

УЧЕНИЧКА АУТОНОМИЈА И ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ СТИЛ НАСТАВНИКА У ТЕОРИЈИ САМОДЕТЕРМИНАЦИЈЕ

Наташа Лалић-Вучетић, Ивана Берић и Рајка Бевећ*

Институт за педагошка истраживања, Београд

Анстракт. Полазећи од психолошких потреба које се у оквиру теорије самодетерминације схватају као основне (аутономија, компетентност и блиска повезаност са другим особама), посебно се истиче значај подстицања ученичке аутономије у школском контексту. Уважавање ученичке аутономије подстицајно делује на школско постигнуће, појмовно разумевање, развијање креативности, јачање самопоуздања, ученици се боље прилагођавају школском систему, показују већи степен интернализације школских правила и интринзичне мотивације. Стил понашања наставника у многоме одређује степен аутономије ученика у школском животу и раду. Теорија самодетерминације имплицира неопходност сагласја између развојне потребе за аутономијом код деце и нивоа контроле одраслих и разликује два стила интерперсоналног понашања наставника: (а) они који својим понашањем пружају подршку аутономији ученика и (б) они који су претежно склони контроли ученичког понашања. Овај чланак указује и на различите стратегије које наставници могу да примене у раду са ученицима у школи, а које доприносе развијању ученичке аутономије. Посебно охрабрује чињеница да је „уважавање ученичке аутономије“ као интерперсонални стил наставника могуће учити и развијати.

Кључне речи: теорија самодетерминације, уважавање ученичке аутономије, наставници, ученици.

Мотивациона теорија самодетерминације

Мотивациона теорија самодетерминације (Self-determination theory – SDT) је макро теоријски модел који се заснива на емпиријски потврђеним поставкама у области мотивације, учења и људског развоја уопште (Deci & Ryan, 2008b). Иницијални радови јавили су се током седамдесетих година, али свеобухватно и опсежно представљање ове теорије појавило се половином осамдесетих година двадесетог века (Deci & Ryan, 1985). Теорија самодетерминације поседује снажну хеуристичку моћ (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008). Наиме, широко се примењује у многобројним животним доменима као што су различите професи-

* E-mail: nlalic@rcub.bg.ac.rs

је, област здравствене и социјалне заштите, психотерапијски рад, партнерство (La Guardia & Patrick, 2008), родитељство (Joussemet, Landry & Koestner, 2008), образовање (Guay, Ratelle & Chanal, 2008), спорт и вежбање (Wilson, Mack & Grattan, 2008), екологија (Pelletier & Sharp, 2008) и друге области живота (према: Deci & Ryan, 2008b). Ово је веома широк теоријски модел који обухвата разноврсне психолошке конструкте: лични развој, саморегулацију, универзалне психолошке потребе, животне циљеве и аспирације, животну енергију и виталност, несвесне психолошке процесе, однос између интринзичне и екстринзичне мотивације, утицај друштвеног окружења на мотивацију, афекте, понашање и опште психолошко здравље људи. Хеуристички карактер огледа се и у чињеници да су резултати различитих истраживања у оквиру ове теорије робустни, што значи да су независни од примене различитих методолошких нацрта, истраживачких метода и статистичких анализа (Valleland, Pelletier & Koestner, 2008).

Основно питање на које свака теорија у хуманистичким наукама тежи да пронађе одговор јесте како се тумачи и разуме људска природа. У оквирима теорије самодетерминације људска природа се тумачи као активна. Особе карактерише виталност, радозналост, живахност, а значај се придаје и тежњи ка успеху, због тога што успех сâм по себи доноси лично задовољство и признање. Друштвени контекст потпомаже задовољавање основних људских потреба, даје снажну подршку активној природи људи и обезбеђује оптималне услове за појаву позитивних психолошких, развојних и бихејвиоралних исхода (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008a). Особе могу бити проактивне и одговорно ангазоване или пасивне и отуђене, што зависи од утицаја социокултурних услова у којима се развијају и делују. Творци мотивационе теорије самодетерминације (Deci & Ryan, 1985) истичу да у сваком развојном периоду задовољавање основних психолошких потреба доприноси подстицању осећања животног задовољства, психолошког благостања, добробити и осећања среће (Ryan & Deci, 2002). Према њиховом схватању постоје три природне и урођене потребе: (а) аутономија, (б) компетентност и (в) блиска повезаност са другим особама. Ове потребе подупиру оптимално психолошко функционисање, лични интегритет и добробит појединца, као и његов конструктиван социјални развој (Ryan & Deci, 2000). Управо због универзалности и есенцијалности ових потреба, особе теже да делују у ситуацијама које задовољавају ове потребе или избегавају контексте који ове потребе ометају (Deci & Vansteenkiste, 2004). Концепт универзалних психолошких потреба важан је зато што помаже истраживачима и практичарима да идентификују мо-

тивационе ресурсе који су нужни за психолошки раст и развој, психолошку добробит и интегритет особа (Ryan, 1995). 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. Потреба за компетентношћу дефинише се као снажна унутрашња потреба да се буде делотворан у односу са окружењем, и као покретач због којег људи трагају за оптималном стимулацијом и изазовним животним активностима. Потреба за повезаношћу са другима односи се на природну склоност особа да ступају у интеракцију, да осећају блискост и брижност према другим особама.

