном процесу.

Олакшавајуће околности у остваривању ученичке аутономије су:

- Остваривање ученичке аутономије зависи и од тога у којој мери се наставник труди да *уважава индивидуалне карактеристике* сваког ученика („Да, али у суштини нико се не труди да упозна ученика“; „То је суштински проблем њих не занима уопште ученик“). На питање модератора „шта значи упознати ученика“ испитаници одговарају да то подразумева да упозна природу сваког детета у целини, стил учења и особине које га карактеришу. Насупрот томе, ученици имају доживљај да су само број. Међутим, једна група испитаника истиче да је немогуће очекивати од наставника да се прилагођава сваком појединачном ученику, односно да се додатно ангажују у прилагођавању градива, типова задатака ученичким способностима и њиховим интересовањима („Ја не могу да очекујем да наставница посебно за мене припрема програм и сл. Она ће мени да укаже на неку књигу и сл. шта год да је питам, зато што она то жели. То није у опису њеног посла. Ми не можемо да очекујемо од свих

наставника да се цимају због тога”). У том смислу сматрају да у нашој школи не постоје услови за остваривања ученичке аутономије.

- Потребно је да наставници и ученици у већој мери *сарађују са свим актерима у образовању* како би се допринело остваривању ученичке аутономије. Најпре, потребно је да се изгради реципрочан однос са наставницима како би ученици у већој мери били мотивисани за учење и како би се допринело остваривању њихове аутономије („Какви су они према нама тако треба да им вратимо“; Ја иначе сам добар према наставницима који су добри са мном“; „А то је то узајамно колико ми њега поштујемо, толико ће он нас“). Такође, поверење у односима између наставника и ученика су основа за остваривање ученичке аутономије („Кад би се ми жалили на неког наставника, нама би директор дошао и рекао не ви сте лоши то се показало не би нам ни веровали“; „Да, поверење је битно за аутономију“; „Да нас саслушају, а да не мисле да лажемо у своју корист, то раде неки појединци, а не сви“; „Некако сам отворенија код куће, него за ове у школи... за то је потребно поверење“). Према мишљењу ученика, важно је да се креира атмосфера коју одликује заједништво, солидарност и једнакост („У породици по мени влада савршена демократија, сви имамо права, сналазимо се заједно, тако би требали у школи...“; „У школи те сви игноришу, гледају само себе...овамо се сви труде заједно“; „Увек је добра атмосфера, а у школи се ништа не питаш“; „У кући је опуштенија атмосфера, сви се ту питају некако, у школи неће сви да уважавају наша мишљења“; „Треба да сви будемо једнаки, а не неког воли више, неког мање“; „Да, то буди дух заједништва између нас“).

Поред наставника потребно је да ученици имају подршку надлежних институција, наставника, управе школе и вршњака („Најбитнија је подршка директора“; „Да мало попусте на неки начин, да не мисле да су само њихове одлуке важне“; „Морају ученици једноставно да се више организују и треба им директор школе или више лица на њиховој страни да би се заправо то могло чути“; „Али то све зависи од тога колико су ученици у школи сложни. Ако се рецимо не слаже пар њих, онда све пада у воду зато што овај ће други да каже моје мишљење овакав систем је добар због тога тога и тога“).

- Као што смо већ напоменули у претходним параграфима ученици перципирају себе као довољно зреле да буду питани, да иницирају, да доносе

одлуке и изборе у вези са наставним активностима („Да промене начин размишљања о деци... да се мало више питамо“; „Ми нисмо толико незрели и толико малоумни и ограничени колико они мисле“; „Гледају шта он зна он је само дете“). Самим тим, истичу да је један од предуслова за остваривање ученичке аутономије *промена имплицитних уверења наставника о зрелости ученика*.

- Ученици истичу да је потребно да постоји *већа могућност избора у похађању наставних предмета*. Односно, да се бирају наставни предмети поред одређеног броја обавезних предмета. На тај начин, учење би било више усклађено са интересовањима, потребама и афинитетима ученика („Рецимо да сами бирамо неке предмете. Рецимо једно 4 предмета, а уз то да изаберемо 6 додатних предмета који су исто обавезни који ће да се оцењују, али рецимо ако неко није заинтересован за биологију, онда изабере географију и тако неке сличне предмете да имају право да бирају). Такав систем, према мишљењу ученика, може да реализује само ако би надлежне институције и наставници подржали такву иницијативу.

- Један од предуслова у остваривању ученичке аутономије јесте да наставници примењују *разноврсне методе и облике рада у настави* („Да нас наставници подстакну...кроз радионице“; „Да нас воде негде у вези са предметом који предају... Калемегдан... музеј... библиотеке“). Наставници који примењују различите методе дају могућност ученицима да испоље своје мишљење, да бирају, да иницирају и да доносе одлуке („Да, то ради онај који примењује другачије методе“; „Који неће само да испредаје и оде... увек нас пита шта ви мислите како се ово решава, шта ви мислите да би се десило“). Да би се остварила ученичка аутономија потребно је организовати радионице, пројекте, часове у природи, културним и уметничким институцијама у којима би могли да бирају, изражавају властите идеје и покрећу акције.

- Да би се уважавала и подстицала аутономија ученика потребно је да се у школи *чује њихов глас*, да испоље своја запажања, доживљаје и емоције у вези са сопственим школовањем, што је у складу са савременим поимањем детињства (Vranješević, 2008; Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007). Следећи искази о томе сведоче: „Требали би да буду отворенији према нашим идејама и да уважавају оно што ми мислимо“; „Бољи наставници који би допуштали то,

који би учествовали с нама“; „Зато што уопште не консултују ученике у вези неких одлука, него их директор доноси.... она је главна... али ваљда ученици који похађају ову школу имају право гласа, а не само наставници“; „Требали би да буду отворенији према нашим идејама и да их уважавају, оно што ми мислимо“. Сматрају да је пожељно да се деца подстичу да слободно изражавају сопствено мишљење и предлажу одређене активности као што су фокус групе и психоедукативне радионице које би се бавиле темама које су од интереса за ученике. Такве врсте активности за ученике немају само едукативни, већ и еманципаторски потенцијал („Помогли сте нам. Ослободили сте нас. Могли смо да кажемо шта мислимо и осећамо“). У том смислу, педагога опажају као особу која би посредовала у односима између ученика, наставника и другог особља у школи („Педагогу можемо да се пожалимо и да кажемо своје. Анонимни ми остајемо, али може да поприча да се исправе неки проблеми са наставником“; „Педагог је мост између нас и њих“).

2. Анализа и дискусија налаза из фокус група са наставницима

У анализи података добијених у фокус групама са наставницима примењена је квалитативна тематска анализа. На основу кодираних одговора произведено је 5 тема које су обухватиле 24 категорије. У Прилозима бр. 3 налази се списак тема и категорија у целини. Посредством анализе екстраховано је пет тема:

- (1) Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати;
- (2) Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета;
- (3) Ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом разноврсних мотивационих поступака;
- (4) У школи ипак постоји „простора“ да ученици остваре своју аутономију;
- (5) Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање.

Добијене податке (теме и категорије) структурирали смо у тексту према истраживачким питањима из квалитативне фазе истраживања. Конкретније, настојали смо да стекнемо увид у:

- начине на које наставници тумаче концепт ученичке аутономије и њен значај у развоју и одрастању ученика (тема 1);
- начине на који наставници пружају подршку у остваривању ученичке аутономије (тема 2, 3 и 4);
- отежавајуће и олакшавајуће чиниоце у остваривању ученичке аутономије из перспективе наставника (тема 5).

Након тога, следи поређење ученичких и наставничких исказа у погледу развоја ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Прецизније, сагледаћемо како обе групе учесника тумаче концепт ученичке аутономије, начине уважавања и подстицања ученичке аутономије у различитим васпитно-образовним ситуацијама, и коначно, које су главне препреке и услови за остваривање ученичке аутономије.

2.1 Како наставници тумаче концепт ученичке аутономије и њен значај у одрастању деце

Сматрали смо да је важно да сагледамо концепт *ученичке аутономије* из угла наставника како би се стекли целовит увид у његово значење. Нисмо имали циљ да наставницима „наметнемо“ значење концепта ученичка аутономија који преовладава у образовним теоријама, већ да посредством дијалога сагледамо и конструишемо заједничка значења у складу са нашим професионалним искуствима и компетенцијама. Другим речима, наставници и модератор су дискутовали о концепту ученичка аутономија узимајући у обзир преовлађујућа теоријска објашењења тог концепта, као и њихове личне перспективе о датој теми. Сматрамо да се су значења наставника о теми ученичке аутономије посебно значајна, јер они имају најважнију улогу у њеном подстицању у наставној пракси.

Тема бр. 1: Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати. Први истраживачки задатак у квалитативној фази миксметодске студије односио се на дефинисање и разумевање концепта ученичке аутономије из перспективе наставника. Питања из Водича за учеснике истраживања била су:

- „Шта је за вас ученичка аутономија?“;
- „На који начин разумете овај концепт?“;
- Које су ваше прве асоцијације на концепт ученичке аутономије?“ (опциона питања: „Да ли можемо рећи да је аутономија потреба и право сваког детета? Ако да зашто, ако не зашто?).

Поред начина на који су дефинисали и разумели концепт ученичке аутономије, наставнике смо питали да ли је ученичка аутономија значајна за развој и одрастање деце. Реч је о следећим питањима из Водича:

- Да ли је аутономија, на начин на који смо је дефинисали, важна тема за развој и одрастање деце?;
- Из ваше перспективе, да ли је питање аутономије ученика значајан и вредан васпитно-образовни циљ?; Ако јесте, зашто? Ако није, зашто? Наведите пример.

- Да ли је важно да се развијају и подстичу особине и понашања које су карактеристичне за аутономију ученика?

Наставнике смо упознали са показатељима ученичке аутономије до којих смо дошли проучавањем релевантне литературе (слобода изражавања, слобода избора, иницијатива и доношење одлука). Наставници нису тумачили и елаборисали сваки показатељ аутономије појединачно (као што се то захтевало од ученика), јер имају ипак довољно професионалног искуства и знања које им омогућава да дискутују о теми истраживања. Показатељи ученичке аутономије су били одштампани великим масним словима на папирима и налазили су се испред наставника као подсетници током вођења дијалога.

Анализа наставничких конверзација је произвела прву тему „Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати“. Ова тема обухвата пет категорија наставничких одговора: (1) од неумерене слободе до одсуства одговорности; (2) развијање способности самосталног, независног и критичког мишљења; (3) концепт аутономије се доводи у везу са иницијативом ученика, слободом избора у настави и учешћем у доношењу одлука; (4) остваривање ученичке аутономије доприноси оптималном развоју ученика; (5) наставници нису сигурни да ли су ученици осмог разреда зрели да остваре властиту аутономију.

Показало се да је концепт ученичке аутономије комплексан, обухватан и вишезначан из перспективе наставника. На почетку разговора са модератором наставници су изразили нелагодност, стрепњу и неповерење у вези са концептом ученичке аутономије, јер термин има негативну конотацију („...То вам буди неку врсту стрепње“; ..., „Немоћно се осећамо, да...“). Овај концепт је наставнике најпре асоцирао на необуздану слободу ученика, „безобразлук“ данашње генерације, одсуство контроле ученичког понашања, обезвређивање ауторитета наставника и родитеља, па чак и пад квалитета знања и мотивације ученика. Једна група наставника је чак истакла да појам ученичке аутономије не постоји у педагошкој теорији, да је значење тог појма нејасно и да за ученичку аутономију нема довољно простора у школи („Мислим да тај појам не срећемо у пракси и да не знамо његово значење да ли то уопште живи у основној школи тако како би требало у теорији“). Наглашавају да уважавање аутономије

појединца није присутно у друштву, па самим тим и у васпитно-образовном процесу („Ја мислим да они тога нису свесни да могу да раде. У ствари не могу. И касније се покаже да то није баш најбоље да кажете шта мислите“; „Они немају ту аутономију да они нешто организују да они дају идеје. Имамо централизовано од горе до доле“). Међутим, током даљег разговора и елаборације концепта појавила су се и другачија значења ученичке аутономије (на пример, аутономија као развој самосталног и критичког мишљења).

Током дискусије сви наставници су се сложили да је потребно прецизно дефинисати концепт ученичке аутономије уз одређену „меру опреза“ („...Мислим да мора да се одреди шта то значи. За све постоји граница...“; „Ја мислим да то све што сте рекли треба да буде прецизно дефинисано тачку по тачку да се каже шта је то шта спада у аутономију да се не би аутономија схватила погрешно“; „Само да не буде злоупотребљено... Ђаци већ имају осећај заштићености од неких фактора са стране, да могу да раде шта хоће, да може да ти се обрати како хоће, да те не поштује као професора, да не поштује твоју реч, да ти не дозволи некад ни да предајеш да прави галаму да неће да слуша“). Стога, према њиховом мишљењу, потребно је да се веома јасно, концизно и прецизно дефинишу улоге, обавезе и одговорности свих актера у васпитно-образовном процесу у погледу праксе уважавања и подстицања ученичке аутономије.

Од неумерене слободе до одсуства одговорности. Ова категорија обухвата одговоре на основу којих можемо закључити да наставници ученичку аутономију доживљавају као неумерену слободу уз одсуство одговорности за школске обавезе („Кад кажу аутономија, онда је то нека слобода... Мало превише слободе за ученике“; „Отприлике самосталност, али као што су сви рекли деца сувише себи дозвољавају“; „Ограничена... Да не би прешли у хаос“; „Имамо увек имамо тај проблем слободе и граница јер често се дешава да им дамо повећу слободу да изгубе репер где је та граница“). У складу са оваквим одређењем, наставници сматрају да је потребно да се аутономија ученика подстиче у одређеним оквирима и да се деца постављају границе у понашању у супротном може доћи до дивљања, хаоса и анархије. Чини се да ова група наставника полази од претпоставке да ученичка аутономија оспорава ауторитет наставника, „допушта“ слободу која води стварању хаотичне атмосфере у

одељењу и умањује контролу ученичког понашања. Слично томе, став да је ученичка партиципација штетна по ауторитет одраслих заснива се на страху од губитка контроле, граница и оквира у којем одрасли свакодневно делују (према: Lansdown, 2001). Међутим, „уколико се ауторитет гради на поштовању, разумевању, осетљивости за ученике и њихове захтеве, партнерском односу и сталном подстицању њиховог развоја, онда партиципација не само да није у нескладу са овом врстом ауторитета, него га и подржава и подстиче“ (Vranješević, 2008: 77).

У разговору са наставницима необуздана слобода и аутономија ученика често се доводи у везу са концептом дечијих права. Доминација дискурса о дечијим правима у стручној и образовној јавности, према њиховом мишљењу, донела је ученицима и наставницима више штете него користи. Код наставника преовлађује осећај беспомоћности зато што концепт дечијих права сужава простор наставницима да реагују у ситуацијама кад се ученици понашају „превише“ слободно, недисциплиновано и неодговорно („Та тема о ученичкој аутономији ми је мало предомионирана. Делује ми да су ми руке често везане. Баш има доста ситуација где је наставник немоћан“; „Да се деци мало више узме аутономије, а мало више права вратити наставницима, јер они се често лоше понашају баш због тога што мисле да могу свашта да раде и много је широк простор за њихову аутономију“; „Кажем отело се контроли зато што знају своја права, а не знају своје обавезе, то је прва ствар. Мислим да су та права шире схватили него што иначе јесу њихова права“; „За пар година ће врло брзо да се покаже где то води. То ће да буде малтене анархија однос ученика и професора“; „Чини ми се да сва та њихова права иду против њихове користи“). Према њиховом мишљењу, постоји опасност да се таква врста слободе злоупотреби, па је потребан одређен степен контроле и ограничења за ученике како би се спречили неприхватљиви облици понашања (на пример, ружне речи, кашњење, не обављање сопствених дужности и обавеза). Из наставничке перспективе концепт дечијих права (као и аутономија ученика) је „пољуљао“ ауторитет одраслих, због чега се осећају недовољно компетентно да се ухвате у коштац са проблемима са којима се суочавају. Насупрот томе, у литератури се сматра да промовисање активне улоге детета у васпитно-образовном процесу

није у супротности са очувањем стабилности и ауторитета наставника (Vranješević, 2008).

Известан степен контроле, јасно дефинисане границе и поштовање правила у понашању су начини на које је потребно „подсетити“ ученике која је њихова улога у школи – учење и обављање других школских обавеза. Свакако, ученици не могу да уче у контексту занемаривања или хаоса, потребна им је структура и смернице од стране наставника, али на начин који подстиче развој њихове аутономије (Ames, 1992). Једна истраживачка студија (Koestner *et al.*, 1984) је показала да је могуће поставити границе понашања ученицима, а да се не ограничава њихова аутономија, мотивација и креативност. Према мишљењу испитаника, потребно је да ученици буду упознати са својим обавезама и дужностима, као и то да их родитељи подстичу да се одговорно и озбиљно односе према наставном и школском раду.

Наставници сматрају да се аутономија детета првенствено развија у породици кроз обављање одређених обавеза као што су спремање собе и личних ствари, вођења рачуна о школским уџбеницима и свакодневна брига о себи („...да самостално брине о себи, да спреми своју собу, своје књиге“). Родитељи се односе превише заштитнички према деци, не подстичу децу да се осамостале и на тај начин продужавају њихову зависност дуже него што је потребно („Родитељи им пишу домаћи, родитељи за њих обављају друге дужности, не знам онда како би та аутономија функционисала у пракси“; „... Често их родитељи спутавају у томе што и после петог разреда отварају перницу, не зна шта да обуче, шта ће да каже, да ли му је мама тата рекао да то каже баш на тај начин“). Очигледно је да наставници увиђају да пружање подршке дечијој аутономији не може да се поистовети са запостављањем, немарношћу или генерално попустљивим односом према детету. Потребно је да одрасли јасно образложе и објасне правила понашања, очекивања и смернице која помажу деци да се осећају ефикасно и аутономно (Gronlick, Deci & Ryan, 1997; Joussemet, Landry & Koestner, 2008).

Неки наставници су указали да ученичка аутономија не мора нужно да има негативну конотацију. Код ове групе наставника доминантна асоцијација на појам ученичке аутономије је слобода да се отворено *изражава мишљење* ради развијања критичког односа према свету који их окружује („Да тако не верују

слепо у неке ствари које виде“; „Отвореност и слобода да деца самостално изводе закључке и да критички мисле и да своје креативне идеје спроводе. Па то чак може и на часовима математике“; „Мени кад кажете аутономија, то ми некако више асоцијација на неку способност детета да искаже свој став о нечему шта год да је у питању“; „нпр. да имају слободу говора. То је нека аутономија коју им ја дајем. Ништа преко тога. Значи могу да изнесу своје мишљење кад радимо тако нешто“; „Мислим да је суштина покушаја кроз ту аутономију избацити тај неки конформистички поглед на живот који је увршћен већ откад човек постоји“; „Самостално и критичко мишљење ме подсећа на аутономију“; „Мени је пала на памет слобода у размишљању доношењу закључака“).

Ови наставници сматрају да се ученичка аутономија у школи развија постепено кроз различите наставне активности, у складу са узрастом и зрелашћу детета и уз усмеравање, праћење и вођење наставника („Каналисано и по мало да се развија током живота...“; „Да се та аутономија ученичка постепено уводи“; „Мислим да им пружам слободу да се изразе, наравно контролисану“). У складу са тим, наставници би требало да подстичу самостално учење и да помажу ученицима да развијају способности и вештине које су неопходне за такво учење (Boud 1998, према: Petrić, 2006). Ученике такође треба упознати са различитим стратегијама учења како би научили да самостално савладају градиво (Mirkov, 2013). Стога, према мишљењу обе ауторке, ученици би требали да науче како да уче што представља основу за развој ученичке аутономије.

Наставници повезују концепт аутономије са *иницијативом ученика, слободом избора у настави и учешћем у доношењу одлука*. Једна група наставника у истраживању указује да иницијатива, као показатељ ученичке аутономије, подразумева самостално и/или групно организовање ученика у школи ради реализације акција које су одраз њихових интересовања и могућности (... „да се сами организују, да се потруде да они нешто ураде, да нешто постигну боље у оквиру оног што они могу. Они врло добро знају где је тај опсег њиховог деловања. Тако да једно је кад су им обавезе наметнуте, а друго је то што они можда могу да па се ту организују. То није лоше.“; „Да они нешто сами организују и осмишљавају“; „Ми смо сад имали такмичење за први

глас школе и то су ђаци сами организовали. И ми смо то сви подржали. То је било прилично озбиљно. И то је неки вид аутономије?). Ова дефиниција иницијативе се не разликује много од начина на који одређује у литератури. Неки аутори је дефинишу као унутрашњу и/или аутономну мотивацију појединаца или група да развијају нове и трансформишу старе идеје, као и покретање акције да би се остварили властити и заједнички циљеви (Džinović, Đečić i Đević, 2013). Постоји и запажање да ученици не желе да преузимају улогу иницијатора и да им је „лакше“ да реализује захтеве који им се намећу споља, што је у складу са поимањем детотове улоге као извршиоца у васпитно-образовном процесу („Врло често када покушамо да им дамо неку аутономију у смислу да сами организују час, да се сами организују кроз нека тела, они одустану после неког времена и кажу боље ви то знате. Лакше им је да неко други нешто организује уместо њих, а они само да изврше то што им је задато“; „Као работи су, програмирани, сви исто раде шематски“). Могућност да слободно бирају такође опажају као показатељ аутономије, али на први мах не препознају у којим ситуацијама ученици могу да имају слободан избор. Такође, учешће ученика у одлучивању се везује за концепт ученичке аутономије, али у контексту ваннаставних и ваншколских активности („Да се ученици организују и да могу да утичу на неке одлуке предлоге, па да заједно са нама о томе расправљају дискутују, а не у самом процесу наставе“).

Остваривање ученичке аутономије доприноси оптималном развоју ученика. Наставници су истакли да је учешће у фокус групама било корисно искуство, јер их навело да промишљају о идеји ученичке аутономије, о значају тог концепта за развој и образовање деце и могућностима унапређивања васпитно-образовног рада у школи („Никад нисмо размишљали о аутономији ученика. Да они осећају ту неку важност и одговорност у свом образовању. Они имају своје неко лично искуство породично искуство у неком миљеу, вероватно имају неку своју визију па им дати шансе у школовању да то примене. Та аутономија би ту наставу која је сувопарна, увела у практична, нека лепа решења“).

Готово сви наставници су закључили да је пожељно да се развија аутономија код деце, јер је то један од начина да се унапређује особност сваког човека и друштва у којем живе („Лепо је кад би школа понудила деци тако да

се изграде као личности са неким својим ставом, критеријумима, неким нормама“; „Та аутономија ученика је јако битна зато што она освешћује дете нешто што он можда није ни знао да поседује...“; „Апсолутно је важно. Ви кад дате детету ту неку иницијацију да буде самостално, он масу неких особина развија код себе. Јел то питате?; „Он развија нешто што је елементарно, темељ његове личности, његове самосталности у животу. То је јако важно“; „По мени веома је важно да деца то развијају. Без тога им нема касније и уопште опстанка“). Опажају да је аутономија важна за развој идентитета и интегритета личности, али сматрају да је потребно да се пронађу одговарајућа решења како би се на адекватан начин подстицала у пракси („Пожељан циљ, али важно је како се развија аутономија“; „Важно је системски подстицати аутономију ученика“; „Треба баш неки онако добар план да покренемо их у неком добром правцу“). Насупрот томе, један наставник је указао да је аутономија важан, али не и примаран циљ васпитања и образовања, придајући већи значај постигнућу ученика и бољем квалитету знања. Најпре је потребно да деца успешно овладају знањима, а напослетку може да се „отвори простор“ за развијање ученичке аутономије. У супротном постоји бојазан да ће очекивани исходи образовања изостати („Не живимо ми у средњевековном систему где су католичке школе биле врх, па тамо си имала клечање, шибане итд... Дакле, аутономија је највиша степеница... прво иде неко постигнуће, знање па аутономија... јер у супротном никаквог ефекта нећемо имати..“).

На питање чему доприноси уважавање и подстицање ученичке аутономије наставници су дали одговоре које смо груписали на следећи начин:

(а) развијају се особине које су неопходне за учење и рад (самосталност, иницијатива, марљивост, истрајност, доследност, одговорност, самокритичност, стицање радних навика, структурирање, координација);

(б) развијају се когнитивне вештине и способности ученика (критичан однос према свету, формирање и изражавања сопственог става, вештине дебатирања, вештине дискутовања, умеће јавног наступа, вештине решавања проблема, истраживачке вештине, „отварање видика“, овладавање стратегијама учења);

(в) развијају се емоционалне вештине и способности (емоционална сигурност, изражавање сопствених потреба, изражавање осећања, освешћивање

сопствених потенцијала, самопоуздање, усклађивање сопствених жеља и могућности);

(г) развијају се социјалне вештине и способности (вештине успешне комуникације, сарадња, умеће рада у тиму, култура понашања, уважавање друге особе).

Поред развоја специфичних, индивидуалних и аутентичних особина код појединца, аутономија се не може посматрати неодвојиво од живота у заједници („Сви смо различити и у том смислу аутономни, али смо бића која су део заједнице и као такви не можемо једни без других и мислим да је аутономија ученичка основни циљ“). Занимљиво је запажање наставника да су потреба за аутономијом и повезаношћу са другима комплементарне, али је област социјалног живота често структурирана тако да прави јаз између ових потреба (Ryan & Deci, 2000). Сматра се да бити аутономан не значи бити независан у односу на друге особе, већ деловати у складу са властитом вољом и избором (Batia, 2007), али у интеракцији и међузависности са другима (Petrić, 2006).

Наставници нису сигурни да ли су ученици осмог разреда зрели за остваривање њихове аутономије. Развојне теорије потврђују да ученици осмог разреда, на интелектуалном, социјалном и емоционалном нивоу, поседују потенцијал који им омогућава да изражавају сопствено мишљење, бирају, показују иницијативу и учествују у одлучивању. Са аспекта теорије самодетерминације, адолесценти се у том периоду суочавају са неколико важних развојних задатака као што је истраживање властитог света и дефинисање сопственог идентитета. Потреба за аутономијом у том периоду се интензивира, а адолесценти трагају за новим и различитим начинима да ту потребу задовоље (Sheldon *et al.*, 2006), зато је важно осмишљавати подстицајне услове за њихово задовољавање и у контексту школе. Томе доприноси и уверења међународне стручне јавности о правима деце да се развијају и делују аутономно (члан 12. Конвенција о правима детета).

Међутим, наставници указују да су ученици старијих разреда *делимично зрели* да се питају, праве изборе, иницирају и доносе одлуке у школском животу. Очигледно је да наставничка слика о зрелости ученика има важну улогу у одређивању степена аутономије ученичког понашања (Ђерић, 2008) и

партиципације у школском животу (Vranješević, 2008; Pešić, 1999). С једне стране, уколико одрасле особе децу „третирају“ као пасивна, недовољно зрела и некомпетентна онда одрастање које тражи зрелост, одговорност и самосталност биће обележено тешкоћама и кризама (Vranješević, 2005). Док, с друге стране, суочавање ученика са ситуацијама које не одговарају узрасним и разновјим карактеристикама детета није педагошки примерено и углавном предствља извор фрустрације за само дете.

Цитати који следе сведоче да се наставници не слажу око тога да ли су ученици осмог разреда зрели да практикују и остварују властиту аутономију у контексту школе („Мислим да је рано у шестом разреду. Можда у осмом пре“; „Мада су они у овом периоду у основној школи мали за тако нешто“; „Не знам... кад су овако мали у основној школи колико је уопште могуће да баш нешто бира с обзиром на узраст“; „Мислим нису довољно одрасли да знају то“; „Деца су, још увек су незрели и не могу сами да одлучују“; „Опет добар део деце јесте. Тешко је направити ту границу“; „За неку аутономију неко треба да буде спреман“; „Зрели су по мени за слободан избор и доношење одлука“; „Поготово у овом периоду, то је важно време које имамо, када можемо највише да утичемо на ученике и онда ту подстицати тај период развијања самосталности“; „Итекако знају да доносе одлуке, имате разлике, неки бољи ђаци итекако знају“). Наставници сматрају да је остваривање ученичке аутономије условљено, пре свега, индивидуалним особинама, узрасним карактеристикама и степеном емоционалне и социјалне зрелости детета („Јесу ли они зрели да искажу своје мишљење? Нешто самостално иницирају, организују, јел би могли на њих да се ослоните у том смислу? Зависи. У том смислу имате децу која су психички зрела кад имају 3 године, а имате незреле који имају 25. Имате децу која су потпуно стабилна, зрела да не можете да верујете, доживљавате га као колегу. То је индивидуално“).

Из наставничких исказа је видљив став да се ученичка аутономија учи и развија у васпитно-образовном процесу. Наставници су истакли да се аутономија у школи развија тако што ученици имају прилику да у различитим ситуацијама вежбају да доносе одлуке, праве изборе, изражавају мишљење и иницирају акције. Деца управо кроз ситуационо и искуствено учење стичу, увежбавају и развијају ове компетенције („Учи се тако што им допуштамо да

доносе сами одлуке, са подстичемо иницијативу. Тако се учи“; „Јер је мени циљ да они схвате да постоји више различитих извора и размишљања и виђења исте ствари. И да ја нећу видети исто као ви“; „Мораш да будеш начитан, информисан да би имао ту слободу изражавања“; „То је што кажу да је учење научити децу да направе одабир“; „Они треба да кроз свакодневну наставу да то науче“).

Наставници наглашавају да ученичка аутономија не би могла да се развија уколико наставник не усмерава тај процес, што потврђује да је њихова улога у подстицању ученичке аутономије неприкосновена („Али увек мора да постоји неко каналисање, неко ко ће да их усмери; „Мора ипак да постоји сарадња са наставницима да их упутимо... без тога нема напретка“; Само дозирана. Не треба додавати све одједном. Мера је у свему битна“; „Да се та аутономија ученичка постепено уводи. Да не добију све одједном и не знају шта ће с тим и то је тај проблем. Сама аутономија није лоша ствар“). Потребно је да се ученичка аутономија дозира, каналише и усмерава од стране одраслих особа. Наставнички одговори сугеришу да је дефинисања јасних граница, изван степен контроле и усмеравање „чувар“ дисциплине, добрих резултата у учењу и квалитетнијих односа између ученика и наставника.

Може се констатовати на основу наставничких и ученичких исказа да је потребно посветити време и енергију за развијање особина, вештина и способности које доприносе остваривању ученичке аутономије (процесуални карактер), да би ученици требало да имају прилике да вежбају и развијају властиту аутономију у подстицајним васпитно-образовним ситуацијама (ситуациони карактер), као и то да степен ученичке аутономије у школи зависи од зрелости и узраста ученика (развојни карактер).

2.2 На који начин наставници пружају подршку у остваривању ученичке аутономије

„Подучавање је креативна професија, а не систем испоруке. Успешни наставници преносе информације, али они су такође фацитатори који стимулишу, охрабрују и ангажују“ (Robinson, 2013)*. Цитат међународног реномираног експерта из домена развоја креативности, иновативности и стваралштва у образовању потврђује наше уверење да је улога наставника не само да подучава ученике, већ и да одговарајућим поступцима пружа подршку ученицима да остваре своје потенцијале.

Овај аутор у књизи „The Element: How Finding Your Passion Changes Everything” износи схватање да људски развој није механички већ органски процес, да се не могу предвидети његови будући исходи, али да је важно да се стварају подстицајни услови у којима ће људски потенцијали да цветају (Robinson, 2009). Васпитно-образовни контекст може да подржи или да осујети инхерентне склоности за учењем и развојем (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008; Eccles *et al.*, 1993; Wigfield *et al.*, 2006). Деца природно желе да делују у социјалном контексту у оквиру којег остварују повезаност са другима, осећају да су ефикасна и имају доживљај да је њихово понашање покренуто на основу слободног избора и воље. Подржавајући социјални контекст омогућава квалитетније исходе учења, боље интерперсоналне односе између одраслих и деце, као и већу иницијативност, аутономност и ангажованост деце у школским, породичним и друштвеним активностима.

У складу са наведеним, сматрали смо да је важно да стекнемо увид у начине на који наставници пружају подршку у остваривању ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу (други истраживачки задатак у квалитативној фази истраживања). Другим речима, желели смо да утврдимо које поступке би наставници примењивали у намери да уважавају и подстичу ученичку аутономију. Група питања из Водича за наставнике била су:

- Шта мислите на који начин можете да пружите подршку остваривању ученичке аутономије у школи? Које стратегије би применили?

* Предавање Кен Робинсона на Ted Talk, 2013: „Why education reform isn't working - and what needs to change“.

- Шта бисте урадили другачије у односу на Ваше уобичајно понашање у одељењу, а да имате на уму да желите да уважите и подстичете аутономију ученика?
- Да ли можете да опишете наставника који уважава и пружа подршку аутономији ученика у настави и школи уопште? Како се он понаша? Да ли можете да опишете наставника који не уважава и не пружа подршку аутономију ученика у настави и школи уопште?).

У овом одељку размотрићемо три теме које су произашле из анализе наставничких конверзација: (а) стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета (тема бр. 2); (б) ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом разноврсних мотивационих поступака (тема бр. 3); (в) у школи ипак постоји „простора“ да ученици остваре своју аутономију (тема бр. 4).

Тема бр. 2: Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета. Стил понашања наставника одређује степен аутономије ученика у школском животу и раду (Ђерић и сар., 2011; Deci *et al.*, 1981; Lalić и сар., 2009; Reeve & Jang, 2006). У овом истраживању се показало да је успостављање равнотеже између слободе и ауторитета важна вештина наставника који уважава и подстиче ученичку аутономију.

Ауторитет онога ко подучава је веома комплексно питање из перспективе наставника који су учествовали у овом истраживању. Са тим се слажу стручњаци који указују да је ауторитет наставника фундаменталан, недовољно проблематизован и незаобилазан елемент живота, рада и односа који се успостављају између актера у васпитно-образовном процесу (Pase & Hemming, 2007). Ови аутори су закључили да је ауторитет наставника у одељењу друштвена конструкција која се гради, обновља и поново успоставља у релацијама између наставника и ученика. Природа наставничког ауторитета зависи од карактеристика детета, личности наставника, састава одељења и социјалног и културолошког „склопа“ читаве генерације ученика („Има генерација где је кроз та енергија хармонична, синхронизирана, једноставно некад се енергије сударају“; „Мени буде заиста тешко када ми дође VIII-1 и тамо изигравам вештицу, стално сам бесна и намргођена, јер су то деца таква. У

другом одељењу си и топао и све може да стигнеш. Исти човек. Не можеш да се понашаш исто“; „Ја сам упорна, моја мора да буде задња. И мора да буде и повишен тон у таквој ситуацији, јер то је дете с којим заиста не можете другачије. Пробате фино, а он себи дозвољава свашта“). Овакава уверења наставника шаљу поруку да је њихов однос према ученицима условљен енергијом одељења, реалним понашањем ученика и субјективном перцепцијом односа наставника и ученика.

Учесници истраживања увиђају да постоје разлике између три типа наставничког ауторитета: (а) лабилан ауторитет: попустљив наставник; (б) ауторитет заснован на моћи: строг наставник; (в) позитиван ауторитет: заснован на стручном знању и уважавању личности детета. Према њиховом мишљењу постоји различити начини на који се гради ауторитет наставника. Једна врста наставника стиче ауторитет тако што је директиван, ауторитаран и склон контроли, постоје наставници који су индиферентни, незаинтересовани и неосетљиви, док трећа врста ауторитета се темељи како на стручности из одређене области, тако и на педагошком знању и вештинама.

Први тип наставничког ауторитета карактеристичан је за наставнике чије су границе превише „пропустљиве“ у погледу захтева, критеријума и очекивања које постављају пред ученике („То је тачно за попустљиве наставнике. Деци је врло важно да имају границу одавде до овде, то им даје неку стабилност. Они кад немају тачну границу, тачно се ту негде изгубе шта би и како би. Зато што су мали“). Такав наставник се описује као превише благ, толерантан и недоследан („Јел ти можеш да уђеш у одељење и да будеш строг? Ја не могу да глумим строгоћу кад нисам таква“; „Зависи од нашег понашања шта им допустиш, они владају на часу“; „Биће такви, ако не знаш другачије, нема ту грешке“). Из наставничких исказа је јасно да попустљиви наставници не успевају да задобију поштовање ученика што узрокује доживљај беспомоћности и одсуство мотивације за рад у настави. Опис понашања једног попустљивог наставника указује да недостатак педагошких компетенција производи, пре свега, лоше интерперсоналне односе са ученицима, дисциплинске проблеме у одељењу и неодговарајућу радну атмосферу:

„Колега биологичар из друге школе, отишао је у пензију, који је буквално био као да сте га бацили с Марса. Он пише на табли предаје, окренут је леђима, они праве хаос од превртања столица,

шетања, певања. Као да је он свет за себе, а они свет за себе. И кад уђеш у учионицу, ти њега мораш да тражиш по учионици где је, јер је тотална анархија. Колегиница која је дошла после њега у року од 2 недеље је тотално променила ситуацију у одељењу. Њен став кад уђе у учионицу њено понашање је омогућило да настави нормално да ради са њима. Тај колега је имао јако велико знање, али је дошао у фазу да га можда то више не интересује... Јер ви да бисте некога респектовали да бисте поштовали његове жеље, да бисте сагледали њега као личност, ви морате да будете заинтересовани. Њему је очито било да одради те часове да одради свој посао. Нити је њега интересовао резултат да ли ће деца нешто да науче (наставница из ОШ „Стари град“).

Други тип наставника заснива свој ауторитет на директивном понашању, високој контроли и демонстрирању моћи у односу да ученицима („Престрога, стално виче на ученике и прети“; „То је вештачки ауторитет који понекад пали“; „Ако ви наметнете вештачки ауторитет, тај страх, ви сте полицајац. Да створите неку вештачку атмосфору у којој ћете ви извући час до краја и биће мир“). Однос између таквог наставника и ученика темељи се на односу моћи између надређеног и подређеног („Имате ви наставнике који су стара школа. Тотално робовски положај у односу на професора. То је оно тајац на часу. Наставник држи контролу на часу одређује шта како. Ви сте само послушни извршитељ“). Наставници истичу да је овај тип ауторитета у најмањој мери пожељан у погледу уважавања и подстицања ученичке аутономије. У пракси таквог наставника доминара застрашивање као васпитна метода, што по мишљењу наставника, кочи ученичку аутономију („Ако га се плаше и ако је ауторитет у том смислу, онда ученици неће имати никакву аутономију. Што је већи ауторитет, аутономија је мања“; „Претерана строгост је препрека да се уопште створи позитивна аутономија“). Такав наставник је склон да занемарује мотивационе ресурсе детета, строго реализује наставни план и програм, служи се спољашњим средствима мотивације и настоји да одреди како ће се ученици осећати, мислити и понашати (Deci, Nezlek & Sheinman 1981; Reeve & Jang, 2006).

Трећи тип ауторитета се темељи на стручној и педагошкој компететности наставника у његовом раду и односу са ученицима (подржавајући ауторитет). Таквог наставника одликује способност да успостави оптималну равнотежу у погледу слободе које пружа ученицима и ауторитета које је потребан за

адекватан васпитно-образовни рад („Не воле наставнике којих ће да се плаше, али опет с неке стране воле наставнике који су ауторитети“; „Ауторитаран или ауторитативан? Мислим да ауторитет не искључује аутономију“; „Ја бих направила неки компромис између тог ауторитета и те слободе деце. Значи зна се колико могу шта могу, али граница се не прелази, ја бар мислим тако да је то код мене“; „Значи не воле ни деца да имају потпуно слободу да може баш све да ради. Тачно се осети кад ми кренемо мало строжије како они умеју да се повуку и као просто желе да их неко конторлише, али у одређеном неком сегменту не у сваком“; „Значи они желе ту слободу у понашању размишљању. Подстицајно је за њих, али истовремено ако ми не научимо где су им границе, онда ће то отићи“; „Ни превише слободе, али ни ускраћивање слободе“; „Шта да вам кажем, ученици воле строге наставнике у смислу да је захтеван. И родитељи очекују од наставника тај ауторитет који можда они немају“). Ови цитати, такође, описују вештине и особине наставника као што су респонсивност, перцептивност и умереност у раду са ученицима које би подржавајући ауторитет требало да поседује.

Наставник који је подржавајући ауторитет јасно дефинише „правила игре“ у одељењу, односно захтеве и очекивања према ученицима у погледу њиховог понашања и нивоа знања. Другачије речено, једна од порука који такав наставник шаље својим ученицима јесу јасно дефинисани захтеви о томе шта је потребно научити и какво понашање у одељењу је прихватљиво („Кад се уђе у одељење, они морају да знају ко је ушао у одељење и зашто се ушло у одељење“; „Најважније је да се држите тих принципа. Не може нешто. Тога се треба држати. То деца јако цене значи да имате одређене ставове и принципе и да то не газите своју реч“; „Да, они ће да кажу, јесте тражила пуно, али смо научили и било је добро“; „Мислим да је важно наћи меру. Права мера је суштина у свему. Сад ми то све учимо временом“). Према мишљењу наставника, ученици очекују равноправност, принципијелност и реципрочност у погледу захтева које наставник поставља и његовог понашања у одељењу („Они сјајно функционишу кад је наставник доследан, када тачно знају да када ће он да уради то што је рекао да ће да спроведе одређену меру“). Кад ученици опажају да њихови наставници преносе разумна и јасна очекивања већа је вероватноћа да ће позитивније вредновати наставне задатке и имаће израженији

доживљај аутономије (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991). У супротном, кад не постоје јасна очекивања, захтеви и правила, деца се понашају конфузно, несигурно и нестабилно.

Такође, један од интерперсоналних профила наставника, који је добио и емпиријску потврду, подразумева успостављање баланса између толерантности и ауторитета (Wubbles *et al.*, 2012). Такав наставник подстиче одговорност код ученика и негује њихову потребу за слободом. Настоји да оствари блиске односе са ученицима. Односи, атмосфера и рад у одељењу таквог наставника нису високо структурирани, границе су у одређеној мери пропустљиве и не постоје крута и ригидна правила понашања у одељењу. Такав наставник примењује разноврсне методе рада, чешће организује рад ученика у малим групама и ученици су веома ангажовани у раду. Ови наставници настоје да „игноришу“ дистракције које могу да се јаве у одељењу и своју пажњу усмеравају на учење и рад ученика.

Анализа је показала да наши наставници сматрају да је изграђивање баланса између слободе и ауторитета један од најважнијих педагошких вештина која одређује разлику између успешних и неуспешних наставника („То је јако тешко постићи“; „Требате да будете чаробњак“; „Једино као наставник можете да опстанете ако то умете да урадите“; „Значи највећа карактеристика успешног наставника да умеш да будеш флексибилан. Колико је битно да стиснеш, а када да пустиш. Мора се налазити та равнотежа“). Стицање искуства, преиспитивање сопствене праксе и спремност за променама је један од начина да се овлада таквим вештинама. Оваква врста ауторитета је професионални изазов за самог наставника, јер понекад и носи одређене ризике. О томе сведоче наредни цитати:

„Не да одустајем од својих захтева у настави, кад то примењујем добијам поштовање од стране ученика и деца су стабилна и нема забуне између њих и мене. Тако да мислим да просто у васпитању своје деце и овде у школи ми сами морамо да се негде држимо тога. То је и храбро и тешко. И добијамо ми пацке због тога и приговоре“ (наставница ОШ „Бановић Страхиња“ у Београду).

„Једноставно видиш током рада да мораш нешто да промениш. Значи стално се учиш, стално се мењаш“ (наставница ОШ „Стари Град“ у Београду).

У литератури постоји консензус да добри наставници, између осталог, развијају односе са ученицима који се темеље на блискости, бризи и поверењу (Wentzel, 1997). Ученици који перципирају наставнике као топле и подржавајуће постижу ефикасније резултате у учењу (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006; Wubbels *et al.*, 2006). Наредни цитати описују да су међусобно поверење, поштовање и разумевање важни за остваривање ученичке аутономије („Поверење, размена и разумевање је услов без којих нема аутономије“; „Поштовање пре свега и моје према њима“; „Тачно, да би се неговала аутономија треба да постоји повратна спрега између две особе“). Наставници указују да ученик више није у подређеном положају у односу на наставника, да је ученик партнер наставнику у васпитно-образовном процесу и да позив подучавања подразумева да наставник ради за добробит детета („Ученик више није супротно од наставника, него смо ми заједно у процесу образовања“; „Чак и напротив мислим да ми треба да будемо у подређеном положају, јер наша служба или позив је да радимо у њихову корист“).

Тема бр. 3: Ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом разноврсних мотивационих поступака. Готово сви наставници истичу да је највећи проблем са којим се суочавају у раду недовољна заинтересованост ученика за активним ангажовањем у наставним, ваннаставним и школским активностима. Већина ученика показују низак ниво мотивације за овладавањем наставних садржаја и за учешће у активностима које су предвиђене наставним планом и програмом. Углавном показују заинтересованост само за дружење са вршњацима и забаву („Јако мало ствари их занима. Мало је тема које ће њих заинтриговати. Они су тотално незаинтересовани“; „Дете на додатној из математике каже шта ми то треба у животу? Ко да ћу то некад моћи да искористим у животу?“; „Тренд је бити незаинтересован. Кад бисте питали децу како они виде, они би, ако би искрено рекли, њих не занимају ни ученички парламент ни секције. Деца хоће да се играју, да се друже“; „Они уче само за оцену. Они не уче да би научили. Добро појединци уче“).

Наставници примећују да унутрашња мотивација постепено опада током школовања, нарочито у другом образовном циклусу. Опадање унутрашње мотивације за учењем потврђено је емпиријским истраживањем обављеним у нашој земљи (Baical i sar., 2009) и иностранству (Ryan & Deci, 2000;

Vansteenkiste *et al.*, 2005). О том проблему сведоче искази наших испитаника: „Већина ученика је изузетно мотивисано све до петог разреда. Кад добију и друге предмете онда та воља мало опада“; „Мотивација је споља, она унутрашња се временом губи“). Унутрашња мотивација је присутна код оних који су иначе посвећени учењу, док остали ученици доживљавају школско учење као оптерећење („Ево у мом одељењу има 3-4 ученика који су стекли своја знања мимо школе само због свог личног интересовања, али на жалост од стране остатка одељења, често то буде оптерећујуће за њих“).

Суочени са овим проблемом наставници се најчешће опредељују да примене материјалне и нематеријалне поткрепљиваче (спољашња средства) како би подстакли ученике да континуирано и савесно обављају своје школске обавезе. При том, наглашавају да није могуће све ученике мотивисати за учење („Сада се гради нека школа у којој мораш сваког ученика мотивисати. То је немогуће“; „Тако је. Немогуће је сваког мотивисати“; „Тачно је то“), али је важно да наставник открије специфичне и индивидуалне стратегије мотивисања које су у складу са природом детета („Па нема заједничке стратегије. Има индивидуално за Марка једна, за Петра друга, за сваког је посебна“; „Од самог детета. Како ћете од њега извући најбоље могуће и заинтересовати га зависи од детета. И не треба сваком детету иста врста мотивације. Сваког на неки други начин можеш да заинтересујеш“). Као што смо истакли наставници изражавају сумњу и несигурност у погледу могућности да заинтересују ученике за учење, а нарочито за ситуације у којима би требало да негују аутономију ученика. Оптимистично је запажање једног наставника да би пружање подршке ученичкој аутономији имало позитиван утицај на заинтересованост ученика за учењем („Па да. Оно што сте питали шта би био исход те неке аутономије... па већа мотивација ученика за учењем“).

Анализа наставничких конверзација је показала да наставници имају неке корисне идеје о начинима на које је могуће уважавати и подстицати ученичку аутономију:

„Да радимо прилично интерактивно са њима, да их подстичемо, да не држимо предавања, а они да слушају, него да им постављамо питања да кроз њихове одговоре да им тако дајемо иницијативу да их просто активирамо да им не пустимо да буду пасивни, а онда кроз то да им дамо слободу да и они на неки начин изражавају шта би они ту сад урадили како би решили неки проблем. Како би

променили неки експеримент како би добили нешто шта би урадили итд“.

Наставници су најчешће дискутовали о мотивационим поступцима као што су: (а) награђивање и санкционисање ученика; (б) подстицање ученика да бирају садржаје и активности; (в) подстицање дечијих питања; (г) препознавање, уважавање и подстицање ученичких интересовања; (д) указивање на значај учења. Последња категорија одговора се назива „остали мотивациони поступци“ и садржи разноврсне наставничке одговоре о начинима уважавања и подстицања ученичке аутономије.

Кад су у питању поступци *награђивања и санкционисања* наставници су склони да чешће примењују поступке посредством којих се контролише ученичко понашање – оцена, претња или критика, а резултати истраживања потврђују да су наставници у старијим разредима основне школе склони већој контроли ученика (Eccles & Midgley, 1988; Lalić-Vučetić, 2007). Наставник усмерен на контролу служи се у својој пракси најчешће спољашњим мотивационим средствима (Deci *et al.*, 1981; Reeve & Jang, 2006). Из цитата учесника истраживања јасно је да наставници покушавају да одржавају мотивацију ученика за учењем на контролишући начин: „Просто некако деца само реагују на оцену“; „Ако си ти спреман да му даш 1, он ће да се умири, да заплаче и да се смири, али ако ти нећеш да му даш 1 него покушаваш лепим, некад не може да схвати. Разуме само казну“; „Више су навикнути на казну“; „Једино спољни фактори а то је сила, као код студената ако не буде урадила колоквијум неће изаћи на испит“; „Да не добијамо плату или неко своје самопотврђивање, не бисмо радили то што радимо. Тако и деца кад је за њих оцена“). У литератури се истиче да примена ових поступака умањују ученички доживљај аутономије у школи упркос сазревању потребе ученика за аутономијом (Eccles *et al.*, 1991).

Лични значај који дете придаје награди или казни одређује да ли ће тај поступак деловати ефикасно (Lalić-Vučetić, 2007), што потврђују и наши наставници. Наиме, наставници указују да ученици обезвређују „уобичајне“ поступке награђивања за уложени труд и успех у учењу („Дете добије награду на литерарним конкурсима. Остали ученици – шта је добио као награду? Добио је диплому и књигу?! Па због књиге да пишем? Шта ће ми књига?; „Кад бисмо

имали новца да их потплаћујемо и награђујемо за сваки њихов труд или било какву активност. Буквално питају шта ћу да добијем? Хтела сам да ангажујем цео разред, кажем им ајде да покушамо нешто другачије да спојимо три врсте уметности. Неће ни за награду“). Поједини наставници истичу да је давање аутономије врста награда које би требало да добију ученици који су у већој мери ангажовани у учењу и другим школским обавезама и дужностима („Па зато што је тај неко урадио то и то показао то и то заслужио то и то, а ти се потруди да то достигнеш. Можда би тако могла да се усмери на прави начин та аутономија“; „Па добиће аутономију тако што се награђивати иницијатива и самосталност ученика“). Што би значило, према исказима наставника, да је потребно дати већи степен аутономије ученицима који показују добре резултате у учењу у односу на оне који нису уложили добољно труда и напора. Међутим, сматрамо да одузимање ученичке аутономија не би требало да се примењује као вид казне/награде. У теорији самодетерминације, аутономија се одређује као природна и универзална потреба, а њеним незадовољавањем умањује се мотивација за учењем (Deci & Ryan, 1985).

Поред контролног аспекта награде имају и информациони аспект што подразумева пружање одговарајуће повратне информације ученицима о њиховој успешности и ефикасности. Наши наставници сматрају да је повратна информација о резултатима које ученик постиже пожељан начин подстицања ученичке аутономије, са чиме се слажу и водећи аутори у области мотивације ученика (Hattie and Timperley; 2007; Deci & Ryan, 1985; Deci, Koestner & Ryan, 1999). О томе сведочи следећи цитати:

„Рецимо код питања оцена, што је њима јако важно, рецимо имамо дете које је болесно и које не долази у школу или је дете са смањеним могућностима. Увек образложиш.... супер много си се потрудио, мени је много драго што си то успео колико си био одсутан у школи. Наставник те наградио за труд и добио си већу оцену. Мали Филип и Ненад то су деца која не могу да науче и они су се толико трудили. Ја кажем погледајте они су изгарали 2 часа они су се толико поломили да направе тај пројекат да сам ја морала да их наградим са петицама. Значи образложиш зашто и тај који је генерално увек добијао лошије оцене може да добије 5. И ти који си навикао на добре оцене, добијеш лошију зато што се ниси трудио (наставник ОШ „Стари Град“).

„Али знаш шта је важно? Тој деци треба да се објасни зашто је то тако...Који је то разлог... да то није зато што си ти смислио то правило, јер се теби ђефнуло да они не могу да шетају“.