Самодетерминисаност, као доминантан психолошки конструкт у овој теорији, дефинише се као људска тежња ка агенсности, односно тенденција да се одређују сопствена понашања и акције. Социокогнитивна теорија (Bandura, 2006) истиче да особа није реактивно биће, продукт животних околности и догађаја, већ самоорганизовано, саморегулишуће, саморефлексивно и проактивно биће које утиче на животне токове. Бандура констатује да су ово четири сржна обележја људске агенсности. Сваки период људског развоја доноси нове компетенције, захтеве, потребе, изазове и могућности за лични раст и развој. Налази сугеришу да људи природно желе да учествују у активностима и међуљудским односима који подржавају задовољавање ових потреба, јер оне представљају неопходан услов за ефикасно психолошко функционисање (Deci & Ryan, 1991). Аутори теорије самодетерминације истичу да су ове психолошке потребе универзалне и есенцијалне без обзира на то да ли нека особа припада култури у којој доминирају колективистичке или индивидуалистичке вредности. Истраживања су потврдила да задовољавање психолошких потреба за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу с другима заиста доприносе психолошком здрављу и оптималном функционисању људи различитог културолошког и друштвеног порекла, иако представници културног релативизма истичу да су ове потребе једино важне у културама које подржавају индивидуалистички систем вредности и да су ирелевантне у колективистичким културолошким системима (Iyenger & Lepper, 1999; Wigfield & Eccles, 2002; Ryan & Deci, 2006). Истраживања концепта „аутономија“, у оквиру теорије самодетерминације, у колективистички оријентисаном јапанском и корејском школском систему, показала су да ученици имају низак ниво интересовања и мотивације за рад уколико је низак ниво њихове аутономије (Ryan & Deci, 2006). Такође, ученици из Кине као незападне културе постижу боље резултате у учењу када раде у контексту који подржава њихову аутономију (Vansteenkiste *et al.*, 2005). Инди-

видуалне 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). Друга примедба упућена концепту самодетерминације односи се на међусобну искључивост и конфликтност ових потреба. Међутим, представници ове теорије истичу да потребе за аутономијом, компетентношћу и блискошћу нису саме по себи противуречне, већ су комплементарне, а област социјалног живота је често структурирана тако да прави јаз између ових потреба (Ryan & Deci, 2000). На пример, ученик може одустати од своје потребе да буде компетентан у области математике, како се не би осећао одбаченим од стране својих вршњака. Критичка расправа о теоријским поставкама ове теорије, осим дефинисања есенцијалних људских потреба и приписивања епитета универзалности таквим потребама, односи се и на дефинисање различитих типова мотивације, разматрање односа између интринзичне и екстринзичне мотивације и тако даље.

Аутономија ученика у контексту теорије самодетерминације

„Аутономија“ представља један од основних конструктора у теорији самодетерминације (Ryan & Deci, 2006), али за разумевање његовог значења нужно је нагласити разлику између појмова аутономија и независност (Ryan & Lynch, 1989; Deci & Ryan, 2008b). Бити аутономан не значи бити независан у односу на друге особе, 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. Људи имају потребу да буду независни из различитих разлога. На пример, нека особа тежи да оствари независност у партнерском односу и изражава незадовољство уколико зависи од свог партнера или има доживљај да је контролисана од стране партнера. У том случају, особа може да искључи другог из тог односа из страха да ће бити повређена или сматра да није способна да се супротстави болу који би евентуално осетила. Људи показују различите врсте зависности према другима, зато што сматрају да је то дужност њиховог партнера, захтевају ослонац и подршку или једноставно уживају у природи таквих међусобних односа (Deci & Ryan, 2008b). Укратко, особе могу имати истовремено доживљај контроле и осећати аутономију у партнерској међусобно релативној независности, односно партнери могу у свом односу имати доживљај контроле или аутономије иако су релативно међусобно зависни (Soenens & Vansteenkiste, 2005).

Новија истраживања потврђују да су људи склони да „зависе“ од оних који пружају подршку њиховој аутономији (Ryan & Deci, 2006).

Питање аутономије у образовном контексту може се дефинисати на когнитивном и бихејвиоралном нивоу. Под аутономијом, на когнитивном плану, подразумева се подстицање изражавања индивидуалног начина мишљења. Прецизније, у пијажеовском смислу, аутономија је способност да се донесу независни судови и одлуке, да се узимају у обзир перспективе других, да се координишу властита и туђа гледишта с циљем да се донесу разумне одлуке. На бихејвиоралном плану, под аутономијом се подразумева учешће младих у доношењу одлука у различитим контекстима, као што су породица или школа (McElhaneу & Allen, 2001). Неки аутори (Stefanou *et al.*, 2004) разликују три начина на која се манифестује подршка ученичкој аутономији у образовном контексту. Као прво, организациона подршка аутономији која подразумева, на пример, могућност да ученици доносе одлуке у вези са проблемима одељењског управљања. Као друго, процедурална подршка аутономији, на пример, могућност да ученици бирају медије путем којих могу да изразе своје идеје. И као треће, подршка когнитивној аутономији ученика, на пример, могућност да ученици вреднују своје резултате рада.

У истраживачкој литератури која се бави теоријом самодетерминације говори се о два различита концепта аутономије који нуде различито разумевање природе аутономије и начин њеног дефинисања. То подразумева примену различитих мерних инструмената и другачије практичне импликације тог концепта у свету социјалних односа. С једне стране, реч је о реактивној аутономији – тенденција да се делује независно од других, а с друге стране, о рефлексивној аутономији – тенденција да се направи избор који је заснован на свести о сопственим потребама, интересовањима и вредностима (Koestner & Loiser, 1996). Осим различитих начина дефинисања аутономије, говори се и о два различита приступа у проучавању аутономије и контроле у интерперсоналном контексту (Deci & Ryan, 1987). Први приступ су корелационе студије које се баве мерењем мотивационих варијабли у контексту које има функционално значење. Други приступ су лабораторијски експерименти у којима истраживач посредством манипулације наградом (екстринзичним подстицајем) чини контекст учења контролишућим или аутономно подстицајним. Такође, сугерише се да би требало водити рачуна о још неколико важних елемената током изучавања питања аутономије, а то су: узраст ученика, индикатори уважавања аутономије, начини подстицања аутономије и природа и карактер школе (Assog *et al.*, 2002).

Како се потреба за аутономијом испољава у важном животном контексту за децу – у школи? Ученике у периоду млађе адолесценције карактерише, између осталог, изразита потреба за остваривањем аутономије у односу на одрасле. Процес стицања аутономије представља један од најзначајнијих развојних задатака са којим се суочавају ученици, родитељи и наставници. Од дететовог поласка до његовог изласка из школе као пунолетне и одрасле особе, долази до природних, очекиваних и веома значајних развојних промена у физичком, психичком и социјалном развоју. Међутим, питање је да ли ту персоналну и социјалну еволуцију младих особа прати одговарајућа еволуција њиховог положаја, улоге и статуса које имају у школи. Упоредијући кривуљу апсолутног развоја опште компетентности и кривуљу релативног опадања аутономности ученика у наставном процесу, закључено је да се током основне школе мења однос између степена аутономије коју ученици имају у свом раду и развоја њихове опште компетентности (Deci *et al.*, 1991; Havelka, 2000; Brophy, 2004). Резултати потврђују да су наставници у старијим разредима склони већој контроли ученика (Eccles & Midgley, 1988; Lalić-Vučetić, 2007), ретко им дају прилику да учествују у доношењу одлука, упркос сазревању потребе ученика за аутономијом (Eccles, 1991; Pešić, 1999).

Одрасли несумњиво теже да успоставе виши ниво контроле у односу са децом како тече процес њиховог сазревања. Неке теорије („person-environment fit theory“) предлажу да се негује сагласје између развојне потребе за аутономијом код деце и нивоом контроле одраслих (Eccles *et al.*, 1991). Неумерена психолошка контрола, односно минимална подршка аутономији је у снажној вези са неадекватним функционисањем адолесцената (Eccles *et al.*, 1997). Присталице ове теорије сматрају да оптимални ниво контроле у одељењском и школском контексту зависи од: (а) дечијег узрасног и развојног нивоа у односу на степен њихове аутономије и контроле понашања и (б) срединских услова који ће обезбедити задовољавање потребе за аутономијом. Лонгитудинално истраживање („Michigan Study of Adolescent Life Transitions“) спроведено на узорку од 2300 млађих адолесцената, потврдило је да је најоптималније за дечији развој обезбедити окружење које постепено редукује контролу одраслих како расте дечија потреба за аутономијом (Eccles *et al.*, 1991). Перспектива ове теорије имплицира да ће промене у стварној аутономији ученика бити подржане срединским условима знатно брже, него што би се јавиле промене у самој жељи за аутономијом. Иако је одређена количина контроле потребна за учење, структура школског живота и рада врло често непотребно контролише и ограни-

чава ученика (Miserandino, 1996). Истраживачка студија (Koestner *et al.*, 1984) је показала да је могуће поставити границе понашања ученика, подржавајући њихову аутономију и не ограничавајући њихову интринзичну мотивацију и креативност. 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).