„Али приложиш објашњење. Ми смо дужни да образложимо и да кажемо шта је потребно да би дете могло да добије вишу оцену“.

Један од типова наставничких понашања који подстичу аутономију деце јесте пружање могућности избора и одлучивања у наставном процесу (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Eccles *et al.*, 1993; Reeve, Bolt & Cai, 1999). Кад је реч о *подстицању ученика да бирају* садржаје и активности у васпитно-образовном процесу наставници изражавају несигурност и бојазан („Само да кажем у вези те аутономије ученика. Моја сестра од ујака која је предавала овде ликовно, ради сада у Канади у школи. Они имају, добро то су мања деца, али они сами кажу шта хоће тај дан да раде. Не знам како би то било примењиво у нашим условима“; „Кад је у питању настава нема ту могућности избора. Ми смо везани нашим обавезама“). Према мишљењу наставника, избор тема и активности којима ће се бавити на часу је користан васпитни поступак, али ученици показују интересовање само за садржаје које излазе из оквира наставног плана и програма (углавном забавног карактера или теме из свакодневног живота).

„Како да бира? Јел имате ви слободу избора занимања? Немате. Ако вас приме да радите тамо, ви ћете бити срећни... Није у животу све избор... Углавном људи не могу у животу да бирају, па ни ученици. Све је то условљено неким вишим стварима.“

„Наравно да могу да бирају теме, а они ће изабрати да баве facebookом. То су теме које њих занимају. Ако ми препустимо деци ако препустимо цео свет и нама одраслима да бирамо шта ћемо, ми ћемо да идемо на пецање. Нећемо ићи на посао.“

„Деца су по природи радознала, али њих од петог, шестог разреда само занима музика, мода, љубав, трачеви као и усталом одрасле људе“.

„Ајде децо овако онако није то време још за вас, а они одмах сви а кад је време кад сте ви ступили... 20 минута оде. Ја им уопште повод нисам дао нисам ја ту тему хтео, а онда изгубите пола сата док их смирите“ „Воле да причају на ту тему, али стварно немаш кад. И кад крене, нема краја“.

Наставници истичу да њихови ученици изражавају потребу да бирају теме којима ће се бавити на часу, али се најчешће не сналазе у тој ситуацији („И једном сам рекла имате слободну тему за писмени. Шта то значи? Па пишете о

чему год хоћете. Дајте себи тему. Свако нека пише различиту тему. Они нису знали шта да пишу. Њима треба понудити теме и то онда може. Што суженији избор“; „Код мене траже кад ће већ једном слободна тема? Кад год добију слободну тему, то им је најтеже“; „Иначе они да бирају, питање је и шта би изабрали и чиме би се водили да изаберу. Ипак они треба да добију неко образовање па мислим да то не би било могуће да се реализује“). Необично је то што не увиђају да би наставник требало да им пружи помоћ и подршку у том процесу и најчешће као оправдање наводе ограничења наставног плана и програма („То је занимљиво, али то онда мора да се ради као у Норвешкој. ЈА сам била на једном предавању. Прво план и програм је далеко ужи, мањи него наш. Каже они добијају од издавачких кућа новине и деца бирају теме“). Да би се ученичка аутономија остварила неопходно је да ученици поседују знање о опцијама избора, вежбају да бирају садржаје и начине учења, као и вештине неопходне за примену изабраних опција (Litlwood,1996, према: Petrić, 2006). Поред тога, ови аутори указују да је важно да је ученик вољан да делују самостално и да верује да изабрану активност може самостално извести.

Поред избора тема ученици би требало да бирају начин на који ће презентовати резултата рада, динамику евалуације ученичког знања и различите начине решавања задатка који се обрађују на часу, јер наставници верују да су мисаони процеси ученика специфични и индивидуални. О томе илуструју наредни цитати:

„Рецимо двоје троје ученика да поделе час 10-ак мин., и да припреме неке занимљивости, да сами пронађу нешто о пијавицама, о инсектима и онда им дозволим да могу да користе рачунар, да пронађу неке слике на Интернету, да могу да направе пано“.

„У оквиру мог предмета могу да изаберу одређену тему из градива коју ће да презентују на њихов начин који они изаберу. Да ли путем реферата или аудио визуелно. Па онда при одговарању имају избор неки, на пример кад дете не може вербално да се изрази, може писменим путем“.

„Наравно дозвољавам да ученици сами осмисле начин на који ће урадити задатак. Свако дете мисли на свој начин; „Логика мора да постоји у свему, али свако дете има право да размишља на свој начин“.

„Код мене могу да бирају кад радимо нешто па се договоре не ради нам се сад тог часа имају превише обавеза не могу да буду спремни за то дело ако то захтева више времена. Онда одлажемо. Има одабир наставних јединица у датом тренутку“.

„Могу да бирају у писменим задацима кад им се дају слободне теме. То би било лепо понудити на почетку школске године одређени број наставних јединица које би они могли да изаберу“.

„Избор када ће одговарати када су спремни да науче нешто. Мислим да би то тада било много квалитетније научено“.

„Не могу да осудим дете ако они имају потребу да ураде нешто сасвим десето, не смем да укалупим дете да захтевам да радим не знам шта. Тако да они одлучују у којом ће техником и шта ће да ураде и шта ће да нацртају и све идеје су добро дошле“

Категорија *подстицања дечијих питања* садржи одговоре наставника који имплицирају да је пожељно креирање амбијента у којем се ученици осећају слободни да постављају питања и дају сугестије и идеје на часу („То је добро, јер они имају разна питања о разним проблемима који њих муче кроз школовање и онда они дођу са разним питањима“; „Да они неке своје идеје“). Утврђено је да дечија питања подстичу сложеније менталне активности код деце и да су предуслов успешног учења путем решавања проблема (Pavlović, 2002b). Поред тога, подстицање ученичких питања, идеја и предлога у школи доприноси јачању њиховог доживљаја аутономије, осећања припадања и компетентности (Cook-Sather, 2002; Mitra, 2004; Rudduck & Flutter, 2000).

Учесници истраживања указују да су дечија питања у настави један од механизма учења који не омогућава само сазнавање, већ буди заинтересованост и ангажованост ученика на часу („Ученичка питања. То је механизам учења. Нпр. на часу историје добију некад текст... Урадимо један део часа тако да они извуку сами питања која би евентуално поставила деци“; „Да, чак им дајем могућност да сами бирају питања. Ми не можемо да завршимо некад час од њихових питања и онда ја то употребим за даљи рад“; „Увек крећем питањима да ли имате искуства и шта мислите. И онда чујете неке ствари и сазнајем нешто ново од ученика“). Потребно је да деца вежбају у свакодневном искуству вештине постављања питања, јер на тај начин квалитетније уче („То је тешко за учење, али је квалитет убрзо видљив. Учиш

ученика како да постављају питања“. „Постављање питања се учи“; „Ученици могу сами да осмишљавају питања која би поставила другим ученицима“). Међутим, поједини наставници истичу да ученици старијих разреда временом губе потребу да постављају питања током часа и да њихова мотивација за активним учествовањем на часу опада при крају основног школовања („Ја предајем од шестог. У седмом је хиљаду питања, а у осмом јел можете само да нам кажете шта можемо да научимо, да одговоримо и да завршимо са тим. Како су старији, све мање питају. У осмом их ништа не занима само да добију оцену и да заврше“). Павловић (2002) такође закључује да што се деца и адолесценти дуже школују, обим и квалитет њихових питања као интелектуалне активности губи у свом развојном замаху. Ученици осмог разреда основне школе, врло негативно вреднују своје вршњаке који постављају питања и исказују сазнајну радозналост (Pavlović, 2001) и подражавају став других учесника васпитно-образовног процеса да је постављање питања у настави непожељно (Pavlović, 2002).

Препознавање, уважавање и подстицање ученичких интересовања је кључни мотивациони поступак за подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Наиме, ученици имају снажан доживљај аутономије кад је учење наставног садржаја у складу са њиховим интересовањима, потребама и циљевима које постављају (Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve & Jang, 2006; Wang & Eccles, 2013). Према исказима наставника, подржавајући однос ученичкој аутономији подразумева поштовање ученичких интересовања, потреба и афинитета („Да се пронађу, у погледу сопствених жеља, личних потреба, оно што они преферирају, тако изграђују интегритет и аутономију“; „Помислим на неког ђака који има неко интересовање, па ме пита нешто желећи да продуби знање. Нешто га стварно суштински интересује“). Већина ученика нема увид у сопствене афинитете, док родитељи имају често нереалне слику о потенцијалима сопственог детета. Сматрају да је улога наставника, родитеља и стручних сарадника да подстичу ученичка интересовања тако што ће им омогућити да бирају различите активности („Важно је да ученицима понудимо различите активности у спорту, да би умели да изаберу оно што је у складу са њиховим афинитетима“; „Само интересовање деце којег они нису свесни, јер деца то испробавају на сасвим други начин који одрасли могу да запазе“;

„Избор је да ли желе да постану своју људи, а и их у томе освешћујемо кроз школовање. То је њихов избор да могу да узму све оно што им пружимо. Избор је у томе да нас чују. Да усвоје све што знамо из самог предмета, из искуства. Не морају да усвоје све, али имају избор“). На тај начин, освешћују, тестирају и увежбавају властите компетенције што представља вид подршке ученичкој аутономији.

У складу са наведеним, наставници сматрају да им је потребна подршка и помоћ стручних сарадника ради идентификације ученичких интересовања и способности, јер испуњавање наставног плана и програма и друге наставничке обавезе одузимају превише времена („Врло је битан моменат да неко стручно лице то прати, јер сами наставници немају времена да прате ту децу. Педагог има само ту опцију да види шта је то чежња, шта деца осећају шта би желели да буду. Али је врло битно да неко препозна да то дете стварно може да изнесе, а не идеш само ајде зато што ти је то неко рекао“ „Немате ви времена толико да се бавите децом. Ово што рече колега имате тај план и програм и они само гледају да ли сте ви испунили план и програм, а некада само оде вам час тотално у супротном смеру. Значи дође до неког слободног изражавања мишљења и не можете ви да зауставите то. „Ви ако их спречите да кажу оно што мисле, онда су они одмах љути“).

Према мишљењу учесника истраживања, *повезивање наставних јединица са свакодневним животом и искуством* побуђује ученичку пажњу и интересовања, подстиче дечија питања и изражавање мишљења, развија комуникацију са наставником и ствара позитивну социоемоционалну климу у одељењу. О томе сведоче наведени цитати: „Ја иначе предајем техничко па ту има доста интересантних ствари из свакодневног живота. Деца онда имају много питања везана за градиво. И иначе кад имам обраду градива, ја волим са њима да комуницирам. Нисам онај тип који стане испред њих па испредаје“; „Причали смо о одређеном писцу, о његовом животу онда њих интересује какав је завршетак драме“; „Пазе на часу, раде, жељни да је да прикажу, презентују итд. Кажем оно што знам из живота, убацим нешто битно је да се ради. Битно је да они комуницирају. Битно је да се слободно изражавају. Мени час прође и то добро, активно ангажовани“).

Указивање на значај учења представља један од начина на који се подстиче ученичка аутономија према мишљењу наставника. Сврха овог мотивационог поступка је да ученици увиде како лични тако и друштвени значај учења и образовања. Препознавање личне корисности неког понашања/учења и ангажованост у тој активности представља најаутономнији вид екстринзичне мотивације (Deci & Ryan, 2000). Емпиријски налази потврђују да ученици имају већи доживљај аутономије кад ученици опажају наставне активности као лично релевантне, смислене и корисне (Finn & Voelkl, 1993). Другим речима, када ученици схвате да је учење важно за циљеве које желе постићи учиће истрајније, по сопственој вољи, иницијативи и избору, а такав приступ учењу је одрживији и доприноси бољем постигнућу ученика (Ђерић, Vodroža i Lalić-Vučetić, 2012). Према мишљењу наших испитаника, усмеравање ученика на значај вредности образовања и учења је користан мотивациони поступак. На тај начин се код ученика развија свест о унапређивању властитих потенцијала ради личног и друштвеног напретка („Стално их упућујем на развијене земље и на њихов однос према учењу, знању, образовању, правилима“; „Саветујем их стално и причам да они требају да изнесу ово друштво и да доведу до просперитета, а не да будемо вечито у транзицији“; „Свешћу шта је квалитетно, потпуно једно колективно освешћивање“; „Прво причамо о вредностима о спознаји, о свести, значи о свему што им је потребно једног дана у животу. Свесни смо да нам је корисно да то радимо и да треба да одрадите оно што треба кад треба. Ја мислим да је поента у томе да свако свој посао одради на најбољи могући начин“).

Као што смо истакли, последња категорија одговора „остали мотивациони поступци“ садржи појединачне одговоре као што су похвала, охрабрење, демонстрација знања, илустрација градива, додатни материјали за учење, подстицање такмичарског духа и учење социјалних вештина.

Тема бр. 4: У школи ипак постоји „простор“ да ученици остваре своју аутономију. Ова тема обухвата три категорије наставничких одговора: (а) ученичка аутономија се најбоље развија у настави грађанског васпитања; (б) истраживачки рад, ученички пројекти и дијалогске форме су најпогоднији начини за остваривање ученичке аутономије; (в) ученичка аутономија је ипак за ваннаставне и ваншколске активностима. Већина наставника сматра да су ретки

облици рада и активности у васпитно-образовном процесу који могу да подстичу аутономију ученика. Поред тога, наставници нису показали велико интересовање да промишљају о ситуацијама и приликама у којима је могуће развијати ученичку аутономију.

Наставници су показали неслагање око тога у којим наставним предметима ученици имају могућност да остваре властиту аутономију, иако се она може развијати у свим областима без обзира на природу садржаја. Преовладава мишљење да се ученичка аутономија у мањој мери може подстицати у предметима природних наука у односу на друштвене и уметничке предмете („Можда у том неком креативном смислу да се дете изрази кроз неку уметност“; „Па само то изражавање кроз уметност њега може да заокружи да он ту аутономију у том неком смислу. Некако тако видим кад ми кажете аутономија“; „Уметнички предмети су савршени за ту аутономију“). Међутим, једна група наставника сматра да је то могуће у различитим наставним предметима, без обзира на садржај одређене науке. Наставница српског: „Мој предмет је баш згодан за развијање аутономије где деца највише изражавају своја осећања и мишљења кроз песму, причу, роман. Ту ја откривам њих. Мислим да треба да науче како да изражавају своје мишљење“. Наставница математике: „Предајем такав предмет да не могу да се бавим аутономијом. Мада, могу да раде задатке самостално, да сами закључују, али то није та врста аутономије“. Наставница физике: „Код мене на часу физике могу доста тога да бирају. Они обично раде те паное и презентације, сад је то повезано са компјутером, везано стриктно за градиво, да ли је биографија неког научника експерименте и тако“. Наставник веронауке: „Ми имамо на часовима веронауке, као и у књижевности и историји, дајемо ту отвореност и слободу да деца самостално изводе закључке и да критички мисле и да своје креативне идеје спроводе у дело. Наставница биологије: „Па то чак може и на часовима математике. Наша колегиница је правила бајке од текстова задатака па су имали другачију визуру и доживљај задатка“.

Ученичка аутономија се најбоље развија у настави грађанског васпитања. Наставници грађанског васпитања су у предности у односу на наставнике осталих наставних предмета кад је у питању уважавање и подстицање ученичке аутономије („То је оно што смо ми из грађанског учили

како да направе одабир пројеката. То их треба само још додатно оснажити научити како да дођу до пројекта до решења пројекта“). Наиме, на часовима грађанског васпитања ученици имају већу слободу избора тема, обрађују садржаје које захтевају размену мишљења и дискутовање, ученичка иницијатива се прихвата и подржава, а наставник настоји да са ученицима заједно доноси одлуке. Перцепције наших испитаника су у складу са ученичким проценама задовољства различитим елементима у настави грађанског васпитања (Baucal i sar., 2009). У том истраживању, ученици су изразили највеће задовољство поводом спремности наставника да уважи њихово мишљење (68,5%), што су теме које се обрађују на часовима повезане са свакодневним животом (67,9%), као и тиме што се садржаји обрађују из различитих углова (66,7%).

Према мишљењу наших испитаника, у настави грађанског васпитања интерпресонални односи између наставника и ученика се темеље на равноправности и међусобном уважавању, атмосфера у одељењу је сарадничка, а комуникација између њих је отворена, срдачна и блиска. Такође, ученици основних и средњих школа у Србији потврђују да је атмосфера на тим часовима позитивна, подстицајна и опуштена, али истовремено радна и сарадничка (Džamonja Ignjatović, Baucal i Dudić, 2009). Наративи наставника грађанског васпитања описују начине на који може да се уважава и подстиче ученичка аутономија, као и позитивне васпитно-образовне исходе које остварују са ученицима:

„ГВ ми даје слободу да имамо буквално равноправан однос. Тотално пријатељски. Имају право све да ми кажу. Имају право да се понашају потпуно аутономно. И ту се осећају потпуно сигурно. Наравно не може сад да не дођа на час, а да не буде уписан. Нека правила она најосновнија се поштују. Мени то причињава радост, а и њима. Мислим да кроз то заиста можемо много тога да урадимо. А на првом месту оно што јесте да буду квалитетни људи, да изађу из школе са неким ставовима о неким вредностима о неким односима уређеним према другима, а то овај предмет пружа. Наравно ту има претеривања. Сви претерујемо у многим ситуацијама. Кажем опет имам ту слободу због тога што нема оцена, што је предмет изборни и што су мање групе него што су иначе па то може фино да се реализује. Можда ово што причам није реално, али просто је у том неком смислу реално зато што се дешава заиста. Тај пријатељски однос на томе потенцирам и то ми је оно што је основно.“

„На ГВ имају питања о разним проблемима који их муче кроз школовање. Али ту би могло да се ради доста да се деца освесте. Па да се ослободе да изражавају мишљење. Ја мислим да они тога нису свесни да могу то да раде. У ствари не могу, јер касније се покаже да то није баш најбоље да кажете шта мислите. У том смислу имају неку слободу и можемо себи да допустимо да имамо тај неки приступ отворенији и мислим да кроз то може тај ауторитет да се покаже и да се подстиче та самосталност. Знају неки да злоупотребе у смислу, није им дан...“

„Час мора да буде као река као корито које ћемо ми да пунимо. Онда је један диван ђак рекао, а зар не треба и то корито да се разлива? Значи они осећају ту слободу да треба да имају слободу учешћа“.

„Имају слободу рецимо грађанском. Нема контролних, нема испитивања. Не утиче на просек. Да, не улази у просек. И деца су другачија. И они су слободнији, ја сам слободнија. Они сами улазе у неке теме нпр. имамо тематику родитељ ученик и онда они о мамама татама што можда не би на другом часу“.

Јасно је из наставничких цитата да овај наставни предмет пружа много прилика у којима ученици могу да се слободно изразе, да бирају теме које су израз њиховог интересовања, да покрећу различите иницијативе у школи и да учествују у одлучивању. Постоји неколико разлога зашто наставници грађанског васпитања имају више прилика да уважавају и подстичу ученичку аутономију у односу на друге предмете: (а) у ГВ не постоји праћење и контрола ученика кроз оцењивање; (б) ученици и наставници се осећају слободније и другачије се понашају због концепције самог предмета; (в) овај предмет пружа могућност да се час методички осмисли на различите начине. Чини нам да у исказима наставника који не предају грађанско васпитање „провејава“ аргумент да је такав облик наставе погодан за подстицање ученичке аутономије, јер се ученици тамо не баве „озбиљним“ учењем.

Истраживачки рад, пројекти и дијалошке форме су најпогоднији начини за остваривање ученичке аутономије. Наставнике смо питали које методе и облике рада на часу могу да примене с циљем да подстичу ученике да се слободно изражавају и бирају, покрећу иницијативу и учествују у процесу одлучивања. Ретки наставници препознају да би ученици требало да бирају и одлучују о методама рада на часу („Могу да доносе одлуке рецимо по питању одређене методе која се користи на самом часу. Значи како ће се час одвијати да

ли ћемо радити нешто групно или у пару или свако за себе“; „Али мислим да они немају избор, осим онога што им старији сервирају. Зато и кажем јесте штос да пробају све, да они сами науче да изаберу“; „Да сами одлуче у оквиру групе ко ће крајњи резултат да презентује, али они рецимо да сами направе групе“).

Истраживачки пројекти доприносе развијању аутономије ученика и повећавају мотивацију за учењем, јер омогућавају слободу избора, изражавања и откривања (Petrić, 2006; Meyer, 2002), са чиме се слажу и наши испитаници („Истраживање на пример“; Да, истраживачки рад, можда би их то мало подстакло; „На пример, кроз експеримент да виде да опипају нешто да присуствују нечему, да учествују активно”). У цитату је видљиво да пројекти омогућавају ученицима да изразе аутентичне и креативне идеје и да их такав вид рада у настави подстиче на размишљање и акцију.

„Та аутономија и самосталност ученика се огледа у тим пројектима. Ви ту кроз њихове пројекте ви се запањите колико они имају неке другачије визуре и како примећују фантастично у својој околини негативне ствари. Мене су заиста фасцинирали и онда ви дете у том неком пројекту сасвим неку другу страну његове личности одједанпут неку креативност видите што уопште нисте знали да постоји. Та самосталност нека у тим пројектима вама као наставнику да једну другу слику о детету, а детету развијете прво оно што немачка педагогија што мене одушевљава прво што су они тачни одговорни, вредни, креативни“.

Једна група учесника у истраживању истиче да истраживачки рад повећава ученичку мотивацију за учењем, али да успех у томе зависи од бројних чиниоца: (а) заинтересованости различитих актера у васпитно-образовном процесу за истраживачке пројекте; (б) доминантног и традиционалног приступа процесу учења у школи; (в) педагошких компетенција наставника; и (г) временских и организационих препрека. О томе сведоче наредни цитати:

„Хоћу да кажем да нисмо студиозни у припремању ученика за такве истраживачке пројекте...наводи их да имају више времена да одлазе у библиотеке да студизоније уче, а не да само с Интернета скидају литературу. То значи да онда ми морамо да научимо како да их организујемо“;

„Да, јако их мотивише. Сад деца то праве једнако добро као и ми. Просто су врло способни да то одраде како треба.“

Јако се радују да раде било који експеримент... Уживају у томе и то им даје мотивацију“;

„Али за неки истраживачки рад самосталан или мора родитељи да ту помогну. Наставник мало више. Истраживачки рад само могу да раде на изборним часовима. Значи тако неке ствари, а истраживачки рад сад треба времена и моје и њихово. Деца имају силне предмете. Све то треба стићи, научити, написати“).

Различите дијалогске форме у настави, такође, опажају као погодан начин за подстицање ученичке аутономије. На основу њиховог досадашњег искуства, наставници процењују да дијалог, дискусија и дебатирање може да подстакне аутономију детета, али не доводе до усвајања квалитетног знања. Сматрају да ученици не поседују одговарајуће вештине и нису заинтересовани да учествују („Не, није то добар начин“; „Могло би, али је исто ограничена“; „То не може да буде дискусија. То је увек групица такве деце која су заинтересовани, а ови други иначе нису“; „Како које дете. Кога не интересује, једноставно неће да чује“; „Без обзира што их позивате да кажу своје мишљење, они кратко нешто одговоре и ту су завршили“; „Немају ту вештину дискусије. Дакле то је причање у глас, то су коментари чак и увредљиви тако да они нису били спремни... гледају ТВ програм где се стално неко свађа виче, да нема потребу да саслуша другога“).

Неколико гласова из фокус група истиче да је дискусија одлична метода за подстицање ученичке аутономије уколико се повеже са наставним градивом и дечијим искуством, али нису сугурни у којој мери је та пракса заступљена у нашим школама („Што је то тако страшно рећи своје мишљење? Мислим да школство, не знам да ли је то тако само код нас или је то тако усмерено, да деца немају ту могућност да се развијају“). Применом дискусије у настави ученици имају прилике да изразе свој угао гледања и да науче да размењују аргументе са другим особама у комуникацији („У реализацији дискусије да изаберау о чему ће причати, а да не препричавају моје речи“; „Ми смо то управо рекли да је дискусија добра, али да се повеже са свакодневним искуством и да се држимо наставне теме“; „Дете се отвара током дискусије. Помаже му да се отвори и да слободно изрази своје мишљење“). Сматрају да је неопходно да наставници буду вешти у вођењу дискусије у супротном осећају се веома немоћно, јер не

поседују такве компетенције („Наставник би требао у дискусији да буде водич“; „Разумете ми имамо нпр. дебата на одређену тему. Где се то учи? Разумете? Где су ти семинари?“; „Та вештина се развија. Да ли се то учи или је то лично оно што вам Бог дао. Знате како је на западу? Они децу уче да дебатују. Они вас уче немој тако стати, мораш овако па руке овако и говор тела, да вас науче како то треба говорити. Некад се осећам као натуршчик као наивна сликарка. Бауљам ја ту нешто као то је добро, али не знам да ли је то то. Разумете шта хоћу да вам кажем?). Аутори истичу да дијалог омогућава наставницима и ученицима да преиспитују општеприхваћене истине, упознавање и промишљање других перспектива и тестирање властитих ставова (Milin, 2012). Другим речима, дијалогске форме рада у настави су пожељне за подстицање аутономије ученика.

Трећа категорија наставничких одговора односи се на то да се ученичка аутономија може остварити у највећој мери у *ваннаставним и ваншколским активностима* („Укључивање, сарадња или одлучивање кад су у питању организовање излета, екскурзија ваншколских активности, додатног рада. Значи у том смислу да се они организују и могу да утичу на неке одлуке предлоге па да заједно са нама о томе расправљају дискутују, а не у самом процесу наставе“). Прецизније, школске секције, организација хуманитарне помоћи, вршњачки тимови, ученичка дежурства, школски часопис су предлози на које су наставници најчешће указивали („Ево на дежурству ученика и ту могу да кажу да ли ће да буду дежурни да ли желе или не желе“; „Једном годишње се објављује школски часопис, па су они са наставником српског формирали неку редакцију и имали су уреднике“; Па и на драмским секцијама приредбама они сами често неке предлоге“; „Добро имају иницијативе у вези прикупљања хуманитарне помоћи. Они то обожавају“; „Па секције имају, то могу да бирају“; „Постоји вршњачи тим дакле то су неке назнаке аутономије. Ово што ви причате то је само неки почетак, али ради се на том чини ми се плану“; „Ученички лист, то имају“; „Добро правили су оне новине, па филмове“; „Сакупљање пара за дечији динар, Црвени крст“; „Организовали су продају цвећа за осми март да би скупили новац за нови пројекат за школу. Ако сам добро разумела то су деца сама организовала и стајали испред школе на улици и продавали су цвеће“).

У оквиру ове категорије посебно се издвојио *ученички парламент* као активност у којој ученици могу у највећој мери да остваре властиту аутономију. Међутим, из одговора наставника је видљиво да ученички парламент обично служи за преношење информација, а ретко за активности у којима се подстиче слобода изражавања, избора, иницијатива ученика и доношење одлука.

„Могу да се питају у школи. Ја водим ђачки парламент, али сад се слабије виђамо јер таква је генерација. Прошле године смо се више виђали и ту деца добију све информације. Ја сам дужна да им пренесем све оно што се тиче њих да ли се променило нешто у закону, оцењивању“.

„Има неки покушај увођења те аутономије. Да ученици учествују на седницама наставничког већа. Треба им дати прилику да утичу. И то је ствар учења. Морамо да одаберемо тим деце која тачно знају да процене шта је усклађеност до које мере могу да добију“.

„Постоји сада ђачки парламент на којем би они могли да се искажу“.

„Додуше они имају ученички парламент. Имају те неке ствари које негде они могу да закључују сами доносе неке одлуке. Не знам тачно чиме се они баве, али у сваком случају постоји већ нешто о чему они могу да одлучују“

„Да, тачно тако. ЈА кажем у оној књизи, њима су допустили да имају увид у финансије школе и да сами одлуче да виде где се новац троши у школи. Да сами схвате како функционише једна организација и да сами донесу одлуку шта би набавили за школу. То су били феноменални предлози, толико одговорно. Замислите ви научите једно дете да изађе из школе са таквом свешћу“.

„Ту је парламент који може да утиче на то да ли је неки наставник превише оштар или шта знам, али то утиче погрешно на децу“.

Једна група наставника предвиђа позитивне ефекте од учешћа у раду парламента, јер би ученици на тај начин могли да се ангажују у већој мери, да се њихов „глас“ чује и да се повећа шанса да остваре утицај преко тела које их заступа. У таквим активностима развија се одговорност и самосталност ученика. С обзиром на то да у раду ученичког парламента најчешће учествује одређена група деце упитно је да ли њихови вршњаци имају увид у рад парламента, да ли учествују посредно или непосредно у његовим активностима и да ли могу да остваре утицај преко парламента. Такође, учесници истраживања истичу да је

важно да наставник координира и усмерава њихов рад у парламенту, јер понекад не умеју да финализирају идеју коју су самоиницијативно предложили. У том смислу, подршка ученичкој иницијативи подразумева саветодавну, фацилитаторску и менторску улогу наставника („Предлог ученичког парламента је био да једне суботе заменимо улоге, значи да професори буду ученици, а ученици професори, што је подразумевало да припреме наставну тему, предавања, питања, да упишу час, све као наставници. Наравно то смо се договорили то је прерасло у имитирање различитих наставника. Дакле, њихова иницијатива, они ништа нису урадили“).

2.3 Отежавајући и олакшавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије из перспективе наставника

Тема бр. 5: Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање. Трећи истраживачки задатак у квалитативној фази истраживања подразумевао је да стекнемо увид у отежавајуће и олакшавајуће чиниоце у остваривању ученичке аутономије из перспективе наставника. Група питања у Водичу која се односе на препреке у остваривању ученичке аутономије су: Да ли можете да размислите које су препреке у настави и школском контексту уопште у остваривању аутономије ученика? Шта спречава да се развија аутономија ученика? Зашто?

Отежавајући чиниоци у остваривању ученичке аутономије. Тема „Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је мало предуслова за њено остваривање“ обухвата четири категорије наставничких одговора: (а) образовање у Србији је на маргини: од статуса знања до статуса наставничке професије; (б) постојећа системска и организациона решења не дозвољавају да се оствари ученичка аутономија у школи; (в) одрасли губе ауторитет у очима деце/ученика; (г) наставници имају доживљај да су им „руке завезане“.

Образовање у Србији на маргини: од статуса знања до статуса наставничке професије. Учесници у нашем истраживању сматрају да се образовање налази на зачељу лествице актуелног система вредности у нашој земљи, што потврђују и друга истраживања (Vujačić i sar., 2011; Pantić & Šekić

Marković, 2012). Дугогодишње неповољне друштвено-економске околности довеле су до тога да се знање, образовање и школа не вреднују. Самим тим, урушава се сврха и квалитет образовања у нашој земљи. У таквом друштвеном миљеу, према мишљењу наставника, развијање ученичке аутономије не представља приоритет и на тај начин овај педагошки феномен остаје на маргини („Није школа in. Сад се пропагирају неке друге вредности“; „Губи се компас шта је поента образовања зашто је важно бити образован човек. Право или способност да размишљамо својом главом да не може нико да нас изманипулише да направи будалу од нас. А то је аутономија“; „Тај систем вредности у друштву се померио, испало је да образовање и знање ништа не значи“; „Ми смо својеврсни беби ситер и како сад ми то доживљавамо аутономију деце? Имају ту могућност да се изражавају... али немамо могућности уопште да им створимо окружење где ће да се развију те позитивне особине“). Наставници наводе да родитељи и ученици не вреднују образовање, да материјална оскудица не олакшава околности у којима се деца васпитавају и образују, као и то да медији врше негативан утицај нарочито у погледу развоја конформистичког и некритичког погледа на свет, уз помањкање оригиналности и креативности у начину размишљања и понашања („Мислим да је суштина покушаја да кроз ту аутономију избацити тај неки конформистички поглед на живот који је увршћен већ откад човек постоји“). Такође, један наставник је указао да би аутономија и креативност као циљеви требало да се ускладе са програмима од предшколског до факултетског нивоа образовања („Потребно је на нивоу целог друштва од вртића па до факултета да постоји аутономија, креативност, да су усклађени програми такође.... ево у средњој школи нема никаквог експерименталног рада, тамо се стабилно, теоријско знање... Онда смо у проблему!“).

Учесници истраживања посебно изражавају бојазан у вези са деградацијом наставничке професије у друштву што уједно доводи до нарушавања њихвог ауторитета, угледа и кредибилитета међу ученицима и њиховим родитељима („Потребан је другачији третман наставника. Скроз смо некако обесправљени, ту се истичу неке друге вредности“; „Ми мало постајемо параноични. Нас јако пуно са стране посматрају. Наставнике стално прозивају“; „Понекад имам утисак да служимо за брисање ногу. Мало је рећи да смо

маргинализовани с обзиром на значај које образовање треба да има у једној земљи, ми смо потпуно дреградирани и то је порука коју деца препознају и тако нас и доживљавају“; „Школство није цењено у целој држави. Ми нисмо цењени. Родитељи нас не цене па онда зашто би то деца“). На то указују и друга истраживања у којима се истиче да је наставничка професија изгубила на значају, престижу и друштвеном утицају (Day *et al.*, 2007; Đerić i Džinović, 2012).

У дијалогу са учесницима истраживања видљива је потреба да наставници имају већу могућност да партиципирају у одлучивању о битним питањима образовања. Нису задовољни у којој мери су укључени, показују неповерење према надлежним институцијама, а посебно изражавају сумњу у могућност ученичке партиципације у постојећим образовним токовима („Мање је проблем наставе колико је читавог учешћа у образовању. То је већи проблем достићи тај ниво аутономије потпуно“; „А нико вас не чује. Верујте наслушали смо се свакојаким прича. Кад год смо се дотакли Министарства просвете и могућности да ми као наставници нешто утичемо, ма какви. И онда се постави питање ко ту у ствари има избор и колико деца могу да утичу на избор у образовању. Не могу ни они не можемо ни ми. Да ли је то грешка или није, али просто се правила игре знају“). Ретко се чуо глас да би и родитељи требали да имају већу аутономију у одлучивању око питања образовања њихове деце, да је потребно да њихово присуство у школи буде видљивије и да ће на тај начин мотивација ученика за учење бити већа („Живела сам у Техерану, моја ћерка је ишла у немачки вртић прва два разреда... заволела сам тако немачку педагогију. Родитељи имају много већи утицај у одлучивању. Мада ми имамо добар савет родитеља, али може то и више. Ја бих волела да родитељи дођу на час нпр. да гледају како деца функционишу. Деци је јако стало да знају да тата и мама мисле о њему. То је јако мотивишуће за њих“).

Истраживања у свету, такође, показују да влада криза поверења у наставничку професију у односу на квалитет исхода и стандарде који треба да се остваре у раду (Day *et al.*, 2007). Стога, у расправама о статусу наставничке професије незаобилазно је питање о спремности наставника да буду отворени, критични и рефлексивни у погледу свог професионално деловања. Оптимистично је запажање мање групе наставника о томе да би и просветни

радници требало да преузму део одговорности за остваривање квалитета свог рада у школи. Наглашавају да је потребно сагледати сопствену праску, неговати промене на личном плану, без обзира на недостатак ресурса, мањкавости у систему и друге спољашње факторе који ограничавају професионали рад наставника. Према мишљењу наставника, било би могуће да се постигну жељене промене и на плану уважавања и подстицања ученичке аутономије, али је потребно да и наставници преузму одговорност о чему сведочи наредни цитати:

„На жалост имамо заиста примера и у нашој школи и у свим осталим институцијама да су се људи потпуно помирли и не желе ништа да промене. Не желе себе да промене. Не желе себе да сагледају. Нама тај час заиста пружа могућност, шта год да предајемо, колико год ми имали одређене циљеве, задатке које ми треба да одрадимо, да им покажемо кроз своју личност да они могу да имају слободу избора, да могу слободно да изражавају своје мишљење, да преузимају иницијативу... да схвате да су део једне велике заједнице, али да могу да буду аутономни. Најлакше је да кажемо како немамо финансија, немамо аутобус, немам ово-оно, а седим на часу“.

„Ако желимо да променимо нешто, ајмо онда да кренемо од себе. Нек променим нешто са ученицима са којима сам данас имао сусрет, нек сам једном остварио неку жељу за неким истраживањем, за изражавањем мишљењем, за иницијативом... где би био крај? А ми бар имамо ту могућност у школама где долазимо у сусрет са њима“.

„Кад упознамо себе и кад схватимо наше слабости, схватићемо зашто су деца таква“. Једноставно видиш током рада да мораш нешто да промениш. Значи, стално учиш“.

„Нису спремни то сте у праву... читао сам скоро истраживање... 50% њих није желело уопште да мења систем рада. Самим тим да он може да развија аутономију, да то може да пренесе после ученику. Дакле, нису спремни.“

„Што Тања каже да ми прво треба да схватимо да ми такође подстичући ученике за ту аутономију и ми себе изграђујемо.“

Кад је у питању однос према сопственом раду, поједини наставници истичу да им недостаје довољно индивидуалне иницијативе да прихвате, предлажу и/или покрећу промене у њиховој школи. Такође, наводе да због изостанака подршке других колега осећају се „усамљено“ у својим индивидуалним плановима и покушајима („Мада је препрека и страх од експонирања. Да сад тражим ја нешто од школског одбора. Не знам зашто. То ми је некако кочница“; „Па да, вероватно и недостатак подршке од других колега“; „Па да, али могли би ми више. Нису то неке препреке, али нема те критичне масе која би то извојевала. То је све нешто појединачно“). Наставници нису нарочито спремни да покажу личну иницијативу у активностима које би водиле значајнијим променама у школи и на тај начин себе не виде као агенсе промена што потврђују и налази других аутора (Džinović, Đević i Đerić, 2013; Polovina i Komlenović, 2012).

Постојећа системска и организациона решења не дозвољавају да се оствари ученичка аутономија у школи. Ова категорија описује наставничке одговоре у којима је видљиво да постојећа системска и организациона решења у школи отежавају остваривање ученичке аутономије. Већина наставника наводи да је актуелни наставни план и програм сложен, крут и преобиман, што представља оптерећење за ученике и наставнике како у погледу захтева који се постављају, тако и у погледу остваривања различитих аспеката ученичке аутономије. Тако конципиран наставни план и програм не оставља много времена наставницима и ученицима да бирају садржаје у складу са дечијим интресовањима, да самостално или групно осмишљавају и иницирају активности, као и да стичу знања кроз истраживачке пројекте како у друштвеним тако и у природним наукама.

„План и програм је прописан и од тога у принципу не може да се одустане. Свуда постоје неке дозвољене толеранције. Али ми морамо да се тога придржавамо и они ту немају шта да бирају, шта ће да уче шта неће да уче и тако“.

„Наши планови и програми су прилично лоше урађени зато што су претрпани градивом. Када би градиво било другачије распоређено, када постајала нека слобода, да децу не затрпавамо чињеницама, да радимо креативније, експериментално у природни наукама, а у друштвеним пројектима, било би добро.“

„Тако је, они хоће да испунимо план и програм, а хоће да са децом водимо дијалоге да комуницирамо, да видимо шта они мисле. Па

то је немогуће. Деца су стварно оптерећена, велики број предмета. Кажу смањили су број предмета, а нису. Наравно свако од нас тражи бар да се савлада то градиво и онда које то време остане за неку њихову иницијативу“.

„У вези наставног плана... нико промишља да је за масу лекција потребна пракса. У биологији уче о цвећу у децембру... Ја бих сад хтела тај цвет да радим кад процвета, да они изађу да уберу да омиришу да опипају, да та чула развијају, а то министарство спутава“.

Такође, већина учесника истраживања сматра да наставници немају довољно професионалне аутономије и да не осећају слободу да прилагођавају захтеве наставног плана и програма ученичким жељама, потребама и афинитетима. Међутим, поједини наставници истичу неслагање са тим да немају довољно слободе да организују наставу у складу са датим околностима. С једне стране, настоје да остваре прописане исходе и стандарде, а с друге стране, да је могуће оставити довољно простора за остваривање ученичке аутономије. Разлике у мишљењу наставника могу се уочити у наредним цитатима:

„Ја немам аутономију. Ни ми, ни ђаци, нико нема. Стварно и немамо ако поредимо с тиме како раде у Канади и у неким другим окружењима“.

„Али то може сад да се ради. Ти на часовима имаш слободу да направиш нешто у склопу тог одељења којем предајеш. И да им пружиш на часу бар ту неку мини аутономију ако већ на том неком макро плану не можемо“.

„Ја бих имала неке циљеве и неки очекивани исход. Дала бих сваком наставнику слободу једну, а ти ћеш све то да постигнеш. Сад деца у том систему ако се уклапају у те часове неке можда би они осмишљавали сасвим друкчије нпр., ви им дате неки месечни план па да и они изражавају ту неку своју самосталност и иницијативу“.

Многе педагошке идеје „опстају“ само у оквиру теорије, између осталог и ученичка аутономија, док се у пракси не могу занемарити неке организационе тешкоће које отежавају реализацију таквих идеја. Поред нефлексибилног наставног плана и програма наводе и пренатрпан распоред часова, велики број ученика у одељењима, као и постојећа временска организација рада у школи. То су препреке које није могуће увек премостити, јер не постоје увек

алтернативна решења („Тако је. То нити је једноставно нити је лако. Чак и када би ми хтели када би деца хтела, то не може тако лако да се изведе“; „То делује у теорији све лепо. У пракси то не може уз најбољу жељу и вољу“; „Знате шта је још један проблем – велики број часова“; „Ви можете неких 10-ак минута да пустите да видите како они размишљају, али не можете дуже, то је маса коју тешко можете да зауставите“; „Имамо огромна одељења, а ни план то не дозвољава. Имате техничких проблема који су глупи у ствари, али вас то ограничава. Аутономију ученика ограничава време, школски час“; „Ја радим и у једној великој школи... где има 1600 ђака. Толико је опипљива разлика у односу на мале школе. Тотално другачија атмосфера“).

Одрасли губе ауторитет у очима деце/ученика. Ова категорија садржи одговоре наставника о томе да су се данашња деца променила, да је ауторитет оних који су одговорни за децу угрожен и да постоји тренд попустљивог односа према деци, због чега се пракса ученичке аутономије додатно доживљава као „опасан и клизав терен“. Сличан налаз је добијен у истраживању у којем се показало да учитељи сматрају да партиципација ученика у школи може да се негативно одрази на њихов ауторитет (Vranješević, 2008). У наставничким конверзацијама о препрекама за остваривање ученичке аутономије преовладава дискурс о непослушној деци који пркосе ауторитету одраслих, што представља озбиљну препреку за рад са децом из перспективе наставника. О ученицима доминирају следећи описи: „немогући“, „дозвољавају себи превише“, „изгубљени“, „агресивни“, „све су негативнији“, „показују непоштовање“, „генерације су све горе и горе“, „више него слободни“, „свашта питају“ и томе слично. У мери у којој је ослабио ауторитет одраслих сведоче следећи цитати:

„Ауторитет се не признаје то је већ готово. Он је већ у породици издигнут формиран такав, најбољи у свом том микро свету и даље уопште не поштује ауторитет“.

„Родитељи очекују од нас да ми будемо ауторитети, а они не могу. Рецимо долази мајка па каже ја не смем да дођем он кад ме види каже стално долазиш, мислиш да сам дебил“.

„Непотребно им је дата слобода и власт коју они јако злоупотребљавају, а онда то све преносе у школу код нас. Види се да нема ауторитет, не постоји ауторитет. То је већ на ти, одговарају непотребно“.

Међутим, једна група наставника истиче да је корен таквог проблема у неадекватном породичном васпитању, губитку породице као институције, губитку ауторитета и епидемији попустљивог односа према деци. Границе које постављају одрасли у односу са децом су танане и пропустљиве. Контрола, дисциплина и правила, према мишљењу наставника, не налазе на репертоару родитељских и наставничких вештина у мери у којој би требало да постоје.

„Да вам кажем деца у породици немају ауторитет. Они не зарезују никога од родитеља. Апсолутно немају никакву контролу“.

„Знате шта породица је у једном расулу. Нема ауторитета. Није родитељ ауторитет, а ни наставник, као ни разредни старешина“.

„На жалост, родитељи иду линијом мањег отпора, лакше им је да се са неким стварима помире и да деци те границе испомерају максимално у смислу да сами одлучују о много ствари“

„Имате децу која су код куће превише слободна јер им родитељи дају превише слободе, па онда су то можда деца која се тамо иживљавају над сопственим родитељима, па сматрају да то могу да раде и у школи. Онда им не могу ни родитељи ништа, а не можемо ни ми“.

„Дете је стављено у први план да оно више не може да се снађе. Незаслужено. Дете је у тим годинама изгубљено. И такво израста, а ви као наставник делујете као бабарога. Једино ви нешто хоћете да га укалупите, да га каналишете“.

„Ми смо генерација где је ауторитет постојао. Данашње генерације уопште немају идеју и не признају никакве ауторитете чак ни и у својој кући. Негде и ми морамо се да мењамо ту, не бих ја сад да будем неки диктатор, али танка је та граница.“

Будући да ученичка аутономија, за неке учеснике истраживања, представља синоним за непослушност и пркошење ауторитету, наставници се не осећају компетентно да се ухвате у коштац са таквим проблемима (категорија наставници имају доживљај да су им „руке завезане“). Осећају су преплављено и немоћно у ситуацијама када ученици тестирају њихове границе и крше основна правила понашања у школи („Шта урадити таквом детету? Провоцира те. Кад неко безобразно и дрско ради нешто. Ту не помаже ни педагог ни

психолог. Не верујем да постоји инситуција која може да помогне таквом безобразном и невоспитаном детету“). Не успевају да пронађу одговарајуће начине да успоставе дисциплину и да спрече негативне облике понашања („Дисциплина је укинута као категорија. Да ли би та дисциплина постојала? И да није укинута, вероватно не би. Јер је школа изгубила смисао“). Такође, изражавају незадовољство понашањем већине родитеља који се односе попустљиво према деци, постављају их на „пиједестал“, а од наставника имају превисока очекивања („У слободама које они имају и у томе колико им родитељи дозвољавају..“; ...Они увек имају права и родитељи наравно, а ми имамо само обавезе. Е тај проблем се појављује у школи и све је већи и дубљи, а ми све мање имамо начина да се изборимо са тим“). Такве ситуације у односима са ученицама представљају извор фрустрација за наставнике:

„Данашња деца не слушају одрасле. Не поставља се пред њих захтев да морају да слушају родитеље. Деца је данас све дозвољено“.

„Разлика је што родитељи кад се наљуте на дете, могу и да га бију, могу да му искључе компјутер, да га казне. У школи могу да раде шта год хоће. Не плаше се ни оцена. Нема казне. Казна не утиче“.

„Можда ви нисте радили као наставник, а да јесте, онда бисте видели да су деца другачија од онога како их ми замишљамо“.

„Деца немају последице сем овога да ће у животу бити можда у недостатку знања можда, а ми имамо велике последице. Свакодневни сусрети са родитељима. Свакодневно правдање и објашњавање да сте ви имали добру намеру. Стално неко испитује ваше разумевање као да сте ви зла жена“.

Једно од решења за постојећу ситуацију, према мишљењу наставника, јесте планирана, континуирана и систематска сарадња са родитељима. Наставници с правом истичу да је важно успостављање партнерских односа са родитељима, јер то представља добит за све учеснике у васпитно-образовном процесу, нарочито у погледу развијања аутономије ученика. Међутим, да би се та сарадња остварила потребно је да постоји обострано поверење, уважавање и спремност да се заједничким напорима ради на решавању актуелних проблема који се јављају у односу са ученицима („Мислим да би требали да буду на вишем нивоу

односи како између наставника и деце тако између наставника и родитеља, мало више уважавања“).

Учесници истраживања истичу да се наставници и родитељи неретко налазе на супротстављеним странама. Један наставник је користио занимљиву метафору о разведеним паровима која је требала да објасни природу односа између наставника и родитеља („Између нас мора да постоји сарадња и ако постоји неслагање, то дете не сме да види. То вам је као прича са децом разведених родитеља. Мама и тата морају да се сложе, да имају заједнички став, да то дете не би било у проблему. Сматрам да родитељи и наставници морају заједнички да се сложе шта је добро за децу без обзира на почетна неслагања“; „Али ја не знам да ли ћу да наиђем на разумевање родитеља. То је један круг из којег тренутно нема излаза“). Слични налази су добијени и у истраживању о образовним променама у којем се показало да између наставника и родитеља постоји пракса међусобног оптуживања, пребацивање одговорности и незадовољство „другом“ страном у комуникацији (Vujačić i sar., 2011). Изузетак је група наставника у нашем истраживању која је изразила задовољство поводом високог степене укључености родитеља у све аспекте дечијег функционисања – од начина на који проводе слободне време са децом до ангажовања у испуњавању школских обавеза („Већина родитеља у овој школи се заиста труди да проводи креативно и квалитетно време са децом, и доста улажу у ту децу и то је онда добро кад ви у школи имате такве родитеље и такву децу. Много вам то олакшава“).

Олакшавајуће околности у остваривању ученичке аутономије. Можемо констатовати да су током дијалога учесници истраживања у већој мери разматрали чиниоце који отежавају уважавање и подстицање ученичке аутономије у односу на предуслове њеног остваривања у васпитно-образовном процесу. У фокус групама смо питали наставнике: Који су предуслови који олакшавају развој и подстицање аутономије ученика у настави и школи? Шта је потребно да се превазиђе да би се аутономија ученика несметано развијала и подстицала?

Тема „Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање” обухвата три категорије наставничких одговора: (а) родитељи имају важну улогу у развијању и

подстицању дечије аутономије, (б) тип наставника који уважава и подстиче ученичку аутономију и (в) потребна је боља организација рада у школи.

Родитељи имају важну улогу у развијању и подстицању дечије аутономије. Родитељи представљају најважније моделе понашања од којих деца усвајају обрасце понашања и формирају однос према свету који их окружује, па самим тим од њиховог стила васпитања зависи развој аутономије код детета. Родитељи могу бити оријентисани на развијање зависности код детета, а у тој ситуацији наставницима су „руке завезане“ и њихов утицај има ограничени карактер („Не може се очекивати да дете буде самостално и аутономно у школи, а да му родитељи за њих обављају све обавезе и дужности, тако да не знам како би у пракси функционисала та аутономија“). Међутим, једна група наставника је навела да родитељи који негују стил васпитања усмерен на развој дечије аутономије може бити у супротности са начином опхођења и рада наставника у школи.

„Зависи и од саме породице, наравно шта се тамо ради. Неко искуство јесте да ученици који у породици имају слободу у смислу неке праве аутономије, не распуштености, да овде им се то руши у школи“

„Мислим да породица је та која има на првом месту утицаја“;
„Ако ви код куће имате родитеље који васпитава дете да буде потпуно зависно, а у школи му се пружа могућност слободног избора, иницијативе, аутономије..мислим да не можемо да имамо толико утицаја зато што ипак највише времена проводи у породици и они су модели од којих дете сакупља и учи“

„Има деце који код куће немају никакву аутономију, а имају неки који имају превише код куће и у школи. Има деце имају неку границу што се тиче аутономије и код куће и у школи, а нека деца не поштују ни код куће ни у школи. Кажем све је то индивидуално не могу да генерализујем“.

„Врло често родитељи не дозвољавају својој деци да одрасту, да буду самостални и аутономни у складу са узрастом. Обавезе било да су кућни послови или не, али какве год. Та презаштићеност која је присутна данас са родитељске стране према деци и та потреба кад би могли да живе њихов живот, да дишу ваздух за њих, колена разбијена болују они, а не деца. Не можеш тако, мораш да га пустиш да буде самостално и аутономно, онолико колико то његове године допуштају“.

У том смислу, учесници истраживања истичу да је потребна континуирана сарадња између наставника и родитеља, усмеравање родитеља и ученика од стране наставника и дозирање дечије аутономије у складу са узрастом и зрелошћу детета.