У школском контексту, доживљај аутономије и компетентности сматра се важним предусловом за позитиван психолошки развој. Наиме, истраживачки резултати потврђују да ученици постижу бољи успех, ангажованији су у школским активностима, доследнији су и упорнији у извршавању обавеза, боље се прилагођавају школском систему, показују већи степен интернализације школских правила и интринзичне мотивације и успостављају квалитетније вршњачке односе (Ryan, Mims & Koestner, 1983; Ryan & Grolnik, 1986; Koestner & McClelland, 1990; Goodenow, 1993; Ryan *et al.*, 1994; Miserandino, 1996; Ryan & Deci, 2000; Levesque *et al.*, 2004; Deci *et al.*, 2006; Ommundsen *et al.*, 2007). Супротно томе, недостатак остварености аутономије ученика и недовољно развијање компетенција повезани су са њиховим слабијим учешћем у школским активностима, смањеном упорношћу, избегавањем и игнорисањем обавеза, незадовољством властитим резултатима учења, осећањем досаде, недостатком радозналости, као и испољавањем беса и анксиозности (Miserandino, 1996; Assor *et al.*, 2005).

Интерперсонални стил наставника у контексту теорије самодетерминације

Стил понашања наставника умногоме одређује степен аутономије ученика у школском животу и раду. Наставник који подржава аутономију даје могућност избора, учешћа у одлучивању и управљању, позитиван *feedback*, уважава перспективе ученика и креира атмосферу ослобођену притиска, наметнутих циљева и захтева. Такви наставници су спремнији да мотивишу децу да праве изборе, да доносе одлуке, да преузимају акције и изазове, као и да их мање контролишу (Soenens & Vansteenkiste, 2005). Истовремено, подржавање аутономије у контексту учења позитивно је утицало на ученике у смислу бољег појмовног разумевања (Benavare & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Boggiano *et al.*, 1993), развијања креативности (Amabile, 1979; Koestner *et al.*, 1984), јачања њиховог самопоуздања и опадања нивоа анксиозности (Deci *et al.*, 2001). Истраживачки налази показују да наставници могу

негативно утицати на ученике који су већ под ризиком да напусте средњу школу, уколико су склони контроли њиховог понашања (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Ученици наставника који подстичу аутономију у одељењу показују веће ангажовање у наставним активностима, боље школско постигнуће, раст интринзичне мотивације и боље психолошко здравље у односу на ученике чији су наставници склони да контролишу њихово понашање (Reeve & Jang, 2006). Без обзира на то што подржавање ученичке аутономије доприноси позитивним исходима у учењу и настави уопште, уочава се извесна контрадикторност. Наиме, Пшундер (Pšunder, 2005) је указао да наставници пре бирају дисциплинске технике које омогућавају контролу над ученицима и одељењем, а ређе оне које се базирају на подстицању ученичке аутономије. Фаворизују се дисциплинске технике које се темеље на моћи као што су наредбе, претња последицама и физичко кажњавање. Питање аутономије је и критеријум класификације различитих модела разредне дисциплине. Пшундер (2005) указује на постојање три фундаментална приступа. Први приступ залаже се за низак ниво контроле наставника и подстицање ученичке самоконтроле („Обучавање наставника успешности“). Други приступ истиче да су контрола и дисциплина ученичког понашања резултат заједничког договора између наставника и ученика. („Дисциплина без присиле“ и „Социјална дисциплина“). У оквиру трећег приступа доминантни су они модели који приписују примарну улогу наставницима у решавању дисциплинских проблема („Чврста дисциплина“).

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 (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; 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. Пружање подршке ученичкој аутономији јесте вид интерперсоналног понашања који обухвата неговање аутентичних потреба, интересовања, преференција и вредности, као и подстицање интенционалног понашања. Наставници би требало да препознају потребе ученика и да креирају услове и активности које ће бити у складу са ученичким интересовањима, афинитетима, преференцијама и вредностима. Могућност ученика да бирају ове активности у школи биће у складу са ученичком потребом за аутономијом. У табели 1 сумирани су облици понашања наставника у контексту подржавања аутономије ученика.

Табела 1: Интерперсонални стил наставника који подстиче аутономију ученика

Облици понашања наставника који подстичу аутономију ученика	Операционална дефиниција
Активно слушање ученика	Укупно време које наставник посвети вербалном и невербалном понашању ученика
Увид у ученичке жеље	Колико наставник обраћа пажњу на ученичке жеље у току наставног рада (на пример: „Који начин рада желиш да примениш“)
Пружање прилике да ученик у току процеса учења покаже самосталност	Колико наставник подстиче ученике на самосталност у раду и даје им прилике да реше проблем на свој начин
Прилике које наставник пружа ученику да нешто каже на часу	Укупно време које ученик утроши док прича на часу
Начин распоређивања ученика током рада	Колико су ученицима просторно доступни материјали за учење
Давање рационалних образложења	Колико наставници пружају ученицима објашњење и разлоге за реализацију активности који су за ученике кориснији
Примена похвале као повратне информације	Колико често наставник пружа повратну информацију о ученичком напретовању или вештинама (на пример: „Добар је начин на који си поставила и урадила овај задатак“).
Пружање охрабрења	Учесталост наставникових изјава које пружају подршку и охрабрење („Можеш ти то“ или „Веома си близу решења“)
Саветовање	Колико наставник често даје савете ученицима на који начин могу да унапреде своје учење
Обраћање пажње на ученичка питања	Колико је наставник спреман да одговорима подстиче ученичка питања
Уважавање ученичке перспективе	Емпатичност наставника у односу на ученичко искуство и њихов начин посматрања различитих проблема

Наставници који контролишу ученике и онемогућавају њихову аутономију занемарују њихове мотивационе ресурсе, строго реализују наставне активности у складу с наставним програмом, служе се претежно спољашњим средствима мотивације, циљеве намећу споља, највећим делом они иницирају комуникацију са ученицима и генерално утичу на то како ће се ученици осећати, мислити и понашати. Ови наставници чешће наређују, критикују и прекоревају и инсистирају да ученици свој рад ускладе са њиховом агендом (Deci *et al.*, 1982; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve, 2002). Генерално, наставници имају позитивнији однос према мотивационим стратегијама које карактерише контрола, него према стратегијама које подржавају ученичку аутономију, чак и када им је концепт аутономије познат. Поједина истраживања показују да и роди-

тељи 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). Може се рећи да је један од разлога доминације спољашњих подстицаја то што у већој мери доприносе остваривању формалних школских захтева.

У оквиру интерперсоналног стила наставника који карактерише контрола преовлађују следећи облици понашања (Табела 2):

Табела 2: Интерперсонални стил наставника који је претежно склон контроли ученика

Облици понашања наставника са стилем рада заснованим на контроли ученика	Операционална дефиниција
Претежно наставник прича на часу	Укупно време које наставник утроши док прича на часу
Обезбеђивање материјала за учење	Укупно време које наставник посвећује организовању материјала за учење
Излагање решења и/или одговора	Број проблемских решења које наставник излаже пре него што ученик има прилику да сам открије решење
Саопштавање решења и/или одговора	Учесталост наставникових објашњења пре него што ученик има прилику да открије властито решење
Упућивање наредби и усмеравање понашања	Учесталост примене наредби (на пример: „Уради то овако!“)
Упућивање изјава „морања“ или „требања“	Учесталост примене речи које имплицирају „морање“ или „требање“
Постављање питања која контролишу понашање	Учесталост примене питања која звуче директивно (на пример: „Да ли можеш да урадиш онако како сам ти ја рекла?“)
Изјаве које сугеришу рокове	Честа примена изјава које сугеришу да ученици имају мало времена да обаве неки задатак
Похвала као врста награде	Учесталост примене вербалне похвале или ученичко усклађивање са наставниковим усмеравањем (на пример: „Ти си паметан“ или „Веома си добар у тој активности“)
Критиковање ученика	Учестало изражавање критике ученика или ученичко неусклађивање са наставниковим усмеравањем (на пример: „Не, не, никако не требаш тако да радиш“)

Истиче се да је већина описаних облика понашања у овим табелама у складу са концептуланом дефиницијом аутономије, односно контроле, као интерперсоналних стилова понашања наставника. Различите ин-