Тип наставника који уважава и подстиче ученичку аутономију. Наставници сматрају да је потребно да, поред родитеља, дају свој допринос у погледу развијања аутономије детета („И за ту аутономију... да учествују у одлучивању.. потребни су поред родитеља и ми овде у школи као наставници и педагози“; „Ми имамо срећу што на својим предметима то можемо да допустимо и можемо да развијемо (аутономију ученика) и то је нешто прелепо. Мислим да индивидуално сваки човек може себи да да макар 5 мин у току часа. Можемо да кажемо све је то спало на нашу личност, али одувек је тако“). Занимљиво је то што запажају да на развој дечије аутономије утиче, пре свега, демократски стил понашања и васпитања који подразумева успостављање партнерских односа са ученицима, узајамно поверење, поштовање и подршку („Тачно, да би се неговала било чија аутономија треба да постоји повратна спрега између две особе која се заснива на узајамном поштовању“; „Не мислим нека строгоћа, али нека пристојност и неко понашање све то има све је то повезано“). Наставници описују да је важно тежити успостављању садрадничких односа који позитивно утичу на мотивацију и постигнућа наставника и ученика, а самим тим и остваривању ученичке аутономије („Управо то... без сарадње са наставником нема напретка“ „Чињеница је да нису способни то да раде сами, без подршке нас. Рецимо мени се свиђа та иницијатива ученика свеукупно“; „Кад ви стекнете поверење у ученике и они стекну у вас поверење, онда је мотивисаност наставника већа, али и ученика, и онда је исход исти. Са радошћу идемо на час. Са радошћу примају знања и са радошћу радимо“; „Подршка је ту веома битна, у смислу да знају да имају могућност и да имају коме да се обрете“). Даље, тако ангажован наставник ослушкује дечије потребе и интересовања, охрабрује их кад је потребна подршка, преузима иницијативу у погледу активнијег ангажовања деце и коначно креира позитивну атмосферу у којој деца имају доживљај сигурности и припадања („Треба их подржати кад је позитивна аутономија у питању. Значи гурати у сваком случају кад видите кад дете жели наравно“; „И битна је

иницијатива наставника, јер многа деца седе, ћуте, гледају и они не знају да је могуће нешто“; Мотивисати их... што је рекла Вања иницијатива од стране наставника, а онда им дати простора и уважити те њихове потребе..“; Атмосфера у школи је јако битна... где деца осећају да припадају... код нас деца остају и после школе, неће некад кући...“; „Мислим да им је прилично важно да наставник буде стабилан и да се сигурно осећају са њим. Ја сам дошла овде пре 4 год. са идејом да им треба дати потпуну слободу, да их треба подстицати на креативност итд. Онда сам схватила да им треба нека граница. Треба их усмерити“).

Потребна је боља организација рада у школи. Подстицање развоја аутономије ученика, према мишљењу наставника, ограничава постојећа временска организација рада у школи („Седми и осми час деца само отаљавају због умора, само да је ту због списка“; „Кад? Рецимо колегиница кад има час математике од 45 минута и има наставну јединицу множење полинома... Где ви ту видите могућност за ту аутономију...ми то не можемо да схватимо шта значи“; „Све мања одељења. То је непроцењива предност“). Очигледно је да наставници сматрају да је подстицање аутономије ученика засебна васпитно-образовна активност која захтева од њих издвајање додатног времена, без обзира на то што смо указали да је аутономија развојна потреба сваког појединца и да њен развој зависи најчешће од стила понашања наставника у одељењу. Такође, наставници сматрају да је потребно да се прецизно дефинишу и поштују правила понашања, права и одговорности у школи („Правила се подразумевају. Њима то мора да се подразумева“, „Дакле да се јасно дефинише шта је то у ствари аутономија да се не би побркали лончићи шта се сме шта се не сме. Постављање те неке границе“). Према њиховом мишљењу дечија аутономија треба да буде контролисана успостављањем реда, поштовањем правила понашања у школском контексту и прецизним одређењем ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Коначно, наставници су давали и појединачне предлоге шта је потребно да би се ученичка аутономија остварила (на пример, редуковање наставног плана, добра радна атмосфера, добри међуљудски односи у наставничком колективу, материјална средства, аутономија наставника, школе и целокупног образовног система, јача стручна и педагошка помоћ и подршка).

* * *

Последње питање за наставнике у фокус групама било је: „Каква су ваша размишљања о сличностима и разликама у аутономији деце код куће и школе?“ Учесници нашег истраживања немају уједначен став, али већина наставника сматра да је школа ипак отворенија за подстицање ученичке аутономије у односу на родитеље („Да, они треба да имају ту аутономију делимично и код куће и у школи“; „У школи се много слободније понашају. Вероватно ми смо разумнији и обраћамо пажњу више на њих“; „Сувише негативних имамо није то све тако. Имаш ти пар њих стварно добре деце из финих породица“; „Јесте ја се слажем са тим да је углавном исто и у школи и код куће ако чак није у школи више. Јер су мање код куће“).

3. Поређење ученичких и наставничких исказа о могућностима и ограничењима развоја аутономије ученика

Један од најсложенијих захтева миксметодског приступа у проучавању одређеног проблема јесте питање интеграције. У овој студији интеграција је најпре реализована у фази развијања инструмента (ученички упитник) на основу прикупљених података у квалитативној фази истраживања. Други облик интеграције је остварен кроз поређење ученичких и наставничких исказа о могућностима развоја аутономије у васпитно-образовном процесу. Коначно, трећи облик интеграције реализован је кроз формулисање заједничких закључака и педагошких импликација (последње поглавље).

У овом одељку приказаћемо сличности и разлике у исказима ученика и наставника о томе како тумаче концепт ученичке аутономије, на који начин се уважава и подстиче аутономија у васпитно-образовном процесу, и на крају, које препреке и услове опажају као потребне да би феномен ученичке аутономије „заживео“ у пракси. Упоредивањем ученичких и наставничких исказа покушаћемо да мапирамо статус ученичке аутономије у постојећим васпитно-образовним условима.

На основу увида у прикупљени материјал, можемо закључити да су наставници дали садржајне, конкретне и довољно обухватне одговоре на постављена питања у фокус групама. Наративи наставника у односу на наративе ученика били су опширнији, у њима преовлађује терминологија из домена њихове стручне и педагошке експертизе, а неретко смо наилазили на лаичка објашњења. Преовлађујући је утисак да су наставници у мањој мери показали ентузијазам за тему ученичке аутономије у односу на ученике. Претпостављамо да је разлог то што наставници повезују ову тему са необузданом слободом ученика, доживљајем да не могу да контролишу понашање ученика у одељењу, као и падом ауторитета одраслих. Такве констуркције изазивају код наставника осећај беспомоћности и некомпетентности.

Многи аутори сматрају да су ученици заправо експерти властитог искуства компетентни да дају одговарајуће процене о понашању и активностима наставника у одељењу (Creemers & Kyriakides, 2007; Vranješević, 2008), јер они посматрају наставу другачијим очима од својих наставника. На основу нашег

искуства, можемо да закључимо да су ученици осмог разреда показали зрелост током промишљања о проблему истраживања и да су са модератором водили равноправан разговор без обзира на сложеност и апстрактност концепта ученичка аутономија. Давали су разноврсне и корисне предлоге о томе како унапредити наставу с циљем да се уважава и подстиче ученичка аутономија. Показали су изузетну перцептивност приликом процењивања наставничких активности и понашања у одељењу.

Тумачење концепта ученичка аутономија из перспективе наставника и ученика. Анализа квалитативних података је показала да су ученици и наставници *најпре* изразили неповерење у идеју о ученичкој аутономији. Преовладала је збуњеност, нелагодност и стрепња у погледу могућности да се пружи подршка ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу. Ученици су овај концепт повезали са спремношћу свих учесника васпитно-образовног процеса да „чују“ ученички глас и мишљење; активним односом ученика према животу и раду школе; као и са унапређивањем наставног процеса и бољом мотивацијом за учење. Кључне речи које ученици најчешће користе да би описали своју аутономију су права, промене, акција, идеје и мотивација. Међутим, ученици су изразили заједнички став да се ретко пружа подршка ученичкој аутономији у школи зато што наставници: (а) не желе да се мењају; (б) не би прихватили начин рада у настави који подразумева одређени степен слободе избора, изражавања, иницијативе и учешћа у одлучивању; (в) не показују поверење у ученичке способности и потенцијале. Интересантно је да ученици сматрају да је део одговорности и на њима, да је потребно да се ангажују у већој мери у погледу промовисања властите аутономије, али у том процесу желе да сарађују са наставницима од којих очекују смислену и видљиву подршку.

Концепт ученичке аутономије је наставнике асоцирао на „апсолутистичку владавину“ дечијих права, необуздану слободу ученика, одсуство контроле ученичког понашања и обезвређивање ауторитета одраслих. Стиче се утисак да наставници ипак перципирају ученичку аутономију као „опасан и клизав терен“. Разлози могу бити бројни, на пример: (а) термин „ученичка аутономија“ у ширим оквирима има негативну конотацију и најчешће асоцира на независност, неограничену и необуздану слободу; (б) недовољно је

заступљена тема о ученичкој аутономији у наставничкој пракси, нарочито у погледу њеног подстицања; (в) „данашњи“ ученици се понашају неадекватно у односу са ауторитетима што представља извор фрустрација за већину наставника; (г) преовлађује превише заштитнички однос родитеља према деци (ткз. „епидемија попустљивог односа“) нарочито у погледу понашања и односа према школским обавезама и дужностима. Из тог разлога, наставници су током дијалога указивали да је потребно прецизно дефинисати концепт ученичке аутономије, да се јасно одреде улоге и одговорности свих учесника васпитно-образовног процеса и да је важно да се успостави правила и кодекс понашања који би „заштитио“ интересе и права наставника (снажан доживљај угрожености). Утисак је да су наставници доживели да уважавање и подстицање аутономије ученика захтева увођење неких посебних мера у васпитно-образовну праксу. Међутим, овај концепт се односи пре свега на стил понашања наставника у одељењу и мотивационе поступке који подржавају или осујећују ученичку аутономију. Чини нам се да је концепт ученичке аутономије релативно непознат наставницима, па је то можда главни разлог зашто су осећали несигурност и забринутост.

Као што смо на почетку истакли, учесници истраживања су изразили неповерење према идеји ученичке аутономије. Међутим, како се дијалог развијао формирала се другачија слика о значењу овог концепта из перспективе ученика и наставника. Уопштено говорећи, ученици повезују властиту аутономију са значењем тог концепта који преовладава у литератури (мотивациони концепт), али разлог томе може бити „инпут“ коју су добили од модератора током фокус групе. Наиме, ученицима је унапред предочен садржај показатеља ученичке аутономије од којих се полази у овом истраживању, зато што је концепт апстрактан и комплексан. Наставници у највећој мери доводе у везу концепт ученичке аутономије са необузданом слободом ученика, неодговорним односом према школским обавезама и дужностима, самосталношћу, као и слободом изражавања у наставном процесу. Док су слобода избора, иницијатива и учешће ученика у доношењу одлука показатељи који се доводе у везу са концептом ученичке аутономије, али у мањој мери. Такође, наставници су теже препознавали ситуације у којима би ученици могли да бирају, инцирају и/или одлучују.

У наредном делу текста указаћемо како размишљају ученици и наставници о показатељима ученичке аутономије у контексту васпитно-образовне праксе. Слобода изражавања мишљења се дефинише као право и могућност да ученици исказују и размењују своје мишљења са другима из перспективе обе групе учесника истраживања. Међутим, ученици нису задовољни у којој мери имају могућност да слободно изразе мишљење на часу. Из ученичког угла најчешће се догађа да је уважавање ученичког мишљења израз формалности, док наставници указују супротно и додају да ученици често пробијају границе, да злоупотребљавају слободу која им је дата и да се понашају неприхватљиво. Ипак, обе групе учесника истичу да је слобода изражавања мишљења важна за развој критичког односа младих према свету који их окружује; да је потребно да науче да конструктивно размењују мишљење и аргументовано поткрепе своје ставове; и да је у школи неопходно да се такве компетенције ученика развијају и увежбавају.

Концепт „слобода избора“ ученици најчешће повезују са развојном потребом да изграде властити идентитет и да самостално одређују какав ће однос имати према учењу и школским обавезама („учење је избор“). Ученици нису задовољни у којој мери имају могућност да бирају у настави без обзира што је уведен систем изборних предмета, јер садржаји који уче нису у складу са актуелним интересовањима, афинитетима и потребама ученика. Наставници, такође, опажају да је слобода избора показатељ ученичке аутономије, али на први мах не препознају у којим ситуацијама ученици могу да имају слободан избор. Васпитно-образовне ситуације у којима ученици могу да бирају односе се на ваннаставне и ваншколске активности, док је се редовна настава не опажа као „простор“ за неговање ученичке аутономије.

Ученици и наставници дефинишу *иницијативу* као самостално и/или групно организовање ученика ради реализације одређених идеја и акција у складу са дечијим интересовањима, афинитетима и потребама. Такви облици понашања, према мишљењу обе групе учесника, остварују се углавном кроз културне, забававне и хуманитарне активности ван редовне наставе. Наставници препознају ученике као способне да покрећу различите акције у школи, али сматрају да ученици нису довољно заинтересовани да преузимају улогу иницијатора у васпитно-образовном процесу. Насупрот томе, ученици имају

доживљај да их наставници позиционирају као неискусне, незреле и недовољно компетентне због чега осећају недовољно сигурно да покрећу одређене активности у школи. Према њиховим исказима, домет ученичке иницијативе је скроман и представља „власништво” наставника.

Ученици не препознају могућност да учествују у доношењу одлука у било којем аспекту школског живота и рада. Сматрају да је потребно да својим гласом дају допринос у процесима управљања у школи посредством демократских процедура, али нису сигурни да ли су зрели и компетентни за такве активности. Из њихове перспективе, потребно је да наставници буду отворени за такве идеје, да им пруже подршку, да се консултују с њима и да преговарају како би имали већи уплив на дешавања у школи. Редовна настава је домен у којем наставници професионално доминирају и не увиђају прилике у којима би ученици имали могућност да доносе одлуке. Изузетак су ваннаставне и ваншколске активности у којима би наставници „дозволили“ ученицима да учествују у доношењу одлука.

Да ли је ученичка аутономија важна за оптимални развој и одрастање ученика? Учесници истраживања су указали на бројне позитивне исходе од уважавања и подстицања ученичке аутономије за развој и одрастање ученика. Када би ученици добили подршку да се слободно изражавају, бирају, иницирају и/или одлучују у васпитно-образовном процесу, предвиђају да би то имало позитиван ефекат на њихово самопоуздање, мотивацију за учењем, развијање критичког односа према свету који их окружује, осећај припадања школи које похађају и квалитетније интерперсоналне односе са свим учесницима васпитно-образовног процеса. Наставници се не разликују од ученика у погледу опажања корисности уважавања и подстицања аутономије за оптимални развој и одрастање ученика. Углавном су мапирали оне особине, вештине и способности које доприносе ефикаснијем учењу ученика. Без обзира на то што деле уверење да се аутономија развија кад ученици питају, бирају, иницирају и одлучују, према мишљењу већине ученика, подстицање ових елемената у васпитно-образовном процесу је више „задовољавање форме, а мање суштине“.

Какве су представе ученика и наставника о зрелости деце за остваривањем аутономије у васпитно-образовном процесу? Наставници изражавају несигурност у погледу степене зрелости ученика да се питају,

иницирају, бирају и одлучују у васпитно-образовном процесу, иако се деца налазе у периоду кад се интензивно развијају такве компетенције. Сматрају да је степен ученичке аутономије у школи одређен, пре свега, индивидуалним особинама, узрасним карактеристикама и степеном емоционалне и социјалне зрелости детета. Насупрот томе, ученици изражавају незадовољство јер их наставници доживљавају као недовољно зреле да учествују у доношењу одлука, да се питају и бирају и да иницирају одређене активности, а то тумаче као неповерење наставника у ученичко искуство и способности.

Који тип наставника пружа подршку ученичкој аутономији? Занимљиво је да су учесници истраживања независно једно од других указали да постоје три типа наставничког ауторитета: (а) лабилан ауторитет: попустљив наставник; (б) ауторитет заснован на моћи: строг наставник; (в) позитиван ауторитет: заснован на стручном знању и уважавању личности детета. Основна разлика између ових типова ауторитета је степен у којем наставник подржава ученичку аутономију, односно потреба да контролише ученичко понашање и процес учења на часу. Према исказима обе групе учесника, најважнија педагошка вештина које треба да поседује наставник јесте успостављање баланса између ученичких потреба да се питају, бирају, иницирају и учествују у доношењу одлука и захтева, очекивања и граница које постављају наставници. С једне стране, ученицима је потребна слобода да изразе своју личност, потребе и да задовоље своје мотивационе ресурсе, а с друге стране, неопходно је да наставник буде способан да усмерава, води и помаже ученицима да остваре властиту аутономију и постижу добре резултате у учењу.

Посредством којих мотивационих поступака наставник пружа подршку ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу? Испитаници имају заједнички став да се применом разноврсних мотивационих стратегија задовољава потреба за аутономијом у васпитно-образовном процесу. Током дијалога испитаници су имале бројне дилеме о начинима на који се може подржати ученичка аутономија у васпитно-образовном процесу. Будући да су спољашњи облици мотивисања доминантни у настави било је очекивано да се предложе поступци *награђивања* и *санкционисања* као најадекватнији за подстицање ученичке аутономије. Испитаници истичу да су оцена, претња или критика најчешћи начини на које се контролише ученичко понашање, што се у

литератури опажа као најмање погодан начин за потхрањивање доживљаја аутономије. У односу на наставнике, ученици у већој мери истичу да су похвала и охрабрење подједнако важни за јачање доживљаја аутономије, нарочито током вредновања дечијих активности и приликом креативног доприноса ученика у осмишљавању различитих начина решавања задатака на часу.

Ученици и наставници се слажу да је *повратна информација* у наставном процесу моћан поступак посредством којег се подстиче ученичка аутономија у васпитно-образовном процесу. Ученици сматрају да повратна информација треба да буде јасна, обухватна и правремена. Од наставника се очекује да буде доследан, да прецизно дефинише захтеве, очекивања и критеријуме о ученичком понашању и ономе што је потребно да науче. Наставници перципирају да је важан аспект повратне информације указивање на значај и сврху учења што представља један од поступака посредством који се подстиче аутономија ученика. Сврха овог мотивационог поступка је да ученици увиде како лични тако и друштвени значај учења и образовања, што указују и аутори који се баве темом ученичке аутономије.

Бирање садржаја и активности у наставном процесу је мотивациони поступак који наставници опажају као пожељан и користан, али немају поверење у ученике да су довољно компетентни и зрели да праве такве врсте избора. Занимљиво је да ученици питање слободе избора најчешће повезују са унутрашњим мотивом да одређују свој поглед на свет, понашање и активности, што се сматра одразом потребе појединца да буде аутономан, али тај концепт не смештају у контекст наставног процеса. Током конструисања пожељног профила наставника који уважава и подстиче аутономију само једна група ученика је истакла да такав наставник даје могућност да ученици бирају теме којим ће се бавити и да учествују у методичком осмишљавању часа. Уопштено говорећи, слобода избора је опажена као показатељ ученичке аутономије, али испитаници не увиђају начин на који се може применити у реалности школске праксе.

Наставник који испољава подршку *слободном саопштавању дечијих идеја, питања и акција*, уз одсуство процењивачког и критизерског става, ученици и наставници препознају као подстицај за уважавање и подстицање ученичке аутономије. Таква клима учења помаже ученицима да савладају

стидљивост, развијају комуникационе вештине, имају позитивнију слику о себи, јача се доживљај прихватања и критичан дух. У том случају, обе групе учесника истичу да је важно да ученици уче како да дискутују, кроз властито искуство, уз усмеравање, координацију и вођење наставника. Потребно је да деца вежбају у свакодневном искуству вештине постављања питања, јер на тај начин квалитетније уче и буди се већа заинтересованост и ангажованост ученика на часу. Без обзира што су испитаници указали да се доживљај аутономије стиче и развија ситуационо и искуствено, наставници изражавају несигурност у погледу организације рада на часу која омогућава слободно изражавања дечијих идеја, сугестија и питања, верујући да ни ученици ни наставници не поседују потребне компетенције.

Препознавање, уважавање и подстицање ученичких интересовања, потреба и афинитета обе групе учесника опажају као мотивациони поступак који подржава потребу ученика да се осећају и делују аутономно у васпитно-образовном процесу. Учесници истраживања саопштавају да наставник има задатак да препозна и уважи потенцијале сваког детета појединачно. Поред тога, у ученичким конверзацијама преовладава став да је настава оријентисана на теоријска знања, а да током обраде наставних јединица не осврћу се довољно на практичне примере и отворене типове задатака што су, према њиховом мишљењу, ефикасни начини да се подржи ученичка аутономија. Наставници сматрају да подржавајући однос ученичкој аутономији подразумева поштовање ученичких интересовања, потреба и афинитета, али углавном у контексту остваривања потенцијала детета који се односи на његов будући живот.

У којим постојећим васпитно-образовним ситуација ученици могу да задовоље потребе за аутономијом? Упоредном анализом ученичких и наставничких исказа показало се да испитаници имају сличан однос према статусу ученичке аутономије у постојећим васпитно-образовним условима. Ученици и наставници се слажу да се аутономија може остварити у највећој мери у ваннаставним и ваншколским активностима (школске секције, организација хуманитарне помоћи, вршњачки тимови, ученичка дежурства, школски часопис и слично). Такође, обе групе учесника, увиђају да активности и рад ученичког парламента деци омогућава да задовоље потребу за аутономијом, да се ангажују у већој мери и да се чује њихов „глас“. Међутим,

истичу да у реалности школске праксе ученички парламент обично служи за преношење информација, а ретко за активности у којима се подстиче слобода изражавања, избора, иницијатива ученика и доношење одлука. Према мишљењу испитаника, партиципација деце у ученичком парламенту је „лажна“, јер ученици и наставници нису довољно мотивисани за те активности. Показало се да се часови грађанског васпитања и реализација ученичких пројеката опажају као најоптималнији за подстицање аутономије ученика. Кроз такве облике активности ученици би могли да имају већу слободу избора тема које се обрађују, да овладају садржајима наставних јединица кроз размену мишљења и дискутовање, да се у већој мери подстиче ученичка иницијатива, а наставник са ученицима има прилику да развија вештине доношења одлука.

Што се тиче активности наставника на часу, онај који пружа подршку ученичкој аутономији има „добар наступ на предавачкој сцени“, предавања „спакује“ на занимљив и пријемчив начин ученицима, поседује говорничке вештине, даје додатна објашњења, дозвољава ученичка питања, не ускраћују повратне информације и увек проналази интересантне примере из живота који поткрепљују теорију коју ученици треба да савладају. Такво понашање наставника у одељењу доприноси бољем разумевању градива и већој заинтересованости ученика за предмет који наставник предаје. Даље, тако ангажован наставник ослушкује дечије потребе и интересовања, развија њихову иницијативу, охрабрује њихове напоре и креира позитивну атмосферу у којој деца имају доживљај сигурности и припадања.

Упоређивањем ученичких и наставничких исказа показало се да су *партнерски односи између наставника и ученика* важно питање за развијање ученичке аутономије. Занимљиво је то што испитаници опажају да на развој дечије аутономије, пре свега, утиче демократски стил понашања и васпитања. Такав стил понашања подразумева успостављање партнерских односа са ученицима који се заснивају на узајамном поверењу, поштовању и подршци. Партнерски однос између наставника и ученика не заснива се на безрезервном и безусловном поштовању, већ се изграђује постепено уз међусобно слушање, разумевање и толерантност. Учесници истраживања указују да такав квалитет интерперсоналних односа позитивно утиче на ангажованост ученика, квалитет

мотивације наставника и ученика, успех у учењу, социјалне односе у одељењу, а самим тим и на развијање ученичке аутономије.

Која су ограничења и могућности да се оствари ученичка аутономија у васпитно-образовном процесу? Ученици сматрају да су наставници највећа препрека у остваривању ученичке аутономије зато што нису спремни да мењају своју праксу, недовољно су мотивисани у раду са ученицима, не поседују одговарајуће педагошке компетенције и показују неповерење у ученичке потенцијале да делују аутономно. Поред тога, ученици су свесни да нису наставници једино одговорни и да је потребно да се у већој мери ангажују у раду и животу школе како би допринели остваривању властите аутономије. У том случају, очекују да наставници и други одрасли промене своја имплицитна уверења о зрелости ученика да делују аутономно, да имају позитиван однос према идеји ученичке аутономије и да креирају услове у васпитно-образовном процесу који ће бити подржавајући за ученичку аутономију (од мотивациони поступака наставника до разноврсних метода и облика рада у наставном процесу). Међутим, наставници имају другачију перцепцију о препрекама и условима који су потребни за развијање ученичке аутономије. Највећа препрека за остваривање ученичке аутономије, према мишљењу наставника, односи се на спољашње чиниоци који посредно и/или непосредно обликују васпитно-образовни процес (на пример, наставничка професија је угрожена, пад ауторитета одраслих у очима деце, неадекватан стил васпитања у породици). У мањој мери је присутно опажање о личној ангажованости и одговорности наставника у остваривању ученичке аутономије.

4. Основни закључци из квалитативне фазе миксметодске студије

У квалитативној фази истраживања настојали смо да стекнемо увид у мишљења и искуства ученика и наставника о феномену ученичке аутономије и начинима њеног испољавања у васпитно-образовном процесу. Утврдили смо какав је статус ученичке аутономије, да ли наставници уважавају и подстичу аутономију ученика и којим поступцима то чине. На основу налаза истраживања, у складу са истраживачким питањима из ове фазе, изведени су и следећи закључци:

1. Ученичка аутономија је важан педагошки циљ, али релативно неостварљив у васпитно-образовној пракси из перспективе обе групе учесника.

2. Ученици тумаче и разумеју властиту аутономију као мотивациони концепт близак концептима иницијативе, слободе избора, слободе изражавања сопственог мишљења и учешћа у доношењу одлука. Овакво разумевање концепта ученичке аутономије из перспективе млађих учесника истраживања је веома слично начину на који експерти тумаче овај концепт.

3. У складу са ученичким исказима, „подржавање аутономије“ подразумева да наставник у школи узима у обзир „глас“ ученика (мишљење, идеје и перспективе), подстиче њихову иницијативу, нуди избор и могућност доношења одлука у складу са развојним и мотивационим ресурсима детета.

4. Ученици сматрају да се у школи ретко пружа подршка ученичкој аутономији, а уколико се то и чини у питању је „више задовољавање форме, а мање суштине“. Сматрају да су наставници одговорни за развијање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу.

5. Ученичка аутономија је, према мишљењу наставника, релативно непознат педагошки проблем у васпитно-образовној пракси. На основу анализе наставничких исказа може се закључити да је концепт ученичке аутономије комплексан, обухватан и вишезначан из перспективе наставника.

6. Наставници опажају ученичку аутономију као „опасан и клизав терен“ и најчешће их овај феномен асоцира на „владавину“ дечијих права, необуздану слободу ученика, одсуство контроле ученичког понашања и

обезвређивање ауторитета одраслих. У том смислу, аутономија ученика изазива код наставника осећање беспомоћности.

7. Наставници су током дијалога препознали да је концепт ученичке аутономије близак концепту слободе изражавања мишљења ученика, док се концепти иницијативе, слободе избора и доношења одлука у школи доводе у везу са ученичком аутономијом, али у мањој мери.

8. Наставници ређе препознају ситуације у којима би ученици могли да бирају, иницирају и/или одлучују у реалности наставне праксе. Сматрају да је аутономија ученика „резервисана“ за ваннаставне и ваншколске активности нарочито у домену одлучивања.

9. Наставници су закључили да се аутономија ученика у школи развија постепено кроз различите наставне активности, у складу са узрастом и зрелашћу детета и уз усмеравање, праћење и вођење наставника.

10. Ученици изражавају незадовољство зато што их наставници доживљавају као недовољно зреле и компетентне да практикују аутономне облике понашања у васпитно-образовном процесу. Док наставници изражавају несигурност у погледу степене зрелости ученика да се питају, иницирају, бирају и одлучују у васпитно-образовном процесу.

11. Уважавање и подстицање аутономије ученика захтева, пре свега, подржавајући ауторитет наставника. На основу исказа обе групе учесника истраживања постоје три типа наставничког ауторитета: (а) лабилан ауторитет: попустљив наставник; (б) ауторитет заснован на моћи: строг наставник; (в) позитиван ауторитет: заснован на стручном знању и уважавању личности детета. Основна разлика између ових типова ауторитета је степен у којем наставник подржава ученичку аутономију, односно потреба да контролише ученичко понашање и процес учења на часу.

12. Учесници истраживања закључују да ауторитет наставника треба да се заснива на стручним и педагошко-психолошким компетенцијама које омогућавају наставнику да успостави оптималан баланс између слободе и структуре у васпитно-образовном процесу. Ученицима је потребна слобода да изразе своју личност, потребе и интересовања, а с друге стране, улога наставника је да усмерава, води и помаже ученицима да остваре властиту аутономију.

13. Развој дечије аутономије захтева успостављање партнерских односа са ученицима, из перспективе обе групе учесника истраживања, који се темеље на узајамном поверењу, поштовању и подршци.

14. Постоје бројни мотивациони поступци и технике подстицања и уважавања аутономије ученика: награђивање и санкционисање; повезивање наставних садржаја са ученичким интересовањима, потребама и афинитетима; обезбеђивање повратне информације; избор садржаја и начина рада на часу; подстицање ученичких питања на часу; примена дијалогских форми рада на часу; обезбеђивање отворених и изазовних задатака на часу.

15. Ученици сматрају да су најважније препреке за развој аутономије ученика у школи финансијска ограничења, немотивисаност и некомпететност наставника за рад са ученицима, недовољна заинтересованост и ангажованост ученика, неповерење наставника у ученичке потенцијале и отпор према промена. Најважнији предуслови за остваривање аутономије ученика су уважавање индивидуалних карактеристика ученика у настави; развијање и неговање учениког гласа; сарадња свих актера у васпитно-образовном процесу, промена имплицитних уверења наставника о зрелости ученика, већа могућност избора у похађању наставних предмета и примена разноврсних метода и облика рада у настави.

16. Најзначајније препреке, према мишљењу наставника, су маргинализована позиција образовања у Србији (од статуса знања до статуса наставничке професије); постојећа системска и организациона решења у школи; нефлексибилни наставни план и програм, пренатрпан распоред часова, велики број ученика у одељењима, као и постојећа временска организација рада у школи. Наставници наглашавају углавном *спољашње чиниоце* као препреке, док ређе опажају властиту одговорност и личну ангажованост у остваривању ученичке аутономије. На основу исказа наставника можемо да закључимо да су три предуслова важна да се оствари аутономија ученика: стил понашања родитеља, стил понашања наставника и боља организација рада у школи.

Резултати из квантитативне фазе миксметодске студије

1. Дескриптивни опис истраживачких варијабли

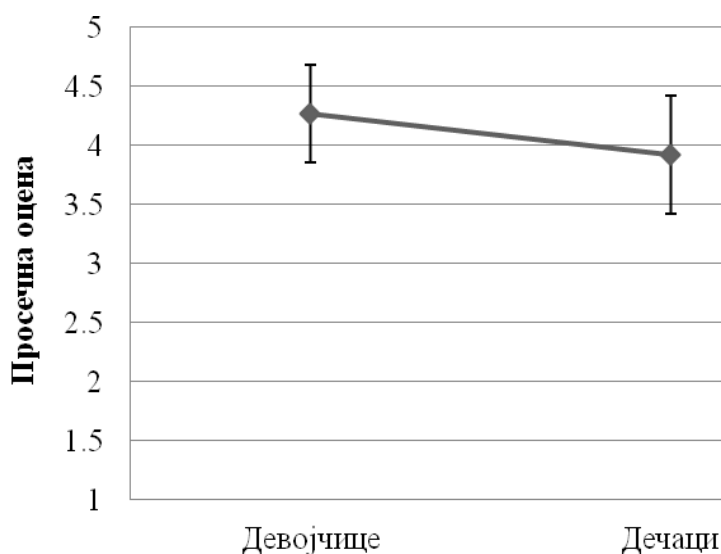
У овом истраживању су били укључени ученици различитог нивоа школског постигнућа (*варијабла општи школски успех ученика*). Од ученика смо тражили информације о школском успеху са првог полугодишта с обзиром на то да су оцене тад објективније него на крају школске године (Malinić, 2009). У Табели 4 је приказано просечно постигнуће ученика осмог разреда из градских основних школа у Београду које су учествовале у овом истраживању.

Табела 4: Просечно постигнуће ученика 8. разреда

| | N | Минимум | Максимум | Аритметичка средина | SD |
|---|-----|---------|----------|---------------------|-----|
| Школски успех на крају првог полугодишта | 355 | 1.00 | 5.00 | 4.10 | .93 |

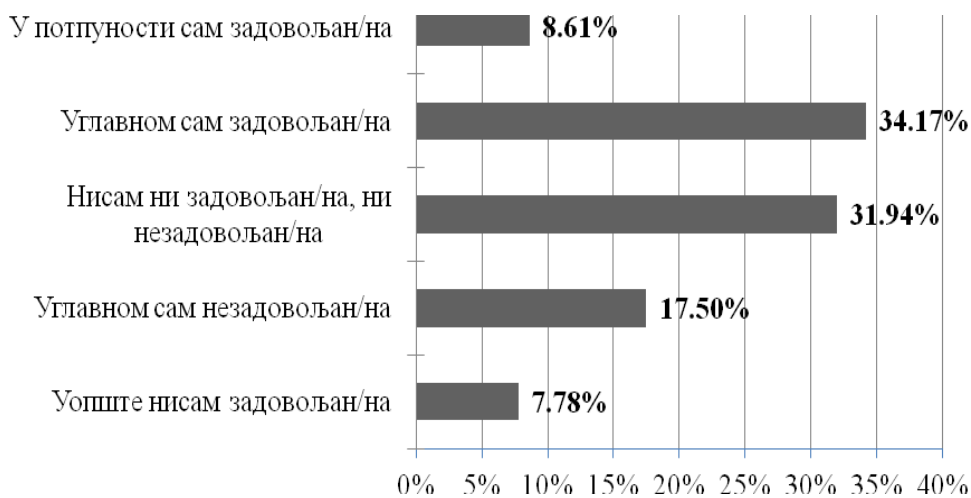
Полне разлике у школском успеху. Једнофакторском анализом варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) утврђено је да девојчице у осмом разреду постижу бољи школски успех него дечаци ($F(1, 353) = 12.36, p < .001$). Графикон 3 приказује дату разлику. Дечаци традиционално имају боље постигнуће у математици и природним наукама (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; ЕАСЕА/Eurydice, 2010; Gašić-Pavišić i Stanković, 2012; Mullis & Stemler, 2002), али током последњих деценија показало се да девојчице постижу бољи општи успех у учењу на свим нивоима школовања (Mullis *et al.*, 2003). Разлике у постигнућу између дечака и девојчица могу се објаснити утицајем бројних фактора, а школске, наставничке и ученичке варијабле имају најзначајнији статус (Creemers & Kyriakides, 2007; Ćirović i Malinić, 2013).

Графикон 3: Полне разлике у школском успеху девојчица и дечака



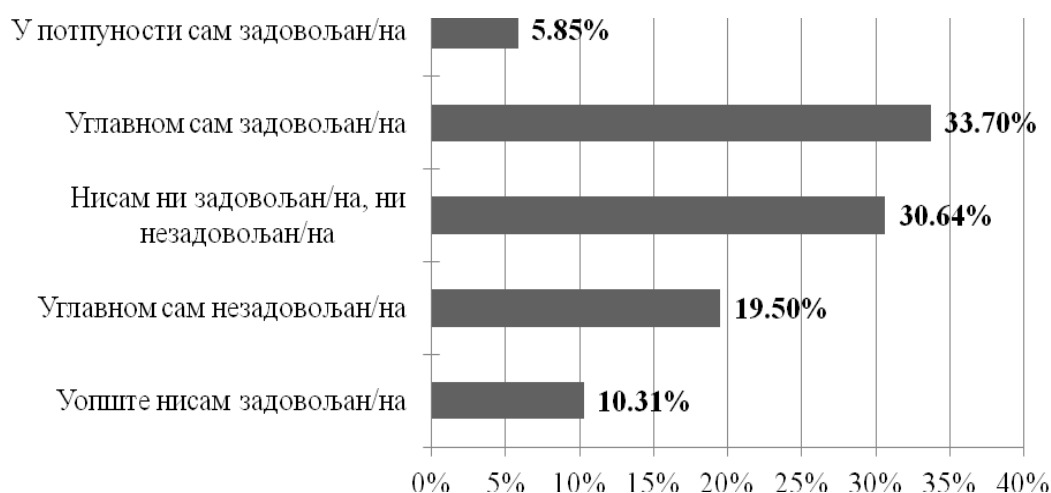
Однос школског успеха ученика и задовољства школом и наставницима. Фреквенцијске анализе показују да је 42.78% ученика у потпуности или углавном задовољно школом коју похађају, док трећина ученика има равнодушан став (Графикон 4).

Графикон 4: Задовољство ученика школом коју похађају



Кад је у питању задовољство наставницима који им предају 39.55% испитаника извештава да је у потпуности или углавном задовољно односом који наставници имају према ученицима, док трећина ученика не изражава нити задовољство нити незадовољство (Графикон 5).

Графикон 5: Задовољство ученика односом наставника према њима

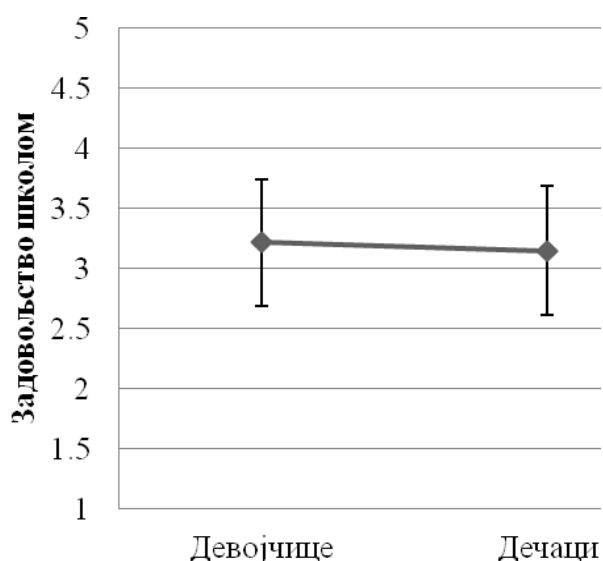


У ранијим истраживањима се показало да школски успех не одређује степен ученичког задовољства, него обрнуто – да задовољни ученици настоје да буду бољи ђаци у школи (Bean & Bradley, 1986). У овом истраживању школски успех ученика корелира са задовољством школом, али у веома ниском интензитету ($r = .13$, $p = .018$). Такође, није утврђена статистички значајна веза између школског успеха ученика на полугодишту и ученичких оцена задовољства наставницима који им предају ($r = .08$, $p = .139$). Ови налази указују да школски успех ученика не зависи од доживљаја задовољства школом и односом наставника према ученицима. Према појединим ауторима, оцене нису довољне да би школско искуство производило осећај задовољства, али да је активна партиципација ученика у школском животу важнија од школског успеха за ученички доживљај задовољства (Epstein & McPartland, 1976). Може се претпоставити да између школског успеха и задовољства ученика посредују

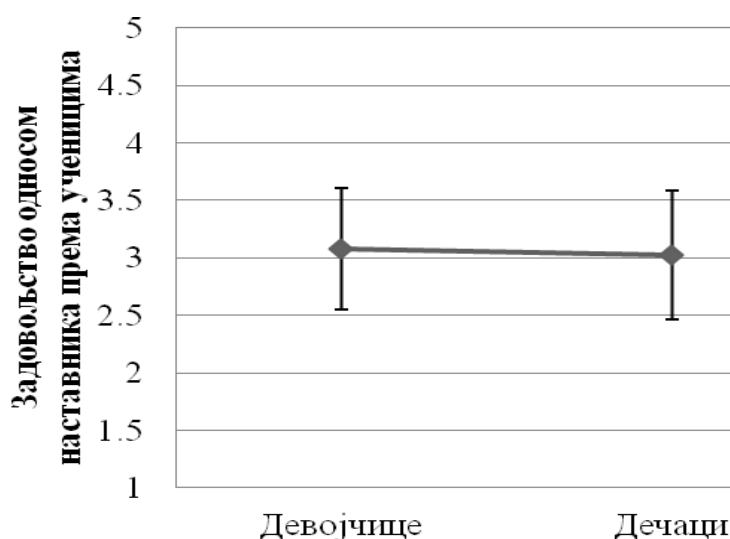
бројни фактори који модерирају тај однос, што може бити занимљива тема за будућа истраживања.

Како би било испитано да ли постоје полне разлике у степену задовољства школом и наставницима, спроведене су две засебне једнофакторске анализе варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) (по једна за оба типа задовољства). Утврђено је да не постоје полне разлике у задовољству школом $F(1, 358) = 0.33, p = .567$, као ни у задовољству наставницима ($F(1, 357) = 0.19, p = .664$). Другим речима, девојчице и дечаци слично процењују како се осећају поводом школе и односа наставника према њима (Графикон 6 и 7). Хјубнер и колеге (Huebner, Ash & Laughlin, 2001) такође нису открили полне разлике у погледу задовољства ученика школом, док су Бејкер и сарадници закључили да је укупан ефекат демографских карактеристика ученика на доживљај задовољства школом низак (Baker *et al.*, 2003). Нека истраживања су потврдила да су девојчице задовољније школом него дечаци, али њихове анализе ипак показују да су те разлике ниске (Okun, Braver & Weir, 1990; Koludrović i Reić Egsegovac, 2014). Контекстуалне варијабле као што су породица, пријатељи и школска заједница су ипак важнији корелати ученичког задовољства, јер се живот деце одвија и ван школских ограда (Huebner & McCullough, 2000).

Графикон 6: Разлике између дечака и девојчица у погледу задовољства школом



Графикон 7: Разлике између дечака и девојчица у погледу задовољства односом наставника према ученицима

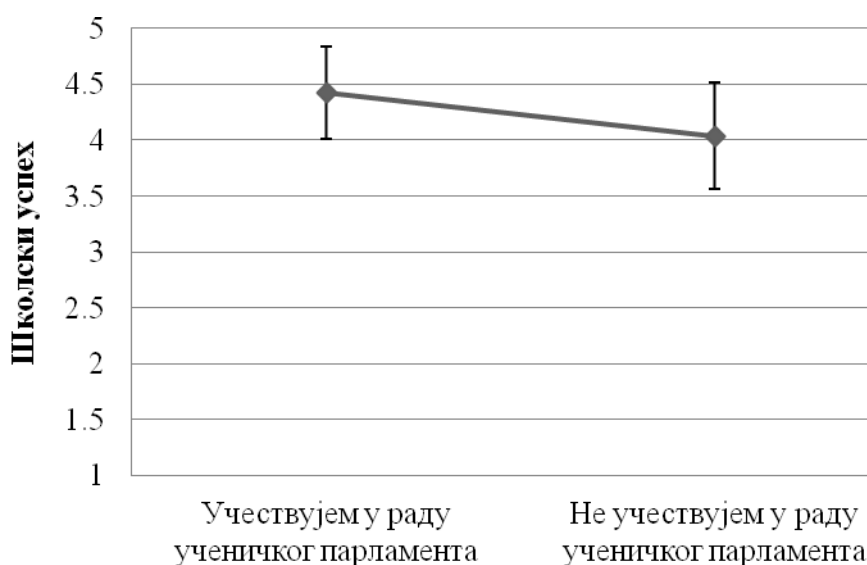


Ангажованост ученика у ученичком парламенту. Учешће у структурираним ваннаставним активностима (нпр., ученички парламент, ученичко веће) утиче позитивно на развој млађих и старијих адолесцената, зато што такве активности омогућавају младима да изразе свој идентитет, интересовања и потребе (Csikszentmihalyi & Kleiber, 1991). Партиципација ученика у структурираним ваннаставним активностима је повезана са доживљајем привржености и припадања својој школи, осећајем задовољства школом, бољим постигнућима ученика, већим академским аспирацијама и ређим учешћем у ризичним облицима понашања (Eccles & Barber, 1999; Eccles *et al.*, 2003; Fredricks & Eccles, 2008).

У овом истраживању се показало да су ученици осмог разреда упознати са постојањем ученичког парламента у својим школама. Наиме, 86.9% ученика то потврђује, док је 10% заокружило одговор „не знам“. Према одговорима испитаника, ученички парламент ради активно у трећини школа које су обухваћене истраживањем, док четвртина ученика саопштава да нису сигурни да ли се ове активности спроводе у њиховим школама. Број ученика који учествују и не учествују у раду парламента разликује се статистички значајно ($\chi^2 = 174.65, p < .001$).

Да ли постоји разлика у школском успеху између ученика који учествују или не учествују у раду парламента? Једнофакторска анализа варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) је показала да постоји статистички значајна разлика у школском успеху ученика који су чланови парламента и оних који то нису, у корист чланова парламента ($F(1, 349) = 7.85, p = .005$). Ученици који су ангажовани у раду парламента припадају категорији ученика који остварују боље школско постигнуће (Графикон 8), што је у складу са другим студијама (Cosden *et al.*, 2004; Eccles & Barber, 1999).

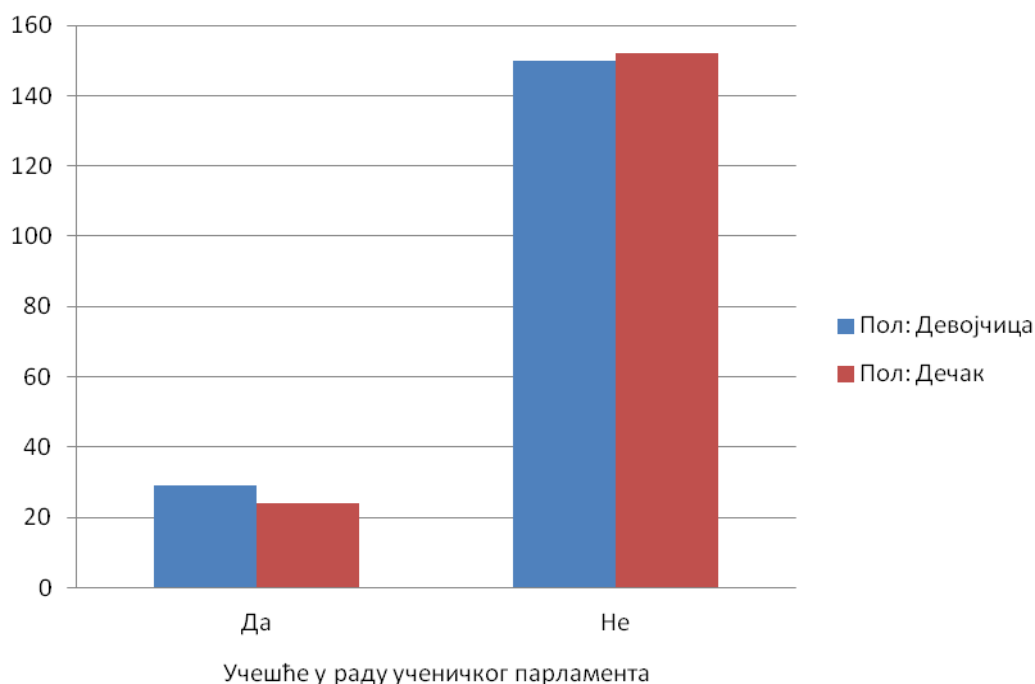
Графикон 8: Да ли у ученичком парламенту учествују бољи или лошији ђаци?



Такође, Хи квадрат тестом је утврђено да не постоји статистичка значајна веза између пола ученика и учешћа у раду ученичког парламента ($\chi^2 = 0.46, V = .04, p = .498$), што значи да ни девојчице ни дечаци не доминирају у групи ученика који су ангажовани у овај ваннаставној активности (Графикон 9). Овај налаз указују да пол ученика не представља критеријум приликом избора ученика ангажованих у ученичком парламенту. Међутим, у неким студијама се показало да ученици женског пола у већој мери партиципирају у ваннаставним активностима (нпр. ученичко веће) у односу на ученике мушког пола (Eccles & Barber, 1999).

Било би занимљиво да се утврди у наредним истраживањима на који начин се утврђују критеријуми за избор ученика који учествују у раду ученичког парламента. Према нашем мишљењу, мотиви за учешће ученика у раду ученичког парламента би требало да буду ипак аутентични, покренути изнутра и у складу са афинитетима и потребама ученика, а не посредовани спољашњим критеријумима.

Графикон 9: Ангажованост у раду парламента у односу на пол ученика



Образовни профил породице. Слика о образовном нивоу родитеља ученика који су били укључени у ово истраживање је интересантна. Подаци из Табеле 2 показује да је око 40% очева и 50% мајки из узорка ученика завршило факултет или стекло диплому магистра, доктора или специјализанта. Ученици су у већој мери упознати са нивоом образовања мајки у односу на завршени ниво образовања очева, што није необичан налаз с обзиром на то да је образовање мајки значајније за креирање интелектуалне климе у породици у односу на образовање очева и да та варијабла посредује у когнитивном развоју и школовању деце (Stepanović, 2007).

Табела 5: Образовни профил родитеља ученика

| Тврдње | Отац | | Мајка | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| | Фреквенца | Процент | Фреквенца | Процент |
| Завршена четири разреда основне школе или није ишао у школу | 4 | 1.1 | | |
| Завршених осам разреда основне школе | 5 | 1.4 | .8 | .8 |
| Завршену средњу стручну школу | 74 | 20.6 | 22.6 | 23.5 |
| Завршену гимназију | 14 | 3.9 | 5.0 | 28.5 |
| Завршену вишу школу | 54 | 15.0 | 12.8 | 41.3 |
| Завршен факултет | 98 | 27.2 | 34.9 | 76.3 |
| Магистратуру, докторат или специјализацију | 51 | 14.2 | 15.4 | 91.6 |
| Не знам | 57 | 15.8 | 8.4 | 100.0 |
| УКУПНО | 357 | 99.2 | 100.0 | .8 |
| Без одговора | 3 | .8 | .8 | |

У нашем истраживању, на основу Пирсоновог коефицијента утврђено је да постоји значајна и ниска корелација између школског успеха ученика на полугодишту осмог разреда и нивоа образовања мајки и очева (са образовањем оца $r = .24$, $p < .001$; са образовањем мајке $r = .23$, $p < .001$), што значи да постоји блага тенденција да ученици који постижу бољи успех у учењу потичу из породица чији родитељи имају већи ниво образовања. Емпиријске студије доследно показују да је ниво образовања родитеља важан предиктор у предвиђању дечијих академских постигнућа у школи (према: Davis-Kean, 2005). У домаћој PISA 2009 студији потврђено је да ученици родитеља са вишим нивоом образовања имају боља постигнућа на скалама читалачке, математичке и научне писмености (Baucal & Pavlović-Babić, 2010; Baucal, 2012). Такође, у секундарним анализама TIMSS 2007 студије се показале да ниво образовања родитеља добар предиктор постигнућа наших ученика у области математике (Antoniјевић, 2012).

2. Како ученици опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу?

Налази из квалитативне фазе истраживања су показали да су поступци и технике подстицања и уважавања аутономије ученика од кључног значаја за њен развој из перспективе ученика и наставника. Стога, у квантитативној фази истраживања циљ је био да се испитају ученичке перцепције о односу наставника према ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу. Прецизније, *први задатак истраживања* је био да установимо како ученици осмог разреда опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу. Односно, каква је структура ученичких процена и да ли постоје разлике између ученичких процена о поступцима уважавања и подстицања њихове аутономије с обзиром на пол, школски успех, ангажованост у ученичком парламенту и образовни ниво родитеља.

Садржај тврдњи у упитнику је формулисан у највећој мери на основу налаза о уважавању и подстицању ученичке аутономије које смо добили у квалитативној фази истраживања (погледати опис инструмента у поглављу у методологији). У Упитнику су понуђене 42 тврдње, а ученици су се изјашњавали у којој мери су сагласни са датим тврдњама (в. Прилози бр. 3). Ученици су вршили процене на петостепеној скали Ликертовог типа. Одговори су кодирани тако да је број 1 означавао „никад“; број 2 „веома ретко“; број 3 „повремено“; број 4 „често“ и број 5 „увек“.

2.1 Латентна структура ученичких перцепција наставничких поступака усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије

Почетни корак у анализи података био је да се утврди каква је структура процена испитаника на скали „Ученичке перцепције уважавања и подстицања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу“ (истраживачки задатак 1.1). Одговори ученика су подвргнути *експлоративној факторској анализи* да би се дошло до мањег броја латентних димензија којима се може описати

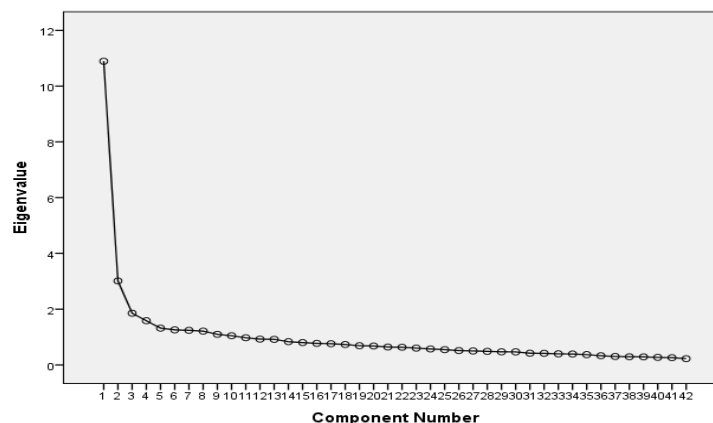
простор мерења ове скале. С обзиром на то да се показало да постоји висока корелација између екстрахованих фактора ($r = .26 - .69$; $p < .001$), примењена је факторска анализа главних компоненти са *Promax* косоуглом ротацијом. Екстраховано је четири фактора са ајген вредностима већим од јединице. Иницијална и ротирана солуција са ајген вредностима фактора приказане су у Табели 6.