струкције наставника, као што су постављање питања, повратна информација, охрабривање истрајности ученика, демонстрирање процедура и вештина могу да се јаве у репертоару интерперсоналног понашања код обе категорије наставника. Суштинска разлика између њих је у томе што се наставник који подржава ученичку аутономију ослања на интринзичну мотивацију за учење, не покушава да мотивише ученике путем наредби, већ „ослушкује“ шта ученици желе и даје им прилику да буду самостални у свом раду (Reeve, Bolt & Cai, 1999). У оквиру теорије самодетерминације, на пример, различито се дефинишу „похвала“ и „савет“. Наставници који негују ученичку аутономију разликују се у начину на који употребљавају похвалу или савет у односу на наставнике који су склони да контролишу ученичко понашање. С једне стране, они који подржавају ученичку аутономију труде се да хвале ученички напор, труд и покушај, док с друге стране, наставници који демонстрирају стил контроле своје похвале фокусирају само на процену ученичких способности. За „прави“ одговор и „прихватљиво“ понашање наставник може да користи похвалу као повратну информацију о ученичким способностима или као повратну информацију о учењу. Наставници који подржавају аутономију ученика верују (Gronlick & Ryan, 1987) да је за њихове ученике најважније да науче како да решавају сопствене проблеме. Ови наставници потпомажу независност у мишљењу и доношењу одлука тако што ученицима дају могућност избора користећи дискусију и друге технике подстицања аутономије. Прекомерна контрола ученичког понашања уз наглашавање 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, кад је реч о ученичкој процени наставничког стила рада, установљено је да ученици не класификују наставнике на једноставан начин, само као добре или лоше, већ могу да уоче различите начине на које наставник подржава њихову аутономију у школи. Показало се да ученици основношколског узраста и адолесценти могу веома рано да диференцирају различите типове уважавања ученичке аутономије (Assor *et al.*, 2002).

Може се рећи да је важна одлика интерперсоналног стила наставника то да је релативно стабилан током целе школске године (Deci *et al.*, 1981; Deci, 1995) и да зависи од бројних чинилаца: личности наставника, његових уверења и очекивања према ученицима, опажања професионалне улоге и положаја, професионалних компетенција наставника, као и 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). Такође, одређене вештине наставника које су неопходне и за подржавање аутономије ученика значајно детерминишу интерперсонални стил наставника (на пример, подржавање аутономије ученика, узимање у обзир перспектива других особа, позитивна осећања, коришћење позитивних порука у обраћању ученику, доступност информација ради доношења одлука). Положај и улоге ученика одређени су општим социјалним нормама, вредностима, образцима понашања и културном традицијом, као и концепцијом образовања и карактером актуелног образовног система (Havelka, 2000; Zimmer-Gembeck, 2001). У складу с тим, можемо констатовати да интерперсонални стил наставника делимично одређује и ужи и шири социјални контекст. Кад наставници доживљавају притисак који произлази из организације школског живота и рада и система уопште, они често преносе тај притисак и на своје ученике (Deci *et al.*, 1982; Ryan, Mims, & Koestner, 1983; Flink *et al.*, 1990; Palletieri, Levesque & Legault 2002). У том случају, школски систем може да врши притисак на наставнике што истовремено утиче на смањење наставникове и ученикове мотивације, као и на квалитет њихове интеракције. Наставникова уверења и очекивања о спремности ученика да уложи труд у учење, утичу на понашање наставника у настави. Конкретно, уверења наставника о недостатку ученичке мотивације за учењем могу условљавати наставникову потребу за већом контролом. У тој ситуацији контролишуће понашање наставника умањује унутрашњу мотивацију ученика, што је потврда иницијалних очекивања наставника (Sarrazin *et al.*, 2006). Лонгитудинална студија спроведена у основним школама у Француској показала је 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). Резултати показују да ће наставникова иницијална очекивања о ученичкој компетенцији имати 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. Неки аутори истичу да је наставников лични доживљај аутономије у професионалном контексту важна детерминанта интерперсоналног стила наставника и аутономне мотивације ученика за учењем (Havelka, 2000; Feinberg *et al.*, 2005; Roth *et al.*, 2007). Наставников доживљај аутономије односи се на његове мисли и осећања у вези са властитим нивоом мотивације и ангажовања у раду са ученицима (на пример: Зашто ја улажем напор у свакодневној припреми за час?).

*Може ли се научити интерперсонални стил
који подстиче аутономију ученика*

Намеће се једно од важних питања за школску праксу – да ли је могуће да наставник научи и овлада одређеним стилем понашања. Истраживачки налази потврђују да је „подржавање ученичке аутономије“ као интерперсонални стил наставника могуће учити и развијати (De Charms, 1976; Reeve, 2006). Ученици процењују да је клима у одељењу позитивнија и да постижу боље резултате на стандардизованим тестовима постигнућа, када су њихови наставници учили и вежбали стратегије подстицања ученичке аутономије. Рив и сарадници настојали су да посредством едукације упознају наставнике са теоријом самодетерминације и да их подстакну да стратегије које подржавају аутономију ученика инкорпорирају у свој начин рада (Reeve *et al.*, 2004). Показало се да су наставници након инструкције били спремнији да подрже ученичку аутономију што се одразило и на виши ниво ученичког ангажовања у школском учењу. Такође, резултати једне од експерименталних студија, чији је циљ био усавршавање наставника у домену подстицања ученичке аутономије, указују да је примењени програм обуке наставника био веома успешан, јер је помогао наставницима да подстичу аутономију код својих ученика (Tessier *et al.*, 2008).