Табела 6: Екстраховане главне компоненте (фактори)

| Компонента (фактор) | Иницијална солуција | | | Ротирана солуција | | |
|------------------------|---------------------|-------------|----------------------------|-------------------|-------------|----------------------------|
| | ајген вредност | % варијансе | кумулативни % варијансе | ајген вредност | % варијансе | кумулативни % варијансе |
| 1 | 10.894 | 25.938 | 25.938 | 10.894 | 25.938 | 25.938 |
| 2 | 3.012 | 7.172 | 33.110 | 3.012 | 7.172 | 33.110 |
| 3 | 1.853 | 4.413 | 37.523 | 1.853 | 4.413 | 37.523 |
| 4 | 1.585 | 3.773 | 41.295 | 1.585 | 3.773 | 41.295 |

Приликом одлучивања о броју димензија размотрен је садржај фактора у двофакторском, четворофакторском и петофакторском решењу. На основу поновљених факторских анализа, са унапред дефинисаним бројем фактора, донета је одлука да се задржи, као најинтерпретабилнија, солуција са четири фактора која укупно објашњава 41.3% варијансе. У Графикону 10 представљен је Scree дијаграм који сугерише оправданост издвајања четири фактора.

Графикон 10: Scree дијаграм



У Табели 7 приказана је комплетна матрица склопа четири фактора добијених на основу факторске анализе главних компоненти са *Promax* косоуглом ротацијом. Добијено је стабилно четворофакторско решење зато што су засићења на ставкама прилично висока и објашњавају одговарајући проценат варијансе. Закључак о стабилности факторског решења сведочи Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) критеријум ($r = .904$, $\chi^2 = 4197.294$, $df = 861$, $p = 0.00$).

Табела 7: Матрица склопа са четворофакторским решењем

| Тврдња | Компонента | | | |
|---|------------|---|---|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Када учимо ново градиво, наставници се труде да нам покажу како је то повезано са стварима које нас интересују. | .785 | | | |
| 20. Кад разговарамо на часу о некој теми наставници воде рачуна да свако буде саслушан и уважен. | .744 | | | |
| 17. Наставници нас охрабрују да постављамо питања кад нешто не разумемо током часа. | .727 | | | |
| 32. Осећамо се слободно да постављамо питања наставницима или да потражимо савет ако нам је потребан. | .684 | | | |
| 38. Наставници су заинтересовани да у току школских активности разговарамо о животним темама које су нама битне. | .679 | | | -.346 |
| 24. Кад учимо нове појмове на часу наставници отворено разговарају о различитим тумачењима која ученици предложе. | .673 | | | |
| 13. Наставници се труде да нас похвале и награде кад имамо добру и оригиналну идеју. | .629 | | | |
| 28. Наставници нас подстичу да на часу слободно дискутујемо о ономе што нас интересује. | .592 | | | |
| 27. Кад самостално доносемо одлуку како ћемо да обрадимо неку тему наставник нас похвали. | .577 | | | |
| 39. Наставници нам помажу када желимо нешто да организујемо, чак и када за то постоје препреке у школи. | .560 | | | -.312 |
| 41. Наставници нас подстичу да размењујемо између себе идеје о томе како да решимо неки задатак или тему којом се бавимо на часу. | .541 | | | |
| 1. Кад је потребно да решимо неки задатак или дилему на часу наставници саслушају и прихвате наше идеје и сугестије. | .520 | | | |
| 23. Наставници заједно са ученицима одлучују кад ће | .473 | | | |

| Тврдња | Компонента | | | |
|---|------------|------|------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| се одржати писмена вежба или контролни задатак. | | | | |
| 19. Када моји другари и ја нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели. | .458 | | | |
| 29. Кад се бавимо неком темом или задатком на часу, наставници нам дају могућност да изаберемо начин на који ћемо да их урадимо. | .437 | | | |
| 18. Наставници нам пружају могућност да у оквиру постојећег градива слободно изаберемо тему коју ћемо обрађивати на часу. | | .831 | | |
| 16. Наставници нас питају да заједно учествујемо у доношењу одлука у вези са изгледом и уређењем наше школе. | | .701 | | |
| 10. Наставници нам дају могућност да изаберемо да ли ћемо проблем/задатак да решавамо самостално или у мањим групама. | | .611 | | |
| 22. Наставници нам пружају подршку да осмислимо и уређујемо наш простор (нпр., учионицу). | | .599 | | |
| 40. Наставници покушавају да укључе ученике у одлучивање око правила понашања на часу. | | .595 | | |
| 4. Наставници нас подстичу да доносемо одлуку о томе коју ћемо тему или проблем из градива да обрадимо на часу. | | .565 | | |
| 2. Наставници нам дозвољавају да изаберемо начин на који ћемо да расподелимо активности и задужења у току часа. | | .460 | | |
| 15. Када моји другари и ја имамо неку идеју, наставници нам помажу да је остваримо. | .313 | .457 | | |
| 31. Кад се одржавају школске седнице, ученици могу да присуствују и да се укључе у дискусију око ствари које су за њих битне. | | .440 | | |
| 21. Наставници нам дозвољавају да бирамо начин на који ћемо да одговарамо током провере знања. | | .421 | | |
| 7. Наставници нас подржавају да покрећемо различите акције у школи, чак и ако се оне не односе на градиво које учимо на часовима (на пример, еколошке акције) | .311 | .394 | | |
| 33. Наставници нису спремни да прихвате критику, да саслушају предлоге ученика и да исправе грешке коју су направили. | | | .714 | |
| 26. Наставници игноришу наше покушаје да организујемо разне акције у школи, тако да и ми на крају одустанемо. | | | .694 | |
| 30. Наставници игноришу наше идеје да нешто променимо у школи, тако да брзо изгубимо | | | .660 | |

| Тврдња | Компонента | | | |
|--|------------|------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| интересовање за живот и рад у школи. | | | | |
| 35. Догађа се да наставници траже идеје од ученика како да се нешто промени у настави, али не учине ништа поводом тога. | | | .625 | |
| 6. Кад решавамо неки задатак на часу наставници од нас очекују да га решимо баш на онај начин на који су замислили. | | | .557 | |
| 25. Наставницима се не допада кад ученици изаберу неки други начин да реше задатак, без обзира што се и тако добија тачно решење. | | | .552 | |
| 37. Догађа се да наставници дају слабу оцену ученицима који се супротстављају његовом мишљењу. | | | .550 | |
| 5. Наставници вређају ученике кад покажу незнање или неразумевање градива. | -.397 | .424 | .543 | |
| 36. Наставници нам јасно стављају до знања да немамо шта да се питамо и одлучујемо у вези са активностима на часу. | | | .492 | |
| 42. Наставници нам стављају до знања да је лоша идеја да ученици учествују у доношењу одлука у школи око ствари које би могле да их се тичу (на пример, о правилима понашања у школи). | | | .429 | |
| 11. Када наиђем на неку тешкоћу или препреку у ређавању задатка, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да даље трагам за њим. | .373 | | | .519 |
| 3. Кад увидимо да постоје неки проблеми у школи наставници нас не подстичу да их сами решавамо, него о томе одлучују сами. | | | | .430 |
| 14. Наставници нам не пружају могућност да бирамо када ћемо да одговоримо за оцену. | | | | .413 |
| 8. Када се одлучује о томе где ће се ићи на екскурзију, нико не консултује ученике, него одрасли доносе одлуку о томе (нпр., наставници и савет родитеља). | | | | .363 |
| 9. Наставници немају ништа против ако их прекинемо и укажемо им на грешку. | | | -.304 | .327 |

Применом анализе главних компонената са Promax ротацијом екстраховани су четири фактора које смо назвали:

- (1) подстицање слободe изражавања и размене мишљења;
- (2) подстицање самосталности, слободe избора и одлучивања;
- (3) занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција;
- (4) занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују.

У Табели 8 су приказани проценти варијансе која објашњава сваки појединачни фактор, као и укупни проценат варијансе која објашњава добијено четворофакторско решење.

Табела 8: Проценти варијансе за факторе ученичких процена о поступцима наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије

| Фактор | НАЗИВ ФАКТОРА | % варијансе |
|---------------|---|------------------------|
| 1. | Подстицање слободе изражавања и размене мишљења | 25.938 |
| 2. | Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања | 7.172 |
| 3. | Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција | 4.413 |
| 4. | Занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују | 3.773 |
| УКУПНО | | 41.296 |

Добијени фактори одражавају слику који ученици имају о понашању наставника у погледу уважавања и подстицања њихове аутономије у васпитно-образовном процесу. Првенствено, садржај фактора указује да ученици наставничка понашања усмерена да подстицање или занемаривање ученичке аутономије перцепирају као одвојене димензије, а не као опозитне половине једне димензије. Како први фактор у овој скали у највећем проценту објашњава варијабилитет ученичких процена, можемо претпоставити да су опажена понашања груписана у овом фактору од *кључне важности* за слику коју ученици имају о понашању наставника усмереном на подстицање њихове аутономије. У даљем тексту детаљније ће бити интерпретиране ученичке процене кроз анализу структуре свих добијених фактора.

На основу ученичких процена, може се тврдити да је когнитивна, емоционална и мотивациона подршка наставника у различитим ситуацијама учења од пресудног значаја за доживљај уважавања и подстицања аутономије. Такорећи, ученичке процене у највећој мери одређене су доживљајем да се уважавају и подстичу когнитивни, емоционални и мотивациони ресурси ученика (ученичке идеје, мишљење, потребе, искуства и интересовања). Од

наставника се очекује да открије начине на које може да негује, охрабрује и развија унутрашње ресурсе и потенцијале детета (Reeve, Deci & Ryan, 2004), као и да креира оптималне ситуације учења које ће бити аутономно подржавајуће за ученике (Assor *et al.*, 2002). У складу са препорукама стручњака то подразумева да наставник има увид у ученичке мисли, осећања и потребе током активности учења; да отворено подстиче ученике да саопштавају свој угао гледања о наставним јединицима које су у фокусу часа (Deci *et al.*, 1994; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2011). Из тог разлога први фактор смо назвали „Подстицање слободе изражавања и размене мишљења“. Овај фактор садржи петнаест тврдњи, док њихова засићеност варира у распону од .437 до .785 (Табела 9).

Табела 9: Садржај првог фактора скале ученичких процена

| ПОДСТИЦАЊЕ СЛОБОДЕ ИЗРАЖАВАЊА И РАЗМЕНЕ МИШЉЕЊА | r |
|--|----------|
| 1. Када учимо ново градиво, наставници се труде да нам покажу како је то повезано са стварима које нас интересују. | .785 |
| 2. Кад разговарамо на часу о некој теми наставници воде рачуна да свако буде саслушан и уважен. | .744 |
| 3. Наставници нас охрабрују да постављамо питања кад нешто не разумемо током часа. | .727 |
| 4. Осећамо се слободно да постављамо питања наставницима или да потражимо савет ако нам је потребан. | .684 |
| 5. Наставници су заинтересовани да у току школских активности разговарамо о животним темама које су нама битне. | .679 |
| 6. Кад учимо нове појмове на часу наставници отворено разговарају о различитим тумачењима која ученици предложе. | .673 |
| 7. Наставници се труде да нас похвале и награде кад имамо добру и оригиналну идеју. | .629 |

| | |
|---|------|
| 8. Наставници нас подстичу да на часу слободно дискутујемо о ономе што нас интересује. | .592 |
| 9. Кад самостално доносемо одлуку како ћемо да обрадимо неку тему наставник нас похвали. | .577 |
| 10. Наставници нам помажу када желимо нешто да организујемо, чак и када за то постоје препреке у школи. | .560 |
| 11. Наставници нас подстичу да размењујемо између себе идеје о томе како да решимо неки задатак или тему којом се бавимо на часу. | .541 |
| 12. Кад је потребно да решимо неки задатак или дилему на часу наставници саслушају и прихвате наше идеје и сугестије. | .520 |
| 13. Наставници заједно са ученицима одлучују кад ће се одржати писмена вежба или контролни задатак. | .473 |
| 14. Када моји другари и ја нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели. | .458 |
| 15. Кад се бавимо неком темом или задатком на часу, наставници нам дају могућност да изаберемо начин на који ћемо да их урадимо. | .437 |

Гледано у целини садржај првог фактора у највећој мери је засићен ставкама о наставнику који креира подстицајну атмосферу у којој ученици могу да отворено и слободно изражавају и размењују мишљења и идеје, животна искуства, постављају бројна питања, нуде различита тумачења појава у складу са њиховим интересовањима, потребама и афинитетима. Сасвим је јасно да је доживљај аутономије повезан са потребом да ученици буду саслушани и уважени, да се њихова искуства узимају „озбиљно“ и да се таква пракса понашања наставника не очекује само у ваннаставним и ваншколским активностима, већ и током рада на часу. Такође, овај фактор засићен је тврдњама о поступцима наставника који настоји да задовољи потребе ученика да буду питани, консултовани и активно ангажовани било да је реч о самосталним активностима или у сарадњи са вршњацима и наставницима. На основу ученичких процена, можемо констатовати да је наставник који пружа

подршку ученичкој аутономији улива ученицима поверење, сензитиван је и респонсиван за ученичка искуства, потребе и интересовања. Примењује разноврсне мотивационе технике које подстиче снажнији доживљај аутономије (на пример, награда, похвала, охрабривање, ученичка питања) и усмерава ученике да уче кроз међусобну размену, дијалог и сарадњу. У литератури се такође указује да је аутономно подржавајући наставник спреман да у прихватајућој атмосфери саслуша и разматра дечије перспективе о наставним и животним темама, као и то да сви учесници буду отворени да промене свој угао гледања у складу са исходима дијалога (Bodroža, Đerić i Gutvajn, 2014; Roth *et al.*, 2007; Kaplan & Assor, 2012). Такав наставник, према мишљењу наших испитаника, понаша се демократски у интерперсоналним односима уважавајући личност ученика, консултује ученике у вези доношења одлука о садржајима и активностима у току часа, а у процесу учења настоји да повећа ниво ученичке ангажованости. Ученичке процене нам указују да наставник није централна личност у васпитно-образовном процесу око којег се „врте“ сви догађаји, већ настоји да максимално ангажује ученике и креира повољан амбијент за рад и учење.

Сличност између првог и другог фактора се огледа у томе да ученици перципирају да је важно да их наставници доживљавају као експерте властитог искуства компетентни да активно учествују у процесу учења и раду школе уопште. Ставке које у највећој мери засићују први фактор указују да је ученицима битно да наставник подстиче и развија слободну и продуктивну размену идеја и мишљења на часу, док се садржај најзасићенијих тврдњи у другом фактору односи у већој мери на поступке наставника посредством којих се подстичу ученици да буду самостални у избору садржаја, начина рада на часу и организацији васпитно-образовног процеса. Особе имају доживљај аутономије кад осећају слободу да бирају, организују своје акције или да реализују своје вредности, циљеве и интересе (Assor, 2012). Ученици који имају изражен доживљај аутономије у школи показују виши ниво ангажовања у процесу учења, интризично су мотивисани, упорнији су и постижу боља постигнућа (Deci, Ryan & Williams, 1996; Deci & Ryan, 2002; Grolnick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003).

Табела 10: Садржај другог фактора скале ученичких процена

| ПОДСТИЦАЊЕ САМОСТАЛНОСТИ, СЛОБОДЕ ИЗБОРА И ОДЛУЧИВАЊА | r |
|---|----------|
| 1. Наставници нам пружају могућност да у оквиру постојећег градива слободно изаберемо тему коју ћемо обрађивати на часу. | .831 |
| 2. Наставници нас питају да заједно учествујемо у доношењу одлука у вези са изгледом и уређењем наше школе. | .701 |
| 3. Наставници нам дају могућност да изаберемо да ли ћемо проблем/задатак да решавамо самостално или у мањим групама. | .611 |
| 4. Наставници нам пружају подршку да осмислимо и уређујемо нас простор (нпр., учионицу). | .599 |
| 5. Наставници покушавају да укључе ученике у одлучивање око правила понашања на часу. | .595 |
| 6. Наставници нас подстичу да доносемо одлуку о томе коју ћемо тему или проблем из градива да обрадимо на часу. | .565 |
| 7. Наставници нам дозвољавају да изаберемо начин на који ћемо да расподелимо активности и задужења у току часа. | .460 |
| 8. Када моји другари и ја имамо неку идеју, наставници нам помажу да је остваримо. | .457 |
| 9. Кад се одржавају школске седнице, ученици могу да присуствују и да се укључе у дискусију око ствари које су за њих битне. | .440 |
| 10. Наставници нам дозвољавају да бирамо начин на који ћемо да одговарамо током провере знања. | .421 |
| 11. Наставници нас подржавају да покрећемо различите акције у школи, чак и ако се оне не односе на градиво које учимо на часовима (на пример, еколошке акције). | .394 |

Кад се сагледа садржај свих тврдњи у другом фактору (укупно 11) поступци уважавања и подстицања ученичке аутономије односе се, пре свега, на то да

наставници дају ученицима могућност да оставаре већи утицај на избор садржаја који уче, метода и облика рада на часу и уопште на организацију рада у школи. Избор, као једна од компоненти аутономије, подразумева да особа доноси одлуку који облик понашања или акције ће изабрати и на који начин ће је спровести у дело (Reeve, 2011). Зато је овај фактор добио назив „Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“.

Деца имају доживљај да се подржава ученичка аутономија уколико имају прилике да самостално бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке око питања која их се тичу (Табела 10). На пример, да утичу на избор садржаја и активности на часу, расподелу задужења током рада на часу и начине провере знања. У овај концепт уклапају се процене ученика о њиховом присуству на школским седницама, активном укључивању деце у доношење одлука о правилима понашања у школи, уређивању простора у којем раде и уче, као и о реализацији акција које су тематски ван градива који је прописан наставним планом и програмом. При том, ученици опажају да је потребно да науче како се праве и доносе избори и одлуке у вези са догађајима и активностима у васпитно-образовном процесу. Дете не може да научи да прави изборе, чак и оне мале, уколико неiskusи праксу у доношењу различитих избора (Bandam, 1993). Међутим, из ученичке перспективе то не би било могуће без сарадње наставника, што значи да ученици очекују од наставника да их „прате“ и подржавају у том процесу. Однос детета и одрасле особе који се заснива на узајамном поверењу, разумевању и блискости доприноси да се аутономија као развојна потреба задовољава и подстиче у васпитно-образовном контексту (Deci & Ryan, 1985; Neimiec & Ryan, 2009). Потреба за аутономијом и повезаношћу су од кључног значаја за оптимални развој ученика (Ryan & Linch, 1989). Наиме, ученици желе да се аутономно и самодетерминисано понашају, али постепено, у одговарајућим ситуацијама, уз подршку одраслих. Нарочито у периоду млађе адолесценције кад је потреба за аутономијом развојно актуелна иако у том периоду према мишљењу неких истраживача опада квалитет интерперсоналних односа наставника и ученика (Eccles & Midgley, 1989).

Трећи фактор садржи десет тврдњи које на конзистентан начин описују наставника који не пружа подршку ученичкој аутономији (Табела 11). Садржај овог фактора у целини описује наставника који занемарају „глас“ ученика у

васпитно-образовном процесу зато је добио назив „Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција“.

Табела 11: Садржај трећег фактора скале ученичких процена

| ЗАНЕМАРИВАЊЕ И СПУТАВАЊЕ УЧЕНИЧКИХ ИДЕЈА И АКЦИЈА | r |
|--|----------|
| 1. Наставници нису спремни да прихвате критику, да саслушају предлоге ученика и да исправе грешке коју су направили. | .714 |
| 2. Наставници игноришу наше покушаје да организујемо разне акције у школи, тако да и ми на крају одустанемо. | .694 |
| 3. Наставници игноришу наше идеје да нешто променимо у школи, тако да брзо изгубимо интересовање за живот и рад у школи. | .660 |
| 4. Догађа се да наставници траже идеје од ученика како да се нешто промени у настави, али не учине ништа поводом тога. | .625 |
| 5. Кад решавамо неки задатак на часу наставници од нас очекују да га решимо баш на онај начин на који су замислили. | .557 |
| 6. Наставницима се не допада кад ученици изаберу неки други начин да реше задатак, без обзира што се и тако добија тачно решење. | .552 |
| 7. Догађа се да наставници дају слабу оцену ученицима који се супротстављају његовом мишљењу. | .550 |
| 8. Наставници вређају ученике кад покажу незнање или неразумевање градива. | .543 |
| 9. Наставници нам јасно стављају до знања да немамо шта да се питамо и одлучујемо у вези са активностима на часу. | .492 |
| 10. Наставници нам стављају до знања да је лоша идеја да ученици учествују у доношењу одлука у школи око ствари које би могле да их се тичу (на пример, о правилима понашања у школи). | .429 |

Наставник који покушава да контролише понашања, мишљења и осећања ученика углавном мотивише посредством спољашњих подстицаја (нпр., претња, опомена, санкције), понаша се ауторитарно и не води довољно рачуна о потребама, интересовањима и циљевима детета (Reeve, 2002, 2009). Интерперсонално понашање наставника које подрива аутономију детета су описали ученици и у овом истраживању. Наиме, ученици указују да такав наставник није спреман да прихвати критику; није отворен за ученичке предлоге, сугестије и идеје; не прихвата и не подстиче иницијативу; није осетљив за потребе ученика; организује процес учења тако да контролише ситуацију учења и понашање ученика. Такав начин понашања наставника је очигледно непожељан из перспективе наших ученика. Поступци наставника и начин рада на часу нису довољно когнитивно изазовни, зато што их наставници не подстичу да размишљају, откривају, и решавају проблеме из више углова. Такви поступци наставника нису у складу са педагошким импликацијма у многим студијама (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Maksić, 2006; Šefer i Radišić, 2012). Из ученичке перспективе, наставници не подстичу у процесу учења откривање, дивергентност и креативност ученика (нпр., садржај ставки бр. 5 и б).

Према проценама ученика, наставник који занемарује и спутава ученичке идеје и акције настоји да дисциплинује ученичко понашање применом директивних и контролишућих мера (на пример, игнорисање, кажњавање другачијег мишљења, вређање). У складу са тим, наставник показује склоност да се понаша ауторитарно, демонстрира своју моћ и настоји да одреди како ће се ученици осећати, мислити и понашати. Студије такође потврђују да се ови наставници најчешће користе екстринзичним подстицајима као што су рокови, директиве, казне и језик контроле (Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste *et al.*, 2004). У ситуацијама кад наставници пошаљу поруку ученицима да су њихове идеје вредне и корисне, а иницијатива добродошла, ученици имају доживљај да то чине само да би се задовољили одређена форма. Ученици указују да је такав однос наставника доводи до губитка интресовања за учењем и ангажовањем у школи, што је у складу са налазима других истраживања. Прецизније, наставници који не пружају подршку ученичкој аутономији умањују квалитет мотивације за учењем, односно код њих доминирају контролишући облици

мотивације који заузврат негативно утичу на постигнуће ученика, ангажованост у настави и доживљај психолошког благостања (Assor *et al.*, 2005; Assor *et al.*, 2009; Vallerand Fortier & Guay 1997; Skinner & Belmont, 1993).

Четврти фактор чине пет тврдњи од којих су три садржајно усклађене и на основу којих смо овај фактор назвали „Занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују“ (Табела 12). Заједничко значење ових тврдњи имплицира да наставници не охрабрују ученике да активно и самостално учествују у решавању проблема које увиђају, као и да учествују у доношењу одлука око ствари које их се тичу (оцењивање, екскурзије, проблеми у школи). У емпиријским студијама се показало да наставници склони контроли не пружају ученицима довољно прилика да доносе одлуке, бирају и усмеравају своје понашање у складу са њиховим развојним потребама (Eccles & Midgley, 1988). Наставници који су склони да подривају ученичку аутономију не подстичу их да активно конструишу знања и да самостално решавају проблеме уз минимално ослањање на дирекције наставника (Deci & Ryan, 2008; Gronlick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003). У том смислу, наставницима се препоручује да дају ученицима могућност да бирају наставне садржаје и начине рада на часу према њиховим потребама, циљевима и интересовањима (Ђерић, Vodroža i Lalić-Vučetić, 2012).

Табела 12: Садржај четвртог фактора скале ученичких процена

| ЗАНЕМАРИВАЊЕ И СПУТАВАЊЕ УЧЕНИЧКИХ ПОТРЕБА ДА БИРАЈУ И ОДЛУЧУЈУ | r |
|---|----------|
| 1. Када наиђем на неку тешкоћу или препреку у решавању задатка, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да даље трагам за њим. | .519 |
| 2. Кад увидимо да постоје неки проблеми у школи наставници нас не подстичу да их сами решавамо, него о томе одлучују сами. | .430 |
| 3. Наставници нам не пружају могућност да бирамо када ћемо да одговоримо за оцену. | .413 |

| | |
|--|------|
| 4. Када се одлучује о томе где ће се ићи на екскурзију, нико не консултује ученике, него одрасли доносе одлуку о томе (нпр., наставници и савет родитеља). | .363 |
| 5. Наставници немају ништа против ако их прекинемо и укажемо им на грешку. | .327 |

Међутим, занимљиво је да тврдња која у највећој мери засићује овај фактор описују наставника који когнитивно активира ученике и подстиче их да самостално трагају за решењем задатака. Такође, садржај фактора показује да је део те слике наставник који прихвата критике ученика, отворен је за њихове сугестије и предлоге и креира атмосферу у којем су грешке дозвољене. У овом истраживању овај тип наставника, с једне стране, настоји да мисаоно активира ученике у процесу учења, а с друге стране, не увиђа да је потребно ученике подстиче да слободно бирају и одлучују у васпитно-образовном процесу. Очигледно је да се иницијатива и ангажованост ученика подстиче у току рада (на пример, током когнитивног ангажовања ученика), али да слобода избора и одлучивања нису пожељни облици понашања ученика на часу. У литератури се објашњава да наставник може настојати да когнитивно ангажују ученике у наставном процесу, али то не значи да подржава њихову аутономију (Reeve, 2012). Може се догодити да занемарује друге важне компоненте ученичке аутономије (на пример, слобода избора и одлучивања). На пример, одсуство контроле није довољно да се људи осећају слободно да бирају, организују своје акције или да реализују своје вредности, циљеве и интересе (Assor, 2012), зато што искуство избора подразумева акцију која за појединца има смисла, подстакнута његовом вољом и унутрашњим мотивима, а не спољашњим чиноцима (на пример, наставник сам одлучује или бира). Такође, неке студије биле су усмерене на проучавање утицаја појединачних поступака наставника на ангажованост ученика у наставном процесу, али сматра се да је њихова ангажованост ипак резултат стила понашања наставника који је усмерен истовремено и на обезбеђивање оптималне структуре у процесу учења и подржавање ученичке аутономије (Jang *et al.*, 2010).

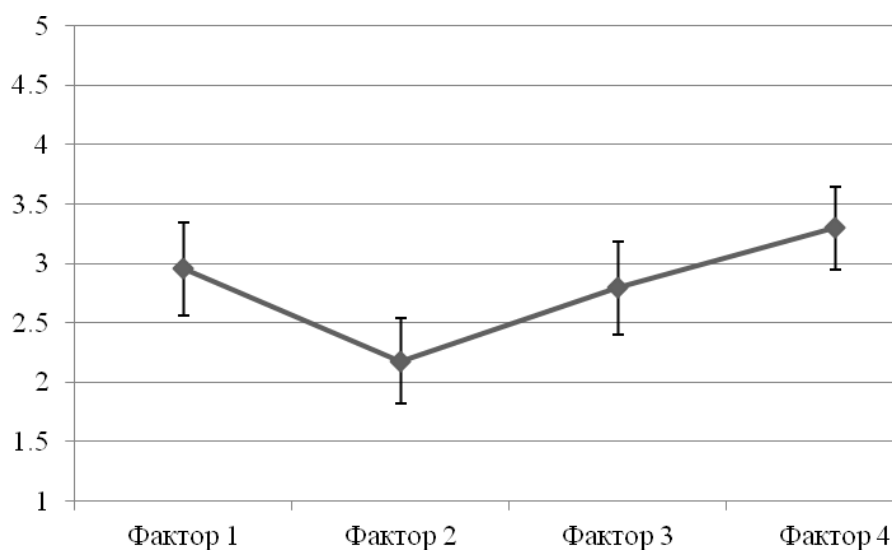
Након описа фактора и њиховог садржаја формирали смо *групне скорове* који су добијени за сва четири фактора. Групни скорови нам указују просек ученичких процена на ставкама које су имале засићење на одређеном фактору.

Иако факторска структура омогућава да се велики број опажених понашања групише у мањи број димензија, она нам *не говори о мери* у којој ученици наставнике опажају као подржавајуће или спутавајуће када је реч о подстицању ученичке аутономије. Такве анализе омогућавају тек групни скорови који квантификују процене и говоре о њиховом *смеру и интензитету* за сваку од четири екстраховане димензије. У Табели 13 приказане су аритметичке средине и стандардне девијације групних скорова, а у Графикону 11 су визуелно представљени просечни групни скорови ученичких перцепција о уважавању и подстицању аутономије у васпитно-образовном процесу.

Табела 13: Просеци групних скорова четворофакторског решења

| Бр. | ФАКТОРИ | N | AS | SD |
|------------|---|----------|-----------|-----------|
| 1. | Подстицање слободе изражавања и размене мишљења | 360 | 2.95 | .78 |
| 2. | Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања | 360 | 2.18 | .71 |
| 3. | Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција | 360 | 2.79 | .78 |
| 4. | Занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују | 360 | 3.30 | .70 |

Графикон 11: Просечни групни скорови ученичких перцепција о уважавању и подстицању аутономије у васпитно-образовном процесу



Као што је видљиво из Графикона 11 ученици дају просечне оцене кад је реч о слободи изражавања и размени мишљења (фактор 1) и занемаривању и спутавању ученичких идеја и акција (фактор 3). То значи да наставници нити пружају подршку ученичкој аутономији нити је отворено спутавају у васпитно-образовном процесу. Међутим, кад је реч о подстицању самосталности, слободе избора и одлучивања ученици сматрају да наставници то не чине у довољној мери (фактор 2), односно да ученичке потребе да бирају и одлучују занемарују и спутавају у васпитно-образовном процесу (фактор 4).

На основу вредности групних скорова можемо закључити да ученици опажају да *наставници недовољно уважавају и подстичу ученичку аутономију у васпитно-образовном процесу*, односно да ретко примењују поступке којима се јача доживљај аутономије код ученика (Графикон 11). Кад би на основу ових перцепција представили однос наставника према ученичкој аутономији на једном континууму, подршка наставника би се кретала од стања равнодушности, преко недовољног до потпуног одсуства подршке ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу.

Једнофакторском анализом варијансе за поновљена мерења (ANOVA) тестирали смо значајност разлика између четири групна скорa. На основу датих

вредности можемо закључити да се ученичке перцепције о односу наставника према њиховој аутономији статистички значајно међусобно разликују ($F(3,359) = 151.15, p < .001$). Како би биле испитане разлике између појединачних скорова, спроведени су *post hoc* тестови (Табела о међусобној повезаности свих фактора појединачно налази се у Прилогу бр. 3). Ови тестови показују да се сви екстраховани фактори међусобно разликују, осим скорова на првом и трећем фактору, који нису статистички значајно различити ($p = .139$). Ученици су очигледно компетентни да уоче различите начине помоћу којих наставници подржавају или сузбијају њихову потребу за аутономију у школи (Assor & Kaplan, 2001; Assor *et al.*, 2002).

2.2 Интеркорелације фактора ученичких процена о понашању наставника у вези са уважавањем и подстицањем ученичке аутономије

Наредни тип анализе подразумевао је да се утврди да ли постоје интеркорелације између фактора помоћу примене линеарне методе повезивања и израчунавања коефицијента Пирсонове корелације (Табела 14). Показало се да скорови на фактору „Подстицање слободе изражавања и размене мишљења“ и „Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“ високо корелирају и да је та повезаност статистички значајна ($r = .69, p < .000$). То значи да ученици који су дали повољније процене на првом фактору дају више процене и на другом фактору. Другим речима, ученици сматрају да наставници који уважавају и подстичу ученичку слободу изражавања и размену мишљења уједно то чине кад је у питању самосталност, избор ученика и доношење одлука у различитим васпитно-образовним ситуацијама.

Негативна, али умеренија корелација је пронађена између првог и трећег фактора ($r = -.437, p < .000$) што би значило, према проценама ученика, да наставници који се не позивају на слободу мишљења и не подстичу размену ученичких перспектива и идеја, истовремено спутавају самосталност, слободу избора и иницијативу ученика у процесу учења. Ову слику употпуњује негативна корелација која је утврђена између фактора два и фактора три ($r = -.32, p < .000$). Овај налаз нам сугерише да наставници који не дају ученицима прилику да буду самостални, бирају и доносе одлуке у васпитно-образовном

процесу истовремено занемарују и спутавају ученичке идеје и акције. Ипак, потребно је напоменути да, иако је статистички значајан, овај коефицијент корелације је прилично низак, па је прагматична вредност овог резултата веома ограничена.

Необично је да наставници који уважавају различита мишљења и искуства ученика истовремено занемарују и спутавају ученике да бирају и одлучују. О томе нам говори корелација између првог и четвртог фактора која је позитивна, ниска, али и статистички значајна ($r = .30, p < .000$). Ови налази би могли да значе да је једна група наставника у узорку отворенија и перцептивнија за другачије перспективе ученика, њихове идеје и искуства, да узимају у обзир ученичка интересовања у процесу учења, али да занемарују потребе ученика да бирају и узимају учешће у одлучивању у васпитно-образовном процесу. Очигледно је да је избор и доношење одлука најмање „популарна” компонента аутономије из перспективе ученика. Корелација између другог и четвртог фактора је статистички значајна, али нећемо је интерпретирати зато што је вредност r коефицијента изузетно ниска и такорећи нема практични значај ($r = .26, p < .000$).

Табела 14: Корелације између групних скорова

| | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Фактор 1 | .688** | -.437** | .304** |
| Фактор 2 | | -.317** | .256** |
| Фактор 3 | | | -.053 |

** .Корелација је значајна на нивоу 0.01.

2.3 Фактори ученичких процена и пол ученика

Студије показују да девојчице и дечаци различито доживљавају подршку наставника у васпитно-образовном процесу (Brophy & Good, 2000; Boggiano & Katz, 1991; Rueger, Malecki & Demarai, 2010). У овом истраживању нас је интересовало да ли постоје разлике између перцепција девојчица и дечака осмог разреда кад су у питању наставнички поступци усмерени на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу. Стога је спроведена једнофакторска анализа варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) и утврђено је да постоје полне разлике једино на другом фактору $F(1,359) = 10.18, p = .002$). Ове разлике указују да дечаци имају веће скорове од девојчица на фактору *Уважавање и подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања* (Табела 15). Другим речима, дечаци опажају да наставници у већој мери подстичу њихову самосталност, слободу избора и одлучивања у односу на девојчице, што се може објаснити стереотипним очекивањима наставника у погледу карактеристика које се приписују једном односном другом полу (на пример, самосталност и независност дечака спрам зависности и мањој самосталности девојчица).

Табела 15: Полне разлике на другом фактору

| Фактор 2: | | | | |
|---|--------|----------|----------|-----------|
| Уважавање и подстицање слободе избора и одлучивања | | N | M | SD |
| Пол | женски | 181 | 2.06 | .66 |
| | мушки | 179 | 2.30 | .75 |
| Укупно | | 360 | 2.18 | .71 |

У складу са нашим налазима, друга истраживања потврђују да дечаци опажају да наставници у већој мери подржавају њихову аутономију у односу на девојчице (Pihu *et al.*, 2008). Насупрот томе, постоје докази да девојчице у већој мери опажају да наставници подстичу њихову аутономију у односу на дечаке (Vallerand, Fortier & Guay 1997; Bodroža, Đerić i Gutvajн, 2014; Ratetal *et al.*,

2007; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Резултати истраживачких студија нису конзистентни кад су у питању разлике у опажању оба пола у односу наставника према ученичкој аутономији. На осталим факторима дечаци и девојчице у овом истраживању имају слична опажања у погледу уважавања и подстицања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу, односно њеног занемаривања и спутавања. С обзиром на то да су девојчице у периоду млађе адолесценције усмерене више на социјалне односе (Koludrović i Reić Ercegovic, 2014), па тако и у односу са наставницима важнија им је подршка, претпоставили смо да ће се јавити разлике у опажању поступка наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије. Међутим, у овом истраживању ова претпоставка је делимично потврђена и то у корист дечака на димензији „Уважавање и подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“.

2.4 Фактори ученичких процена и школски успех ученика

У овом истраживању настојали смо да утврдимо да ли постоји разлика између школског успеха који ученици постижу и ученичких перцепција о наставничком понашању у погледу њихове аутономије. Утврђено је да не постоји статистички значајна повезаност између школског успеха који ученици постижу и понашања наставника у вези са уважавањем и подстицањем ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу ($r_1 = .02$, $p_1 = .761$; $r_2 = -.03$, $p_2 = .597$; $r_3 = -.05$, $p_3 = .361$; $p_4 = -.02$, $p_4 = .719$). На основу овог налаза можемо да закључимо да без обзира на успех који постижу ученици слично опажају наставничко понашање у погледу подстицања ученичке аутономије. Иако студије потврђују да је постигнуће ученика повезано са опажањем аутономно подржавајућег понашања (Boggiano *et al.*, 1993; Flink *et al.*, 1992; Miserandino, 1996), наша хипотеза није потврђена. Међутим, у једној студији се показало да школски успех ученика није повезан са њиховом перцепцијом о аутономно подржавајућем понашању наставника, али контролом утицаја стручне спреме родитеља на овај однос, утврђено је да ученици нижег школског постигнућа у већој мери опажају понашање наставника као амотивишуће (Bodroža, Đerić i Gutvajн, 2014).

2.5 Фактори ученичких процена и ангажованост у ученичком парламенту

Поставља се питање да ли ученици који учествују у активностима ученичког парламента опажају да њихови наставници уважавају и подстичу ученичку аутономију? Једнофакторском анализом варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) није утврђено да постоје разлике између ученика у погледу учешћа у раду парламента и њихових процена о уважавању и подстицању ученичке аутономије. Прецизније, ученици слично перципирају однос наставника према њиховој аутономији без обзира да ли су ангажовани у раду парламента што значи да је наша хипотеза одбачена. Насупрот налазима овог истраживања постоје докази да учешће ученика у ученичком већу је повезано са доживљајем привржености и припадања својој школи, осећајем задовољства школом, бољим постигнућима ученика, већим академским аспирацијама и ређим учешћем у ризичним облицима понашања (Eccles & Barber, 1999; Eccles *et al.*, 2003; Fredricks & Eccles, 2008).

4.6. Фактори ученичких процена и ниво образовања родитеља

У овом истраживању интересовало нас је да ли постоје разлике између ученика у опажању поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу с обзиром на ниво образовања њихових родитеља. Није утврђено да постоје разлике између ученика у односу на ниво образовања њихових родитеља и њихових процена о уважавању и подстицању ученичке аутономије (в. Прилог бр. 3). Прецизније, ученици слично перципирају однос наставника према њиховој аутономији без обзира на образовни профил породице из које потичу. Овај налаз нам говори да ученици слично процењују наставнике без обзира на њихове *background* варијабле. Насупрот нашим налазима, у једном истраживању је потврђено да је образовни ниво мајке и оца повезан са начином на који ученици опажају праксу наставника усмерену на подстицање аутономије ученика (Bodroža, Đerić i Gutvajн, 2014). Другим речима, ови аутори су утврдили да постоје значајне разлике у опажању наставничког понашања усмереног на подстицање

интересовања и компетенција и слободе мишљења и изражавања код ученика чији родитељи имају различит ниво образовања.

2.7 Фактори ученичких процена и задовољство школом и наставницима

Задовољство школом и наставницима је један од најважнијих обележја квалитета ученичког живота и рада у школи. Задовољство као конструкт садржи афективне компоненте као што су осећај среће, уживања и психолошког благостања (Samdal *et al.*, 1998; Deci & Ryan, 1985; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Једна од чиниоца који детерминише учеников доживљај задовољства је школско окружење, наставници и вршњаци, али најзначајнији је квалитет односа између судионика у васпитно-образовном процесу. Према томе, ученици имају право да осећају задовољство школом и наставницима, а они имају задатак да креирају амбијент у којем ће ученици бити вредновани и задовољни (Verkuyten & Thijs, 2002). Коначно, доживљај психолошког благостања и аутономије, бољи квалитет ученичке мотивације, као и ангажованост ученика у школи зависи од степена задовољства ученика школом и наставницима (Ryan & Connel, 1989; Deci & Ryan, 1985; Miserandino, 1996; Skinner & Belomont, 1993). Резултати неких аутора указују да подршка ученичкој аутономији објашњава 61% варијансе задовољства ученика у школи (Cock & Halvari, 2001). Такође, ученици осећају веће задовољство наставницима који су брижни и дозвољавају им да активно учествују у планирању наставних садржаја (Calabrese, 1987, према: Samdal *et al.*, 1998).

У нашем истраживању се показало да су задовољство школом и задовољство наставницима две варијабле које не мере исте ствари и да ученици не стављају између њих знак једанкости ($r = .53$, $p < .001$). Овај налаз потврђује да је било оправдано да се задовољство школом и наставницима „третирају“ као две засебне варијабле. У једној недавној студији је утврђено да ученици који показују већи ниво задовољства школом извештавају да се осећају задовољнијим у односу са наставницима, вршњацима и породицом (Whitley, 2010). Наредно истраживачко питање односило се на то да ли задовољство школом и односом наставника према ученицима зависи од доживљаја уважавања и подстицања ученичке аутономије? Интересовало нас је да ли

скорови на добијеним факторима корелирају са задовољством ученика према школи, као и са задовољством ученика односом који наставници имају према њима. Пирсоновим коефицијентом корелације утврђено је да фактор *Подстицање слободе изражавања и размене мишљења* корелира са задовољством школом и задовољством наставницима. Та корелација је умерена, позитивна и статистички значајна на нивоу .001 (Табела 16).

Табела 16: Корелација између фактора 1 и задовољство школом и односом наставника према ученицима

| Фактор 1 | Задовољство школом коју похађају | | Задовољство односом наставника према ученицима | |
|---|----------------------------------|--------------|--|--------------|
| | | | | |
| Подстицање слободе изражавања и размене мишљења | Pearson Correlation | ,44** | | ,44** |
| | Sig.(2-tailed) | ,001 | | ,005 |
| | N | 360 | | 359 |

Дакле, ученици који опажају да наставници уважавају и подстичу слободу изражавања и размену мишљења показују већи степен задовољства школом коју похађају и односом наставника према њима. Слична ситуација је са фактором *Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања* који позитивно корелира са задовољством ученика према школи и наставницима, али умереније (зад. шк. $r = .34$, $p < .001$; зад. наст. $r = .33$, $p < .001$). Наиме, ученици осећају веће задовољство школом и наставницима уколико они у већој мери подстичу самосталност, слободу избора и одлучивања. Показало се у другим студијама да доживљај задовољства у школи позитивно корелира са аутономијом ученика (Cock & Halvari, 1999). Уколико је пракса у школи подржавајућа у погледу подстицања ученичке аутономије онда је јаче осећање уживања у учењу и веће задовољство школом, док пракса која карактерише спољашње облике регулације има негативан утицај на задовољство школом (Vallerand, Fortier &

Guay 1997; Ryan & Conell, 1989). У новијим студијама се показало да кад ученици опажају наставнике као аутономно подржавајуће то производи код њих осећај задовољства (Jang, 2009). Међутим, у једном истраживању са ученицима средње школе и студентима показало се да они који опажају истовремено подржавање аутономије и контролу су задовољнији школом коју похађају (Ratelle *et al.*, 2007), што доводи у питање тумачење квалитета мотивације у теорији самодетерминације.

На трећем фактору виши скор имају ученици који су незадовољни школом којом похађају и са наставницима који им предају (зад. шк. $r = -.27$, $p < .000$; зад. наст. $r = -.26$, $p < .000$). То значи да ученици који немају могућност да бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке у васпитно-образовном процесу да су незадовољнији школом и односом наставника према ученицима. Емпиријске студије потврђују да је давање избора у васпитно-образовном процесу један од поступака који подржава осећања аутономије и, заузврат, позитивно утиче на квалитет мотивације, учења и доживљај психолошког благостања (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Assor *et al.*, 2002; Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006). Корелација између фактора *Занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују* и варијабле ученичко задовољство школом и наставницима је статистички значајна, али је нећемо интерпретирати зато што је вредност r коефинцијетна изузетно ниска и самим тим занемарљива на практичном нивоу (зад. шк. $r = .15$, $p < .001$; зад. наст. $r = .15$, $p < .001$).

* * *

Први задатак у квантитативној истраживачкој фази је био да утврдимо како ученици опажају поступке наставника усмерених на уважавање и подстицање аутономије у васпитно-образовном процесу. Најпре, настојали смо да установимо каква је латентна структура ученичких процена о поступцима који наставници примењују с циљем да уважавају и подстичу ученичку аутономију. Примењене анализе су показале да је истраживачка претпоставка потврђена. Наиме, структура ученичких процена о наставничком уважавању и подстицању аутономије је вишедимензионална. Она обухвата четири различите димензије

понашања наставника која се тичу уважавања и подстицања ученичке аутономије.

Поред тога, у оквиру првог истраживачког задатка, настојали смо да утврдимо да ли постоје разлике у ученичким перцепцијама о наставничким поступцима усмереним на уважавање и подстицање ученичке аутономије, у зависности од пола. Примењене анализе су показале да је истраживачка претпоставка делимично потврђена. Дечаци и девојчице различито опажају подршку наставника једино у погледу подстицања њихове самосталности, слободе избора и одлучивања.

Такође, настојали смо да установимо да ли постоје разлике у опажању ученика различитог школског постигнућа о поступцима наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије. Примењене анализе су показале да истраживачка претпоставка није потврђена, односно да ученици различитог школског успеха слично опажају наставничко понашање у погледу подстицања ученичке аутономије.

Настојали смо да утврдимо и разлике у погледу опажања поступака наставника усмерених на уважавање и подстицање ученичке аутономије између ученика који учествују у ученичком парламенту и оних који не учествују. Примењене анализе су показале да истраживачка претпоставка није потврђена, односно да ученици слично перципирају однос наставника према њиховој аутономији без обзира да ли су ангажовани у раду парламента или нису.

Претпоставка о разликама између ученика у односу на ниво образовања њихових родитеља и њихових процена о уважавању и подстицању ученичке аутономије није потврђена. Прецизније, ученици слично перципирају однос наставника према њиховој аутономији без обзира на образовни профил породице из које потичу.

Коначно, делимично је потврђена претпоставка да ученици који опажају наставнике као оне који уважавају и подстичу аутономију испољавају веће задовољство школом и наставницима. То значи да су ученици задовољнији школом и наставницима који их подстичу да се слободно изражавањају и размењују мишљења.

3. Школски успех и перцепције ученика о односу наставника према ученичкој аутономији као предиктори задовољства школом и наставницима

С обзиром на то да се у ранијим истраживањима показало да подршка ученичкој аутономији објашњава доживљај задовољства ученика (Cock & Halvari, 2001; Samdal *et al.*, 1998), настојали смо да утврдимо *предикторе* који предвиђају доживљај задовољства ученика школом и њиховим наставницима у нашој средини (други истраживачки задатак). У овом истраживању су спроведена две линеарне регресионе анализе с циљем да утврдимо да ли школски успех ученика на полугодишту и перцепције ученика о односу наставника према ученичкој аутономији могу да предвиђају задовољство школом (регресиона анализа 1) и задовољство наставницима (регресиона анализа 2).

У првој регресионој анализи, задовољство школом представља критеријумску варијаблу, док школски успех ученика са полугодишта осмог разреда и факторски скорови представљају предикторске варијабле. Однос између критеријумске и предикторских варијабли је статистички значајан ($R = .48$, $R^2 = .23$, $F = 21.41$, $df = 5$, $p < .000$). Предиктори објашњавају 23.5% варијансе задовољства школом, док три четвртине варијансе отпада на друге факторе. Другим речима, успех који ученици постижу и однос наставника према ученичкој аутономији из дечије перспективе објашњава у значајној мери задовољство школом. Стандардизовани Бета коефицијенти предиктора, вредности t-теста и њихова статистичка значајност у вези са првом регресионом анализом приказани су у Табели 17.

Табела 17: Стандардизовани Бета коефицијенти предиктора, вредности t-теста и њихова статистичка значајност у првој регресионој анализи

| Предиктори | Стандардизовани β -коефицијент | t | p |
|---|--------------------------------------|--------------|-------------|
| Школски успех на полугодишту | .137 | 2.907 | .004 |
| Подстицање слободе изражавања и размене мишљења | .259 | 3.691 | .000 |
| Подстицање | .171 | 2.625 | .009 |

| | | | |
|---|-------|---------------|-------------|
| самосталности, слободе избора и одлучивања | | | |
| Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција | -.118 | -2.235 | .026 |
| Занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују | .027 | .537 | .592 |

Као што се може видети из Табеле 14 *школски успех* који ученици постижу на полугодишту издваја се као значајан *предиктор задовољства* ученика школом коју похађају. Ученици који имају бољи школски успех извештавају да су задовољнији школом, што потврђују налази других истраживања у којима су учествовали ученици старијих разреда основне школе (Cock & Halvari, 2001; Verkuyten & Thijs, 2002; Wold & Bronis, 1999). Такође, у истраживању у којем је учествовало 4999 ученика виших разреда основне школе показало се да су школски успех и доживљај компетентности ученика предиктори задовољства школом (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Очигледно је да је доживљај компетентности и ефикасности које наши испитаници опажају због успеха који постижу утиче на позитиван доживљај школе.

Такође, наши налази указују да *уважавање и подстицање слободе и размене дечијег мишљења* представља најзначајнији *предиктор* у доживљају задовољства школом ($\beta = ,26$, $t = 3,69$, $p < .001$). Према томе, ученици ће бити задовољнији школом уколико их наставници подстичу да се слободно изражавају и размењују своје мишљење, перспективе и идеје. Добијени налази указују на значај мотивације и аутономије ученика кад је у питању разумевање њиховог задовољства школом. Такође, Валеранд и сарадници (Vallerand *et al.*, 1997) су утврдили да ученици који су имали израженију интринзичну и аутономну мотивацију осећају веће задовољство школом у односу на ученике чију су мотивациони профили били мање аутономни. Уопштено говорећи, налази потврђују да је подржавање самодетерминисаних и аутономних облика понашања важно за доживљај задовољства ученика у школи (Deci & Ryan, 1985).

Ситуација је слична кад је у питању ученичка самосталност, слобода избора и одлучивања. Што наставници више подстичу ове елементе ученичке аутономије, ученици ће у већој мери бити задовољнији школом коју похађају. Рајан и Конел (Ryan & Connell, 1989) су такође открили позитивну везу између доживљаја ученика о подржавању њихове аутономије и задовољства школом, односно да доживљај контроле њиховог понашања је повезан са већим степеном анксиозности и лошијим стратегијама суочавања са неуспехом. Међутим, *значајан предиктор ученичког незадовољства школом представља наставничко занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција*. Уколико наставници не пружају подршку ученичким предлозима, сугестијама и иницијативи у васпитно-образовном процесу, њихови ученици ће бити у већој мери незадовољни школом коју похађају.

Коначно, наше анализе показују да занемаривање ученичких *потреба да бирају и одлучују не предвиђа ученичко задовољство школом*. Без обзира да ли наставници то уважавају и подстичу у васпитно-образовном процесу ученици неће осећати веће или ниже задовољство школом коју похађају. Ученици перципирају да је важно да наставници чују и уважавају њихов „глас“, али не увиђају значај подстицања слободе избора и одлучивања у васпитно-образовном процесу. Разлог томе може бити то што у нашим школама није уобичајена пракса да наставници охрабрују ученике да бирају и одлучују око садржаја и активности које их се тичу. Емпиријске студије су потврдиле да ученици углавном немају прилику да бирају и да партиципирају у доношењу одлука у школи без обзира на сазревање њихове потребе за аутономијом (Ђегић, 2005; Eccles *et al.*, 1991; Eccles *et al.*, 1997; Пешић, 1999), што има за последицу негативан и индиферентан однос према школи, као и недостатак мотивације за учењем (Eccles *et al.*, 1991; Midgley & Feldlaufer, 1987; Eccles & Midgley, 1989). Такође, налази теоретичара образовних промена указују да ученици имају потребу за већим степеном аутономије, односно да желе да имају избор и да доносе одлуке и да имају могућност да отворено разговарају о учењу и настави. Овај кластер одговора су дефинисали као дечију потребу за аутономијом (Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007).

У другој регресионој анализи, степен ученичког задовољства наставницима је одређена као критеријумска варијабла, а скуп предикторских

варијабли су школски успех и факторски скорови о понашању наставника које је усмерено на уважавање и подстицање ученичке аутономије. Добијен је значајан регресиони коефицијент ($R = .46$, $R^2 = .22$, прилагођен $R^2 = .20$, $F = 19.18$, $df = 5$, $p < .001$). Када је реч о ученичком задовољству наставницима испоставља се да први фактор ученичких процена објашњава 21.6% варијансе. Сличан налаз је добијен у студији у којој је један од предиктора ученичког задовољства био „опажање наставничке подршке“ (Samdal *et al.*, 1998). У Табели 18 представљени су стандардизовани Бета коефицијенти предиктора, вредности *t*-теста и њихова статистичка значајност у вези са другом регресионом анализом.

*Табела 18: Стандардизовани Бета коефицијенти предиктора, вредности *t*-теста и њихова статистичка значајност у другој регресионој анализи*

| Предиктори | Стандардизовани β -коефицијент | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|---|--------------|-------------|
| Школски успех на полугодишту | .083 | 1.738 | .083 |
| Подстицање слободе изражавања и размене мишљења | .392 | 5.516 | .000 |
| Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања | .023 | .349 | .727 |
| Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција | -.082 | -1.544 | .123 |
| Занемаривање и спутавање ученичких потреба да бирају и одлучују | .024 | .474 | .636 |

У нашем истраживању се показало да ученици осећају *веће задовољство* односом и понашањем својих наставника уколико они настоје да уважавају и подстичу *слободу изражавања и размену мишљења* у васпитно-образовном процесу ($\beta = .26$, $t = 3.69$, $p < .001$). Другим речима, подстицање слободе

изражавања и размене мишљења представља најзначајнији предиктор ученичког задовољства наставницима. Овај налаз је потврђен и теоријским и емпријским доказима. Наиме, у наставном процесу наставник може да охрабрује ученике да изнесе сопствено мишљење, да сагледају наставну тему из више углова, да међусобно сучељавају аргументе и тако подстичу развој ученичке аутономије и доживљај личне компетенције. На пример, наставник који не подстиче критичко и независно мишљење адолесцената у наставном процесу не подржава њихову развојну потребу за аутономијом (Assor, 2012).

* * *

У оквиру другог истраживачког задатка, применом регресионих анализа настојали смо да утврдимо да ли ученичке перцепције о наставничким поступцима усмерених на уважавање и подстицање аутономије могу да предвиђају опште задовољство школом и задовољство наставницима. Примењене анализе су показале да су обе истраживачке претпоставке делимично потврђене. Могуће је предвидети доживљај задовољства школом и наставницима на основу ученичких перцепција о наставничком уважавању и подстицању ученичке аутономије. Што наставници више подстичу слободу изражавања и размену мишљења, као и ученичку самосталност, слободу избора и одлучивања у васпитно-образовном процесу, предвиђа се да ће ученици у већој мери бити задовољнији школом коју похађају. Такође, биће задовољнији односом својих наставника према њима уколико имају прилику да изражавају и размењују своје идеје, мишљења и перспективе.

4. Глас ученика

У квалитативној фази миксметодске студије фокус групе су нам омогућиле да стекнемо садржајнији и дубљи увид у дечија искуства, размишљања и осећања у вези са феноменом ученичке аутономије. Пошто полазимо од претпоставке да су деца експерти властитог искуства и знања, компетентни да дају валидне процене о проблемима са којима се суочавају током сопственог школовања, сматрамо да је уважавање њиховог „гласа“ о унапређивању наставе од изузетног значаја. У Митрином (Mitra, 2003) истраживању ученици су изразили да су се осећали уважено зато што су узете у обзир њихове перспективе о томе на који начин треба да се унапреди квалитет наставног процеса. Према томе, у квантитативној фази миксметодске студије питали смо ученике осмог разреда следеће: „Ученички предлози о унапређивању наставе су веома важни. Шта би по твом мишљењу требало да се промени како би настава била интересантнија за ученике?“ Питање је било отвореног типа, а ученици су имали задатак да дају одговор у простор који је за то био предвиђен. Простор за одговор је био довољно широк тако да су ученици имали прилике да се изразе у мери у којој процењују да је то потребно. Од 360 ученика њих 81 није одговорило на постављено питање. Применом методе анализе садржаја добијено је укупно 11 категорија ученичких одговора који су груписани у неколико тема које описују правац жељених промена у настави из ученичке перспективе (в. Прилог бр. 3).

Пре него што се усмеримо на приказ и тумачење ученичких одговора, можемо приметити да су испитаници успешно одговорили на задатак да размишљају о унапређивању квалитета наставног процеса. На то указује разноврсност ученичких одговора. У литератури се наводи да ученици старијих разреда негативније процењују квалитет рада у школи (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2010; Koludrović i Reić Ercegovac, 2014; Samdal *et al.*, 1998). Све мање увиђају корисност учења, важност залагања и труда у учењу и имају мање позитиван однос према школским активностима (Lepper *et al.*, 2005; према: Koludrović i Reić Ercegovac, 2014), па то може бити један од разлога незадовољства које преовлађује у ученичким одговорима у овом истраживању.

У оквиру *прве теме* коју смо назвали „Осавремењивање наставног процеса” налазе се следеће категорије одговора: (1) организовање различитих наставних, ваннаставних и ваншколских активности; (2) осавремењивање наставних средстава, опреме и кабинета; (3) садржаји из наставног плана и програма нису адекватни; (4) захтевни и строги наставници.

Прва категорија одговора обухвата предлоге ученика о потреби да се чешће организују разноврсне наставне, ваннаставне и ваншколске активности. Ученици најчешће предлажу да се организују експерименти, огледни часови и истраживачки рад, а о томе илуструје наредни цитат: „Желим да будем научник, а никад нисам радио експерименте из хемије, јер никог није брига за то“. Остали предлози ученика односе се на организацију индивидуалног, тимског и групног облика рада, а од метода рада на часу ученици најчешће наводе дијалог. Ученици, такође, опажају да је потребно да школа понуди разноврсне секције, да наставници редовно организују додатне и допунске часове према потребама ученика и да организују учење у природи и у различитим културним институцијама. Предлози ученика у овој категорији сугеришу да је контекст рада и учења у школама недовољно разноврстан и једноличан, да није у довољној мери структуриран тако да усмерава ученике на учење и развијање компетенција активним учењем, проблемском и истраживачком наставом, као и то да потребе деце нису уважене у довољној мери. Ученици би били задовољнији када би се посветила већа пажња решавању практичних и конкретних проблема у настави, кад би се усвајала знања која нису удаљена од живота, ученичких интересовања и њихових потреба. Овај налаз је потврђен у истраживању о улози разредне климе у разумевању различитих циљева, потреба и интереса ученика (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Такође, наши ученици виде дијалог као оптималан начин да савладају градиво кроз размену значења о теми коју обрађују, што и други аутори сугеришу (Milin, 2012). Међутим, потребно је узети у обзир то да материјалне и организационе препреке утичу у одређеној мери на квалитет рада у школама.

Друга категорија садржи ученичке одговоре који се односе на осавремењивање наставних средстава, опреме и кабинета. Најучесталији предлог у овој категорији односи се на коришћење информационо-комуникационе технологије која доприноси да настава буде занимљивија

(„Требало да се монтира и више користи интерактивна табла, по мом мишљењу настава би требала да буде интересантнија“; „Више презентација које би ученици радили, да радимо више на компјутеру реферате и више учења помоћу интернета”). Такође, у оквиру ове категорије налазе се одговори који се односе на набавку савременије опреме, уређивање кабинета и учионица у којима ученици бораве и уче. Јавили су се и одговори о унапређивању хигијенских услова у школи, мада ретко. Предлози у овој категорији одражавају потребе нових генерација ученика којима је употреба информационе-комуникационе технологије блиска времену у којем живе и њиховим личним интересовањима, па је сасвим оправдано да желе да процес учења буде обogaћен и унапређен на тај начин. Међутим, важан предуслов је развијање критичког односа деце и младих за коришћење ИКТ у настави (Lazarević, 2007). Међутим, сматрамо да употреба ИКТ у настави захтева да се задовоље бар неколико услова: да су наставници оспособљени за њихово коришћење, да се користе у васпитно-образовне сврхе, да се ученици оспособљавају да критички сагледају употребу садржаја са Интернета и да се обезбеде одговарајући материјални и други ресурси за њену успешну примену у настави.

Трећа категорија садржи одговоре ученика о квалитету садржаја који се усвајају у васпитно-образовном процесу. Подизање квалитета и осавремењивање наставног садржаја није нова тема, али је и даље веома актуелна и у другим истраживањима. Према мишљењу ученика, наставници би требало да бирају наставне јединице које су актуелне, да ученици усвајају корисна и практична знања, да боље објашњавају градиво тако што ће да илуструју примерима из свакодневног живота или да повезују градиво са ученичких интересовањима („Сматрам да би требало укинути лекције које немају никакву примену у животу”; „Да има више наставника који кад нешто што не разумемо повежу са нечим из живота или нечим што нас интересује”). Слично томе, ученици осмог разреда у школама у региону процењују да она не нуди у довољној мери занимљиве садржаје који би учење учинили забавнијим и интелектуално изазовнијим (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). На тај начин, према мишљењу наших испитаника, ученици били би заинтересовани за учење, имали би стабилнију пажњу, боље би разумели и запамтили градиво на часу. Наши ученици увиђају да би повезивање градива са њиховим

интересовањима, потребама и склоностима утицало позитивно на квалитет мотивације и знања, што је у складу са налазима других аутора (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Deci, 2002).

Последња категорија у оквиру прве теме обухвата ученичке одговоре који сугеришу да су наставници превише строги, да су им критеријуми превисоки, захтевни нереални, а ученици оптерећени („Има наставника који су веома добри у свом послу, али има и оних који превише захтевају, очекују од нас да баш њихов предмет најбоље знамо“; „Да буду попустљивији према ученицима и да имају бар трунку милости“; „Да наставници буду мало блажи што се тиче градива, а строжији што се тиче дисциплине“).

Успостављање партнерских односа између ученика и наставника. У оквиру ове теме обухваћене су следеће категорије ученичких одговора: (1) поштовање, разумевање и толерантност; (2) незадовољство квалитетом комуникације; (3) равноправан и једнак однос према свим ученицима; (4) позитивно расположење и атмосфера на часу.

Прва категорија ученичких одговора у оквиру *друге теме* указује да би наставници требало да се труде да успоставе боље односе са ученицима који се заснивају на међусобном уважавању, разумевању и толеранцији. Другим речима, ученици очекују од наставника поштовање, толерантност и разумевање њихових потреба и жеља („Да нас поштују и гледају као своју децу“; „Имају осећај за поједине проблеме ученика“; „Можда би неки наставници требали мало да промене став. Под тим подразумевам да можда имају мало више разумевања за ученике“; „Треба поштовати осмаке и пустити их на екскурзију“). Овај захтев ученика је у складу са потребом да ученици остварују квалитетне, садржајне и блиске односе са наставницима (Deci & Ryan, 2000). Такође, ученици су више ангажовани у учењу уколико опажају да је њиховим наставницима стало до њих (Wentzel, 1997), под чим се, између осталог, подразумева демократски стил интеракције, формирање очекивања у вези са ученичким понашањем у светлу њихових индивидуалних разлика и „брига“ за њихов успех и рад. Резултати истраживања такође показују да ученичко опажање наставника као брижних особа је један од кључних предиктора задовољства школом (Samdal *et al.*, 1997).

Друга категорија одговора обухвата ученичка запажања о квалитету комуникације између наставника и ученика. Наиме, ученици изражавају незадовољство наставницима који примењују ауторитарне и директивне технике у комуникацији као што су претња, казна, етикете, вређање, повишен тон и стереотипно опажање ученика. На пример, у једном истраживању се показало да наставници са негативним стереотипним представама о млађим адолесцентима у већој мери су склони да контролишу ученичко понашање и да примењују строже дисциплинске поступке (Ђерић, 2008; Ђерић *i sar.*, 2009). Ове директивне и контролне технике су највише изражене кад ученици покажу недовољан степен разумевања наставног градива или незнање („Не знају лепо да објасне већ се деру. Нису љубазни“; „Наставници не би требали да плаше децу“; „Вређају ученике кад не знају. Наставници нам упропашћују осећања према школи и терају нас да је мрзимо“). Према мишљењу ученика, наставници би требало да буду отворени, љубазни и пријатни у комуникацији, а не дрски, нерасположени и нервозни. Запажање једног ученика указује да такво понашање наставника утиче лоше на самопоуздање ученика, мотивацију за учењем и успех који остварују:

„Кад би прекинули да буду непријатни према ученицима и да нам се смеју ако погрешимо, јер тако убијају жељу ђака да учи, уништавају учениково самопоуздање и граде лош однос са ученицима. Ја сам сигурна да ако би наставници били пријатнији према ученицима да не би изгубили интересовање за учење и њихови резултати у виду оцена били много виши и много бољи“.

Наши ученици препознају да је стил комуникације наставника један од кључних чинилаца који утичу на мотивацију за учењем, ниво самопоуздања ученика и квалитет однос између ученика и наставника (Deci *et al.*, 1994; Ryan *et al.*, 1985; Vansteenkiste *et al.*, 2004). Комуникација би требало да буде вредносно неутрална, флексибилна и недирективна (Reeve, 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009, Reeve, 2011). Насупрот томе, наставник подрива ученичку аутономију и мотивацију, о чему нас обавештавају и наши испитаници.

Ученици су веома „осетљиви“ на тему праведног и равноправног односа према свим ученицима, о чему говори садржај треће категорије. У истраживању

Самдала и сарадника (Samdal *et al.*, 1998) показало се да ученичко задовољство наставницима зависи од ученичке перцепције праведности под којом се подразумева доживљај да су наставници „фер играчи“ у одељенском контексту. Ученици примећују да је праведност посебно изражена у домену процењивања знања и успеха ученика („У школи наставници би требало да буду равноправни према свима“; „Наставници нису добри према нама. Оцењују нас тако да ли нас воле или не воле, а не према знању“; „Ако поклањају оцене појединим ученицима, нека онда поклоне и другима“). Дискурс ученика у овој категорији је скоро идентичан међу испитаницима, а преовлађују следеће кључне речи: повлађивање, равноправност, праведност и једнакост. Оцењивање ученика представља заиста незаобилазан и осетљив сегмент наставне праксе (Malinić i Komlenović, 2010) које би требало да буде у функцији напредовања ученика. Према овим ауторкама, ученици из спрских школа захтевају континуирано и објективно оцењивање, док замерају претерано строг и неуједначен критеријум оцењивања, на шта указују и наши испитаници.

Наредна категорија одговора се односи на потребу деце да раде у пријатној, забавној и опуштеној атмосфери са наставницима који су расположени и спремни на шалу, што је у складу са савременим педагошким сазнањима о пожељним карактеристикама наставника (Krnjajić, 2006). Наставници који се користе хумором у свом раду препоручује се да креирају климу погодну за примену хумора на часу и да воде рачуна о неопходним мерама опреза које прате примену хумора у васпитно-образовном контексту (Luković, 2010). Наши испитаници сматрају да би хумор у разреду позитивно утицао на мотивацију и ангажованост ученика на часу („Укинути тмурну атмосферу на појединим часовима и страх од појединих наставника. Више хумора на часу“; „... Да не би били намргођени и како би понекад била дозвољена нека шала и смејање, а не да будемо усредсређени у потпуности на рад на часу, јер би тако добили жељу да учествујемо у раду на часу и самим тим би слушали на часу“; Неки наставници би могли да се и више потруде да направе бољу атмосферу“). Међутим, одређен број ученика запажа да су ученици често недисциплиновани што утиче на укупну атмосферу у одељењу и самим тим наставници треба да уведу строжије дисциплинске мере („Казне би требале да су строжије, не би требало да се гледа кроз прсте ученицима за веће

несташлуке и не би требало да се ти несташлуци не виде“; „Да када нешто ученици ураде они после школе да остају на казненој настави и да седе у празној клупи и да размисле о томе шта су урадили (нпр. 4 сата по мери)“. Вероватно је реч о наставницима који се не сналазе у решавању дисциплинских проблема, а додатно попустљив однос наставника, према проценама ученика, „квари“ атмосферу у одељењу. Потребно је да наставник покуша да оствари баланс између слободније атмосфере и структурисаног окружења у којем су јасно формулисана правила и захтеви понашања ученика и наставника.

Уважавање и подстицање ученичке мотивације и аутономије. У оквиру ове теме груписале су следеће категорије: (1) ученицима је монотono на часу, а наставници се не труде довољно; (2) подржавање ученичког мишљења, идеја и предлога; (3) активно укључивање свих ученика на часу.

На основу предлога и сугестија испитаника можемо закључити да је уважавање и подстицање мотивације и аутономије ученика једна од жељених и очекиваних промена које је потребно трасирати како би се унапредио квалитет наставе. Прва категорија обухвата одговоре ученика који указују да је на часовима углавном досадно, монотono и једнолично. Ученици наводе да неки наставници нису довољно компетентни, док други делују незаинтересовано за обављање своју професионалне улоге и/или не улажу довољан напор да мотивишу ученике. Ученички одговори сугеришу да се такво понашање наставника негативно одражава на квалитет ученичке мотивације за учењем („Не може, настава је досадна како год окренеш, ретко кад се деси да је нешто занимљиво, али и тога има“; „Наставници би требали да буду заинтересовани и да се више труде за нас“; „Да наставници (неки) почну да предају лекције, уместо да их ми учимо сами“; „Наставници би требало да држе занимљивије презентације и предавања... “). Према проценама ученика, неким наставницима је потребно да стекну одговарајуће педагошко-психолошке компетенције како би успешно мотивисали ученике током рада на часу. На пример, наставници могу да овладају аутономно подржавајућим стилем понашања што се позитивно одражава на мотивацију ученика и исходе које остварују у васпитно-образовном процесу (Su & Reeve, 2011).

Друга категорија обухвата одговоре који указују да би наставници требало да пруже подршку ученичком мишљењу, идејама и предлозима о

унапређивању наставе, што је потврђено налазима многих аутора различитих теоријских оријентација (Assor *et al.*, 2007; Assor, 2012; Ryan & Deci, 2002; Deci & Ryan, 2008a; Kaplan & Assor, 2012; Mitra, 2003, 2004; Reeve, 2011; Rudduck & Flutter, 2004; Rudduck, 2007). Ученицима је важно да их наставници консултују око неких одлука, да неко саслуша њихове идеје и да вербализују сопствена размишљања („Наставници би могли да више слушају шта мисле ученици, не морају да прихвате те предлоге, али бар да их саслушају”; „Да се договоримо око контролних и писмених“; „Наставници би требало да пусте мало нас да дамо неке идеје за наставу. Могли би да саслушају наше примедбе”; „Да се остави времена да о теми који радимо дискутујемо са наставницима да ученици могу да изнесу своје идеје”; „Наставници не слушају ученике. Мрзим ову школу”). Појединици ученици чак изражавају сумњу у могућност да се истраживањем може нешто променити („До сада сам радила неколико анкета на ову тему, али никад ништа није предузето“), што није неоправдано запажање с обзиром на то да би научни резултати требало да се користе за унапређивање васпитно-образовне праксе.

Последња категорија обухвата одговоре испитаника о активном укључивању свих ученика на часу. Наиме, ученици истичу да су незадовољни кад наставници током обраде наставних јединица обраћају пажњу само на поједине ученике, док друге запостављају. На пример, да пружају додатну помоћ ученицима различитих способности и знања и да подстичу вршњачко учење („Да више раде са децом која имају проблем“; „Било би сјајно да наставници лошијим ученицима дају специјалног ученика”). Активно укључивање ученика значи да наставници равномерно позивају ученике на учешће у раду на часу, да се ученици осећају слободно да постављају питања и да размењују сопствена размишљања о градиву са другима („Требало би да наставници више укључују у причу о градиву и да праве радионице подељење по групама које би се међусобно расправљале о задатој лекцији“). Постављање питања, продуктивна размена мишљења и ангажованост ученика су поступци посредством којих наставници подржавају аутономију ученика и утичу квалитет њихове мотивације (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2012). Према ученичким исказима, таквим поступцима наставници помажу ученицима да боље разумеју ново градиво, да логички размишљају и да отклоне евентуалне дилеме и

нејасноће. Категорија „остало“ обухвата предлоге ученика који се не односе директно на унапређивање наставе или у којима су ученици написали кратак одговор „све“ или „не знам“.

Можемо закључити да су ученици имали разноврсне предлоге и сугестије о променама које је потребно спровести како би наставни процес био интересантнији. Прецизније, добијене теме сугеришу у којем правцу је потребно трасирати промене из перспективе ученика:

(1) „Осавремењивање наставног процеса” тако што ће се организовати различите наставне, ваннаставне и ваншколске активности; модернизовати наставна средстава, опрема и кабинети; прилагодити садржаји из наставног плана и програма како ученичким потребама тако и времену у којем живе; ревидирати захтеви, критеријуми и очекивања наставника према ученицима. (2) „Успостављање партнерских односа између ученика и наставника” тако што ће се неговати поштовање, разумевање и толерантност између свих актера у школи; унапређивати квалитет комуникације са наставницима; успостављати равноправан однос према свим ученицима; и радити на креирању позитивног расположења и атмосфере на часу. (3) „Уважавање и подстицање ученичке мотивације и аутономије” подразумева инвестирање наставника у погледу тога да часови не буду стереотипни, досадни и једнолични; консултовање ученика, разматрање њихових идеја и перспектива; и подједнако активирање свих ученика без обзира на постојеће разлике између њих.

Категорије и теме које су произашле из ученичких одговара преовлађују и у мотивационим и развојним теоријама о ученичкој аутономији. Такође, ученички одговори се подударају са налазима из фокус група и резултатима добијених из квантитативних анализа. Посебан значај ових налаза огледа се у томе што они описују „глас“ ученика и то што су ученици показали да су зрели и компетентни да сагледају у којим аспектима наставе су потребне одређене промене.

5. Основни закључци из квантитативне фазе миксметодске студије

У квантитативној фази истраживања циљ је био да се испитају ученичке перцепције о односу наставника према ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу.

У складу са првим истраживачким задатком изведени су следећи закључци:

1. Структура ученичких процена је вишедимензионална. Утврђено је да постоји четири димензије понашања наставника, а то су: „Подстицање слободе изражавања и размене мишљења“; „Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“; „Занемаривање и спутавање слободе избора и одлучивања“; „Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција“. Димензије наставничког понашања нису опозитни полови једне димензије, већ их ученици процењују као одвојене димензије понашања.

2. На основу садржаја првог фактора (опажене димензије понашања) можемо да закључимо да наставник који уважава и подстиче аутономију ученика креира *подржавајућу атмосферу за слободну и продуктивну размену идеја и мишљења* у различитим васпитно-образовним ситуацијама које се организују у школи.

3. На основу садржаја другог фактора можемо да закључимо да ученици имају доживљај да се подржава њихова аутономија уколико могу да *самостално бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке око питања која их се тичу*.

4. Садржај трећег фактора сугерише да наставници који занемарују и спутавају аутономију ученика настоје да *контролишу мишљења, понашања, потребе и осећања ученика*, да „ућуткују“ глас и иницијативу детета, делује ауторитарно и критично у односу са ученицима.

5. Садржај четвртог фактора сугерише да наставник који спутава и подрива аутономију ученика *не пружа подршку у погледу избора и доношења одлука око ствари које их се тичу*.

6. Ученици процењују да наставници нити уважавају и подстичу нити отворено спутавају аутономију ученика у васпитно-образовном процесу.

7. Када је реч о понашањима наставника који подразумевају подстицање ученичке самосталности, слободе избора и одлучивања, према проценама ученика, можемо да закључимо да наставници то не чине у довољној мери.

8. Према ученичким проценама, можемо да закључимо да наставници занемарују и спутавају њихове потребе да бирају и одлучују у васпитно-образовном процесу.

9. На основу корелација између опажених димензија понашања наставника можемо да закључимо да: (1) наставници који уважавају и подстичу аутономију код ученика омогућавају истовремено слободу изражавања и размену мишљења, самосталност, прављење избора и доношење одлука у различитим васпитно-образовним ситуацијама; (2) наставници који занемарују и спутавају аутономију ученика не позивају ученике на слободу мишљења, не подстичу размену ученичких перспектива и идеја, спутавају самосталност, слободу избора и иницијативу ученика у процесу учења. Међутим, показало се да постоје наставници који подстичу различита мишљења и искуства ученика, али истовремено занемарују и спутавају ученике да бирају и одлучују.

10. Дечаци добијају већу подршку од наставника у погледу подстицања њихове самосталности, слободе избора и одлучивања.

11. Школски успех и ангажованост ученика у парламенту не одређују ученичке перцепције о подстицању и занемаривању њихове аутономије.

12. Ниво образовања родитеља не одређује ученичке перцепције о пружању подршке или занемаривању аутономије ученика.

У складу са другим истраживачким задатком изведени су следећи закључци:

13. Аутономно подржавајући наставници производе код ученика осећај задовољства школом и наставницима који им предају.

14. Школски успех који ученици постижу на полугодишту је значајан предиктор задовољства ученика школом коју похађају.

15. Од поступака наставника који предвиђају задовољство школом кључно је подстицање слободе изражавања и размене мишљења, перспектива и идеја.

16. Подстицање слободе изражавања и размене мишљења представља најзначајнији предиктор ученичког задовољства односом и понашањем наставника.

У складу са трећим истраживачким задатком изведени су следећи закључци:

1. На основу предлога и сугестија испитаника можемо закључити да осавремењивање наставног процеса, успостављање партнерских односа између ученика и наставника, као и уважавање и подстицање мотивације и аутономије ученика представљају три најважније промене које је потребно трасирати како би се унапредио квалитет наставе.

2. Ученици су показали да су компетентни и зрели да сагледају начине на које је могуће унапредити квалитет наставног процеса, зато што њихови предлози о овој теми преовлађују и у мотивационим и развојним теоријама о ученичкој аутономији. Такође, ученички предлози су у складу са налазима из фокус група и резултатима добијених у статистичким анализама у овом истраживању.

Четврти део
Интеграција налаза
у миксметодској студији:
закључци и педагошке импликације

Закључци и педагошке импликације

Као што смо већ указали интеграција добијених података у миксметодској студији је настала на основу богатог материјала из обе фазе истраживања, али и на основу проучавања теоријских схватања о феномену ученичке аутономије у првом делу докторске дисертације. У складу са тим, покушаћемо да на интегрисан начин прикажемо закључке истраживања и педагошке импликације.

Концепт аутономије заузима важно место у историји развоја научне мисли. Сматра се да је задобио епитет *контрoверзности* (Friedman, 2003), нарочито у области филозофије, клиничке и развојне психологије (Roth *et al.*, 2009). Интересовање за проучавање аутономије датира још из античког доба и не јењава у актуелним друштвено-политичким, филозофским и психолошко-педагошким расправама. Одређење аутономије зависи од тога како се тумачи људска природа, однос појединца и друштва, концепција образовања, као и од улога, положаја и узајамних односа кључних актера у васпитно-образовном процесу. Без обзира на припадност одређеној филозофској, методолошкој и епистемолошкој позицији, несумњиво је да постоје неки заједнички елементи у дефиницијама аутономије, као што су *слобода мишљења, слобода избора и могућност доношења одлука и иницијатива појединца*. Прецизније, аутори тумаче аутономију као настојање особе да буде иницијатор сопственог понашања и активности, да регулише своје понашање у складу са потребама, вредностима, интересовањима и афинитетима, као и да има могућност да се слободно изражава, бира и одлучује између могућих понашања и/или активности (Deci & Ryan, 1985; Eccles *et al.*, 1991; Ryan & Deci, 2000). Поред базичне потребе да се осећа аутономно, особа настоји да развија доживљај компетентности и да успоставља садржајне и смислене односе са другим особама у свом окружењу.

На основу анализе теоријских одређења можемо да закључимо да преовладава два скупа дефиниција о аутономији ученика у васпитно-образовном контексту: (а) први скуп обухвата дефиниције које се темеље на опису потреба, особина и/или понашања појединца, (б) други скуп одређења,

такође, узима у обзир потребе, особине и/или понашања појединца, али и непосредни контекст дететовог живота и развоја – разред и школу – у оквиру кога ученик остварује властиту аутономију кроз интерперсоналне односе са наставницима и другим актерима у школи.

У складу са тим, у овој миксметодској студији, пошли смо од следеће дефиниције аутономије ученика – потреба, право и одговорност ученика да, у складу са развојним (интересовања, вредности, афинитети) и узрасним карактеристикама, изражавају сопствене перспективе, идеје и мишљења, да самостално и/или групно праве одређене изборе, да планирају и иницирају одређене активности и доносе одлуке о питањима која их се тичу. Дакле, аутономија ученика на свим узрастима се развија и подстиче у наставним и школским ситуацијама које карактеришу подржавајући интерперсонални односи са наставницима и другим значајним актерима у школи. На основу спроведене факторске анализе у квантитативној фази истраживања можемо да закључимо да је уважавање и подстицање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу **вишедимензионалан феномен**. Другим речима, ученици су проценили да овај феномен обухвата више димензије наставничког понашања које се преклапају са показатељима аутономије ученика у преовлађујућој литератури (слобода изражавања, слобода избора, иницијатива ученика и учешће у доношењу одлука).

Једно од истраживачких питања у квалитативној фази истраживања је било на који начин ученици и наставници разумеју и тумаче концепт ученичке аутономије? Кључне речи које ученици најчешће користе да би описали своју аутономију су права, промене, акција, идеје, глас, слобода мишљења, избор, иницијатива и мотивација. Овакво разумевање концепта ученичке аутономије, из перспективе млађих учесника истраживања, је веома слично начину на који експерти тумаче овај концепт у развојним и мотивационим теоријама. На основу анализе ученичких исказа, „подржавање аутономије“ подразумева да наставник узима у обзир „глас“ ученика, подстиче њихову иницијативу и акцију, подржава њихове изборе и нуди им могућност да доносе одлуке у складу са узрасним одликама, развојним и мотивационим ресурсима детета. Ученици сматрају да се у школи **ретко** пружа подршка аутономији ученика, а уколико се то и чини у питању је **„више задовољавање форме, а мање**

суштине". Млађи учесници истраживања сматрају да су наставници, између осталог, одговорни за развијање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу.

Ученичка аутономија је, према мишљењу наставника, **релативно непознат педагошки проблем** у васпитно-образовној пракси и потребно је да се дефинише уз одређену „**меру опреза**“. Другим речима, потребно је јасно, концизно и прецизно дефинисати улоге, обавезе и одговорности свих актера у васпитно-образовном процесу у погледу праксе уважавања и подстицања ученичке аутономије. Наставници опажају аутономију ученика као „опасан и клизав терен“ и најчешће их овај феномен асоцира на „владавину“ дечијих права, необуздану слободу ученика, одсуство контроле ученичког понашања и обезвређивање ауторитета одраслих. У том смислу, аутономија ученика изазива код наставника осећање несигурности и беспомоћности, јер имају доживљај да не би умели да се изборе са тим. Међутим, једна група наставника сматра да аутономија не мора нужно да има негативну конотацију и да подразумева слободу ученика да отворено изражавају мишљење што је важно за развијање критичког односа према свету који их окружује. Наставници су закључили да се аутономија ученика у школи развија **постепено** кроз различите наставне активности, у складу са **узрастом и зрелошћу детета** и уз **усмеравање, праћење и вођење наставника**. Подржавање аутономије детета не значи попустљивост и необуздану слободу ученика, већ оптимално структуриран час на којем ученици могу да стекну увид у то како су активности на часу повезане са ученичким мотивационим ресурсима и исходима које је потребно остварити. Свакако, ученици не могу да уче у контексту занемаривања или хаоса, потребна им је структура и смернице од стране наставника, али на начин на који се подстиче развој њихове аутономије (Ames, 1992).

Наставници су током дијалога у фокус групама препознали да је концепт ученичке аутономије близак концепту слободе изражавања мишљења, док се концепти иницијативе, слободе избора и доношења одлука у школи доводе у везу са ученичком аутономијом, али у мањој мери. Другим речима, ређе препознају васпитно-образовне ситуације у којима је избор, одлучивање и иницијатива ученика могућа осим у ваннаставним и ваншколским активностима (на пример, ученички парламент, секције).

Током анализе значења концепта аутономије можемо да закључимо да ученици и наставници изражавају **неповерење у идеју о остваривању ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу**. Ученици не увиђају могућност да остваре аутономију у својој школи, имају осећај да су им „руке завезане“ и да је домет њихове аутономије скроман. Нарочито кад је у питању начин на који их наставници доживљавају и како се понашају у односу са ученицима. Наставници и ученици увиђају да је пожељно уважавати и подстицати аутономију ученика, разматрали су бројне начине на које се то може остварити у реалности школске праксе, али јасно изражавају **сумњу** у том погледу. Разлог може бити то што термин „аутономија“ има негативну конотацију; зато што је ово педагошко питање релативно непознато у пракси; и то што отвара бројна питања и дилеме око могућности остваривања аутономије ученика у васпитно-образовној пракси. Међутим, кад сагледамо исказе наставника и ученика у целини можемо констатовати да је потребно развијање особина, вештина и способности које доприносе остваривању ученичке аутономије (процесуални карактер); да се организују ситуације у којима би ученици вежбали и развијали аутономију уз подршку и вођство наставника (ситуациони карактер), као и то да степен ученичке аутономије у школи зависи од зрелости и узраста ученика (развојни карактер).

У нашем истраживању се показало да наставници сматрају да су постојећа системска и организациона решења у школи отежавају остваривање ученичке аутономије. Већина наставника сматра да нема довољно професионалне аутономије и да не осећа слободу да прилагођавају захтеве наставног плана и програма ученичким жељама, потребама и афинитетима, самим тим, то су отежавајуће околности за подстицање и уважавање аутономије детета. Такође, наставници сматрају да многе педагошке идеје „опстају“ само у оквиру теорије, између осталог и ученичка аутономија, док се у пракси не могу занемарити неке организационе тешкоће које отежавају реализацију таквих идеја. Поред нефлексибилног наставног плана и програма наводе и пренатрпан распоред часова, велики број ученика у одељењима, као и постојећа временска организација рада у школи. Из наставничке перспективе то су препреке које није могуће увек премостити, јер не постоје увек алтернативна решења. Ученици потврђују да су наставници због неких спољашњих околности

немотивисани да обављају свој посао, па самим тим, и да подстичу развој аутономије ученика. Према нашем мишљењу, спољашна ограничења могу да отежавају наставнички посао, нарочито ако интернализују притисак у своје менталне шеме, што условљава и одређени стил понашања наставника у настави. Међутим, неvezано за неадекватне услове рада многи наставници бирају као свој циљ да подстичу развој аутономије и одговорности код својих ученика (Кнежевић-Флорић, 2010). Из перспективе ученика, предуслови за остваривање аутономије на системском и школском нивоу су: (а) сарадња између свих актера у васпитно-образовном процесу и подршка надлежних институција, управе школе и вршњака, (б) могућност да бирају друге предмете у складу са интересовањима, потребама и склоностима поред основних и обавезних наставних предмета. Док као препреке на системског и школском нивоу наводе финансијска ограничења у образовању и преовлађујући отпор свих актера у васпитно-образовном систему систему према реализацији идеје о аутономији ученика.

У литератури је познато да породични стил може бити неподстицајан када родитељи својим понашањем и уверењима нису усмерени на развој аутономних и саморегулационих понашања детета (Ryan & Deci, 2009). У овом истраживању фокус није био на родитеље, али су нам испитаници указали на њихов значај и улогу у развијању аутономије детета. Наставници истичу да влада „епидемија“ попустљивог односа према деци, и самим тим, одрасли губе ауторитет у дечијим очима. Родитељи се односе превише заштитнички према деци, не подстичу децу да се осамостале и на тај начин продужавају њихову зависност дуже него што је потребно. Контрола, дисциплина и правила, према мишљењу наставника, не налазе се на репертоару родитељских вештина у мери у којој би требало да постоје за оптималан развој и одрастање деце. У том смислу, сматрају да пружање подршке дечијој аутономији не може да се поистовети са запостављањем, немарношћу или генерално попустљивим односом према детету. Једно од решења за постојећу ситуацију, према мишљењу наставника, јесте планирана, континуирана и систематска сарадња са родитељима. Наставници с правом истичу да је важно успостављање партнерских односа с родитељима, јер то представља добит за све учеснике у васпитно-образовном процесу, нарочито у погледу развијања аутономије

ученика. Међутим, да би се та сарадња остварила потребно је да постоји обострано поверење, уважавање и спремност да се заједничким напорима ради на решавању актуелних проблема који се јављају у односу са ученицима. Већина наставника сматра да је школа ипак отворенија за подстицање ученичке аутономије у односу на родитељски дом. Ученици изражавају неслагање са тим сматрајући да код куће имају већи ниво слободе и да су родитељи у већој мери подржавајући у развоју њихове аутономије.

Као што смо могли да видимо у теоријским разматрањима и емпиријским налазима, мотивација и аутономија ученика зависи од квалитета *интерперсоналног односа са наставницима* (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Midgley, 1989; Reeve, 2006). Улога наставника је да идентификује унутрашње мотивационе ресурсе детета и креира ситуације учења које одговарају дететовим потребама, интересовањима, циљевима и вредностима. Наставник који подржава аутономију, такође, узима у обзир перпективу детета, подстиче његову иницијативу, нуди избор и реагује на то о чему размишља, питања која поставља и акције које предузима. Наставник нуди изазовне задатке, наглашава значај личних циљева учења и организује активности које су релевантне ученицима. На тај начин, дете има доживљај да развија своју аутономију, компететност и блискост са наставницима, уз то радије интернализује школске вредности, правила и норме понашања. У складу са наведеним схватањима су и резултати у овом истраживању. Наиме, питали смо испитанике *на које начине наставници пружају подршку ученицима у остваривању њихове аутономије?* Уважавање и подстицање аутономије ученика захтева, пре свега, *подржавајући ауторитет наставника*. На основу исказа обе групе учесника истраживања постоје три типа наставничког ауторитета: (а) попустљив наставник; (б) ауторитаран наставник; (в) позитиван ауторитет. Основна разлика између ових типова ауторитета је степен у којем наставник подржава ученичку аутономију, односно потреба да контролише ученичко понашање и процес учења на часу. Учесници истраживања закључују да ауторитет треба да се заснива на стручним и педагошко-психолошким компетенцијама наставника на основу којих ће умети да успостави оптималан баланс између слободе и структуре у васпитно-образовном процесу. Ученицима је потребна слобода да изразе своју личност, потребе и интересовања, а с друге стране, улога наставника је да усмерава, води

и помаже ученицима да остваре властиту аутономију. Поред тога, наставник је изузетно мотивисан и ангажован у раду са ученицима (*педагошки ангажован наставник уважава и подстиче ученичку аутономију*). У складу са наведеним, развој дечије аутономије подразумева успостављање партнерских односа са ученицима из перспективе обе групе учесника истраживања. Такав однос се темељи на узајамном поверењу, поштовању и подршци. Према томе, уважавање и подстицање аутономије подразумева развијање позитивне социо-емоционалне климе у одељењу у којој се ученици осећају сигурно, уважено и охрабрено.

Подршка овим резултатима јесу и елементи који су заједнички у ученичким наративима из фокусу група о наставнику који подржава аутономију ученика: (а) подржавајући ауторитет; (б) наставник као партнер ученицима; (в) ангажован и мотивисан у раду са ученицима; (г) наставник који је перцептиван за ученичке потребе и искуство; (ђ) наставник који „уме“ да стеже и попушта границе у односу са ученицима; (е) наставник који је отворен за ученичке идеје и изборе; (ж) даје, прихвата и подстиче иницијативу; (з) организује процес учења у којем ученици развијају своје актуелне и будуће потенцијале. Елементи који преовладавају у наративима о наставнику у фокус групама који не пружа подршку ученичкој аутономији су: (а) наставник који у већој мери контролише ученичко понашање; (б) ауторитаран и директиван наставник; (в) наставник који је неосетљив за потребе ученика; (г) организује наставу у којој главну улогу има наставник, а не ученик; (д) недостатак личне мотивације у раду са ученицима.

Наставници изражавају **несигурност** у погледу могућности да заинтересују ученике да се ангажују у већој мери у настави, а нарочито за ситуације у којима би требало да негују аутономију детета. Међутим, кад смо испитанике питали на које начине је могуће развијати и подстицати аутономију детета добили смо занимљиве предлоге. Обе групе учесника истраживања су указала на **разноврсне мотивационе поступке и технике**, а њихови искази у фокус групама послужили су нам као основа за креирање тврдњи у упитнику за ученике у квантитативној фази истраживања: Узимају у обзир анализу свих показатеља, према мишљењу наших испитаника, **аутономија се учи и развија у наставним и школским активностима**. Наводимо само неке од поступака и

техника уважавања и подстицања аутономије ученика у васпитно-образовном процесу:

1. *Контрола спрам охрабрења.* Награђивање и санкционисање су најбољи начини контроле ученичког понашања из перспективе наставника. Ученици потврђују да је примена спољашњих мера подстицања у наставном процесу уобичајна пракса мотивисања и контроле ученика. Од санкција најчешће се примењују изbacивање са часа, негативна оцена, изазивање осећања кривице, игнорисање, вербална претња и стереотипи. Ови налази потврђују да су наставници пре склони контроли ученичког понашања, а мање подржавању аутономије ученика, што нам потврђују и резултати из квантитативне фазе.

2. *Повезивање наставних садржаја са ученичким интересовањима, потребама и афинитетима.* Обе групе учесника истраживања опажају да неговање унутрашњих мотивационих ресурса ученика утиче позитивно на доживљај аутономије у васпитно-образовном процесу. Стога, може се закључити да је квалитет ученичке аутономије зависи од препознавања ученичких интересовања, потреба и афинитета ученика и њиховог повезивања са наставним садржајима. Ставка из упитника која највише засићује димензије понашања наставника усмереног на подстицање слободе изражавања и размене мишљења односи се на повезивање садржаја непознатог градива са интересовањима ученика ($r = .785$). Такође, они наставници који подржавају аутономију дете то и чине у наставном раду.

3. *Моћ повратне информације.* Обезбеђивање садржајне повратне информације о постигнућима и напретку ученика је моћан педагошки поступак посредством којег се подстиче ученичка аутономија у васпитно-образовном процесу из перспективе обе групе учесника истраживања. Повратна информација која је пружена на аутономно подржавајући начин повећава вероватноћу да ученици буду истрајнији и заинтересованији у активностима учења (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

4. *Ученици не могу да бирају садржаје у настави нити да учествују у избору начина рада на часу.* Наставници сматрају начелно да су ови мотивациони поступци корисни за подстицање аутономије детета. Међутим, изражавају сумњу у компететност ученика да направе адекватне изборе и сматрају да су ученици незаинтересовани за садржаје ван наставног плана и

програма. Уопштено говорећи, избор начина рада на часу наставници виде као домен њиховог професионалног деловања у оквиру којег ученици немају шта да траже. Ипак, занимљиво је што препознају да би ученици могли да учествују у избору начина на који ће презентовати резултата рада, динамику евалуације ученичког знања и различите начине решавања задатка који се обрађују на часу.

5. *Подстицање ученичких питања на часу.* Пожељно је да се на часу креира амбијент у којем се ученици осећати слободно да постављају питања и дају сугестије и идеје на часу из перспективе обе групе учесника. Ученичка питања у настави један од механизма учења који не омогућава само сазнавање, већ развија заинтересованост, ангажованост ученика на часу и аутономију ученика. Наставници и ученици сматрају да је потребно да деца вежбају у свакодневном искуству вештине постављања питања, јер на тај начин квалитетније уче.

6. *Дијалог је користан за развој аутономије.* Ученици препознају значај дијалога у подстицању њихове аутономије зато што им омогућава да доводе у питање властите и туђе мисли и активности и да их проблематизују и оспоравају. Дијалогска форма им омогућава да вежбају когнитивне вештине и способности, да задовоље лична интересовања, да се осећају прихваћеним и уваженим и да лакше савладају градиво. Међутим, из перспективе наставника различите дијалогске форме у настави не опажају се као погодан начин за подстицање ученичке аутономије. На основу искуства једног броја наставника дијалог, дискусија и дебатирање не доводе до усвајања квалитетног знања, јер ученици не поседују одговарајуће вештине, нису заинтересовани да учествују и јављају се дисциплински проблеми који се теже контролишу. Ретки наставници су истакли да је дискусија одлична метода за подстицање ученичке аутономије уколико се повеже са наставним градивом и дечијим искуством, али потврђују да то није честа пракса у школама.

7. *Отворени и изазовни задаци* у настави су један од начина да се подстакне аутономија ученика у наставном процесу из дечије перспективе. Ученици истичу да је важно да наставници имају став да не постоји један начин решавања задатака или приступа проблему. Овај мотивациони поступак наставници нису посебно истакли, али су нагласили да је то посебно важно за подстицање интелектуалног развоја детета нарочито у природним наукама.

С обзиром на то да су наведени мотивациони поступци и технике разматрани у фокус групама са обе групе учесника, квантитивни налази нам указују какве су *реалне процене* ученика у погледу уважавања и подстицања аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. Прецизније, у квантитативној фази истраживања утврдили смо *на који начин наставници уважавају и подстичу аутономију ученика* у различитим васпитно-образовним ситуацијама. Наиме, на основу факторске анализе добијене димензије одражавају слику који ученици имају о понашању наставника у погледу уважавања и подстицања њихове аутономије у васпитно-образовном процесу. Утврђено је да постоји **четири димензије понашања наставника**, а то су: „Подстицање слободе изражавања и размене мишљења“; „Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања“; „Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција“; „Занемаривање и спутавање слободе избора и одлучивања“.

На основу садржаја првог фактора (опажене димензије понашања) можемо да закључимо да наставник који уважава и подстиче аутономију ученика креира подржавајућу атмосферу за **слободну и продуктивну размену идеја и мишљења** у свим васпитно-образовним ситуацијама које се организују у школи. У квалитативној фази истраживања, наставници указују да ученици имају довољно могућности да се слободно изражавају, али да је то праћење злоупотребама и неприхватљивим понашањем ученика. Иако сматрају да се конструктивна размена мишљења учи, развија и вежба у васпитно-образовном процесу сумњају да би се то негативно одразило на дисциплину ученика и квалитет рада и знања у настави. При том, садржај поменутог фактора потврђују да интерперсонални односи између наставника и ученика треба да се темеље на демократским принципима који подразумевају партнерство, сарадњу и партиципативност. Такав налаз се подудара са размишљањима ученика и наставника у фокус групама и представља један од три кључна предлога ученика о правцу унапређивања квалитета наставног процеса.

На основу садржаја другог фактора можемо да закључимо да ученици имају доживљај да се подржава њихова аутономија уколико могу да **самостално бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке око питања која их се тичу**. Избор се односи на садржаје и активности на часу, расподелу

задужења током рада на часу и начине провере знања, док је простор за одлучивање „резервисан” за присуство ученика на школским седницама, регулисање правила понашања у школи, уређивању простора, као и о реализацији активности ученика које се односе на теме ван градива. Способности и вештине прављења и доношења избора и одлука у вези са догађајима и активностима се уче и развијају искуствено, ситуационо и по принципу „learning by doing“.

Садржај трећег фактора сугерише да наставници који занемарују и спутавају аутономију ученика настоје да **контролишу мишљења, понашања, потребе и осећања ученика**, да „ућуткују“ глас и иницијативу детета, делује ауторитарно и критично у односу са ученицима. Такав наставник не подстиче ученике да размишљају, откривају и решавају проблеме из више углова. Према томе, овај наставник подрива потребе ученика да се осећају делотворно и ефикасно и да је њихово понашање покренуто на основу личне иницијативе и слободне воље. Односи са ученицима се темеље на доминацији и моћи наставника. Такав наставник утиче негативно на интересовања ученика за учењем и ангажовањем у школи.

Садржај четвртог фактора сугерише да наставник који спутава и подрива аутономију ученика **не пружа подршку у погледу избора и доношења одлука** око ствари које их се тичу (оцењивање, екскурзије, проблеми у школи). Овај наставник настоји да структурише час тако да мисаоно активира ученике у процесу учења, али не дозвољава да ученици слободно бирају и одлучују у васпитно-образовном процесу. Могућност избора и доношење одлука представљају компоненте аутономије које не наилазе на подршку у реалности школске праксе, што потврђују и размишљања наставника и ученика из фокус група.

Ако сагледамо ученичке процене у целини можемо да закључимо да је **когнитивна, мотивациона и емоционална подршка** наставника у различитим ситуацијама учења од пресудног значаја за доживљај уважавања и подстицања аутономије из перспективе ученика. Такорећи, ученичке процене о наставничком односу према ученичкој аутономији у највећој мери одређене су доживљајем да се ангажују унутрашњи ресурси ученика (ученичке идеје,

мишљење, потребе, искуства и интересовања) уз позитиван став наставника и когнитивну, мотивациону и емоционалну подршку ученицима.

Међутим, нас је интересовало да утврдимо у којој мери и интезитету наставник развија аутономију ученика у васпитно-образовном процесу из перспективе ученика. На основу вредности групних скорова можемо закључити да ученици опажају да наставници нити уважавају нити отворено спутавају ученичку аутономију у васпитно-образовном процесу. Када је реч о понашањима наставника који подразумевају подстицање ученичке самосталности, слободе избора и одлучивања, према проценама ученика, можемо да закључимо да наставници то не чине у довољној мери. Такође, можемо да закључимо да наставници занемарују и спутавају ученичке потребе да бирају и одлучују у васпитно-образовном процесу. Однос наставника према ученичкој аутономији може да се представи на **континууму** на којем се подршка наставника креће од стања равнодушности, преко недовољног до потпуног одсуства подршке ученичкој аутономији у васпитно-образовном процесу.

На основу утврђених корелација између датих фактора (опажених димензија опажања) можемо да закључимо да наставници који уважавају и подстичу аутономију ученика омогућавају **истовремено** слободу изражавања и размену мишљења, самосталност, избор ученика и доношење одлука у различитим васпитно-образовним ситуацијама. С друге стране, наставници који занемарују и спутавају аутономију ученика не позивају ученике на слободу мишљења, не подстичу размену ученичких перспектива и идеја, спутавају самосталност, слободу избора и иницијативу ученика у процесу учења. Међутим, показало се да ученици опажају да постоји наставник који подстиче различита мишљења и искуства ученика, али истовремено занемарује и спутава ученике да бирају и одлучују. Очигледно је да су избор и доношење одлука најмање „популарна” мера подстицања уважавања и подстицања аутономије детета. Такође, у квалитативној фази истраживање се показало да ученици и наставници не препознају могућност да деца учествују у доношењу одлука у било којем аспекту школског живота и рада. Мада, сматрају да својим гласом могу *делимично* да учествују у процесима управљања у школи и да дају допринос унапређивању школе у складу својим развојним и узрасним

могућностима. На концептуалном и практичном нивоу „одлучивање“ је очигледно резервисано за свет одраслих у којем се не препознаје учешће деце и младих. Разлог томе може бити доминантно традиционално поимање детета као објекта и пасивног примаоца бриге и заштите одраслих.

Један од задатака у истраживању био је усмерен на идентификовање разлика у ученичким перцепцијама у односу на пол, школски успех, ангажованост у ученичком парламетну и образовни ниво родитеља. На основу примене различитих аналитичких поступака уочене су извесне разлике у ученичким перцепцијама у складу са наведеним критеријумима. Налази показују да **пол ученика** има важну улогу у погледу понашања наставника које је усмерено на подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања. Наиме, дечасти у том смислу добијају већу подршку у односу на девојчице, што може бити објашњено уверењима наставника о стереотипним карактеристикама које преписују одређеном полу. Такође, анализа је показала да школски успех и ангажованост ученика у парламенту не одређују ученичке перцепције у вези са понашањем наставника које је усмерено на подстицање или занемаривање ученичке аутономију. Без обзира на ове варијабле ученици слично опажају наставничко понашање у погледу подршке остваривању њихове аутономије. На основу добијених података можемо да закључимо да **ниво образовања родитеља** не одређују ученичке перцепције о пружању подршке или занемаривању аутономије ученика.