Из претходног излагања може се закључити да питање аутономије представља важан фактор у остваривању циљева учења и постизању успеха у школи. Уважавање ученичке аутономије у духу ове теорије подразумева одређене начине понашања наставника: охрабривање ученика да самостално решавају проблеме, развијање вештине постављања питања, подржавање ученичких идеја у остваривању самосталних задатака, дискутовање о садржајима који су ученицима занимљиви, развијање самоодговорности у процесу учења и остваривању његових исхода, помагање ученицима да препознају властите потенцијале („шта ја умам“) и да освесте које компетенције би требало да усавршавају („шта могу боље“), упућивање ученика на потенцијалне изворе помоћи и подршке у остваривању циљева учења (Интернет, различите институције и особе из окружења), подстицање ученика да се суоче са изазовима и евентуалним препрекама у процесу учења, као и пружање подршке кад им је то потребно. Наставникове стратегије подстицања ученичке аутономије доприносе развијању позитивног доживљаја школе и мотивације за учењем на свим образовним нивоима. Суштина у унапређивању аутономије није у умањивању значаја утицаја наставника и других одраслих, већ у откривању и усклађивању аутентичних циљева и интереса

совања ученика са циљевима наставе. Примарни задатак наставника јесте да уочи аутентичне циљеве и интересовања ученика, да му објасни везу између његових личних циљева и циљева наставе, како би ученик на најбољи могући начин потврдио своје компетенције и даље их развијао.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Користићена литература

- Amabile, T.M. (1979): Effects of external evaluation on artistic creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 2, 221-233.
- Ames, C. (1992): Classrooms: goals, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, 261-271.
- Assor, A., H. Kaplan & G. Roth (2002): Choice 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.
- Assor, A., H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon & G. Roth (2005): Directly controlling teacher behaviours as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, No. 5, 397-413.
- Bandura, A. (2006): Adolescent development from an agentic perspective; in F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43). Greenwich, CT: Age Publishing.
- Batia, A.S. (2007): *Relationships among personality, self-determination and exercise behavior* (doctor dissertation). University of Florida.
- Benware, C. & E.L. Deci (1984): The quality of learning with an active versus passive motivational set, *American Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 4, 755-765.
- Boggiano, A.K., C. Flink, A. Shields, A. Seelbach & M. Barrett (1993): Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills, *Motivation and Emotion*, Vol. 17, No. 4, 319-334.
- Brophy, J. (2004): *Motivating students to learn*. LEA: London.
- DeCharms, R. (1976): *Enhancing motivation: change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E.L., N.H. Speigel, R.M. Ryan, R. Koestner & M. Kauffman (1982): The effects of performance standards on teaching styles: the behavior of controlling teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 6, 852-859.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1987): The support of autonomy and the control of behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, No. 6, 1024-1037.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1991): A motivational approach to self: integration in personality; in R. Dienstbier (ed.): *Perspectives on motivation*, Vol. 38 (237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., R. Vallerand, L. Pelletier & R. Ryan (1991): Motivation and education: the self-determination perspective, *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, 325-346.
- Deci, E.L. (1995): *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Deci, E.L., R. Koestner & R.M. Ryan (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation, *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 6, 627-668.

- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2001): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & M. Vansteenkiste (2004): Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology, *Ricerche Di Psicologia*, Vol. 27, No. 1, 23-40.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2008a): Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domain, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 14-23.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2008b): Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 182-185.
- Eccles, J.S. & C. Midgley (1988): Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents; in R.E. Ames & C. Ames (eds.): *Research on motivation in education* (139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J.S., C.M. Buchanan, C. Flanagan, A. Fuligni, C. Midgley & Y. Dee (1991): Control versus autonomy during early adolescence, *Journal of Social Issues*, Vol. 47, No. 4, 53-68.
- Eccles, J.S., D. Early, K. Frasier, E. Belansky & K. McCarthy (1997): The relation of connection, regulation and support of autonomy to adolescents' functioning, *Journal of Adolescent Research*, Vol. 12, No. 2, 263-286.
- Feinberg, O., A. Assor, H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon & G. Roth (2005): *SDT as a basis for a comprehensive school reform: principles, description, and some outcomes of the community growth program*. Paper presented at the conference of the European Association for Learning and Instruction. Cyprus: Nicosia.
- Flink, C., K.M. Boggiano & M. Barrett (1990): Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 5, 916-924.
- Goodenow, C. (1993): Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement, *Journal of Early Adolescence*, Vol. 13, No. 1, 21-43.
- Grolnick, W.S. & R.M. Ryan (1987): Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890-898.
- Havelka, N. (2000): *Učenic i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Iyengar, S.S. & M.R. Lepper (1999): Rethinking the value of choice: acultural perspective on intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76, No. 3, 349-366.
- Koestner, R., R.M. Ryan, F. Bernieri & K. Holt (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.
- Koestner, R. & D.C. McClelland (1990): Perspectives on competence motivation; in L.A. Pervin (ed.): *Handbook of personality: theory and research* (527-548). New York: Guilford.
- Koestner, R. & G.F. Losier (1996): Distinguishing reactive versus reflective autonomy, *Journal of Personality*, Vol. 64, No. 2, 465-494.
- Lalić-Vučetić, N. (2007): *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Levesque, C., A.N. Zuelhlke, L.R. Stanek, R.M. Ryan (2004): Autonomy and competence in german and american university students: a comparative study based on self-determination theory, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1, 68-84.
- 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.
- McElhaney, K.B. & J.P. Allen (2001): Autonomy and adolescent social functioning: the moderating effect of risk, *Child Development*, Vol. 72, No. 1, 220-235.