Даље, корелационе анализе показују да постоји значајна повезаност између доживљаја **задовољства школом и наставницима и понашања наставника које је усмерено на уважавање и подстицање аутономије ученика**. Наиме, ученици који опажају да наставници уважавају и подстичу слободу изражавања, размену мишљења, самосталност, слободу избора и одлучивања показују већи степен задовољства школом коју похађају и односом наставника према њима. Такође, ученици који немају могућност да бирају, преузимају иницијативу и доносе одлуке у васпитно-образовном процесу су незадовољнији школом и односом наставника према ученицима. Можемо да закључимо да **аутономно подржавајући наставници производе код ученика осећај задовољства школом и наставницима који им предају**.

У складу са претходним, применом методе линеарне регресије анализирали су се чиниоци који предвиђају доживљај задовољства ученика школом и наставницима. На основу прве регресионе анализе можемо да закључимо да је **школски успех који ученици постижу на полугодишту значајан предиктор задовољства ученика школом коју похађају**, што би значило да доживљај компетентности и ефикасности које наши испитаници опажају због успеха који постижу утиче на позитиван доживљај и осећања према школи. Од **поступака наставника** који предвиђају задовољство школом показало се да је **кључно подстицање слободе изражавања и размене мишљења, перспектива и идеја**, што је у складу са опажањима ученика из квалитативне фазе. Ситуација је слична кад је у питању ученичка самосталност, слобода избора и одлучивања. У фокус групама ученици су истакли да би подстицање аутономије допринело да имају доживљај да су прихваћени и да би се стварале позитивне емоције што би атмосферу за рад учинило пријатнијом. На основу ових налаза можемо да тврдимо да је **подржавање самодетерминисаних и аутономних облика понашања је важно за доживљај задовољства ученика у школи**.

Значајан предиктор **ученичког незадовољства школом** представља наставничко занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција. Уколико наставници не пружају подршку ученичким предлозима, сугестијама и иницијативи у васпитно-образовном процесу, ученици су у већој мери незадовољни школом коју похађају. Коначно, наше анализе показују да занемаривање ученичких потреба да бирају и одлучују не предвиђа ученичко задовољство школом. Без обзира да ли наставници то уважавају и подстичу у васпитно-образовном процесу ученици неће осећати веће или ниже задовољство школом коју похађају. Ученици перципирају да је важно да наставници чују и уважавају њихов „глас“, али не увиђају значај подстицања слободе избора и одлучивања у васпитно-образовном процесу. Коначно, на основу друге регресионе анализе можемо да закључимо да је **подстицање слободе изражавања и размене мишљења представља најзначајнији предиктор ученичког задовољства односом и понашањем својих наставника**.

Једно од питања у истраживању је било *да ли учесници истраживања увиђају значај аутономије за развој и одрастање деце и које позитивне исходе*

опажају од остваривања ученичке аутономије у васпитно-образовном процесу?

Ученици и наставници опажају значај уважавања и подстицања ученичке аутономије за оптимални развој и одрастање деце. Наводе да је то важно за развој бројних когнитивних, моралних, социјалних и емоционалних компетенција ученика које ће им омогућити да се припреме за живот и да допринесу унапређивању друштва у којем живе. Можемо да закључимо да је **ученичка аутономија важан педагошки циљ, али да постоје бројне препреке и тешкоће у васпитно-образовној пракси** које би омогућиле реализацију тог циља из перспективе обе групе учесника. Ученици сматрају да су наставници највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али поред тога потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса. Прецизније, ученици сматрају да су најважније препреке финансијска ограничења, немотивисаност и некомпететност наставника за рад са ученицима, недовољна заинтересованост и ангажованост ученика, неповерење наставника у ученичке потенцијале и отпор свих учесника васпитно-образовног процеса према промена. Најважнији предуслови за остваривање аутономије ученика су уважавање индивидуалних карактеристика ученика у настави, подстицање и развијање учениког гласа, сарадња са свим актерима у васпитно-образовном процесу, промена имплицитних уверења наставника о зрелости ученика да делују аутономно, већа могућност избора у похађању наставних предмета и примена разноврсних метода и облика рада у настави. Слични предлози су добијени и у квантитативном делу студије кад су ученици сугерисали на који начин је могуће да се унапреди квалитет наставног процеса. На основу ових запажања, можемо да закључимо да ученици опажају предуслове и препреке на системском, школском и личном нивоу, што представља још једну потврду да су ученици осмог разреда компетентни да дају валидне процене о различитим аспектима система образовања.

У складу са претходним, важан закључак у овом истраживању односи се на *имплицитне педагошке теорије о ученичкој зрелости за остваривање аутономије*. У фокус групама ученици изражавају незадовољство зато што их наставници доживљавају као недовољно зреле и компетентне да практикују аутономне облике понашања у васпитно-образовном процесу. Наставници изражавају несигурност у погледу степене зрелости ученика да се питају,

иницирају, бирају и одлучују. Наставници истичу да ученици још увек не поседују компетениције које би им омогућиле да на такав вид партиципације у васпитно-образовном процесу, али да је потребно да их континуирано тестирају и увежбавају кроз различите васпитно-образовне ситуације. Стога, у наредним истраживањима било би занимљиво да се испита утицај имплицитних педагошка уверења наставника о природи детета на стил његовог понашања у погледу подстицања аутономије ученика.

Из перспективе наставника такође су *бројне препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање*. Можемо констатовати да су наставници у већој мери разматрали о чиниоцима који отежавају уважавање и подстицање ученичке аутономије, а у мањој мери о предусловима за њено остваривање у васпитно-образовном процесу. Једна од најзначајнијих препрека, према мишљењу наставника, јесте маргинализована позиција образовања у Србији (од статуса знања до статуса наставничке професије), те развијање ученичке аутономије не представља приоритетно педагошко питање у васпитно-образовном раду. Међутим, наставници нису упознати са налазима хиљаде емпиријских студија која показују да је подршка аутономији ученика кључна за квалитет интринзичне и аутономне мотивације ученика. Такође, постојећа системска и организациона решења у школи не дозвољавају да се негује и оствари ученичка аутономија. На пример, ситуацију отежавају нефлексибилни наставни план и програм, пренатрпан распоред часова, велики број ученика у одељењима, као и постојећа временска организација рада у школи. Будући да ученичка аутономија, за наставнике, представља синоним за непослушност и пркошење ауторитету, наставници се не осећају компетентно да се ухвате у коштац са таквим проблемима (одрасли губе ауторитет у очима деце/ученика). И на крају, потребно је да се оствари планирана, континуирана и системска сарадња са родитељима, јер се неретко налазе на супротстављеним странама. Можемо приметити да наставници наглашавају углавном *спољашње чиниоце* као препреке, док ређе опажају властиту одговорност и личну ангажованост у остваривању ученичке аутономије. Насупрот томе, ученици увиђају *властиту одговорност у остваривању ученичке аутономије* у школи наглашавајући да су пасивни и недовољно мотивисани да се ангажују у школским активностима.

На основу исказа наставника можемо да закључимо да су три предуслова важна да се оствари аутономија ученика: стил понашања родитеља, стил понашања наставника и боља организација рада у школи. Наставници истичу да је важно да родитељи негују стил васпитања усмерен на развој аутономије и самосталности код детета, јер то значајно олакшава рад наставницима у школи. Занимљиво је то што наставници опажају да на развој дечије аутономије утиче, пре свега, демократски стил понашања, што је потврђено у педагошко-психолошким теоријима и верификовано бројним емпиријским студијама. Такав стил подразумева успостављање партнерских односа са ученицима који карактерише узајамно поверење, поштовање и подршка; ослушкивање дечијих потреба и интересовања и креирање позитивне атмосферу у којој деца имају доживљај сигурности и припадања. Са овим налазима се слажу ученички предлози о унапређивању квалитета наставног процеса у квантитативном делу студије. Последњи предуслов је боља организација рада у школи и прецизирање правила понашања, улоге и одговорности свих актера у складу са развојем аутономије детета.

Будући да смо желили да уважимо „глас“ ученика у овом истраживању дали смо прилику ученицима да укажу на будуће правце развоја наставе у основним школама. Ученици су предочили широк спектар предлога. Осавремењивање наставе захтева организацију разноврсних наставних, ваннаставних и ваншколских активности; набавку модернијих наставних средстава, опреме и сређивање кабинета; као и подизање квалитета наставних садржаја. На основу одговора ученика можемо да закључимо да је за квалитет наставног процеса важно да се изграђују партнерски односи између наставника и ученика што подразумева међусобно поштовање, разумевање и толерантност; квалитетнију и садржајнију комуникацију; равноправан и једнак однос према свим ученицима; и креирање позитивне атмосфере на часу. Такође, квалитет наставног процеса би био већи уколико би наставници **уважавали и подстицали мотивацију и аутономију ученика** тако што би унапредили своје професионалне вештине и више се ангажовали у раду са ученицима; што би пружали подршку мишљењима, идејама и предлозима ученика; и на крају што би их активно укључивали на часу. **Посебан значај ових налаза огледа се у томе што они описују „глас“ ученика и то што су показали да су зрели и**

компетентни да сагледају у којим аспектима наставе су потребне одређене промене. Ученици нам нису саопштили решења која су до сад била непозната стручној и педагошкој јавности, али јесу указали на тешкоће са којима се суочавају у свом искуству током школовања. Предлози које су саопштили могу послужити доносиоцима одлука као мапа промена које су ученици учили да је потребно предузети ради остваривања бољег квалитета наставе и већег задовољства школом и наставницима који им предају.

На основу укупних резултата овог истраживања можемо да закључимо да би се аутономија ученика остварила у пуној мери потребно је да постоји систем подршке аутономији ученика која подразумева: (а) постојање законско-нормативних прописа који ће омогућити остваривање аутономије ученика у образовно-васпитном раду и школи уопште, као и предвиђање организационих и методичких решења у програмској и школској документацији који би допринели развоју аутономије ученика; (б) креирање подржавајућег контекста у школи у којој се уважава и подстиче аутономију свих актера; (в) развијање интерперсоналног стила наставника који ће бити усмерен ка уважавању и подстицању ученичке аутономије током иницијалног образовања наставника и стручног усавршавања током професионалне каријере; (г) освешћивање ученика и других актера у васпитно-образовном раду о значају питања аутономије ученика за квалитет мотивације, постигнућа и њихов укупан психосоцијални развој.

Ограничења и предности миксметодске студије о аутономији ученика и препоруке за будућа истраживања. Можда би закључци ове студије били комплетнији да смо у фокус групама укључили „глас“ родитеља и стручних сарадника, јер би тако добили заокружену слику о статусу аутономије ученика у васпитно-образовном процесу из перспективе различитих актера. Једно од ограничења ове миксметодске студије је то што нисмо укључили узорак наставника у квантитативној фази истраживања. Међутим, сврха ове миксметодске студије у целини била је да се креира упитник о ученичкој процени наставничког понашања у погледу њихове аутономије у васпитно-образовном процесу на основу личних перспектива и значења актера у реалности школске праксе. Наставничке перспективе о аутономији ученика у

квалитативном делу студије су обогатиле истраживачки материјал који је допринео да се креира поузданији инструмент за ученике.

Током рада на овој докторској дисертацији дошли смо до сазнања да би могле да се укључе бројне друге варијабле током проучавања феномена ученичке аутономије. На пример, испитати утицај имплицитних уверења наставника о природи детета на аутономну и/или контролишућу оријентацију наставника у раду на часу. Такође, увођењем одређених психолошких варијабали ученика (нпр. црте личности) показало би се вероватно да неки персонални чиниоци утичу на ученичке перцепције о понашању наставника у погледу уважавања и подстицања њихове аутономије. С обзиром на то да у емпиријским студијама о аутономији ученика доминара методологија која се заснива на упитничким проценама ученика и наставника, процене би биле „реалније“ кад би се применио експериментални дизајн. На пример, да се утврди да ли професионалне обуке наставника, које обухватају инструкције о аутономији и мотивацији ученика, утичу на разлике у њиховом понашању у погледу аутономије ученика у васпитно-образовном процесу. Такође, претпостављамо да би квалитативна анализа законске, програмске и школске документације пружила значајне увиде о могућностима и ограничењима подстицања и уважавања аутономије ученика.

„Аутономија личности и васпитање“ (Gašić-Pavišić, 1996) и „Ученик и наставник у образовном процесу“ (Haveka, 2000) су ретке домаће педагошке публикације које се посебно баве питањем аутономије личности и аутономије ученика, уз неколико радова прегледног карактера у педагошким часописима и и зборницима радова (нпр., Ђорђевић; 2000; Кашић и сар., 2008; Lalić-Vučetić, Ђерић и Ђевић, 2009; Ђерић, Bodroža и Lalić-Vučetić, 2012). На основу претраге у бази домаћих научних часописа (SCIndex) можемо закључити да расте број емпиријских радова који истражују питање аутономије у образовању из различитих теоријско-методолошких позиција (нпр., Bodroža, Ђерић и Gutvajн, 2014; Gajić, Budić и Lungulov, 2011; Randelović, Stojiljković и Milojević, 2013; Pavlović, 2010; Savić-Guteša, 2001; Suzić, 2002; Škorić и Trivić, 2011). Можемо изразити задовољство да је, према нашим сазнањима, ово прва миксметодска студија која се бави проучавањем могућности и ограничења развоја аутономије ученика. Сматрамо да је предност ове студије у томе што смо покушали да

дубље сагледамо и разумемо перспективе актера чија се реалност живота и рада одвија у школи као центру дешавања васпитања и образовања деце. Затим, ученичка и наставничка значења и перспективе су нам послужила да креирамо инструмент који мери перцепције деце о наставничком уважавању и подстицању аутономије у нашим школама (приступ „одоздо ка горе“). Ова миксметодска студија је потврдила да су ученици експерти властитог искуства компетентни да дају валидне процене о сопственом школовању. Из тога следи, да је корисно уважавати „глас“ ученика током мапирања и спровођења промена у области образовања. Коначно, теорија самодетерминације, као водећи референтни оквир у овом истраживању, показала је да је проучавање концепта аутономије у домену образовања релевантно и применљиво у нашој средини. На крају, проучавање овог проблема је отворило нове личне и професионалне увиде који ће бити корисни у наредним фазама академске каријере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aeltermana, N., Vansteenkiste, M., Keerb, H. V., Meyerc, J. D., Berghed, L. & Haerensd, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 29, 64-75.
2. Adams, J. E. & Kirst, M. (1999). New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphy & K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, Vol. 40, 969-1025.
4. Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 2, 221-233.
5. Ames, C. (1992). Classrooms – goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, 261-271.
6. Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 2, 287-301.
7. Antonijević, R. (2012). Kontekstualni činioci postignuća učenika u oblasti matematike. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, Vol. 25, Br. 3, 5-14.
8. Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. T. & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, Vol. 65, 179-194.
9. Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, Vol. 54, No. 5, 317-326.
10. Avery, R. R. & Ryan, R. M. (1988). Object relations and ego development: Comparison and correlates in middle childhood. *Journal of Personality*, Vol. 56, No. 3, 547-569.
11. Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 101-120). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
12. Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Chose is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 2, 261-278.
13. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, Vol. 15, 397-413.
14. Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O. & Tal, K. (2009). Combining vision with voice. A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory & Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 234-243.
15. Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L.

- Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-440). New York: Springer.
16. Babić, J. (1996). Filozofski aspekti autonomije ličnosti. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 45, Br. 2, str. 212-220.
 17. Bandam, B. (1993). Children's educational rights. In M. Lipman (Ed.), *Thinking, children and education* (pp. 27-44). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
 18. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
 19. Bandur, V. (1996). Autonomija ličnosti učenika u kritičkim teorijama nastave. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 87-90). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
 20. Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No. 2, 206-221.
 21. Batia, A. S. (2007). *Relationships among personality, self-determination and exercise behavior* (doctor dissertation). University of Florida.
 22. Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Đurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. i Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji* (Istraživački izveštaj). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
 23. Baucal, A. & Pavlović-Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Centar za primenjenu psihologiju.
 24. Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, Br. 1, 5-24.
 25. Bean, J. P. & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, Vol. 57, No. 4, 393-412.
 26. Bean, J. P. & Vesper, N. (1994). Gender differences in college student satisfaction. *Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Tucson, AZ.
 27. Benware, C. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, Vol. 21, 755-765.
 28. Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
 29. Berlin, I. (1992). *Četiri ogleda o slobodi*. Beograd: Filip Višnjić.
 30. Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H. & Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, 866-879.
 31. Boggiano, A. K. & Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teachers' controlling strategies. *Journal of Social Issues*, Vol. 47, No. 4, 35-51.
 32. Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, Vol. 17, 319-336.

33. Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
34. Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic Teaching*, Vol. 26, No. 1, 30-52.
35. Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, Vol. 84, 740-756.
36. Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
37. Bodroški-Spariosu, B. (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki. *Pedagogija*, Vol. LXIV, Br. 1, 5-22.
38. Bodroža, B. i Mirkov, S. (2011). Uticaj generalnih kauzalnih orijentacija na izvođenje odbrambenih atribucija nakon ispitnog neuspeha. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 2, 223-238.
39. Bodroža, B., Đerić, I. i Gutvajn, N. (2014). Učeničke percepcije nastavničkih postupaka usmerenih na podsticanje i uvažavanje autonomije (u pripremi).
40. Bojović, D. (2004): Pojam vrline u Kantovoj filosofiji morala. U R. Kalik, R. Đorđević i N. Daković (ur.): *Savremenost Kantove filozofije* (str. 199-243). Sremski Karlovci: Krovovi.
41. Baldwin, B. & Martin, N. K. (1993). Reflective thinking in a preservice testing and measurement course. *Louisiana Educational Research Journal*, Vol. 18, No. 1, 3-10.
42. Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
43. Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
44. Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, No. 4, 822-848.
45. Buchanan, C. M. (2003). Mother's generalized beliefs about adolescents: Links to expectations for a specific child. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 23, No. 1, 29-50.
46. Callan, E. (2002). Autonomy, child-rearing, and good lives. In Archard, D. & Macleod, C. M. (Eds.), *The moral and political status of children* (pp. 118-141). Oxford: Oxford University Press.
47. Cheon, S. H., Reeve, J. & Moon, I. S. (2012). Experimentally-based, longitudinally-designed, teacher-designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 34, 365-396.
48. Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 253-262.
49. Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology*, Vol. 32, No. 5, 618-35.
50. Cladis, M. S. (2003). Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society. In G. Walford & W. S. F. Pickering (Eds.), *Durkheim and modern education* (pp. 18-29). Routledge: London.

51. Cock, D. & Halvari, H. (1999). Relation among achievement motives, autonomy, performance in mathematics and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports*, Vol 84, No. 3, 983-997.
52. Cock, D. & Halvari, H. (2001). Motivation, performance and satisfaction at school: The significance of the achievement motives - autonomy interaction. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation reasearch* (pp. 65-84). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
53. Collins, W. A. & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socioemotional processes* (pp. 1003-1067). New York: Wiley.
54. Connell, J. P. (1990). Contex, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition - infancy to childhood* (pp. 61-98). Chicago: University of Chicago Press.
55. Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.): *Self-processes and development. The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
56. Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 4, 3-14.
57. Cook-Sather, A. (2007). Translating researchers: Re-imagining the work of investigating students' experiences in school. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 829-872). The Netherlands: Springer.
58. Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, Vol. 43, No. 3, 220-226.
59. Creemers, B. P. M & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
60. Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). San Diego, CA: Academic Press.
61. Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Research, N.J.: Merrill.
62. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
63. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
64. Creswell, J. W., Fetters, M. D. & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, Vol. 2, No. 1, 7-12.

65. Creswell, J. W. & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 4, 303-308.
66. Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
67. Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The movement of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, Vol. 28, 321-333.
68. Csikszentmihalyi, M. & Kleiber, D. A. (1991). Leisure and self-actualization. In B. L. Driver, P. J. Brown & G. L. Peterson (Eds.), *Benefits of leisure* (pp. 91-102). State College, PA: Venture.
69. Cuypers, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peters' educational theory. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43, No. 1, 189-207.
70. Ćirović, I. i Malinić, D. (2013). Akademijski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 45, Br. 2, 322-341.
71. d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 1, 84-96.
72. Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just? *Qualitative Research*. Vol. 5, No. 4, 417-436.
73. Darwall, S. (2006). The value of autonomy and autonomy of the will. *Ethics*, 116, 263-284.
74. Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, Vol 19, No. 2, 294-304.
75. Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
76. Dearden, R. (1972). Autonomy and education. In R. Dearden, P. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 58-75). London: Routledge & Kegan Paul.
77. Dearden, R. F., Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1972): *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul.
78. de Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
79. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
80. Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, No. 1, 1-10.
81. Deci, E. L., Speigel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 6, 852-859.
82. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

83. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, No. 6, 1024-1037.
84. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, R. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3 & 4, 325-346.
85. Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, No. 7, 457-471.
86. Deci, E. L. & Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J. & Wilson, I. M. (1993). The relations of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 55, 151-162.
87. Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, Vol. 62, 119-142.
88. Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, 165-183.
89. Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 6, 627-668.
90. Deci, E. L. & R. M. Ryan (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
91. Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 1, 1-27.
92. Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, Vol. 27, No. 1, 23-40.
93. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domain. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 14-23.
94. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 182-185.
95. Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York: G. P. Putnams & Sons.
96. Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Dover Publications.
97. Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
98. Džui, Dž. (1935). *Škola i društvo*. Nova Gradiška: Štamparija Nikola Debač.
99. Džui, Dž. (1966). *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*. Beograd: Geca Kon.
100. Dostanić, R. (1996). Autonomija ličnosti u reformnim pravcima pedagogije. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 97-106). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

101. Dragišić Labaš, S. i Ljubičić, M. (2012): Between children and parents: Housing (in)dependence and „growing up“. *Sociologija*, Vol. LIV, Br. 2, 263-285.
102. Durkheim, E. (2002). *Moral education*. New York: Free Press.
103. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: The Psychology Press.
104. Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *The Handbook of Competence and Motivation* (pp. 122-140). New York: Guilford.
105. Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
106. Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge, Cambridge University Press.
107. Džinović, V. (2009). Using focus groups to give voice to school underachievers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 284-296.
108. Džinović, V. (2010). *Poslušnoću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
109. Džinović, V. i Pavlović, J. (2011). Kvalitativna metodologija scenarija: pokretanje strateških dijaloga u obrazovanju. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović & I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 24-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
110. Džinović, V. i Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U J. Šefer, J. Radišić i J. Stevanović (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu* (str. 113-138). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
111. Džinović, V., Đević, R. i Đerić, I. (2013): Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativnost spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 2, 282-297.
112. Đerić, I. (2005): Participacija učenika u školskom životu. U S. Joksimović (ur.), *Vaspitanje mladih za demokratiju* (str. 167-182). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
113. Đerić, I. (2008). *Uticaj stereotipnih predstava nastavnika o adolescentima na njihove odnose u nastavnom procesu* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
114. Đerić, I., R. Đević, N. Lalić-Vučetić (2009). Stereotipi nastavnika o adolescentima i učenička autonomija. U Đ. Komlenović i D. Malinić (prir.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 165-177). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
115. Đerić, I. i M. Vujačić (2011). Ključni principi i uloge aktera obrazovnih promena. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 44, Br. 1, 7-23.
116. Đerić, I. (2014). *Podsticanje inicijative i autonomije u učeničkim projektima* (Trolist), Prezentacija na Instruktivnom danu u OŠ „Braća Baruh“ u Beogradu, 29. mart 2014. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

117. Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 46, Br. 1, 29-49.
118. Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U J. Šefer i S. Ševkušić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo* (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
119. Đorđić i Tubić (2010). Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 128-149.
120. Đorđević, B. (1996). Neke psihološke pretpostavke autnomije učenika. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 131-142). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
121. Đorđević, J. (1996). Uvod: autonomija ličnosti i vaspitanje. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 11-32). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
122. Đorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
123. Đurišić-Bojanović, M. (2009). *Psihološka perspektiva demokratskih odnosa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
124. EACEA/Eurydice (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: Eurydice.
125. Eccles, J., Midgley, C. & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 282-331). Greenwich, CT: JAI Press.
126. Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). New York: Academic Press.
127. Eccles, J. S., C. M. Buchanan, C. Flanagan, A. Fuligni, C. Midgley & Dee, Y. (1991): Control versus autonomy during early adolescence. *Journal of Social Issues*, Vol. 47, No. 4, 53-68.
128. Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, Vol. 48, No. 2, 90-101.
129. Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation and support of autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 12, No. 2, 263-286.
130. Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, Vol. 14, 10-43.
131. Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, Vol. 59, 865-890.
132. Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.

133. Elo, S. & Kynga, S. H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 62, No. 1, 107-115.
134. Emde, R. N. & H. K. Buchsbaum (1990). Didn't you hear my mommy: autonomy with connectedness in moral self emergence. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Development of the self through the transition* (pp. 35-60). Chicago: University of Chicago Press.
135. *Enciklopedija političke kulture* (1993). Beograd: Savremena administracija.
136. *Enciklopedijski leksikon: mozaik znanja* (1973). Beograd: Interpres.
137. Epstein, J. L. & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, Vol. 13, 15-30.
138. Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
139. Farkas, M. S. & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, Vol. 34, 266-279.
140. Feinberg, J. (1980). The child's right to an open future. In W. Aiken & H. La Follette (Eds.), *Whose child? Children's rights, parental authority, and state power* (pp. 124-153). New Jersey: Littlefield, Adams, & Co.
141. Feldlaufer, H., Midgley, C. & Eccles, J. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom before and after the transition to junior high School. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 8, No. 2, 133-156.
142. Ferijer, A. (1932). *Škola podobnosti*. Beograd: Geca Kon.
143. Ferijer, A. (1935). *Aktivna škola*. Beograd: Geca Kon.
144. Ferrière, A. (1921). *L' autonomie des ecoliers: l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Paris: Delachaux & Niestlé.
145. Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, 514-525.
146. Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, No. 2, 123-141.
147. *Filozofijski riječnik* (1966). Zagreb: Matica Hrvatske.
148. Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, Vol. 62, No. 3, 249-268.
149. Flink, C. A., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 5, 916-924.
150. Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M., & Katz, P. A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 189-214). New York: Cambridge University Press.
151. Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-728). Thousand Oaks, CA: Sage.
152. Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for

- African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37, 1029-1043.
153. Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
154. Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
155. Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
156. Frese, M., Kring, W., Soose, A. & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between east and west Germany. *The Academy of Management Journal*, Vol. 39, No. 1, 37-63.
157. Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In B. M. Staw & R. M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 23 (pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.
158. Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics*. New York: Oxford University Press.
159. Fuligni, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, Vol. 29, 622-632.
160. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
161. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College.
162. Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, 148-162.
163. Gajić, O., Budić, S. i Lungulov, B. (2011). Personalne i socio-demografske vrednosnih orijentacija i interesovanja studenata u Vojvodini. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 1, 139-159.
164. Gašić-Pavišić, S. (1996). *Autonomija ličnosti i vaspitanje*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
165. Gašić-Pavišić, S. i Stanković, D. (2012). Obrazovna postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS 2011. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 44, Br. 2, 243-265.
166. Gibbs, G. (2009). *Analysing qualitative data* (Series: The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage.
167. Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
168. Goldman, G. & Newman, J. (1998). *Empowering students to transform schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
169. Golubović, Z. (2003). Princip moralnosti i princip slobode. *Filozofija i društvo*, Br. 21, 97-106.
170. Glasser (1998). *Choice theory*. New York: Harper Collins Publishers.
171. Grolnick, W. S., Frodi, A. & Bridges, L. (1984). Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 5, 15-23.
172. Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890-898.

173. Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 2, 143-154.
174. Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, Vol. 64, 237-252.
175. Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L. & Wrightmen, J. (1996). Contextual, cognitive and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 25, 33-54.
176. Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, 538-548.
177. Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: John Wiley.
178. Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of self regulation. *Educational Psychologist*, Vol. 34, 3-14.
179. Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers autonomy support'. *Developmental Psychology*, Vol. 38, 143-155.
180. Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
181. Grolnick, W. S., McMenamy, J. M. & Kurowski, C. O. (2005). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 3-26). New York: Garland.
182. Gronlick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory & Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 164-173.
183. Grolnick, W. S., Friendly, R. & Bellas, V. (2009). Parenting and children's motivation at school. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
184. Gurland, S. T. & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, Vol. 29, 103-121.
185. Hand, M. (2006). Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 4, 535-550.
186. Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (2011). *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London: Routledge.
187. Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 45, Br. 2, 293-308.
188. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

189. Havelka, N., Hebib, E. & Baucal, A. (2004). *Ocenjivanje za razvoj učenika*. Beograd: Ministarstvo za prosvetu i sporta Republike Srbije i Centar za evaluaciju u obrazovanju.
190. Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
191. Hennessy, E. & Heary, C. (2005). Exploring children's views through focus groups. In S. Greene & D. M. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 236-252). London: Sage.
192. Hesse Biber, S. N. & Leavy, P. (2006). *Emergent methods in social research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
193. Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81-112.
194. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
195. Holmbeck, G. N. & Hill, J. P. (1988). Storm and stress beliefs about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 17, No. 4, 285-306.
196. Hoi, W. K. & Woolfolk, A. E. (1989). Supervising student teacher. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives in the graduate preparation of teachers* (pp. 108-131). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
197. Hrnjica, S. (2010). *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
198. Huebner, E. S. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescent. *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 5, 331-335.
199. Huebner, E. S., Ash, C. & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, Vol. 55, 167-183.
200. Iyengar, S. S. & M. R. Lepper (1999): Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76, No. 3, 349-366.
201. Ignjatović Džamonja, T., Baucal, A. i Radić Dudić, R. (2009). Građansko vaspitanje u osnovnim i srednjim školama u Srbiji - evaluativna studija. *Godišnjak FPN* (V deo: Istraživanja). Beograd: Fakultet političkih nauka.
202. Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, 798-811.
203. Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 3, 644-661.
204. Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, 588-600.
205. Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 7, 14-26.

206. Johnson, R., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research, *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 2, 112-133.
207. Joksimović, S. i B. Bogunović (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuća učenika. U R. Antonijević i D. Janjetović (ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 270-292). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
208. Joussemet, M., Landry, R. & Koestner, R. (2008): A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 194-200.
209. Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-cultural Psychology*, Vol. 36, No. 4, 403-422.
210. Kami, K. (1983). Autonomija – cilj vaspitanja prema Pijažeu. *Predškolsko dete*, Br. 1-2.
211. Kant, I. (1981). *Zasnivanje metafizike morala*. Beograd: Bigz.
212. Kant, I. (1991). *Vaspitanje dece*. Beograd: Bata.
213. Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, Vol. 15, No. 2, 251-269.
214. Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, 410-422.
215. Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 22, 80-87.
216. Kašić, K., Stoiljković, S. i J. Teodorović (2008). Vaspitni ciljevi učitelja. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 5, No. 6-7, 131-146.
217. Katz, I. & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
218. Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & J. Bereby-Meyer (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, Vol. 9, No. 1, 27-42.
219. Kej, E. (1918). *O vaspitanju djeteta u školi*. Sarajevo: I. Đ. Đurđević.
220. Keršenštajner, G. (1939). *Teorija obrazovanja*. Beograd. Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
221. Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, Vol. 19, 319-335.
222. Kincheloe, J. L. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 745-774). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
223. Kindić (2004). Kantovo shvatanje uma. *Filozofija i društvo*, Vol. 25. Beograd: Fakultet političkih nauka.
224. Klafki, W., Shulz, W., Cube, F. V., Moller, C., Winkel, R. & Blankertz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
225. Klapared, E. (1929). *Škola po meri*. Beograd: Štamparija Drag. Gregorića.
226. Knežević-Florić, O. (2010). Između autoriteta i razvoja moralnog prosuđivanja mladih. *Pedagoška stvarnost*, Vol. LVI, No. 5-6, 353-366.

227. Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, Vol. 52, No. 3, 233-248.
228. Koestner, R. & Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, Vol. 64, No. 2, 465-494.
229. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, God. 23, Br. 2, 283-302.
230. Krnjajić, S. (2006). Humor u razredu. U S. Krnjajić (prir.), *Pretpostavke uspješne nastave* (str. 203-228). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
231. Kocić, Lj. (2004). Aktivna škola Adolfa Ferijera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 36, 49-65.
232. Kunarac, A. (1996). Autonomija ličnosti u sistemskoj strategiji društva. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 65-73). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
233. La Guardia, J. G. & Ryan, R. M. (2002). What adolescent need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 193-167). San Diego, CA: Academic Press.
234. Laketa, N. (1996). Nastavnik i autonomija učenika. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 195-208). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
235. Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
236. Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 349-366.
237. Lazarević, (2007). Obrazovanje mladih za korišćenje informacija sa Interneta - oslonci u razvoju kritičkog mišljenja. *Nastava i vaspitanje*, Br. 2, 109-118.
238. Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 22, No. 4, 529-545.
239. Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, No. 1, 155-172.
240. Levine, I. S. & Zimmerman, J. D. (1996). Using qualitative data to inform public policy: Evaluating „choose to de-fuse“. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 66, No. 3, 363-377.
241. Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University Press.
242. Locke, J. (1960). Thoughts. In J. L. Axtell (Ed.), *The educational writings of John Locke*. Cambridge: Cambridge University Press.
243. Luković, I. (2010). Humor – nova dimenzija u građenju sredine podsticajne za učenje. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, Vol. 23, No. 3, 73-83.
244. Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

245. Maksić S. i Ševkušić S. (2012). Creativity of students' stories: Case study at primary school. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 1, 128-143.
246. Manojlović, Nj., Petrin, I., Simić, M. i Mojsilović, M. (2006). *Razvoj i angažman mladih u lokalnoj zajednici: Učenički parlament – prvi korak ka demokratiji*. Beograd: Centar za slobodne izbore i demokratiju.
247. Marković, M. (1997). *Sloboda i praksa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
248. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol. 50, No. 4, 370-396.
249. Maslow, A. H. (1982). *The journals of Abraham Maslow*. Brattleboro, VT: Lewis.
250. Murras, C. P., Grolnick, W. S. & Friendly, R. W. (2013). Time for "the talk"... now what? Autonomy support and structure in mother-daughter conversations about sex. *The Journal of Early Adolescent*, Vol. 20, No. 10, 1-24.
251. Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children and Society*, Vol. 11, 16-28.
252. Malinić, D. (2009). *Neupseh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
253. Malinić, D. i Komlenović, Đ. (2010). Ocenjivanje iz perspektive učenika. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, Br. 4, 511-524.
254. McElhaney, K. B. & Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development*, Vol. 72, No. 1, 220-235.
255. McLachlan, S. & Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, 1204-1210.
256. Meyer, H. (2002): *Didaktika razredne kvake*. Educa, Zagreb.
257. Meyer, J. D., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste M., Aelterman, N., Berghe, L. V. D., Speleers, L. & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 2, 541-554.
258. Meyers, D. (1989). *Self, society and personal choice*. New York: Columbia University Press.
259. Midgley, C. & Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 7, No. 2, 225-241.
260. Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U J. Šefer & J. Radišić (ur.), *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju – Implikacije za obrazovnu praksu* (str. 187-212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
261. Milošević, N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 37, Br. 1, 70-87.
262. Milutinović, J. (1998). Slobodno vaspitanje kao pravac u pedagogiji. *Pedagoška stvarnost*, God. 44, Br. 9-10, 767-782.
263. Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 264-283.

264. Milutinović, J. i Zuković, S. (2011). Aktualnost reformne pedagogije: model slobodnih i demokratskih škola. *Pedagoška stvarnost*, Br. 5-6, 426-437.
265. Miočinović, Lj. (2004). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
266. Mirić, J. (1996). Moralna autonomija, psihologija i vaspitanje. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 45, Br. 2, 241-251.
267. Mirkov, S. (2013). *Učenje – kako i zašto: pristupi u proučavanju činilaca koji deluju u učenju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
268. Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, Vol. 38, No. 2, 289-304.
269. Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing „student voice“ in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, Vol. 106, No. 4, 651-688.
270. Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 9, No. 4, 315-328.
271. Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727-744). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
272. Mitra, D. L. (2009). Amplifying student voice: Students have much to tell us about how best to reform our schools. In M. Scherer (Ed.), *Engaging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching and leadership* (pp. 242-252). Alexandria, Virginia: ASCD.
273. Mitra, D. L. & Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, Vol. 4, 743-774.
274. Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 2, 203-214.
275. Moller, A. C., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 32, No. 8, 1024-1036.
276. Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. Notre Dame, IN: Fides Publishing Inc.
277. Moorefield-Lang, H. M. (2010). Arts voices: Middle school students and the relationships of the arts to their motivation and self-efficacy. *The Qualitative Report*, Vol. 15, No. 1, 1-17.
278. Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & N. Britten (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, Vol. 2, No. 1, 5-20.
279. Mullis, I. V. S & Stemler, S. E. (2002). Analyzing gender differences for high-achieving students on TIMSS. In D. F. Robitaille & A. E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 277-290). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
280. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Smith, T. A., Garden, R. A., Gregory, K. D., Gonzalez, E. J., Chrostowski, S. J. & O'Connor, K. M. (2003). *TIMSS Assessment frameworks and specifications 2003* (2nd Edition). Chestnut Hill, MA: Boston.

281. Natorp, P. (1922). *Opšta pedagogija*. Beograd: Rajković i Čuković.
282. Nedeljković, M. (2006). Autonomija, identitet, integritet ličnosti kao cilj i ishod obrazovanja i vaspitanja. *Pedagogija*, Vol. 63, Br. 4, 569-579.
283. Neill, A. S. (1970). *Summerhill*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
284. Neill, A. S. (1971). *Talking of Summerhill*. London: Victor Gollancz Ltd.
285. Neill, A. S. (1975). *The dominie books of A.S. Neill a dominie's log, a dominie in doubt, a dominie dismissed*. New York: Hart Publishing Company.
286. Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, 195-200.
287. Niemec, C. P. & Ryan, R. M. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 133-144.
288. Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169-191). Malden, MA: Blackwell Publishing.
289. Nickel, J. (2007). Interests and purposes in conceptions of autonomy. *Paideusis*, Vol. 16, No. 1, 29-40.
290. Nikolić, S. (2008). Kant i prosvetiteljstvo: moderna ontologija aktuelnosti. *Filozofija i društvo*, Br. 2, 9-27.
291. Nil, A. (2000). *Nov Samerhil*. Sremski Karlovci: Kairos.
292. Nixon, E. & Halpenny, A. M. (2010). *Children's perspectives on parenting styles and discipline: A developmental approach*. Dublin: The Stationery Office.
293. *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova* (1972). Beograd: Savremena administracija.
294. Okamoto, S. K., Mayeda, D. T., Ushiroda, M., Rehuher, D., Lauilefue, T. & Ongalibang, O. (2008). Risk and protective factors of Micronesian youth in Hawai'i: An exploratory study. *Journal of Sociology & Social Welfare*, Vol. 35, No. 2, 127-147.
295. Okun, M. A., Braver, M. W. & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, Vol. 22, 419-427.
296. Olssen, M. (2006). *Foucault, educational research and the issue of autonomy*. Retrieved 14th Septembar, 2011 from World Web Wide <http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/sunday/olssen.pdf>
297. Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, Vol. 12, 281-316.
298. *Oxford Advanced Learning Dictionary* (2011). Oxford University Press.
299. Pavlović, Z. (2009). *Vrednosti samoizražavanja u Srbiji – u potrazi za demokratskom političkom kulturom*. Beograd: Institut društvenih nauka.
300. Pavlović, Z. (2010). Sociodemografski činioci vrednovanja autonomnog i konformističkog vaspitnog stila u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 56-73.
301. Pavlović, B. (2002). Dečje pitanje u školi kao izraz aktivnog odnosa prema okruženju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, 176-193.

302. Pavlović, J. i Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 2, 289-308.
303. Pantić, N. i Čekić-Marković, J. (2012). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
304. Parker, S. K. & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, Vol. 36, No. 3, 633-662.
305. Parker, S. K., Bindl, U. K. & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of *proactive motivation*. *Journal of Management*, Vol. 20, No. 10, 1-30.
306. *Pedagogijski leksikon* (1939). Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
307. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
308. Pelletier, L. G. & Vallerand R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71, 331-340.
309. Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, 186-196.
310. Perkul, S. & Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 711–726). The Netherlands: Springer.
311. Pešić, M. (1999). *Participacija mladih pod lupom*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
312. Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum, Misao i Pedagoški zavod Vojvodine.
313. Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
314. Piaget, J. (1973). An autobiography. In R. Evans (Ed.), *Jean Piaget: The man and his ideas*. New York: Dutton Co.
315. Pihu, M., Hein, V., Koka, A. & Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: An application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, Vol. 8, No. 4, 193-204.
316. Polovina, N. i Džinović, V. (2010). Grupni interaktivni rad kao oblik povezivanja teorije i prakse: primeri radionice i fokus grupe. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 171-194). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
317. Polovina, N. i Komlenović, D. (2012). Procena nastavnika o mogućnostima ispoljavanja lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 1, 74-92.
318. Potkonjak, N. (1996). Treća pedagogija – utopija ili stvarnost. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 75-86). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
319. Potkonjak, N. M. (2000). *XX vek - ni 'vek deteta' ni vek pedagogije - ima nade - XXI vek*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
320. *Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta građansko vaspitanje za prvi razred srednje škole* (2001). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 5.
321. *Psihološki rečnik* (1988). Beograd: Vuk Karadžić.

322. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, Vol. 18, No. 4-5, 697-716.
323. Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
324. Radović, V. (2013). Usmeno izlaganje iz perspektive učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 2, 363-380.
325. Randelović, K., Stojiljković, S. i Milojević, M. (2013). Personalni faktori sindroma izgaranja kod nastavnika u okviru teorije samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 2, 260-281.
326. Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, 734-746.
327. Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.
328. *Rečnik psihologije* (2000). Beograd: Stubovi kulture.
329. Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in american education*. Chicago, IL: Chicago University Press.
330. Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 23, No. 3, 312-330.
331. Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
332. Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-59). Greenwich, CT: Information Age Press.
333. Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209-218.
334. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, Vol. 44, No. 3, 159-175.
335. Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 145-154.
336. Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, Vol. 106, 225-236.
337. Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. In D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Enhancing teaching and learning* (pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
338. Reeve, J. & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36, 257-267.
339. Reeve, (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.),

- Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
340. Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 3, 579-595.
341. Richman, J. M., Bowen, G. L. & Wooley, M. E. (2004). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: National Association of Social Workers.
342. Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
343. Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books.
344. Robinson, K. (2013). Why education reform isn't working - and what needs to change. *Ted Talk*. Retrieved 2013 from You Tube.
345. Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2003). Patterns and pathways of educational achievement across adolescence: A holistic-developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, Vol. 103, 39-62.
346. Roeser, R. W., Urdan, T. C. & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 381-410). New York: Routledge.
347. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 761-774.
348. Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, Vol. 35, No. 2, 243-259.
349. Roth, G., Kanat-Maymon, Y. & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, 654-666.
350. Rubin, B. C. & Silva, E. M. (2003). *Critical voices in school reform: Students living through change*. London: Routledge Falmer.
351. Rudduck, J., Chaplin, R. & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: Fulton.
352. Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil participation and perspective: Carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, 75-89.
353. Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. New York: Continuum Book.
354. Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). The Netherlands: Springer.
355. Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo i Beograd: Estetika.
356. Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, 450-461.
357. Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). The relationship of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and

- test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, 736-750.
358. Ryan, R. M. & W. S. Grolnick (1986). Origins and pawns in the classroom: A self-report and projective assessment of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 3, 550-558.
359. Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, 749-761.
360. Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, Vol. 60, 340-356.
361. Ryan, R. M. & Kuczowski, R. (1994). The imaginary audience, self-consciousness, and public individuation in adolescence. *Journal of Personality*, Vol. 62, 219-238.
362. Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 14, No. 2, 226-249.
363. Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 618-655). New York: John Wiley.
364. Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: A self-report and projective assessment of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 3, 550-558.
365. Ryan, R. M. (1998). Human psychological needs and the issues of volition, control and outcome focus: A commentary on the initial conference proceedings. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 114-133). New York: Cambridge University Press.
366. Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, Vol. 9, 701-728.
367. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54-67.
368. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.): *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
369. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272). New York: Guilford Press.
370. Ryan, R. M. (2005). The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and Psychopathology*, Vol. 17, 987-1006.
371. Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental*

- psychopathology: Theory and method* (Vol. 1, pp. 795-849). New Jersey: John Wiley & Sons.
372. Ryan, R. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, Vol. 74, 1557-1586.
373. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
374. Rueger, S. Y., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 39, No. 1, 47-61.
375. Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
376. Samdall, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, Vol. 13, No. 3, 383-397.
377. Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation in school* (pp. 35-54). New York: Routledge.
378. Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 30, No. 4, 475-486.
379. Sheldon, K. M., Houser-Marko, L. & Kasser, T. (2006). Does autonomy increase with age? Comparing the goal motivations of college students and their parents. *Journal of Research in Personality*, Vol. 40, 168-178.
380. Sheldon, K. M. & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 91, 331-341.
381. Shearer, C. L., Crouter, A. C. & McHale, S. M. (2005). Parents' perceptions of changes in mother-child and father-child relationships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 20, No. 6, 662-684.
382. Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, 571-581.
383. Skinner, E. A. & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
384. Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, Vol. 66, 299-316.
385. Smetana, J. G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review Psychology*, Vol. 57, 255-284.
386. Smith, A. B. (2011). Respecting children's rights and agency: Theoretical insights into ethical research procedures. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller

- (2011). *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 11-25). London: Routledge.
387. Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 6, 589-604.
388. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W. & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 3, 633-646.
389. Spasić, V. (1935). *Stara i nova škola*. Beograd.
390. Stanković, D., Marušić M. i Stevanović, J. (2011). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika. U S. Gašić Pavišić i D. Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 8. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 291-305). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
391. Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 1, 86-107.
392. Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teacher encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, Vol. 39, No. 2, 97-110.
393. Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
394. Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescence development. *Annual Review Psychology*, Vol. 52, 83-110.
395. Stepanović, I. (2007). Porodica kao kontekst za razvoj formalnih operacija. *Psihologija*, Vol. 40, Br. 3, 417-430.
396. Stojakov, S. P. (1996). Sloboda kao središnja vrednost u vaspitanju autonomne ličnosti. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 7-21). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
397. Stojković, N. (2012). Stavovi učenika osnovne škole prema demokratskim vrednostima. *Pedagogija*, Vol. 67, Br. 1, 76-86.
398. Suzić, N. (2002). Kompetencije učenika za donošenje odluka socijalno-empatijska dimenzija. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 51, Br. 4, 324-339.
399. Su, Y-L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, 159-188.
400. Ševkušić, S. (1996). Kooperativno učenje i autonomija učenika u nastavi. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 221-230). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
401. Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
402. Šefer, J. & Ševkušić, S. (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. I deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

403. Šefer J. & Radišić, J. (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - Implikacije za obrazovnu praksu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
404. Škorić, D. i Trivić, D. (2011). Učenje hemije i autonomija učenika. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 60, Br. 4, 620-635.
405. Taylor, I. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 747-760.
406. Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 46. Thousand Oaks, CA: Sage.
407. Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
408. Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
409. Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 23, No. 3, 239-253.
410. Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, 242-253.
411. Tešić, V. M. (1996). Shvatanja Georga Keršenštajnera o moralno autonomnoj ličnosti. *Nastava i vaspitanje*, Br. 4-5, 763-779.
412. *The National Curriculum Handbook for Primary/Secondary Teachers in England* (2000). Retrieved 22th October 2011 from World Web Wide <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-457.pdf>
413. Thomson, P. (2010). Involving children and young people in educational change: Possibilities and challenges. In A. Hargreavas, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change, part 1* (pp. 809-824). New York: Springer.
414. Thomson, P., McQuade, V. & Rochford, K. (2005). "My little special house": Reforming the risky geographies of middle school girls at Clifftop College. In G. Lloyd (Ed.), *Problem girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women* (pp. 172-189). London: Routledge Falmer.
415. Trnavac, N. (1996). Disciplina učenika – između pedagogije vođenja i pedagogije emancipacije. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 181-194). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
416. Trnavac, N. (2005). *Školska pedagogija I*. Beograd: Naučna knjiga – komerc.
417. Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P. & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, 75-86.

418. Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). New York: The Guilford Press.
419. Uzelac, M. (2002). Univerzitet i evropski kulturni imperijalizam ili priče iz bolonjske šume, *Zbornik 8*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
420. Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, Vol. 60, No. 3, 599-619.
421. Vallerand, M., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, 1161-1176.
422. Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the academic motivation scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 21, 323-349.
423. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 257-262.
424. Vansteenkiste, M. J., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 87, No. 2, 246-260.
425. Vansteenkiste, M. J., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005a). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, No. 3, 468-483.
426. Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, B. Soenens & L. Matos (2005b): Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, Vol. 76, No. 2, 483-501.
427. Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychology*, Vol. 41, No. 1, 19-31.
428. Vansteenkiste, M., Niemiec, C. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urđan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The decade ahead, Vol. 16* (pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.
429. Vaughan, M. (2006). *Summerhill and A.S. Neill Maidenhead*. England: Open University Press.
430. Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage: London.
431. Vranješević, J. (2001). *Promena slike o sebi - autoportret adolescencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
432. Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji, *Pedagogija*, Br. 1, 60-67.
433. Vranješević, J. (2005). Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, Vol. XVIII, Br. 4, 83-91.
434. Vranješević, J. (2009). *Razvojne kompetencije kao osnov prava deteta na participaciju* (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet.

435. Vujačić, M. & Đerić, I. (2011). Testiranje scenarija 1: Škola po meri deteta. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije prošlosti, vizije budućnosti* (str. 102-138). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
436. Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i I. Đerić (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
437. Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instructions*, Vol. 28, 12-23.
438. Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical care. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 3, 411-419.
439. Wigfield, A., Eccles, J. S. & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of eleven and twenty-five. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *The handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Macmillan.
440. Wigfield, A. & J. C. Eccles (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
441. Whitley, A. M. (2010). Can kids be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Theses and Dissertations*. Paper 421. <http://scholarcommons.sc.edu/etd/421>
442. Wold, S. B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 10, No. 3, 296-320.
443. Woolfolk-Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 181-219). London: LEA.
444. Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
445. Wubbeles, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J. V. & Levy, J. (2012). Introduction to: Interpersonal relationships in education. In T. Wubbeles, P. D. Brok, J. V. Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 1-18). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
446. Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 3, 325-341.
447. Zarrett, N. & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, Vol. 111, 13-28.
448. Zimmer-Gembeck, M. J. & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of adolescence* (pp. 175-204). Oxford: Blackwell Publishers.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОЗИ БР. 1*

САГЛАСНОСТ ЗА РОДИТЕЉЕ

Сагласан/на сам да моје дете учествује у истраживању „Могућности и ограничења уважавања и подстицања ученичке аутономије“ које спроводи мр Ивани Ђерић, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Циљ овог истраживања је да се прикупе подаци о уверењима, ставовима и искуствима ученика о природи ученичке аутономије. Тачније, желимо да откријемо како се тумачи концепт аутономије ученика, какве су перспективе ученика о уважавању и подстицању аутономије и, коначно, који су олакшавајући и/или отежавајући чиниоци у остваривању аутономије ученика. Истраживање ће бити организовано у просторијама школе и трајаће два школска часа. Групни интервју са ученицима је анониман и податке на увид има искључиво истраживач. Подаци који ће се добити биће коришћени искључиво у научно-истраживачке сврхе ради израде докторске дисертације.

У Београду, 13.03.2013. године

(потпис родитеља)

* Прилози бр. 1 обухватају документа који обезбеђују улазак у школе ради спровођења истраживања.

САГЛАСНОСТ ЗА ДИРЕКТОРЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА

Сагласан/на сам да мр Ивани Ђерић, сарадник Института за педагошка истраживања, спроведе истраживање међу наставницима и ученицима у нашој школи. Циљ овог истраживања је да се прикупе подаци о уверењима, ставовима и искуствима ученика и наставника о природи ученичке аутономије и начинима њеног испољавања у школској пракси.

Датум _____

Место _____

М.П.

Директор школе

**ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА**
11001 Београд – Добрињска 11/III –
тел: 011/2658-439
факс: 011/2658 439



**INSTITUTE FOR EDUCATIONAL
RESEARCH**
11001 Beograd – Dobrinjska 11/III –
tel: ++38111/2658-439
fax 011/2658 439

Број 107

Датум 07.03.2013. године

ДИРЕКТОРУ ШКОЛЕ

Поштовани,

Молим Вас да мр Ивани Ђерић, сараднику Института за педагошка истраживања, омогућите спровођење истраживања у Вашој школи. Истраживање ће бити реализовано за потребе израде докторске дисертације мр Иване Ђерић, а истовремено ће представљати и резултат њеног рада на пројектима Института чију реализацију подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Циљ овог истраживања је да се прикупе подаци о уверењима, ставовима и искуствима ученика и наставника о природи ученичке аутономије и начинима њеног испољавања у школској пракси. Тачније, желимо да откријемо како се тумачи концепт аутономије ученика, какве су перспективе наставника и ученика о уважавању и подстицању аутономије ученика и, коначно, који су олакшавајући и/или отежавајући чиниоци у остваривању аутономије ученика. Подаци из групног интервјуа послужиће за формулисање и прилагођавање тврдњи у упитнику који ће попуњавати наставници, односно ученици у наредној истраживачкој фази.

Истраживање подразумева да се организују две одвојене фокус групе (тј. групна интервјуа) са наставницима и ученицима у трајању од 1,5h. Потребно је да у фокус групама учествују ученици осмог разреда и наставници предметне наставе. Величина једне фокус групе је од 8 до 10 чланова. За организацију фокус група у Вашој школи потребна нам је издвојена просторија и евентуално бела табла (flip chart), а материјале за истраживање обезбеђује истраживач.

Молим Вас, да као директор школе дате сагласност у писменој форми, тако што ће те потписани формулар, који се налази у прилогу ове поштилке послати на e-mail idjeric@rcub.bg.ac.rs или на адресу Института за педагошка истраживања.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
За мр Ивана Ђерић
Добрињска 11/III
11001 Београд

Као знак захвалности за Ваш уложени труд поклонићемо Вам две књиге из богате издавачке делатности Института за педагошка истраживања.

С поштовањем,

др Јасмина Шефер, научни саветник

директор Института
за педагошка истраживања

**ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА**
11001 Београд – Добрињска 11/III –
тел: 011/2658-439
факс: 011/2658 439



**INSTITUTE FOR EDUCATIONAL
RESEARCH**
11001 Beograd – Dobrinjska 11/III –
tel: ++38111/2658-439
fax 011/2658 439

Број 39
године

Датум 06.02.2014.

ДИРЕКТОРУ ШКОЛЕ

Поштовани,

Молим Вас да мр Ивани Ђерић, сараднику Института за педагошка истраживања, омогућите спровођење истраживања у Вашој школи. Истраживање ће бити реализовано за потребе израде докторске дисертације мр Иване Ђерић, а истовремено ће представљати и резултат њеног рада на пројектима Института чију реализацију подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Циљ овог истраживања је да се прикупе подаци о начинима уважавања и подстицања ученичке аутономије у школској пракси.

Истраживањем ће бити обухваћена два или три одељења осмог разреда. Ученици ће попуњавати Упитник у трајању од 45 минута у присуству истраживача. За организацију овог истраживања потребна нам је издвојена просторија (нпр., учионице у којој се изводи настава), а материјале за истраживање обезбеђује истраживач.

Молим Вас, да као директор школе дате сагласност у писменој форми, тако што ће те потписани формулар, који се налази у прилогу ове пошिल्ке послати на e-mail idjeric@tcub.bg.ac.rs, на адресу Института за педагошка истраживања или предати лично истраживачу.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
За мр Ивана Ђерић
Добрињска 11/III
11001 Београд

Као знак захвалности за Ваш уложени труд поклонимо Вам две књиге из богате издавачке делатности Института за педагошка истраживања.

С поштовањем,

др Јасмина Шефер, научни саветник

директор Института
за педагошка истраживања

ПРИЛОЗИ БР. 2*

Водич за фокус групе (наставници)

| Тема: Могућности и ограничења уважавања и подстицања аутономије ученика | Трајање |
|--|-----------|
| <p><i>Представљање модератора и теме фокус групе</i> (модератор, сврха и тема истраживања, „судбина“ истраживачких резултата, дозвола за снимање, питање анонимности учесника, време трајања фокус група,)</p> <p><i>Правила понашања током фокус групе</i> (да не напуштају фокус групу, да водимо рачуна о поштовању другачијег мишљења и да не упадамо једни другима у реч; не испитујемо њихово знање, већ нас занима њихово мишљење; „слободно реците шта мислите и када се слажете и када се не слажете“)</p> <p><i>Представљање учесника</i> (Свако од учесника треба да се укратко представи, име, занимање и нека занимљива информација о себи (хоби, интересовање).</p> | 10 мин |
| <p><i>1. Уводна активност</i></p> <p><i>Дефинисање и разумевање концепта аутономије</i></p> <p>Шта је за вас ученичка аутономија? (можда и о представи детета) Да ли можемо рећи да је аутономија потреба и право сваког детета? Ако да зашто, ако не зашто?</p> <p>(Уколико се дефиниција наставника веома разликује од начина на који је дефинише модератор, понудићемо нашу дефиницију, па ћемо заједно продискутовати о сличностима и разликама)</p> <p>Дефиниција у пројекту: Аутономију ученика дефинишемо као потребу, право и одговорност ученика да, у складу са развојним и узрасним карактеристикама (афинитети, интересовања, вредности), самостално и/или групно праве одређене изборе, планирају и иницирају одређене активности, учествују и доносе одлуке о питањима која их се тичу. Аутономија ученика се развија и подстиче у наставним и школским ситуацијама</p> | 15 мин |

* Прилози бр. 2 обухватају инструменте који су коришћени у квалитативној и квантитативној истраживачкој фази миксметодске студије.

| | |
|--|---|
| <p>које карактеришу топли и подржавајући интерперсонални односи са наставницима.</p> <p><i>2. Важност и значај аутономије ученика</i></p> <p>Да ли је аутономија, на начин на који сте је дефинисали, важна тема за развој и одрастање деце? (Из ваше перспективе, да ли је питање аутономије ученика значајан и вредан васпитно-образовни циљ) Ако јесте, зашто? Ако није, зашто? Наведите пример.</p> <p>Да ли је важно да се развијају и подстичу особине и понашања које су карактеристичне за аутономију ученика?</p> <p><i>3. Стил понашања наставника</i></p> <p>Шта мислите на који начин можете да пружите подршку остваривању аутономије ученика у школи? Које стратегије би применили? Шта бисте урадили другачије у односу на Ваше уобичајно понашање у одељењу, а да имате на уму да желите да уважите и подстичете аутономију ученика?</p> <p>Да ли можете да опишете наставника који уважава и пружа подршку аутономији ученика у настави и школи уопште? Како се он понаша? Да ли можете да опишете наставника који не уважава и не пружа подршку аутономију ученика у настави и школи уопште? ИЛИ</p> <p>Да ли можете да сагледате код својих колега да ли стил понашања наставника (попустљив, ауторитаран, подржавајући) доприноси подстицању и уважавању аутономије ученика?</p> <p><i>Перцепција наставника о ученицима</i></p> <p>Шта мислите да ли ученици воле наставнике који уважавају и подстичу аутономију? Покушајмо да се поставимо у улогу ученика и да из његове перспективе опишемо наставника који уважава и подстиче аутономију ученика.</p> <p><i>4. Школске и наставне активности</i></p> <p>У којим аспектима наставног и школског рада ученици имају прилике да остваре своју аутономију? Које су <u>најадекватније</u> методе, према</p> | <p>10 мин</p> <p>30 мин</p> <p>10 мин</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>вашем мишљењу, које би допринеле подстицању аутономије ученика?</p> <p>5. <i>Отежавајући и олакшавајући чионици у остваривању аутономије ученика: од чега и кога зависи.</i></p> <p>Шта је потребно, према вашем мишљењу, да се оствари аутономија ученика у школи на начин на који сте је дефинисали?</p> <p><i>Предуслови</i></p> <p>Који су предуслови који олакшавају развој и подстицање аутономије ученика у настави и школи? Шта је потребно да се превазиђе да би се аутономија ученика несметано развијала и подстицала?</p> <p><i>Препреке</i></p> <p>Да ли можете да размислите које су препреке у настави и школском контексту уопште у остваривању аутономије ученика? Шта спречава да се развија аутономија ученика? Зашто?</p> <p>Када размишљате о препрекама за остваривање аутономије ученика, које од њих сматрате најтежим, које су на другом месту, а које на трећем по тежини? Зашто?</p> <p>Каква су ваша размишљања о сличностима и разликама аутономије деце код куће и школе?</p> | <p>20 мин</p> <p>5 мин</p> |
| <p>УКУПНО ТРАЈАЊЕ:</p> | <p>100 мин (1,6 час)</p> |

Водич за фокус групе (ученици)

| Тема: Могућности и ограничења уважавања аутономије ученика | Трајање |
|--|--|
| <p>Почетак: дозвола за снимање (реци наглас у којој си школи, датум), питање анонимности учесника - уговор о поверљивости са ученицима.</p> <p><i>Представљање модератора и учесника групе</i> (Свако од учесника треба да се укратко представи: име, нека занимљива информација о себи (хоби, интересовање).</p> <p><i>Представљање теме фокус групе</i> (тема истраживања, време трајања фокус група). Не испитујемо знање, већ нас занима мишљење; „слободно реците шта мислите и када се слажете и када се не слажете“; парафразирати њихове речи и резимирати шта је речено кад год се укаже прилика.</p> <p><i>Правила понашања током фокус групе.</i> Исписати на табли и позивати се на њих (очекивање модератора у погледу улоге учесника: да не напуштају фокус групу, да водимо рачуна о поштовању другачијег мишљења и да не упадамо једни другима у реч; очекивања учесника у односу на модератора).</p> | <p>5 мин</p> <p>5 мин</p> <p>5 мин</p> |
| <p><i>1. Уводна активност</i></p> <p>Кад вам поменем следеће појмове какви су ваше асоцијације? Кад поменемо ове речи какве мисли и осећања се јављају у вама?</p> <p>Слободан избор Слободно изражавање мишљења Иницијатива Учешће у одлучивању (написати их на табли)</p> <p>Да ли можемо да то назовемо једним именом – аутономија? И кад употребљавамо овај термин да под тим подразумевамо...</p> <p>Друга уводна активност - Да ли можете да ми опишете „наставника“ којег цените?</p> | <p>10 мин</p> <p>15 мин</p> |

| | |
|--|-----------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Шта вам је важно у односу са наставником, а шта вам највише смета? - Које особине волите код вашег наставника (нек свако каже по једну две особине)? Које речи бисте употребили да опишете ваш однос? (близак, топао, подржавајући..)? Како се понаша такав наставник? А шта је супротно од тога? - Какав је то наставник који се не понаша (мотивација) на начин на који сте га ви управо описали? Да ли можете да ми кажете/процените које су сличности и разлике у односу на односе које имате са наставницима у вашој школи? | |
| <p>2. <i>Разумевање концепта аутономије из перспективе ученика</i></p> <p><i>Podeliti učenike u 2 grupe.</i></p> <p>Ваш је задатак да напишете кратку причу (кратак пасус). Једна група ученика прави причу о наставнику који уважава и поштује (који уважава ваше мишљење, изборе, одлуке) личност ученика и опишите како изгледа однос између ученика и наставника у тој ситуацији (даје им прилику да праве изборе, учествују у дискусији, преузимају иницијативу и самостално обављају одређене задатке, као и да учествују у процесу одлучивања). Друга група ученика ће правити причу о наставнику који не уважава и не поштује ученике. Такође, опишите тај како отприлике изгледа такав однос између наставника и ученика.</p> <p>Како би се звала та прича? Дајте наслов причи.</p> <p>Шта у тој причи ради наставник, а шта ученик? Како се понаша наставник? Како се осећа ученик, а како наставник? Зашто?</p> <p>3. <i>Важност и значај аутономије ученика</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Да ли вам је важно да се наставник понаша тако да вас подстиче да слободно изразите своје мишљење? - Да доносите одлуке у вези са стварима које вас се тичу у настави и школи? - Да можете да бирате шта ћете учити и на који начин? - Да самостално или у групи са својим вршњацима можете да покренете неку иницијативу? - Да ли би се ви боље осећали и учили? Да ли бисте више волели школу? А шта мислите да ли би то било важно вашим наставницима? Родитељима? | <p>25 мин</p> <p>40 мин</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>Школске и наставне активности</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Око чега се питате у школи? У којим ситуацијама имати прилику да доносите одлуке о питањима које се вас тичу? - Да ли имате у могућности да у настави правите изборе? - Да ли је битно да вас наставници подстичу да слободно бирате? И у којим ситуацијама би волели да бирате (садржаје, начин рада)? - У којим <i>ситуацијама (методе)</i> у школи имате прилику да слободно изразите своје мишљење, да доносите одлуке о одређеним активностима, да самостално или у групи са својим вршњацима иницирате неке акције? <u>Како се наставници понашају кад им се не допадне ваше мишљење о некој теми?</u> - Да ли је то могуће у настави? Или то радите у неким слободним ваншколским активностима? - Да ли имате могућност да планирате неке активности у настави или школи? - Да покренете неке ствари које су вама лично важне? Зашто је то битно за вас? <p>4. <i>Препреке и предуслови</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Шта је потребно да се промени у школи како би остварили своју аутономију? Наставници? Директор? Педагог? Родитељи? - Шта вас спречава да остварите своју аутономију? - Шта ви можете да урадите да бисте имали више аутономије у школи? - Кад упоредите каква аутономију имате код куће, а какву у школи? Да ли постоје неке разлике? Какве? На скали од један до десет процените разлике између аутономије код куће и аутономије у школи. - Какви би требате да будете, а какви наставници? <p>УКУПНО ТРАЈАЊЕ</p> | <p>15 мин</p> <p>10 мин</p> <p>120 мин</p> |
|--|--|

Списак тема и категорија (наставници)

| ТЕМЕ И КАТЕГОРИЈЕ НАСТАЛЕ НА ОСНОВУ НАСТАВНИЧКИХ ОДГОВОРА |
|--|
| <p><u>Тема бр. 1: Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Од неумерене слободe до одсуство одговорности;• Слобода да се изражава сопствено мишљење;• Концепт аутономије се доводи у везу са иницијативом ученика, слободом избора у настави и учешћем у доношењу одлука.• Остваривање ученичке аутономије доприноси оптималном развоју ученика;• Наставници нису сигурни да ли су ученици осмог разреда зрели да остваре властиту аутономију. |
| <p><u>Тема бр. 2: Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободe и ауторитета</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Лабилан ауторитет: попустљив наставник;• Ауторитет заснован на моћи: строг наставник;• Позитиван ауторитет: заснован на стручном знању и уважавању личности детета. |
| <p><u>Тема бр. 3: Ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом разноврсних мотивационих поступака</u></p> <ul style="list-style-type: none">• награђивање и санкционисање ученика;• подстицање ученика да бирају садржаје и активности;• подстицање дечијих питања;• препознавање, уважавање и подстицање ученичких интересовања;• указивање на значај учења;• остали мотивациони поступци. |
| <p><u>Тема бр. 4: У школи ипак постоји „простора“ да ученици остваре своју аутономију</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ученичка аутономија се најбоље развија у настави грађанског васпитања;• истраживачки рад, пројекти и дијалогске форме су најпогоднији начини за остваривање ученичке аутономије;• ученичка аутономија је ипак за ваннаставне и ваншколске активностима. |
| <p><u>Тема бр. 5: Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање</u></p> <ul style="list-style-type: none">• образовање у Србији је на маргини: од статуса знања до статуса наставничке професије• постојећа системска и организациона решења не дозвољавају да се оствари ученичка аутономија у школи;• одрасли губе ауторитет у очима деце/ученика;• наставници имају доживљај да су им „руке завезане“• тип наставника који уважава и подстиче ученичку аутономију;• родитељи имају важну улогу у развијању и подстицању дечије аутономије• потребна је боља организација рада у школи. |

Списак тема и категорија (ученици)

| ТЕМЕ И КАТЕГОРИЈЕ НАСТАЛЕ НА ОСНОВУ УЧЕНИЧКИХ ОДГОВОРА |
|--|
| <p><u>Тема бр. 1: Ученичка аутономија је мотивациони концепт</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Слобода изражавања сопственог мишљења у настави• Слобода избора у настави• Ученици као покретачи иницијативе у настави и школи• Учешће ученика у доношењу одлука у школи |
| <p><u>Тема 2: Аутономија је важна за развој и одрастање деце</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Позитивни развојни исходи од уважавања и подстицања ученичке аутономије• Представа наставника о зрелости детета за остваривањем аутономије• Представа ученика о властитој зрелости за остваривањем аутономије• Однос различитих актера према променама• Однос права и одговорности ученика |
| <p><u>Тема бр. 3: Профил (не)пожељног наставника за остваривање ученичке аутономије</u></p> <p>Подаци су приказани у наративу за сваку школу посебно и обухватају категорије које се јављају у преосталим темама. Изабрали смо овакав начин приказивања података, јер је и природа активности у фокус групи била специфична. Ученици су имали задатак да осмисле два профила наставника у форми презентације, есеја или другог формата који изаберу.</p> |
| <p><u>Тема бр. 4: Уважавање и подстицање ученичке аутономије подразумева примену одређених мотивационих стратегија наставника</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Пружање повратне информације• Активна размена између ученика и наставника на часу• Поштовање индивидуалних карактеристика ученика• Повезивање наставног садржаја са практичним и животним примерима• Примена спољашњих мера подстицања• Отворени и изазовни задаци |
| <p><u>Тема бр. 5: Стил понашања наставника: оптимлни баланс између слободе и ауторитета</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Лабилан ауторитет: попустљив наставник• Ауторитет заснован на моћи: строг наставник• Позитиван ауторитет: заснован на знању и уважавању личности детета |

Тема бр. 6: Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса

- недовољно материјалних средстава за школе
- наставници нису довољно мотивисани
- ученици имају одговорност у остваривању ученичке аутономије
- наставници немају поверења у ученичке идеје и способности
- некомпетентност наставника
- отпор према променама свих актера у васпитно-образовном процесу
- уважавање индивидуалних карактеристика ученика
- сарадња са свим актерима у образовању
- промена имплицитних уверења наставника о зрелости ученика
- већа могућност избора у похађању наставних предмета
- примена разноврсних метода и облика рада у настави
- ученички глас је важан!

| <p>ТЕМЕ И КАТЕГОРИЈЕ НАСТАЛЕ НА ОСНОВУ НАСТАВНИЧКИХ ОДГОВОРА У ФОКУС ГРУПАМА</p> | <p>ЦИТАТИ НАСТАВНИКА</p> |
|---|---|
| <p><u>Тема бр. 1: Концепт ученичке аутономије је потребно прецизно дефинисати</u></p> <p>Од неумерене слободе до одсуство одговорности</p> | <p>„Кад кажу аутономија, онда је то нека слобода... Мало превише слободе за ученике“; „Отприлике самосталност, али као што су сви рекли деца сувише себи дозвољавају“; „Ограничена... Да не би прешли у хаос“; „Имамо увек имамо тај проблем слободе и граница јер често се дешава да им дамо повећу слободу да изгубе репер где је та граница“; „Та тема о ученичкој аутономији ми је мало преоменизирана. Делује ми да су ми руке често везане. Баш има доста ситуација где је наставник немоћан“; „Да се деца мало више узме аутономије, а мало више права вратити наставницима, јер они се често лоше понашају баш због тога што мисле да могу свашта да раде и много је широк простор за њихову аутономију“; „Кажем отело се контроли зато што знају своја права, а не знају своје обавезе, то је прва ствар. Мислим да су та права шире схватили него што иначе јесу њихова права“; „За пар година ће врло брзо да се покаже где то води. То ће да буде малтене анархија однос ученика и професора“; „Чини ми се да сва та њихова права иду против њихове користи“.</p> |
| <p>Развијање способности самосталног, независног и критичког мишљења</p> | <p>„Да тако не верују слепо у неке ствари које виде“; „Отвореност и слобода да деца самостално изводе закључке и да критички мисле и да своје креативне идеје спроводе. Па то чак може и на часовима математике“; „Мени кад кажете аутономија, то ми некако више асоцијација на неку способност детета да искаже свој став о нечему шта год да је у питању“; „нпр. да имају слободу говора. То је нека аутономија коју им ја дајем. Ништа преко тога. Значи могу да изнесу своје мишљење кад радимо тако нешто“; „Мислим да је суштина покушаја кроз ту аутономију избацити тај неки конформистички поглед на живот који је увршћен већ откад човек постоји“; „Самостално и критичко мишљење ме подсећа на аутономију“; „Мени је пала на памет слобода у размишљању доношењу закључака“.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Концепт аутономије се доводи у везу са иницијативом ученика, слободом избора у настави и учешћем у доношењу одлука.</p> | <p>... „да се сами организују, да се потруде да они нешто ураде, да нешто постигну боље у оквиру оног што они могу. Они врло добро знају где је тај опсег њиховог деловања. Тако да једно је кад су им обавезе наметнуте, а друго је то што они можда могу да па се ту организују. То није лоше.“; „Да они нешто сами организују и осмишљавају“; „Ми смо сад имали такмичење за први глас школе и то су ђаци сами организовали. И ми смо то сви подржали. То је било прилично озбиљно. И то је неки вид аутономије?; „Да се ученици организују и да могу да утичу на неке одлуке предлоге, па да заједно са нама о томе расправљају дискутују, а не у самом процесу наставе“</p> |
| <p>Остваривање ученичке аутономије доприноси оптималном развоју ученика</p> | <p>„Никад нисмо размишљали о аутономији ученика. Да они осећају ту неку важност и одговорност у свом образовању. Они имају своје неко лично искуство породично искуство у неком миљеу, вероватно имају неку своју визију па им дати шансе у школовању да то примене. Та аутономија би ту наставу која је сувопарна, увела у практична, нека лепа решења“; „Лепо је кад би школа понудила деци тако да се изграде као личности са неким својим ставом, критеријумима, неким нормама“; „Та аутономија ученика је јако битна зато што она освешћује дете нешто што он можда није ни знао да поседује...“; „Апсолутно је важно. Ви кад дате детету ту неку иницијацију да буде самостално, он масу неких особина развија код себе. Јел то питате?; „Он развија нешто што је елементарно, темељ његове личности, његове самосталности у животу. То је јако важно“; „По мени веома је важно да деца то развијају. Без тога им нема касније и уопште опстанка“</p> |
| <p>Наставници нису сигурни да ли су ученици осмог разреда зрели да остваре властиту аутономију</p> | <p>Мислим да је рано у шестом разреду. Можда у осмом пре“; „Мада су они у овом периоду у основној школи мали за тако нешто“; „Не знам... кад су овако мали у основној школи колико је уопште могуће да баш нешто бира с обзиром на узраст“; „Мислим нису довољно одрасли да знају то“; „Деца су, још увек су незрели и не могу сами да одлучују“; „Опет добар део деце јесте. Тешко је направити ту границу“; „За неку аутономију неко треба да буде спреман“; „Зрели су по мени за слободан избор и доношење одлука“; „Поготово у овом периоду, то је важно време које имамо, када можемо највише да утичемо на ученике и онда ту подстицати тај период развијања самосталности“; „Итекако знају да доносе одлуке, имате разлике, неки бољи</p> |

| | |
|---|--|
| | ђаци итекако знају“. |
| <p>Тема бр. 2: <u>Стил понашања наставника: оптимални баланс између слободе и ауторитета</u></p> <p>Лабилан ауторитет: попустљив наставник</p> | <p>„Јел ти можеш да уђеш у одељење и да будеш строг? Ја не могу да глумим строгоћу кад нисам таква“; „Зависи од нашег понашања шта им допустиш, они владају на часу“; „Биће такви, ако не знаш другачије, нема ту грешке“; „То је тачно за попустљиве наставнике. Деци је врло важно да имају границу одавде до овде, то им даје неку стабилност. Они кад немају тачну границу, тачно се ту негде изгубе шта би и како би. Зато што су мали“</p> |
| <p>Ауторитет заснован на моћи: строг наставник</p> | <p>„Престрога, стално виче на ученике и прети“; „То је вештачки ауторитет који понекад пали“; „Ако ви наметнете вештачки ауторитет, тај страх, ви сте полицајац. Да створите неку вештачку атмосфру у којој ћете ви извући час до краја и биће мир“; „Имате ви наставнике који су стара школа. Тотално робовски положај у односу на професора. То је оно тајац на часу. Наставник држи контролу на часу одређује шта како. Ви сте само послушни извршитељ“. „Ако га се плаше и ако је ауторитет у том смислу, онда ученици неће имати никакву аутономију. Што је већи ауторитет, аутономија је мања“; „Претерана строгост је препрека да се уопште створи позитивна аутономија“.</p> |
| <p>Позитиван ауторитет: заснован на стручном знању и уважавању личности детета</p> | <p>„Не воле наставнике којих ће да се плаше, али опет с неке стране воле наставнике који су ауторитети“; „Ауторитаран или ауторитативан? Мислим да ауторитет не искључује аутономију“; „Ја бих направила неки компромис између тог ауторитета и те слободе деце. Значи зна се колико могу шта могу, али граница се не прелази, ја бар мислим тако да је то код мене“; „Значи не воле ни деца да имају потпуно слободу да може баш све да ради. Тачно се осети кад ми кренемо мало строжије како они умеју да се повуку и као просто желе да их неко конторлише, али у одређеном неком сегменту не у сваком“; „Значи они желе ту слободу у понашању размишљању. Подстицајно је за њих, али истовремено ако ми не научимо где су им границе, онда ће то отићи“; „Ни превише слободе, али ни ускраћивање слободе“; „Шта да вам кажем, ученици воле строге наставнике у смислу да је захтеван. И родитељи очекују од наставника тај ауторитет који можда они</p> |

| | |
|--|--|
| | не немају“. |
| <p><u>Тема бр. 3: Ученичку аутономију је могуће развијати и подстицати применом разноврсних мотивационих поступака</u></p> <p>Награђивање и санкционисање ученика</p> | <p>„Просто некако деца само реагују на оцену“; „Ако си ти спреман да му даш 1, он ће да се умири, да заплаче и да се смири, али ако ти нећеш да му даш 1 него покушаваш лепим, некад не може да схвати. Разуме само казну“; „Више су навикнути на казну“; „Једино спољни фактори а то је сила, као код студената ако не буде урадила колоквијум неће изаћи на испит“; „Да не добијамо плату или неко своје самопотврђивање, не бисмо радили то што радимо. Тако и деца кад је за њих оцена“; „Рецимо код питања оцена, што је њима јако важно, рецимо имамо дете које је болесно и које не долази у школу или је дете са смањеним могућностима. Увек образложиш.... супер много си се потрудио, мени је много драго што си то успео колико си био одсутан у школи. Наставник те наградио за труд и добио си већу оцену. Мали Филип и Ненад то су деца која не могу да науче и они су се толико трудили. Ја кажем погледајте они су изгарали 2 часа они су се толико поломили да направе тај пројекат да сам ја морала да их наградим са петицама. Значи образложиш зашто и тај који је генерално увек добијао лошије оцене може да добије 5. И ти који си навикао на добре оцене, добијеш лошију зато што се ниси трудио</p> |
| <p>Подстицање ученика да бирају садржаје и активности</p> | <p>„Како да бира? Јел имате ви слободу избора занимања? Немате. Ако вас приме да радите тамо, ви ћете бити срећни... Није у животу све избор... Углавном људи не могу у животу да бирају, па ни ученици. Све је то условљено неким вишим стварима.“; „Наравно да могу да бирају теме, а они ће изабрати да баве facebookом. То су теме које њих занимају. Ако ми препустимо деци ако препустимо цео свет и нама одраслима да бирамо шта ћемо, ми ћемо да идемо на пецање. Нећемо ићи на посао“ ; „И једном сам рекла имате слободну тему за писмени. Шта то значи? Па пишете о чему год хоћете. Дајте себи тему. Свако нека пише различиту тему. Они нису знали шта да пишу. Њима треба понудити теме и то онда може. Што суженији избор“; „Код мене траже кад ће већ једном слободна тема? Кад год добију слободну тему, то им је најтеже“; „Иначе они да бирају, питање је и шта би</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>изабрали и чиме би се водили да изаберу. Ипак они треба да добију неко образовање па мислим да то не би било могуће да се реализује; „Наравно дозвољавам да ученици сами осмисле начин на који ће урадити задатак. Свако дете мисли на свој начин; „Логика мора да постоји у свему, али свако дете има право да размишља на свој начин“; „Код мене могу да бирају кад радимо нешто па се договоре не ради нам се сад тог часа имају превише обавеза не могу да буду спремни за то дело ако то захтева више времена. Онда одлажемо. Има одабир наставних јединица у датом тренутку“.</p> |
| <p>Подстицање дечијих питања</p> | <p>„То је добро, јер они имају разна питања о разним проблемима који њих муче кроз школовање и онда они дођу са разним питањима“; „Да они неке своје идеје“; „Ученичка питања. То је механизам учења. Нпр. на часу историје добију некад текст.... Урадимо један део часа тако да они извуку сами питања која би евентуално поставила деци“; „Да, чак им дајем могућност да сами бирају питања. Ми не можемо да завршимо некад час од њихових питања и онда ја то употребим за даљи рад“; „Увек крећем питањима да ли имате искуства и шта мислите. И онда чујете неке ствари и сазнајем нешто ново од ученика“; „То је тешко за учење, али је квалитет убрзо видљив. Учиш ученика како да постављају питања“. „Постављање питања се учи“; „Ученици могу сами да осмишљавају питања која би поставила другим ученицима“.</p> |
| <p>Препознавање, уважавање и подстицање ученичких интересовања</p> | <p>„Да се пронађу, у погледу сопствених жеља, личних потреба, оно што они преферирају, тако изграђују интегритет и аутономију“; „Помислим на неког ђака који има неко интересовање, па ме пита нешто желећи да продуби знање. Нешто га стварно суштински интересује“; „Само интересовање деце којег они нису свесни, јер деца то испробавају на сасвим други начин који одрасли могу да запазе“; Врло је битан моменат да неко стручно лице то прати, јер сами наставници немају времена да прате ту децу. Педагог има само ту опцију да види шта је то чежња, шта деца осећају шта би желели да буду. Али је врло битно да неко препозна да то дете стварно може да изнесе, а не идеш само ајде зато што ти је то неко рекао“ „Немате ви времена толико</p> |

| | |
|---|--|
| | да се бавите децом. Ово што рече колега имате тај план и програм и они само гледају да ли сте ви испунили план и програм, а некада само оде вам час тотално у супротном смеру. Значи дође до неког слободног изражавања мишљења и не можете ви да зауставите то. „Ви ако их спречите да кажу оно што мисле, онда су они одмах љути“ |
| Повезивање тема наставних јединица са свакодневним животом и искуством | „Ја иначе предајем техничко па ту има доста интересантних ствари из свакодневног живота. Деца онда имају много питања везана за градиво. И иначе кад имам обраду градива, ја волим са њима да комуницирам. Нисам онај тип који стане испред њих па испредаје“; „Причали смо о одређеном писцу, о његовом животу онда њих интересује какав је завршетак драме“; „Пазе на часу, раде, жељни да је да прикажу, презентују итд. Кажем оно што знам из живота, убацим нешто битно је да се ради. Битно је да они комуницирају. Битно је да се слободно изражавају. Мени час прође и то добро, активно ангажовани“ |
| Указивање на значај учења | „Стално их упућујем на развијене земље и на њихов однос према учењу, знању, образовању, правилима“; „Саветујем их стално и причам да они требају да изнесу ово друштво и да доведу до просперитета, а не да будемо вечито у транзицији“; „Свешћу шта је квалитетно, потпуно једно колективно освешћивање“; „Прво причамо о вредностима о спознаји, о свести, значи о свему што им је потребно једног дана у животу. Свесни смо да нам је корисно да то радимо и да треба да одрадите оно што треба кад треба. Ја мислим да је поента у томе да свако свој посао одради на најбољи могући начин“ |
| Остали мотивациони поступци | на пример, похвала, охрабрење, демонстрација знања, илустрација градива, додатни материјали за учење, подстицање такмичарског духа и учење социјалних вештина. |
| <u>Тема бр. 4: У школи ипак постоји „простора“ да ученици остваре своју аутономију</u> | „ГВ ми даје слободу да имамо буквално равноправан однос. Тотално пријатељски. Имају право све да ми кажу. Имају право да се понашају потпуно аутономно. И ту се осећају потпуно сигурно. Наравно не може сад да не дођа на час, а да не буде уписан. Нека правила она најосновнија се поштују. Мени то причињава радост, а и њима. Мислим да кроз то заиста можемо много тога да урадимо. А на првом месту оно што јесте да буду |

| | |
|--|--|
| <p>Ученичка аутономија се најбоље развија у настави грађанског васпитања</p> | <p>квалитетни људи, да изађу из школе са неким ставовима о неким вредностима о неким односима уређеним према другима, а то овај предмет пружа. Наравно ту има претеривања. Сви претерујемо у многим ситуацијама. Кажем опет имам ту слободу због тога што нема оцена, што је предмет изборни и што су мање групе него што су иначе па то може фино да се реализује. Можда ово што причам није реално, али просто је у том неком смислу реално зато што се дешава заиста. Тај пријатељски однос на томе потенцирам и то ми је оно што је основно”; „Имају слободу рецимо грађанском. Нема контролних, нема испитивања. Не утиче на просек. Да, не улази у просек. И деца су другачија. И они су слободнији, ја сам слободнија. Они сами улазе у неке теме нпр. имамо тематику родитељ ученик и онда они о мамама татама што можда не би на другом часу“.</p> |
| <p>Истраживачки рад, пројекти и дијалогске форме су најпогоднији начини за остваривање ученичке аутономије</p> | <p>„Истраживање на пример“; Да, истраживачки рад, можда би их то мало подстакло; „На пример, кроз експеримент да виде да опипају нешто да присуствују нечему, да учествују активно“; „Та аутономија и самосталност ученика се огледа у тим пројектима. Ви ту кроз њихове пројекте ви се запањите колико они имају неке другачије визууре и како примећују фантастично у својој околини негативне ствари. Мене су заиста фасцинирали и онда ви дете у том неком пројекту сасвим неку другу страну његове личности одједанпут неку креативност видите што уопште нисте знали да постоји. Та самосталност нека у тим пројектима вама као наставнику да једну другу слику о детету, а детету развијете прво оно што немачка педагогија што мене одушевљава прво што су они тачни одговорни, вредни, креативни“; „Не, није то добар начин“; „Могло би, али је исто ограничена“; „То не може да буде дискусија. То је увек група такве деце која су заинтересовани, а ови други иначе нису“; „Како које дете. Кога не интересује, једноставно неће да чује“; „Без обзира што их позивате да кажу своје мишљење, они кратко нешто одговоре и ту су завршили“; „Немају ту вештину дискусије. Дакле то је причање у глас, то су коментари чак и увредљиви тако да они нису били спремни... гледају ТВ програм где се стално неко свађа виче, да нема потребу да саслуша другога“.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>ученичка аутономија је ипак за ваннаставне и ваншколске активностима.</p> | <p>„Укључивање, сарадња или одлучивање кад су у питању организовање излета, екскурзија ваншколских активности, додатног рада. Значи у том смислу да се они организују и могу да утичу на неке одлуке предлоге па да заједно са нама о томе расправљају дискутују, а не у самом процесу наставе“; „Ево на дежурству ученика и ту могу да кажу да ли ће да буду дежурни да ли желе или не желе“; „Једном годишње се објављује школски часопис, па су они са наставником српског формирали неку редакцију и имали су уреднике“; Па и на драмским секцијама приредбама они сами често неке предлоге“; „Добро имају иницијативе у вези прикупљања хуманитарне помоћи. Они то обожавају“; „Па секције имају, то могу да бирају“; „Постоји вршњачи тим дакле то су неке назнаке аутономије. Ово што ви причате то је само неки почетак, али ради се на том чини ми се плану“; „Ученички лист, то имају“; „Добро правили су оне новине, па филмове“; „Сакупљање пара за дечији динар, Црвени крст“; „Могу да се питају у школи. Ја водим ђачки парламент, али сад се слабије виђамо јер таква је генерација. Прошле године смо се више виђали и ту деца добију све информације. Ја сам дужна да им пренесем све оно што се тиче њих да ли се променило нешто у закону, оцењивању“; „Додуше они имају ученички парламент. Имају те неке ствари које негде они могу да закључују сами доносе неке одлуке. Не знам тачно чиме се они баве, али у сваком случају постоји већ нешто о чему они могу да одлучују“</p> |
| <p><u>Тема бр. 5: Бројне су препреке у остваривању ученичке аутономије, али је недовољно предуслова за њено остваривање</u></p> | <p>„Није школа in. Сад се пропагирају неке друге вредности“; „Губи се компас шта је поента образовања зашто је важно бити образован човек. Право или способност да размишљамо својом главом да не може нико да нас изманипулише да направи будалу од нас. А то је аутономија““; „Тај систем вредности у друштву се померио, испало је да образовање и знање ништа не значи“; „Ми смо својеврсни беби ситер и како сад ми то доживљавамо аутономију деце? Имају ту могућност да се изражавају... али немамо могућности уопште да им створимо окружење где ће да се развију те позитивне особине“; „Потребно је на нивоу целог друштва од вртића па до факултета да постоји аутономија, креативност, да су усклађени програми</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Образовање у Србији је на маргини: од статуса знања до статуса наставничке професије</p> | <p>такође.... ево у средњој школи нема никаквог експерименталног рада, тамо се стабилно, теоријско знање... Онда смо у проблему!"; Потребан је другачији третман наставника. Скроз смо некако обесправљени, ту се истичу неке друге вредности"; „Ми мало постајемо параноични. Нас јако пуно са стране посматрају. Наставнике стално прозивају"; „Понекад имам утисак да служимо за брисање ногу. Мало је рећи да смо маргинализовани с обзиром на значај које образовање треба да има у једној земљи, ми смо потпуно дреградирани и то је порука коју деца препознају и тако нас и доживљавају"; „Школство није цењено у целој држави. Ми нисмо цењени. Родитељи нас не цене па онда зашто би то деца“</p> |
| <p>Постојећа системска и организациона решења не дозвољавају да се оствари ученичка аутономија у школи</p> | <p>„План и програм је прописан и од тога у принципу не може да се одустане. Свуда постоје неке дозвољене толеранције. Али ми морамо да се тога придржавамо и они ту немају шта да бирају, шта ће да уче шта неће да уче и тако“; „Наши планови и програми су прилично лоше урађени зато што су претрпани градивом. Када би градиво било другачије распоређено, када постајала нека слобода, да децу не затрпавамо чињеницама, да радимо креативније, експериментално у природни наукама, а у друштвеним пројектима, било би добро“; „Тако је, они хоће да испунимо план и програм, а хоће да са децом водимо дијалоге да комуницирамо, да видимо шта они мисле. Па то је немогуће. Деца су стварно оптерећена, велики број предмета. Кажу смањили су број предмета, а нису. Наравно свако од нас тражи бар да се савлада то градиво и онда које то време остане за неку њихову иницијативу“; „У вези наставног плана... нико промишља да је за масу лекција потребна пракса. У биологији уче о цвећу у децембру... Ја бих сад хтела тај цвет да радим кад процвета, да они изађу да уберу да омиришу да опипају, да та чула развијају, а то министарство спутава“; Тако је. То нити је једноставно нити је лако. Чак и када би ми хтели када би деца хтела, то не може тако лако да се изведе“; „То делује у теорији све лепо. У пракси то не може уз најбољу жељу и вољу“; „Знате шта је још један проблем – велики број часова“; „Ви можете неких 10-ак минута да пустите да видите како они размишљају, али не можете дуже, то је маса коју тешко можете да зауставите“; „Имамо огромна одељења, а ни план то не дозвољава. Имате</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>техничких проблема који су глупи у ствари, али вас то ограничава. Аутономију ученика ограничава време, школски час“; „Ја радим и у једној великој школи... где има 1600 ђака. Толико је опипљива разлика у односу на мале школе. Тотално другачија атмосфера“.</p> |
| <p>Одрасли губе ауторитет у очима деце/ученика</p> | <p>„Ауторитет се не признаје то је већ готово. Он је већ у породици издигнут формиран такав, најбољи у свом том микро свету и даље уопште не поштује ауторитет“; „Родитељи очекују од нас да ми будемо ауторитети, а они не могу. Рецимо долази мајка па каже ја не смем да дођем он кад ме види каже стално долазиш, мислиш да сам дебил“; „Непотребно им је дата слобода и власт коју они јако злоупотребљавају, а онда то све преносе у школу код нас. Види се да нема ауторитет, не постоји ауторитет. То је већ на ти, одговарају непотребно“; „Имате децу која су код куће превише слободна јер им родитељи дају превише слободе, па онда су то можда деца која се тамо иживљавају над сопственим родитељима, па сматрају да то могу да раде и у школи. Онда им не могу ни родитељи ништа, а не можемо ни ми“ „Дете је стављено у први план да оно више не може да се снађе. Незаслужено. Дете је у тим годинама изгубљено. И такво израста, а ви као наставник делујете као бабарога. Једино ви нешто хоћете да га укалупите, да га каналишете“.</p> |
| <p>Наставници имају доживљај да су им „руке завезане“</p> | <p>Шта урадити таквом детету? Провоцира те. Кад неко безобразно и дрско ради нешто. Ту не помаже ни педагог ни психолог. Не верујем да постоји инсититуција која може да помогне таквом безобразном и неваспитаном детету“; „Можда ви нисте радили као наставник, а да јесте, онда бисте видели да су деца другачија од онога како их ми замишљамо“; „Деца немају последице сем овога да ће у животу бити можда у недостатку знања можда, а ми имамо велике последице. Свакодневни сусрети са родитељима. Свакодневно правдање и објашњавање да сте ви имали добру намеру. Стално неко преиспитује ваше разумевање као да сте ви зла жена“; „Дисциплина је укинута као категорија. Да ли би та дисциплина постојала? И да није укинута, вероватно не би. Јер је школа изгубила смисао“; „Данашња деца не слушају одрасле. Не поставља се пред њих захтев да морају да слушају родитеље. Деци је данас све дозвољено“.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Родитељи имају важну улогу у развијању и подстицању дечије аутономије</p> | <p>„Не може се очекивати да дете буде самостално и аутономно у школи, а да му родитељи за њих обављају све обавезе и дужности, тако да не знам како би у пракси функционисала та аутономија“; „Зависи и од саме породице, наравно шта се тамо ради. Неко искуство јесте да ученици који у породици имају слободу у смислу неке праве аутономије, не распуштенисти, да овде им се то руши у школи“; „Мислим да породица је та која има на првом месту утицаја“; „Ако ви код куће имате родитеље који васпитава дете да буде потпуно зависно, а у школи му се пружа могућност слободног избора, иницијативе, аутономије..мислим да не можемо да имамо толико утицаја зато што ипак највише времена проводи у породици и они су модели од којих дете сакупља и учи“; „Има деце који код куће немају никакву аутономију, а имају неки који имају превише код куће и у школи. Има деце имају неку границу што се тиче аутономије и код куће и у школи, а нека деца не поштују ни код куће ни у школи. Кажем све је то индивидуално не могу да генерализујем“; „Врло често родитељи не дозвољавају својој деци да одрасту, да буду самостални и аутономни у складу са узрастом. Обавезе било да су кућни послови или не, али какве год. Та презаштићеност која је присутна данас са родитељске стране према деци и та потреба кад би могли да живе њихов живот, да дишу ваздух за њих, колена разбијена болују они, а не деца. Не можеш тако, мораш да га пустиш да буде самостално и аутономно, онолико колико то његове године допуштају“.</p> |
| <p>Тип наставника који уважава и подстиче ученичку аутономију</p> | <p>„И за ту аутономију... да учествују у одлучивању.. потребни су поред родитеља и ми овде у школи као наставници и педагози“; „Ми имамо срећу што на својим предметима то можемо да допустимо и можемо да развијемо (аутономију ученика) и то је нешто прелепо. Мислим да индивидуално сваки човек може себи да да макар 5 мин у току часа. Можемо да кажемо све је то спало на нашу личност, али одувек је тако“; „Тачно, да би се неговала било чија аутономија треба да постоји повратна спрега између две особе која се заснива на узајамном поштовању“; „Не мислим нека строгаћа, али нека пристојност и неко понашање све то има све је то повезано“; „Управо то... без сарадње са наставником нема напретка“ „Чињеница је да нису способни</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>то да раде сами, без подршке нас. Рецимо мени се свиђа та иницијатива ученика свеукупно“; „Кад ви стекнете поверење у ученике и они стекну у вас поверење, онда је мотивисаност наставника већа, али и ученика, и онда је исход исти. Са радошћу идемо на час. Са радошћу примају знања и са радошћу радимо“;</p> |
| <p>Потребна је боља организација рада у школи</p> | <p>„Седми и осми час деца само отаљавају због умора, само да је ту због списка“; „Кад? Рецимо колегиница кад има час математике од 45 минута и има наставну јединицу множење полинома... Где ви ту видите могућност за ту аутономију...ми то не можемо да схватимо шта значи“; „Све мања одељења. То је непроцењива предност“; „Правила се подразумевају. Њима то мора да се подразумева“, „Дакле да се јасно дефинише шта је то у ствари аутономија да се не би побркали лончићи шта се сме шта се не сме. Постављање те неке границе“;</p> |

Списак тема и категорија из фокус група са ученицима

| ТЕМЕ И КАТЕГОРИЈЕ НАСТАЛЕ НА ОСНОВУ УЧЕНИЧКИХ ОДГОВОРА | УЧЕНИЧКИ ЦИТАТИ |
|--|--|
| <p>Тема бр. 1: Ученичка аутономија је мотивациони концепт</p> <p>Слобода изражавања сопственог мишљења: „Ко још слуша ученике?“</p> | <p>„Ако им се не свиђа, неће баш да прихвате, нити да промисле“; „Мислим да свако има право на своје мишљење и то је просто слобода изражавања“; „Требало би да сваки наставник дозвољава ученицима да изрази своје мишљење“; „Мислим да би ученици требали да слободно говоре и заступају своја права“; „Нпр. неко хоће да предложи нешто наставнику, али мора за то да има покриће и да то каже на пристојан начин, јер ако крене да изражава слободно мишљење које може да буде безобразно и арогантно, то већ није у реду“.</p> |
| <p>Слобода избора: „Ја и учење су моја ствар. Мој избор.“</p> | <p>„Учење је моја ствар. Мој избор.“; „Бирам колико ћу да учим“; „Ми долазимо у школу да бисмо учили међутим не бирају сви да уче...“; „...Немамо неки превелики слободан избор у нашој школи, осим које ћемо предмете да похађамо, а то зависи од ученика искрено“; „Тога нема у школи. Ретко.“; „Само на српском... то је то... и крај...“; „Нема да бирамо како да се решава нешто“; „Начин понашања и облачења, зато што нека деца своје особине изражавају путем своје одеће“; „И стварамо сопствени стил, сопствене изборе шта хоћемо, шта нећемо“; „Слободан избор је какви ћемо бити ђаци, да ли ћемо да се трудимо, да ли ћемо да радимо домаћи, да ли ћемо да измирујемо обавезе или како ћемо да потрошимо неко време у школи или на одморима“.</p> |
| <p>Иницијатива ученика: „У школи сваки пут кад нешто покренемо, то је као буна, увек је угасе“.</p> | <p>„Кад ми падне на памет ‘е, сад ћу да учим’, кад одлучим да ћу нешто да урадим“; „Кад ме то нешто натера“; „Кад се у себи пробуди и повучеш неку иницијативу“; „Ја сам била на том Парламенту. Говоре нам, ајде предложите да видимо какве све акције можемо да осмислимо. Било је доста предлога, али наставници нису то увек испоштовали него смисле нешто своје. Значи они нама говоре да треба да имамо неке идеје чисто тако да би се то испоштвало, али то они не испуне“.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Доношење одлука: „То би била папазјанија“.</p> | <p>„То би била папазјанија“; „Хаос!“ „Ми да доносимо одлуке, то је немогуће... чак и делимично“; „Донекле могу да учествују ученици, а донекле не. Зависи“; „У школи тога нема“; „Да ученици имају право гласа, као и директор. Да нема функције. Да је неко изнад неког, него да се сви договарју око неких ствари. Мислим, као комунизам неки“; „Да, делимично!“; „У одређеним мерама“; „Зависи у вези чега“; „Делимично, ми кад би имали ту могућност, ми бисмо могли да злоупотребимо... треба да имамо границу“; „Оцењивање“; „Евалуација наставника“; „Договор са ученицима око динамике провере знања“; „Или да одлучујемо где да идемо за екскурзију“.</p> |
| <p>Тема 2: Аутономија је важна за развој и одрастање деце</p> <p>Позитивни развојни исходи од уважавања и подстицања ученичке аутономије</p> | <p>„Наравно. То је важно, не само у школи, него и у животу“; „Много нам је важно јер ако би имали то право, онда би било много лакше да комуницирамо са наставницима и да се договарамо око неких планова...“; „Ја бих рекао да је то један од најзначајнијих делова образовања“; „Важно је деци зато што ако ти увек предлажеш нешто и увек наилазиш на неке барикаде од стране наставника и свих, ти ћеш после пар пута да престанеш да се уопште трудиш и неће ти падати на памет да ишта предлажеш“; „Да, битно је, јер ми имамо своја права“; „Да, постанемо људи какви би хтели, а не неко други“.</p> |
| <p>Представа наставника о зрелости детета за остваривањем аутономије</p> | <p>„Ми нисмо толико незрели... малоумни и ограничени колико они мисле“; „Гледају шта он зна, он је само дете“; „Мисле да је идеја неостварљива, да је немогуће зато што ми имамо мало година, да је та идеја сулуда и да је просто немогуће остварити и да је то нека наша бујна машта“; „... Да, ‘ми смо старији имамо искуство само да знате’...“; „...Наставници сматрају да не знамо ништа...; „...Наставници сматрају да смо још деца...“; Мисле да смо много детињаста, да не могу ни о чему са нама да причају; „Поједини наставници нас гледају као овце... као теле у шарена врата“; „... Као да смо неке незналице... као да су они неки виши ниво“). Додатно истичу да не постоји воља да се чује њихов „глас“ и да се спроведу акције који су осмислили. Наводе да се због таквог односа наставника осећају мање вредни, али у одређеним ситуацијама ипак очекују да наставници „посумњају“ у њихову зрелост („... Да можда јесу, али то код</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>нас изазива осећања понижења“; „Помало понижено. Али некад је и добро кад нас не схвате, пошто се некад и сами плашимо свог става“).</p> |
| <p>Представа ученика о властитој зрелости за остваривањем аутономије</p> | <p>„Зрели смо да доносимо одлуке, да нас питају, да сагледају наше размишљање“; „... Шта има да се питају млађи ученици. Они још нису зрели и то. Мислим да ученици од VI до VIII разреда треба да се питају нешто, а ови млађи ученици који још нису сазрели и још не знају тако лепо да мисле; „Да, ми старији сад у мемо да размишљамо лепо...“; „... Али ми смо деца и ми би требало да будемо ти који ћемо њих да слушамо...“; Не можемо да одлучујемо баш о неким важним стварима, али о доста тога можемо...“; „Да, вероватно зависи и од тога“; „Тренутно нас 90% одраслих не схвата озбиљно зато што мисле да смо ми још увек деца и да не знамо о чему причамо и да смо незрели. Што је нетачно зато што у новим генерацијама сви што су млађи, то су чак зрелији. То нпр., знам зато што моја мама као дете са 17 год. доносила своје одлуке док су њени родитељи морали да чекају да постану старији пунолетни да би се усудили да донесу неке своје одлуке. И сваком генерацијом све смо самосталнији и то раније...“</p> |
| <p>Однос права и одговорности ученика</p> | <p>„Да се више информишемо“; „Да постанемо активнији“; „Ученици имају права, али и одговорности“; „Ако само наставници све одређују... ми не можемо ништа да одлучимо или да имамо своје мишљење... онда у будућности неће имати своје изборе, него ће морати неко нешто да одређује“; „Требало би да имамо неки удео на седницама кад се доносе важне одлуке. Неки представник ученика да буде тамо“; „Ако наставник не постави границу, како ми да знамо докле можемо. Мора наставник да заузме тај став да ми не би прешли ту границу“; „Одрасли треба да процене колико аутономије треба дати деце“; „Шта ми можемо? Наводим пример наставника који је лош према нама. Ми немамо могућност да се жалимо директору да се баш лоше понаша према нама. Дође тај наставник каже да се он тако не понаша. Шта ми можемо? Хоће директор пре нама да верује или наставнику?“; „...Али ми смо деца и ми би требало да будемо ти који ћемо њих да слушамо и који ћемо само да будемо подстакнути од стране од њих. Ако ми не будемо подстакнути, не</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>можемо да будемо добри“; „Да, то је више форма“; „Ја кад сам ишла на тај парламент, неке тачке су биле зацртане али ништа се није испунило“; „Нешто мора озбиљно да се предузме ако хоћете да не смишљамо неке идеје цабе“.</p> |
| <p>Однос различитих актера према променама</p> | <p>„Зависи од школе; „И ученици, али не само ученици. Министарство на пример“; „Сви треба да се промене. Цео систем“; „Министарство, зато што они тамо нешто као раде и доносе одлуке. Заправо не раде ништа. Пресипају из шупљег у празно“; „Да смисле бољи начин рада“; „Неки наставници су се навикли на систем и не прихватају ништа ново“; „...Не можеш ти лако да промениш особу каква је... да јој кажеш ти мораш да се понашаш тако и тако“; „Друго је време дошло... све је другачије... ја мислим да то неки наставници не схватају. Они и даље мисле да је време као пре 50 год. када су они били у школи“; Лакше је свима да наставе овако... мада ретко ко хоће да заиста дође до сржи проблема“; „Ствари се не мењају тако, поготово дуге навике се не мењају тако што ће неко на табли да напише то треба да се промени и сад ће баш сви то да слушају. И ако то напишете сад неки правилник школски и за то постоји нека казна, они ће то можда да поштују овако, али стварно треба времена“.</p> |
| <p>Тема бр. 3: <u>Профил (не)пожељног наставника за остваривање ученичке аутономије</u></p> <p>Подаци су приказани у наративу за сваку школу посебно и обухватају категорије које се јављају у преосталим темама. Изабрали смо овакав начин приказивања података, јер је и природа активности у фокус групи била специфична. Ученици су имали задатак да осмисле два профила наставника у форми презентације, есеја или другог формата који изабери.</p> | <p>„Наставник кога уважавамо – наставник миш“ спрам „Ти си дете, ти то не разумеш“</p> <p>„Робови западних сила“ спрам „$E=mc^2$“</p> <p>„Не одустаје од ученика“ спрам „Лош однос са наставником“</p> <p>„Наставник којег се ученици боје“ спрам „Наставник као пријатељ“</p> <p>„Савршено путовање кроз историју“ наспрам „Забуна у мом мозгу“</p> <p>„Мој наставник, мој херој“ спрам „Е-дур клавијатуриста“</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Тема бр. 4: Уважавање и подстицање ученичке аутономије <u>подразумева примену одређених</u> <u>мотивационих стратегија наставника</u></p> <p>Пружање повратне информације</p> | <p>„Да знамо шта је потребно да научимо да би попоравили оцену“; „Може да тражи, а не да ништа не ради с нама, а да тражи пуно“; „Наговести шта је потребно“; „Да, детаљну!; „На пример кад нас наставник некад казни ми морамо да знамо те разлоге“; „Наставница математике она нам покаже, и каже то си погрешно, и ми сами видимо колико смо тачно урадили“; „Немој ти да се расправљаш самном око оцене“; „Различита су деца... имаш наставника који те не тера да учиш... да ли ћеш ти схватити да ипак требаш и да себе натераш... нека деца неће учити јер их нико не тера... битно је да наставник каже детету да је битно да учи“</p> |
| <p>Активна размена између ученика и наставника на часу</p> | <p>„Да, фантастично, баш смо недавно дискутовали о поенти живота“; „То је та метода“ „Да нас саслуша. Првенствено да нас саслуша“; „сваки час помаже нам... научи нас како да размишљамо“; „подстиче нас да се јављамо редовније, тад можемо више да изразимо своје мишљење“; („И да он подели своје мишљење са нама и то што он нас некако на неки начин упућује како би требали да размишљамо“; „Увек треба да има отворен ум, да прима туђе идеје“; „Треба пуно активације на часу и детаљних објашњења“.</p> |
| <p>Поштовање индивидуалних карактеристика ученика</p> | <p>„За неке предмете треба таленат, не може баш свако да буде надарен за све, па би требало да имају разумевања“; „Колико год пута објаснио, да нам опет објасни ако нама није јасно. Некоме треба више некоме мање“; „Мислим да је то баш добра идеја зато што наставници имају више времена да се посвете више ученицима који су лошији“; „Онда би се та деца осетила угрожена зато да су другачија, да се издвајају као да су глупи, да хоће да их ставе не посебно место да не би сметали другима. Има начина да се уклопе са нама и да им ми помажемо, али деца неће то да раде“.</p> |
| <p>Повезивање наставног садржаја са практичним и животним примерима</p> | <p>„Да, она нам је рекла за прву подморницу, за Дебелу БERTУ, свашта нешто занимљиво“; „Битно је знање које може да се примени у свакодневном животу“; „Једноставно научимо градиво, јер наставница причу учини занимљивом“; „Неки наставници предавања желе да повежу са нашим животом“; „Да нас подучи животу, да нам шири видике... а не само неке будалаштине“; „Сви уче исто, а различита су интересовања“;</p> |

| | |
|---|---|
| | „Да, као у Америци што уче у складу са интересовањима“ |
| Примена спољашњих мера подстицања | „Неки несташан дечак ће увек да буде несташан дечак. Неко ко је добар, он ће увек да буде добар“; „Постаћете робови западних сила“; „Ви мене угрожавате“; „Ако ме не примећује зашто бих се ја трудио и трошио енергију“; „Наставници не треба да нас осуђују због нашег мишљења“; „Дечија питања нису пожељна, па нас некад казне“; „Да нас наставници не казне за наше мишљење“; „Нисмо деца од 5 год. да ме кажњава зато што имам своје мишљење. А кад ме казни, а знам да је у праву, да треба да ме казни, логично да ћу се смирити“. |
| Похвала | „Кад ми каже браво, мени то значи“; „Битно је да ћеш тиме нешто добити, да те то испуни, да ти да жељу“; „Нпр. ако ми нађемо сами неки други начин, ако схватимо нешто, а не као математичарка која се дере на нас ако нисмо радили на њен начин... него смо сагледали ствари и смислили неки други лакши начин, да она нас стимулише и каже браво што си схватио лепо“; „Избор другачијег начина долажења до решења – то треба да буде дозвољено“. |
| Отворени и изазовни задаци | „Да да баш то, изазовни задаци... то много зависи од наставника... јесте да зависи и од упорности, жеље и амбиције ученика, али неки ученици немају толико жеље и мора да их неко подстакне“; „Да, да баш то да буду изазовни, да желимо да се такмичимо, да једва чекамо да дођемо на тај час, а не да једва чекамо да се заврши“; („Наставница физике каже да није битно како, битно је да на крају добијеш тачан резултат“; |
| <u>Тема бр. 5: Стил понашања наставника: оптимлни баланс између слободе и ауторитета</u> | „Код тих блажих наставника који немају јак ауторитет и немају став, ученици чим осете ту слободу, да наставник није довољно јак, да не може да их смири, они одмах крену да праве хаос“; „Видиш да она не зна где се налази и да не може да те умири, да цело одељење дивља, наравно да то можеш ти на неки начин и да искористиш“; „Не превише толерантан. зато што ће одељење да подивља“; „Деца такве искоришћавају“; „Наставник К. који је отишао у пензију је био баш добар... допуштао је све што смо ми хтели“; „Понекад се испоставило да то није требало тако да буде, јер је ту било свачега“; „Мора да има |

| | |
|--|--|
| <p>Попустљив наставник који нема стабилан ауторитет</p> | <p>контроле мало“; „Треба да зна да смири одељење. Не да се крије иза дневника“; „Као та наставница српског која нам увек излази у сусрет и увек је добра према нама, чак и ако смо тако грозни према њој. Стално причамо на часу ништа не слушамо“;</p> |
| <p>Строг наставник који ауторитет заснива на контроли и моћи</p> | <p>„Као пре 20. година типа прут у руке“; „Ти наставници глуме ауторитет на погрешан начин... драњем...“; „...Када ученици осете да су строги да ће да предузму неке мере дисциплине, онда ученици не крше правила...“; „Срам те било, ево ти један“; „... Али сада пошто наставници све чешће нам прете, више то није постала претња него навика свакодневна дешавања...“; „Углавном кажу не лупај и крену да омаловажавају ученика“; „Ауторитет се не постиже драњем“; „Оне упорно вређају и омаловажавају и причају како смо ми ништа, ништа не вредимо“; „Да нам не говоре тако, ђубретари и остало“; „Да нам не дају етикете без икакве потребе“; Оваква врста ауторитета утиче негативно на мотивацију за учењем; Такви наставници који глуме ауторитет никако неће дозволити аутономију“; „Мисли само да он треба да доноси одлуке... неће дозволити иницијативу“; „Код њега не можете да изразите своје, он је увек у праву и ако му се неко супротстави, тешко да ће успети у томе“; „Он мисли да је само он у праву“; „Неко ко глуми ауторитет неће дозволити иницијативу зато што мисли да је ауторитет“; „И мисли да само он треба да доноси одлуке“; „Не, тај што глуми ауторитет не дозвољава да изразите мишљење“</p> |
| <p>Ауторитет наставника који се темељи на стручним и педагошким компетенцијама</p> | <p>„Мора наставник да се тако представи да ми имамо само поштовање према њему“; „Да, на знању и уважавању личности детета, она нама то стварно дозвољава, да доносимо одлуке, нпр. да гласамо за тему за писмени, кад ћемо имати контролни, кад смо спремни да одговоримо“; „Наставница историје од првог дана никад није подигла глас, али код ње су сви мирни“. „Док наставница француског може да прича шта хоће, да опомиње колико хоће и нико је неће слушати“; „Треба да имају ученици и неко поверење у њега. Он мора да има поверење у ученике“; „Поверење и комуникација“; „Разумевање и можда љубав“; „То је наставница која увек хоће да нам помогне. „Зна кад да буде строга, некад</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>да се мало слободније понашамо, али зна где је граница”; “Да нам дају слободу изражавања, да нам помажу, да не одустају од нас, да причају са нама отворено, да нас подстиче да учимо, да нас гледају као да смо му једнаки, али и да уме да процени кад је потребно да буде ауторитет“; „Јак, стабилан наставник који просто одреди границу држи се ње и зна да попусти, а опет зна и где је граница и да просто зна контролише час“; „Зна кад да буде строга, некад да се мало слободније понашамо, али зна где је граница“; „Да одржава дисциплину и у неким ситуацијама да се шали ако треба да буде озбиљан“; „Да, баш тако, да умерена равнотежу између слободе и граница које постављају“; „Да уме да процени кад је потребно да буде ауторитет, а кад не“.</p> |
| <p><u>Тема бр. 6: Наставници су највећа препрека у остваривању ученичке аутономије, али потребно је да се унапреде различити аспекти васпитно-образовног процеса</u></p> <p>Финансијска ограничења</p> | <p>„Наставници кад би хтели то да уради, они немају услова да изведу неке радионице, да ми негде одемо, немју они услова“; „Немамо пара за то“; Кад ми желимо да покренемо нешто, као што је он рекао за уређење школе, она (директорка) углавном каже да школа тренутно нема пара“; „То зависи и од финансијског система, да нам школа обезбеди опрему“; „Они су се трудили цо живот да науче нешто, неки наставници, да би они дошли до посла за који немају адекватну плату“; „Да, да наставнике плаћају по томе колико они помажу ученицима, колико су заинтересовани да раде са њима. Искрено, ја то неразумем“; „Ово што сте рекли право гласа и то све избор разумем ако је у школи финансијски омогућено, а макар кад су куповали те компјутере, макар да су купили квалитетне, а не неке који ће се покваре за годину пола године. Пола компјутера не раде пола мишева“</p> |
| <p>Наставници нису довољно мотивисани</p> | <p>„Ми их не занимамо“; „Дођу испредају и оду то је то“; „Директора некако ретко виђамо у школи, не зна никога од ученика“; „Ретки су наставници који хоће да нам помогну. Обично гледају ајде бежи тамо“; „... Неки наставници раде зато што морају, само би то да збрзају и не придају неки значај томе“; „Неки наставници не желе као да немају времена и не баве се тиме“; „Наставници немају времена за нас“; „Недовољно времена да нас упознају; „Недовољно времена да причају са</p> |

| | |
|---|---|
| | нама“. |
| Ученици имају одговорност у остваривању ученичке аутономије | „Понекад ученици нису иницијативни и не занима их баш“; „Нема жеље и воље“; „Можда би ми требало да будемо активнији“; „Да, иницијативни, да слушамо“; „Да поштујемо наставнике, али да и даље изражавамо своје мишљење“; „У праву је не можемо ни ми да очекујемо ако ми не дајемо; „Добро се добрим враћа“; „Ми кад смо добри, нама се не врати“; Е, да баш!“; „Постоје и права, али некад деца то злоупотребе и крену да причају са наставником као са неким другом или другарицом. И ту стварно мора да постоји разлика. То није ок и то не треба тако“; Ми то свакако не испуњавамо у правом животу зато што смо ипак бесни тинејџери и реални да будемо, ми не поштујемо свачија права“ |
| Наставници немају поверења у ученичке идеје и способности | „Мисле да је идеја неостварљива, да је немогуће зато што ми имамо мало година, да је та идеја сулуда и да је просто немогуће остварити и да је то нека наша бујна машта“; „Нећемо да нас сматрају малом децом... сад смо одрасли да можемо да доносимо нека важне одлуке“. |
| Некомпетентност наставника | „Има доста наставника који су запослени, а не знају то да раде. Кад неко хоће да се запосли као наставник, требало би да прође као неки тест да се процени да ли би он добро знао да пренесе своје знање или да има добар однос са ученицима“; „Ја мислим да треба на сваких годину дана да постији тест за наставнике, као нека анкета“; Не, анкета, тестирање!“. |
| Отпор према променама свих актера у васпитно-образовном процесу | „Ученици који се провлаче кроз овај систем, у потпуности им одговара, а и неки наставници су се навикли на систем и не прихватају ништа ново“; „Друго је време дошло. Прошло је много година, другачије је школство све је другачије. Ја мислим да то неки наставници не схватају“; „Свако се плаши промена“; „Или већ постоји нека одређена рутина кроз коју можемо да идемо линијом лакшег отпора“; Овакав систем одговара свима, наставници задају то и то, ученици науче, нити наставнике нити ученике ишта даље занима“ |
| Уважавање индивидуалних карактеристика ученика | „Да, али у суштини нико се не труди да упозна ученика“; „То је суштински проблем њих не занима уопште ученик“; „Ја не могу да очекујем да наставница посебно за мене припрема програм и сл. Она ће |

| | |
|---|---|
| | мени да укаже на неку књигу и сл. шта год да је питам, зато што она то жели. То није у опису њеног посла. Ми не можемо да очекујемо од свих наставника да се цимају због тога”. |
| Сарадња са свим актерима у образовању | „Какви су они према нама тако треба да им вратимо“; Ја иначе сам добар према наставницима који су добри са мном“; „А то је то узајамно колико ми њега поштујемо, толико ће он нас“; „Кад би се ми жалили на неког наставника, нама би директор дошао и рекао не ви сте лоши то се показало не би нам ни веровали“; „Да, поверење је битно за аутономију“; „Да нас саслушају, а да не мисле да лажемо у своју корист, то раде неки појединци, а не сви“; „Некако сам отворенија код куће, него за ове у школи... за то је потребно поверење“; „Најбитнија је подршка директора“; „Да мало попусте на неки начин, да не мисле да су само њихове одлуке важне“; „Морају ученици једноставно да се више организују и треба им директор школе или више лица на њиховој страни да би се заправо то могло чути“; „Али то све зависи од тога колико су ученици у школи сложни. Ако се рецимо не слаже пар њих, онда све пада у воду зато што овај ће други да каже моје мишљење овакав систем је добар због тога тога и тога“ |
| Промена имплицитних уверења наставника о зрелости ученика | „Да промене начин размишљања о деци... да се мало више питамо“; „Ми нисмо толико незрели и толико малоумни и ограничени колико они мисле“; „Гледају шта он зна он је само дете“. |
| Већа могућност избора у похађању наставних предмета | „Рецимо да сами бирамо неке предмете. Рецимо једно 4 предмета, а уз то да изаберемо 6 додатних предмета који су исто обавезни који ће да се оцењују, али рецимо ако неко није заинтересован за биологију, онда изабере географију и тако неке сличне предмете да имају право да бирају”. |
| Примена разноврсних метода и облика рада у настави | „Да, то ради онај који примењује другачије методе“; „Који неће само да испредаје и оде... увек нас пита шта ви мислите како се ово решава, шта ви мислите да би се десило“; „Да нас наставници подстакну... кроз радионице“; „Да нас воде негде у вези са предметом који предају... Калемегдан... музеј... библиотеке“; „Увек је изненађење кад предаје“; „Лепо би било кад би неки наставници могли својим радом на часу да |

| | |
|-------------------------|--|
| | нас подстакну да ми радимо“; „Ми имамо наставницу математике која нам даје слагалицу са једначинама, па после нам показује неке сличице, а некад само збирку. Увек је различита“ |
| Ученички глас је важан! | „Требали би да буду отворенији према нашим идејама и да их уважавају оно што ми мислимо“; „Бољи наставници који би допуштали то, који би учествовали с нама“; „Зато што уопште не консултују ученике у вези неких одлука, него их директор доноси... она је главна... али ваљда ученици који похађају ову школу имају право гласа, а не само наставници“; „Требали би да буду отворенији према нашим идејама и да их уважавају, оно што ми мислимо“; |

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ
8. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Овај упитник је део пројекта који спроводи Институт за педагошка истраживања из Београда. У истраживању учествују твоји вршњаци из неколико београдских основних школа.

Молимо те да пажљиво прочиташ питања у Упитнику и да будеш искрен при одговарању. На тај начин ћеш нам помоћи да сагледамо твоја размишљања о животу и раду школе. Ово НИЈЕ тест знања и НЕМА тачних и нетачних одговора.

Од тебе не тражимо да наведеш име и презиме. Родитељи, наставници и друге особе из школе НЕЋЕ имати увид у ове податке.

Упутство за одговарање биће истакнуто на више места у Упитнику.

У Табели која следи напиши одговоре у празно поље или заокружи одговор који се односи на тебе.

| | | |
|---|------------|-----------|
| 1. ПОЛ | (а) женски | (б) мушки |
| 2. КОЛИКО ГОДИНА ИМАШ? | | |
| 3. НАЗИВ ШКОЛЕ | | |
| 4. РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ | | |
| 5. УСПЕХ НА КРАЈУ ПОЛУГОДИШТА (просечна оцена) на пример: 3,53 | | |
| 6. КОЛИ НАЈВИШИ СТЕПЕН ОБРАЗОВАЊА ИМА ТВОЈ ОТАЦ (ОДНОСНО ОЧУХ ИЛИ СТАРАТЕЉ)? | | |
| Завршена четири разреда основне школе или није ишао у школу..... | 1 | |
| Завршених осам разреда основне школе..... | 2 | |
| Завршену средњу стручну школу..... | 3 | |
| Завршену гимназију..... | 4 | |
| Завршену вишу школу..... | 5 | |
| Завршен факултет..... | 6 | |
| Магистратуру, докторат или специјализацију..... | 7 | |
| Не знам..... | 8 | |

7. КОЈИ НАЈВИШИ СТЕПЕН ОБРАЗОВАЊА ИМА ТВОЈА МАЈКА (ОДНОСНО МАЂЕХА ИЛИ СТАРАТЕЉКА)?

| | |
|--|---|
| Завршена четири разреда основне школе или није ишла у школу..... | 1 |
| Завршених осам разреда основне школе..... | 2 |
| Завршену средњу стручну школу..... | 3 |
| Завршену гимназију..... | 4 |
| Завршену вишу школу..... | 5 |
| Завршен факултет..... | 6 |
| Магистратуру, докторат или специјализацију..... | 7 |
| Не знам..... | 8 |

У наредна два питања заокружи САМО ЈЕДАН број који се односи на тебе. Бројеви значе следеће:

- 1 – уопште нисам задовољан/а;
- 2 – у мањој мери сам задовољан/а;
- 3 – не могу да одлучим;
- 4 – у већој мери сам задовољан/а;
- 5 – у потпуности сам задовољан/а.

8. У којој мери си задовољан/а школом коју похађаш?

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| уопште нисам задовољан/а | | | | у потпуности сам задовољан/а |

9. У којој мери си задовољан/а односом наставника према ученицима у твојој школи?

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| уопште нисам задовољан/а | | | | у потпуности сам задовољан/а |

Заокружи ЈЕДАН тачан одговор за свако питање посебно које се односи на тебе.

10. У мојој школи постоји Ученички парламент?

(а) ДА (б) НЕ (в) НЕ ЗНАМ

11. Ученички парламент у мојој школи активно ради током школске године.

(а) ДА (б) НЕ (в) НЕ ЗНАМ

12. Учествовао/ла сам у раду Ученичког парламента у последње две године.

(а) ДА (б) НЕ

ДОК ЗАОКРУЖУЈЕШ ТВРДЊЕ У УПИТНИКУ ИМАЈ У ВИДУ
СВЕ НАСТАВНИКЕ КОЈИ ВАМ ПРЕДАЈУ ОВЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

| Молимо те да наведеш колико често наставници подстичу ученике на одређене активности у настави. Поред сваке реченице означи само ЈЕДАН број . Бројеви означавају следеће: 1 - Никад 2 - Веома ретко 3- Повремено 4 - Често 5 - Увек | НИКАД | ВЕОМА РЕТКО | ПОВРЕМЕНО | ЧЕСТО | УВЕК |
|---|-------|-------------|-----------|-------|------|
| 1. Кад је потребно да решимо неки задатак или дилему на часу наставници саслушају и прихвате наше идеје и сугестије. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Наставници нам дозвољавају да изаберемо начин на који ћемо да расподелимо активности и задужења у току часа. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Кад увидимо да постоје неки проблеми у школи наставници нас не подстичу да их сами решавамо, него о томе одлучују сами. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Наставници нас подстичу да доносемо одлуку о томе коју ћемо тему или проблем из градива да обрадимо на часу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Наставници вређају ученике кад покажу незнање или неразумевање градива. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Кад решавамо неки задатак на часу наставници од нас очекују да га решимо баш на онај начин на који су замислили. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Наставници нас подржавају да покрећемо различите акције у школи, чак и ако се оне не односе на градиво које учимо на часовима (на пример, еколошке акције) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Када се одлучује о томе где ће се ићи на екскурзију, нико не консултује ученике, него одрасли доносе одлуку о томе (нпр., наставници и савет родитеља). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Наставници немају ништа против ако их прекинемо и укажемо им на грешку. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Наставници нам дају могућност да изаберемо да ли ћемо проблем/задатак да решавамо самостално или у мањим групама. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Када наиђем на неку тешкоћу или препреку у решавању задатка, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да даље трагам за њим. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Наставници нас позивају да заједно одлучимо на које ћемо културне и забавне активности ићи у оквиру ваннаставних активности (на пример, одлазак у музеј, биоскоп или позориште). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Наставници се труде да нас похвале и награде кад имамо добру и оригиналну идеју. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Наставници нам не пружају могућност да бирамо када ћемо да одговоримо за оцену. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Када моји другари и ја имамо неку идеју, наставници нам помажу да је остваримо. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Наставници нас питају да заједно учествујемо у доношењу одлука у вези са изгледом и уређењем наше школе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Молимо те да наведеш колико често наставници подстичу ученике на одређене активности у настави. Поред сваке реченице означи само ЈЕДАН број . Бројеви означавају следеће: 1 - Никад 2 - Веома ретко 3- Повремено 4 - Често 5 - Увек | НИКАД | ВЕОМА РЕТКО | ПОВРЕМЕНО | ЧЕСТО | УВЕК |
|---|-------|-------------|-----------|-------|------|
| 17. Наставници нас охрабрују да постављамо питања кад нешто не разумемо током часа. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Наставници нам пружају могућност да у оквиру постојећег градива слободно изаберемо тему коју ћемо обрађивати на часу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Када моји другари и ја нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Кад разговарамо на часу о некој теми наставници воде рачуна да свако буде саслушан и уважен. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Наставници нам дозвољавају да бирамо начин на који ћемо да одговарамо током провере знања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Наставници нам пружају подршку да осмислимо и уређујемо наш простор (нпр., учионицу). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Наставници заједно са ученицима одлучују кад ће се одржати писмена вежба или контролни задатак. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Кад учимо нове појмове на часу наставници отворено разговарају о различитим тумачењима која ученици предложе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Наставницима се не допада кад ученици изаберу неки други начин да реше задатак, без обзира што се и тако добија тачно решење. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Наставници игноришу наше покушаје да организујемо разне акције у школи, тако да и ми на крају одустанемо. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Кад самостално доносимо одлуку како ћемо да обрадимо неку тему наставник нас похвали. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Наставници нас подстичу да на часу слободно дискутујемо о ономе што нас интересује. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Кад се бавимо неком темом или задатком на часу, наставници нам дају могућност да изаберемо начин на који ћемо да их урадимо. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Наставници игноришу наше идеје да нешто променимо у школи, тако да брзо изгубимо интересовање за живот и рад у школи. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Кад се одржавају школске седнице, ученици могу да присуствују и да се укључе у дискусију око ствари које су за њих битне. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Осећамо се слободно да постављамо питања наставницима или да потражимо савет ако нам је потребан. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Наставници нису спремни да прихвате критику, да саслушају предлоге ученика и да исправе грешке коју су направили. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Када учимо ново градиво, наставници се труде да нам покажу како је то повезано са стварима које нас интересују. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Догађа се да наставници траже идеје од ученика како да се нешто промени у настави, али не учине ништа поводом тога. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Молимо те да наведеш колико често наставници подстичу ученике на одређене активности у настави. Поред сваке реченице означи само ЈЕДАН број . Бројеви означавају следеће: 1 - Никад 2 - Веома ретко 3- Повремено 4 - Често 5 - Увек | НИКАД | ВЕОМА РЕТКО | ПОВРЕМЕНО | ЧЕСТО | УВЕК |
|---|-------|-------------|-----------|-------|------|
| 36. Наставници нам јасно стављају до знања да немамо шта да се питамо и одлучујемо у вези са активностима на часу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Догађа се да наставници дају слабу оцену ученицима који се супротстављају његовом мишљењу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Наставници су заинтересовани да у току школских активности разговарамо о животним темама које су нама битне. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Наставници нам помажу када желимо нешто да организујемо, чак и када за то постоје препреке у школи. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Наставници покушавају да укључе ученике у одлучивање око правила понашања на часу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Наставници нас подстичу да размењујемо између себе идеје о томе како да решимо неки задатак или тему којом се бавимо на часу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Наставници нам стављају до знања да је лоша идеја да ученици учествују у доношењу одлука у школи око ствари које би могле да их се тичу (на пример, о правилима понашања у школи). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

☺ ПОШАЉИ ПОРУКУ ОНИМА КОЈИ СЕ БАВЕ ОБРАЗОВАЊЕМ ДЕЦЕ ☺

Ученички предлози о унапређивању наставе су веома важни. Шта би, по твом мишљењу, требало да се промени како би НАСТАВА била интересантнија за ученике?

Ако желиш да оставиш додатни коментар, то можеш учинити овде.

Молимо те да провериш да ли си одговорио/ла на сва питања.

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

Тврдње из Упитника за ученике и њихов извор

| Назив тврдње | Извор тврдње |
|--|--|
| 10. Кад је потребно да решимо неки задатак или дилему на часу наставници саслушају и прихвате наше идеје и сугестије. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 11. Наставници нам дозвољавају да изаберемо начин на који ћемо да расподелимо активности и задужења у току часа. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 12. Кад увидимо да постоје неки проблеми у школи наставници нас не подстичу да их сами решавамо, него о томе одлучују сами. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 13. Наставници нас подстичу да доносемо одлуку о томе коју ћемо тему или проблем из градива да обрадимо на часу. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 14. Наставници вређају ученике кад покажу незнање или неразумевање градива. | Тврдња из упитника „The Learning Climate Questionnaire“ (Black & Deci, 2000) |
| 15. Кад решавамо неки задатак на часу наставници од нас очекују да га решимо баш на онај начин на који су замислили. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 16. Наставници нас подржавају да покрећемо различите акције у школи, чак и ако се оне не односе на градиво које учимо на часовима (на пример, еколошке акције) | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 17. Када се одлучује о томе где ће се ићи на екскурзију, нико не консултује ученике, него одрасли доносе одлуку о томе (нпр., наставници и савет родитеља). | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 18. Наставници немају ништа против ако их прекинемо и укажемо им на грешку. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 10. Наставници нам дају могућност да изаберемо да ли ћемо проблем/задатак да решавамо самостално или у мањим групама. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 11. Када наиђем на неку тешкоћу или препреку у решавању задатка, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да даље трагам за њим. | Тврдња из упитника за ученике у пројекту Тролист (Šefer i Ševkušić, 2012; Šefer i Radišić, 2012) |
| 12. Наставници нас позивају да заједно одлучимо на које ћемо културне и забавне активности ићи у оквиру ваннаставних активности (на пример, одлазак у музеј, биоскоп | Фокус групе са ученицима и наставницима |

| | |
|---|--|
| или позориште). | |
| 13. Наставници се труде да нас похвале и награде кад имамо добру и оригиналну идеју. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 14. Наставници нам не пружају могућност да бирамо када ћемо да одговоримо за оцену. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 15. Када моји другари и ја имамо неку идеју, наставници нам помажу да је остваримо. | Тврдња из упитника за ученике у пројекту Тролист (Šefer i Ševkušić, 2012; Šefer i Radišić, 2012) |
| 16. Наставници нас питају да заједно учествујемо у доношењу одлука у вези са изгледом и уређењем наше школе. | Тврдња из упитника за ученике у пројекту Тролист (Šefer i Ševkušić, 2012; Šefer i Radišić, 2012) |
| 17. Наставници нас охрабрују да постављамо питања кад нешто не разумемо током часа. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 18. Наставници нам пружају могућност да у оквиру постојећег градива слободно изаберемо тему коју ћемо обрађивати на часу. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 19. Када моји другари и ја нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели. | Тврдња из упитника пројекта Тролист (Šefer i Ševkušić, 2012; Šefer i Radišić, 2012) |
| 20. Кад разговарамо на часу о некој теми наставници воде рачуна да свако буде саслушан и уважен. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 21. Наставници нам дозвољавају да бирамо начин на који ћемо да одговоримо током провере знања. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 22. Наставници нам пружају подршку да осмислимо и уређујемо наш простор (нпр., учионицу). | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 23. Наставници заједно са ученицима одлучују кад ће се одржати писмена вежба или контролни задатак. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 24. Кад учимо нове појмове на часу наставници отворено разговарају о различитим тумачењима која ученици предложе. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 25. Наставницима се не допада кад ученици изаберу неки други начин да реше задатак, без обзира што се и тако добија тачно решење. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 26. Наставници игноришу наше покушаје да организујемо разне акције у школи, тако да и ми на крају одустанемо. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 27. Кад самостално доносимо одлуку како ћемо да обрадимо неку тему наставник нас похвали. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 28. Наставници нас подстичу да на часу слободно дискутујемо о ономе што нас интересује. | Тврдња из упитника „The Learning Climate Questionnaire“ (Black & Deci, 2000) |
| 29. Кад се бавимо неком темом или задатком на | Фокус групе са ученицима |

| | |
|--|--|
| часу, наставници нам дају могућност да изаберемо начин на који ћемо да их урадимо. | и наставницима |
| 30. Наставници игноришу наше идеје да нешто променимо у школи, тако да брзо изгубимо интересовање за живот и рад у школи. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 31. Кад се одржавају школске седнице, ученици могу да присуствују и да се укључе у дискусију око ствари које су за њих битне. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 32. Осећамо се слободно да постављамо питања наставницима или да потражимо савет ако нам је потребан. | Тврдња из упитника за ученике (Creemers & Kyrakides, 2008) |
| 33. Наставници нису спремни да прихвате критику, да саслушају предлоге ученика и да исправе грешке коју су направили. | Тврдња из упитника „The Learning Climate Questionnaire“ (Black & Deci, 2000) |
| 34. Када учимо ново градиво, наставници се труде да нам покажу како је то повезано са стварима које нас интересују. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 35. Догађа се да наставници траже идеје од ученика како да се нешто промени у настави, али не учине ништа поводом тога. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 36. Наставници нам јасно стављају до знања да немамо шта да се питамо и одлучујемо у вези са активностима на часу. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 37. Догађа се да наставници дају слабу оцену ученицима који се супротстављају његовом мишљењу. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 38. Наставници су заинтересовани да у току школских активности разговарамо о животним темама које су нама битне. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 39. Наставници нам помажу када желимо нешто да организујемо, чак и када за то постоје препреке у школи. | Тврдња из упитника за ученике у пројекту Тролист (Šefer i Ševkušić, 2012; Šefer i Radišić, 2012) |
| 40. Наставници покушавају да укључе ученике у одлучивање око правила понашања на часу. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 41. Наставници нас подстичу да размењујемо између себе идеје о томе како да решимо неки задатак или тему којом се бавимо на часу. | Фокус групе са ученицима и наставницима |
| 42. Наставници нам стављају до знања да је лоша идеја да ученици учествују у доношењу одлука у школи око ствари које би могле да их се тичу (на пример, о правилима понашања у школи). | Фокус групе са ученицима и наставницима |

ПРИЛОЗИ БР. 3

Списак тема и категорија насталих на основу отвореног питања из упитника

| Редни број категорије | Назив категорије | Тема |
|-----------------------|--|--|
| 1. | организовање различитих наставних, ваннаставних и ваншколских активности | <i>Осавремењивање наставног процеса</i> |
| 2. | осавремењивање наставних средстава, опреме и кабинета | <i>Осавремењивање наставног процеса</i> |
| 3. | садржаји из наставног плана и програма нису адекватни | <i>Осавремењивање наставног процеса</i> |
| 4. | захтевни и строжији наставници | <i>Осавремењивање наставног процеса</i> |
| 5. | поштовање, разумевање и толерантност | <i>Успостављање партнерских односа између ученика и наставника</i> |
| 6. | незадовољство квалитетом комуникације | <i>Успостављање партнерских односа између ученика и наставника</i> |
| 7. | равноправан и једнак однос према свим ученицима | <i>Успостављање партнерских односа између ученика и наставника</i> |
| 8. | позитивно расположење и атмосфера на часу | <i>Успостављање партнерских односа између ученика и наставника</i> |
| 9. | ученицима је монотono на часу, а наставници се не труде довољно | <i>Успостављање партнерских односа између ученика и наставника</i> |
| 10. | подржавање ученичког мишљења, идеја и предлога | <i>Уважавање и подстицање ученичке мотивације и аутономије</i> |
| 11. | активно укључивање свих ученика на часу | <i>Уважавање и подстицање ученичке мотивације и аутономије</i> |

| Редни број категорије | Назив категорије из отвореног питања у Упитнику за ученике | Цитати ученика |
|-----------------------|--|--|
| 1. | организовање различитих наставних, ваннаставних и ваншколских активности | „Више школских секција и школских активности ван часова, више групних радова, на часовима пројекте, истраживања“; „Много се брже и лакше учила хемија ако би било хемијских експеримената“; „Више презентацији које би ученици радили“; „По мом мишљењу, можда би требало да направе неке огледне часове који би ученике заинтересовали“; „... Да имамо више часова у природи, и идемо на еколошке секције... „Да више радимо у групама на редовним часовима и код куће. Да радимо експерименте из хемије и физике напр. и више пројеката и реферата, нпр. уместо одговарања за оцену. И секције да се уведу!“; „Више тимског рада на часу“ |
| 2. | осавремењивање наставних средстава, опреме и кабинета | „У свакој учионици би требало да се монтира интерактивна табла, по мом мишљењу настава би требала да буде интересантнија, да се више користе интерактивне табле“; „Било би занимљивије кад бисмо више користили паметну таблу, интернет и неке књиге са додатним занимљивостима о лекцијама које учимо“; „ У школи за нове технологије постоји потпуно другачија настава где се примењу и таблети, који на неки начин олакшавају учење деци. Сматрам да би требало да постоји и дигитална учионица, где би деца могла да презентују своје радове...“; „...да се побољшају услови за рад и наставу као што је опрема за салу, хемијски кабинети, физика, биологија“ |
| 3. | садржаји из наставног плана и програма нису адекватни | „Мислим да би наставници требали бише да се потруде да заинтересују ученике за наставну тему која се обрађује. Да у своје предавање унесу неке ствари из живота које су нама блиске и на тај начин да нам предавање учине занимљивим“; „Требало би да наставници неку лекцију коју обрађујемо повежу са нашим интересовањима и да нам учине час занимљивим“; „Наставници би требало да држе занимљивије презентације и предавања која су повезанан са нашим животима. Сматрам да би требало укинути лекције које немају никакву примену у животу“; „...да наставници свој предмет повезују са темама које су нама |

| | | |
|----|---------------------------------------|--|
| | | интересантне, а не да се држе само програма”. |
| 4. | захтевни и строги наставници | <p>„Има наставника који су веома добри у свом послу, али има и оних који превише захтевају, очекују од нас да баш њихов предмет најбоље знамо“;</p> <p>„Да наставници буду мало блажи што се тиче градива, а строжији што се тиче дисциплине“;</p> <p>„Наставници треба да буду блажи, да се опустимо док одговарамо неки предмет, а да покушају да извуку што већу оцену“;</p> <p>„Наставници би требало да спусте лопту и да разумеју децу која имају додатне обавезе, тренирају и иду у специјалне школе (нпр. балетска школа) траже од мене много и не разумеју да немам времена“;</p> <p>„Наставници превише очекују од нас, и сваки мисли да је његов предмет најважнији“;</p> <p>„...Нпр. ако нису нешто научила на време, сигурно и они имају своје проблеме, а основни проблем је то што сви наставници мисле да је њихов предмет најважнији и једини”.</p> |
| 5. | поштовање, разумевање и толерантност | <p>„Да имају боље односе са ученицима, да покушају да их разумеју, како би допринели бољој настави“;</p> <p>„Наставници треба да имају више разумевања“;</p> <p>„...да наставници имају мало више разумевања, да схватају ученике“;</p> <p>„Наставници би требало да буду мало толерантнији и стрпљивији. Требало би да боље разумеју ученичка мишљења, ставове“;</p> <p>„Можда би неки наставници требали мало да промене став. Под тим подразумевам да можда имају мало више разумевања за ученике...”</p> |
| 6. | незадовољство квалитетом комуникације | <p>„Не волим кад се неки наставник увек дере, не може без доброг разлога, тај наставник не оговара другим одељењима и говори да сам будала и лудак“;</p> <p>„Да имамо бољу комуникацију са наставницима“;</p> <p>„Наставници би требало да сваки проблем покушају да реше разговором и смирено“;</p> <p>„Наставници би требали да плаше децу и требало би да буду мање строжији према деци“;</p> <p>„Па, под број један, било би одлично ако би неки наставници променили начин предавања, у стилу, прекинули да буду непријатни према ученицима и да нам се смеју ако погрешимо, јер тако убијају жељу ђака да учи, уништавају учениково самопоуздање и граде лош однос са ученицима. Ја сам сигурна да ако би наставници били пријатнији према ученицима да не би изгубили интерсовање за учење и</p> |

| | | |
|----|---|---|
| | | њихови резултати у виду оцена били мног виши и много бољи“. |
| 7. | равноправан и једнак однос према свим ученицима | „У школи наставници би требало да буду равноправни према свима“; „Наставници гледају ученике према оценама, воле само пет нула ученике“; „Наставници нису добри према нама. Оцењују нас тако да ли нас воле и не воле а не према знању“; „Ако поклањају оцене појединим ученицима, нека онда поклоне и другима“; „Да више разговарају са нама и да обраћају пажњу на све ученике, а не само на појединце!“; „Мислим да сви треба да наставници буду праведни“; „...да и наставници буду једнаки према свима“. |
| 8. | позитивно расположење и атмосфера на часу | „...Укинути тмурне атмосфере на појединим часовима и страх од појединих наставника. Више хумора на часу“; „ Па било би јако лепо ако бисмо на забавне начине учили нешто што би нам иначе било досадно“; „Да наставници на мало веселији начин нас убудуће уче, јер овако изгубимо вољу за учењем. Постоје часови пред које стрепимо због наставника јер не знамо шта ће да буде“; „Да часови буду интересантније потребно је да наставници буду млади како не би били намргођени икако би понекад била дозвољена нека шала и смејање а не да будемо усредсређени у потпуности на рад на часу, јер бит ако добили жељу да учествујемо у раду на часу и самим тим би слушали на часу.“ |
| 9. | ученицима је монотono на часу, а наставници се не труде довољно | „Пре свега било би лепо да се неки од наставника избаце из школе, јер не заслужују да раде са децом, уколико то не желе или не знају“; „Наставници би требали да буду заинтересовани за лекције које радимо, а не да предају зато што морају“ „Наставници требају да се потруде да њихова предавања буду занимљивија и лакше за нас. И да ми постављамо додатна питања која ће нам помоћи за учење“; „Требало би да се наставници више интересују за то како они утичу и како подстичу ученике на рад и да слободно некад поставе лице на осмех. Такође, требало би да нас подржавају у неким идејама кроз које ми желимо да нам школовање буде интересантније. Ако наставници желе да заволимо предмет, морају врло да нас наведу да заволимо њих“; „Подстицати наставнике да нас више мотивишу“ „У неким лекцијама постоје дефиниције и појмови које |

| | | |
|-----|--|--|
| | | једноставно морамо да учимо напамет и зато сматрам да би наставници могли да се потруде да то градиво приближе нашем узрасту” |
| 10. | подржавање ученичког мишљења, идеја и предлога | „Да ученици имају право гласа и да смемо да присуствујемо седници да би имали бољу комуникацију са наставницима и директорима“; „Било би интересантније да у току наставе наставници питају ученика за размишљањ...“; „Да више питамо тј да можемо изнети своје мишљење слободно“; „Не желе да чује наше идеје“; „...да одлучујемо заједно о активностима и што је најважније да саслушају мишљење свакога и прихвате критике“; „Наставници морају да буду мање сујетни и да не мислие да су увек у праву, такође и да нам не говоре да смо безборазни када им се супротстављамо, већ да прихвате критику и промене се, ако смо у праву” |
| 11. | активно укључивање свих ученика на часу | „Да се ученици више укључе у предавања и у све остало што се дешава у школи. Да би наставници требало да обрате више пажње на питања ученика“; „ Да сви ученици буду укључени у то што радимо, а не само појединци“; „Да се на неки начин укључе сви ученици на часу, да се не издвајају само неки ученици и да наставници само њима предају или објашњавају лекцију зато што не могу да смире остале ученике“; „Превелик број тога. Било би дивно кад би могли да дискутујемо о лекцији кад завршимо, а не само да пређемо преко ње“; „Да нас наставници подржавају и да ставе до знања да се не плашимо да поставимо питања или кад одговорамо“; ”...да подстичу на размишљање и размену идеја са часа“; „Да се остави времена да о теми који радимо дискутујемо са наставницима да ученици могу да изнесу своје идеје”. |

Поузданост појединачних тврдњи из Упитника

| Тврдње | Н | Минимум | Максимум | Аритметичка средина | СД |
|--|-----|---------|----------|---------------------|--------------|
| 1. Кад је потребно да решимо неки задатак или дилему на часу наставници саслушају и прихвате наше идеје и сугестије. | 360 | 1 | 5 | 3,36 | 1,085 |
| 2. Наставници нам дозвољавају да изаберемо начин на који ћемо да расподелимо активности и задужења у току часа. | 355 | 1 | 5 | 2,14 | 1,055 |
| 3. Кад увидимо да постоје неки проблеми у школи наставници нас не подстичу да их сами решавамо, него о томе одлучују сами. | 354 | 1 | 5 | 3,06 | 1,276 |
| 4. Наставници нас подстичу да доносемо одлуку о томе коју ћемо тему или проблем из градива да обрадимо на часу. | 355 | 1 | 5 | 2,13 | 1,185 |
| 5. Наставници вређају ученике кад показу незнање или неразумевање градива. | 359 | 1 | 5 | 2,19 | 1,162 |
| 6. Кад решавамо неки задатак на часу наставници од нас очекују да га решимо баш на онај начин на који су замислили. | 357 | 1 | 5 | 3,13 | 1,337 |
| 7. Наставници нас подржавају да покрећемо различите акције у школи, чак и ако се оне не односе на градиво које учимо на часовима (на пример, еколошке акције). | 356 | 1 | 5 | 2,74 | 1,276 |
| 8. Када се одлучује о томе где ће се ићи на екскурзију, нико не консултује ученике, него одрасли доносе одлуку о томе (нпр., наставници и савет родитеља). | 357 | 1 | 5 | 4,22 | 1,352 |
| 9. Наставници немају ништа против ако их прекинемо и укажемо им на грешку. | 357 | 1 | 5 | 3,01 | 1,466 |
| 10. Наставници нам дају могућност да изаберемо да ли ћемо проблем/задатак да решавамо самостално или у мањим | 355 | 1 | 5 | 2,22 | 1,196 |

| | | | | | | |
|--|-----|---|---|-------------|--------------|--|
| групама. | | | | | | |
| 11. Када наиђем на неку тешкоћу или препреку у решавању задатка, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да даље трагам за њим. | 357 | 1 | 5 | 3,42 | 1,235 | |
| 12. Наставници нас позивају да заједно одлучимо на које ћемо културне и забавне активности ићи у оквиру ваннаставних активности (на пример, одлазак у музеј, биоскоп или позористе). | 358 | 1 | 5 | 2,55 | 1,425 | |
| 13. Наставници се труде да нас похвале и награде кад имамо добру и оригиналну идеју. | 357 | 1 | 5 | 3,24 | 1,213 | |
| 14. Наставници нам не пружају могућност да бирамо када ћемо да одговарамо за оцену. | 354 | 1 | 5 | 2,78 | 1,345 | |
| 15. Када моји другари и ја имамо неку идеју, наставници нам помажу да је остваримо. | 357 | 1 | 5 | 2,59 | 1,110 | |
| 16. Наставници нас питају да заједно учествујемо у доношењу одлука у вези са изгледом и уређењем наше школе. | 360 | 1 | 5 | 2,20 | 1,322 | |
| 17. Наставници нас охрабрују да постављамо питања кад нешто не разумемо током часа. | 360 | 1 | 5 | 3,72 | 1,271 | |
| 18. Наставници нам пружају могућност да у оквиру постојећег градива слободно изаберемо тему коју ћемо обрађивати на часу. | 358 | 1 | 5 | 1,77 | ,962 | |
| 19. Када моји другари и ја нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели. | 356 | 1 | 5 | 2,88 | 1,262 | |
| 20. Кад разговарамо на часу о некој теми наставници воде рачуна да свако буде саслушан и уважен. | 353 | 1 | 5 | 3,18 | 1,297 | |
| 21. Наставници нам дозвољавају да бирамо начин на који ћемо да одговарамо током провере знања. | 354 | 1 | 5 | 2,26 | 1,236 | |
| 22. Наставници нам пружају подршку да осмислимо и уређујемо нас простор (нпр., учионицу). | 360 | 1 | 5 | 1,98 | 1,182 | |

| | | | | | |
|---|-----|---|---|-------------|--------------|
| 23. Наставници заједно са ученицима одлучују кад ће се одржати писмена вежба или контролни задатак. | 356 | 1 | 5 | 2,71 | 1,359 |
| 24. Кад учимо нове појмове на часу наставници отворено разговарају о различитим тумачењима која ученици предложе. | 356 | 1 | 5 | 3,02 | 1,137 |
| 25. Наставницима се не допада кад ученици изаберу неки други начин да реше задатак, без обзира што се и тако добија тачно решење. | 356 | 1 | 5 | 2,60 | 1,260 |
| 26. Наставници игноришу наше покушаје да организујемо разне акције у школи, тако да и ми на крају одустанемо. | 355 | 1 | 5 | 2,54 | 1,311 |
| 27. Кад самостално доносемо одлуку како ћемо да обрадимо неку тему наставник нас похвали. | 357 | 1 | 5 | 2,83 | 1,193 |
| 28. Наставници нас подстичу да на часу слободно дискутујемо о ономе што нас интересује. | 358 | 1 | 5 | 2,58 | 1,336 |
| 29. Кад се бавимо неком темом или задатком на часу, наставници нам дају могућност да изаберемо начин на који ћемо да их урадимо. | 356 | 1 | 5 | 2,59 | 1,131 |
| 30. Наставници игноришу наше идеје да нешто променимо у школи, тако да брзо изгубимо интересовање за зивот и рад у школи. | 356 | 1 | 5 | 2,91 | 1,437 |
| 31. Кад се одржавају школске седнице, ученици могу да присуствују и да се укључе у дискусију око ствари које су за њих битне. | 349 | 1 | 5 | 1,62 | 1,157 |
| 32. Осећамо се слободно да постављамо питања наставницима или да потражимо савет ако нам је потребан. | 357 | 1 | 5 | 3,18 | 1,317 |
| 33. Наставници нису спремни да прихвате критику, да саслушају предлоге ученика и да исправе грешке коју су направили. | 357 | 1 | 5 | 2,90 | 1,407 |
| 34. Када учимо ново градиво, наставници се труде да нам покажу како је то повезано са стварима које нас интересују. | 359 | 1 | 5 | 3,25 | 1,262 |

| | | | | | |
|--|-----|---|---|-------------|--------------|
| 35. Догађа се да наставници траже идеје од ученика како да се нешто промени у настави, али не учине ништа поводом тога. | 359 | 1 | 5 | 2,82 | 1,297 |
| 36. Наставници нам јасно стављају до знања да немамо шта да се питамо и одлучујемо у вези са активностима на часу. | 358 | 1 | 5 | 2,84 | 1,385 |
| 37. Догађа се да наставници дају слабу оцену ученицима који се супротстављају његовом мишљењу. | 359 | 1 | 5 | 3,11 | 1,357 |
| 38. Наставници су заинтересовани да у току школских активности разговарамо о животним темама које су нама битне. | 351 | 1 | 5 | 2,54 | 1,172 |
| 39. Наставници нам помажу када желимо нешто да организујемо, чак и када за то постоје препреке у школи. | 356 | 1 | 5 | 2,42 | 1,244 |
| 40. Наставници покушавају да укључе ученике у одлучивање око правила понашања на часу. | 356 | 1 | 5 | 2,32 | 1,214 |
| 41. Наставници нас подстичу да размењујемо између себе идеје о томе како да решимо неки задатак или тему којом се бавимо на часу. | 359 | 1 | 5 | 2,77 | 1,176 |
| 42. Наставници нам стављају до знања да је лоша идеја да ученици учествују у доношењу одлука у школи око ствари које би могле да их се тичу (на пример, о правилима понашања у школи). | 359 | 1 | 5 | 2,88 | 1,413 |

Међусобна повезаност између свих фактора појединачно

| Назив фактора | | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. ^b | 95% Confidence Interval for Difference ^b | |
|--|---|-----------------------|------------|-------------------|---|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 1. Подстицање слободе изражавања и размене мишљења | 2 | ,774* | ,031 | ,000 | ,691 | ,857 |
| | 3 | ,160 | ,070 | ,139 | -,026 | ,345 |
| | 4 | -,345* | ,046 | ,000 | -,467 | -,223 |
| 2. Подстицање самосталности, слободе избора и одлучивања | 1 | -,774* | ,031 | ,000 | -,857 | -,691 |
| | 3 | -,614* | ,064 | ,000 | -,784 | -,444 |
| | 4 | -1,119* | ,045 | ,000 | -1,239 | -,998 |
| 3. Занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција | 1 | -,160 | ,070 | ,139 | -,345 | ,026 |
| | 2 | ,614* | ,064 | ,000 | ,444 | ,784 |
| | 4 | -,504* | ,057 | ,000 | -,655 | -,354 |
| 4. Занемаривање ученичких потреба да бирају и одлучују. | 1 | ,345* | ,046 | ,000 | ,223 | ,467 |
| | 2 | 1,119* | ,045 | ,000 | ,998 | 1,239 |
| | 3 | ,504* | ,057 | ,000 | ,354 | ,655 |

Однос образовног нивоа родитеља и фактора ученичких процена

| | | Образовање оца | Образовање мајке | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 |
|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Образовање оца | Pearson Correlation | 1 | .452** | .000 | -.002 | -.001 | .056 |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .999 | .973 | .989 | .290 |
| | N | 357 | 357 | 357 | 357 | 357 | 357 |
| Образовање мајке | Pearson Correlation | .452** | 1 | -.060 | .028 | .000 | .005 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .260 | .602 | .999 | .923 |
| | N | 357 | 358 | 358 | 358 | 358 | 358 |
| Фактор 1 | Pearson Correlation | .000 | -.060 | 1 | .669** | .436** | .320** |
| | Sig. (2-tailed) | .999 | .260 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 357 | 358 | 360 | 360 | 360 | 360 |
| Фактор 2 | Pearson Correlation | -.002 | .028 | .669** | 1 | .318** | .281** |
| | Sig. (2-tailed) | .973 | .602 | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 357 | 358 | 360 | 360 | 360 | 360 |
| Фактор 3 | Pearson Correlation | -.001 | .000 | .436** | .318** | 1 | .332** |
| | Sig. (2-tailed) | .989 | .999 | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 357 | 358 | 360 | 360 | 360 | 360 |
| Фактор 4 | Pearson Correlation | .056 | .005 | .320** | .281** | .332** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .290 | .923 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 357 | 358 | 360 | 360 | 360 | 360 |

** . Корелација статистички значајна на нивоу .001 (2-tailed).