- Ommundsen, Y. & S.E. Kvalø (2007): Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 51, No. 4, 385-413.
- Pelletier, L.G., G.S. Levesque & L. Legault (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 1, 186-196.
- Pešić, M. (1999): *Participacija mladih pod lupom*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Pšunder, M. (2005): How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: slovenian teachers' and students' view, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 3, 273-286.
- Reeve, J., E. Bolt & Y. Cai (1999): Autonomy supportive teachers: how they teach and motivate students, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 3, 537-548.
- Reeve, J. (2002): Self-determination theory applied to educational settings; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (183-203). New York: University of Rochester Press.
- Reeve, J., E.L. Deci & R.M. Ryan (2004): Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation; in D.M. McInerney & S.V. Etten (eds.): *Big theories revisited* (31-60). Charlotte: IAP.
- Reeve, J. et al. (2004): Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Journal of Motivation and Emotion*, Vol. 28, No. 2, 147-169.
- Reeve, J. & H. Jang (2006): What teacher say and do to support students autonomy during a learning activity, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209-218.
- Roth, G., A. Assor, Y. Kanat-Maymon & H. Kaplan (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.
- Ryan, R.M., V. Mims & R. Koestner (1983): Relation 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, No. 4, 736-750.
- 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.
- Ryan, R.M. & J.H. Lynch (1989): Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood, *Child Development*, Vol. 60, No. 2, 340-356.
- Ryan, R.M., J. Stiller & J.H. Lynch (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.
- Ryan, R.M. (1995): Psychological needs and the facilitation of integrative processes, *Journal of Personality*, Vol. 63, No. 3, 397-427.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2002): An overview of self-determination theory; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2006): Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, Vol. 74, No. 6, 1557-1586.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2008): A self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational bases for effective change, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 186-193.
- Sarrazin, P.G., D.P. Tessier, L.G. Palletier, D.O. Trouilloud, J.P. Chanel (2006): The effects of teachers' expectations about student's motivation on teachers' autonomy-supportive

- and controlling behaviours, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 4, No. 3, 283-301.
- Soenens, B. & M. Vansteenkiste (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.
- Stefanou, C.R., K.C. Perencevich, M. DiCintio & J.C. Turner (2004): Supporting autonomy in the classroom: ways teacher encourage student decision making and ownership, *Educational Psychologist*, Vol. 39, No. 2, 97-110.
- Tessier, D., P. Sarrazin & N. Ntoumanis (2008): The effects of an eksperimental programme to support student's autonomy on the overt behaviors of physical education teachers, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 23, No. 3, 239-253.
- Trouilloud, D., P. Sarrazin, P. Bressoux & J. Bois (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, No.1, 75-86.
- Vallerand, R.J., M.S. Fortier & F. Guay (1997): Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, No. 5, 1161-1176.
- Vallerand, R.J., L.G. Pelletier & R. Koestner (2008): Reflections on self-determination theory, *Canadian Psychologist*, Vol. 49, No. 3, 257-262.
- Woolfolk, A.E. (1995): *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wigfield, A. & J.C. Eccles (2002): *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Zimmer-Gembeck, M.J. (2001): Autonomy in adolescence; in J.V. Lerner & R.M. Lerner (eds.): *Adolescence in America: an encyclopedia*. Denver: Abc Clío.

Примљено 27.07.2009; прихваћено за штампу 23.09.2009.

Nataša Lalić-Vučetić, Ivana Đerić and Rajka Đević
STUDENTS' AUTONOMY AND TEACHER'S INTERPERSONAL STYLE
IN SELF-DETERMINATION THEORY

Abstract

Starting from psychological needs that are considered basic within self-determination theory (autonomy, competence and relatedness), the importance of encouraging students' autonomy in school context is particularly emphasised. Appreciation of students' autonomy has a stimulating effect on school achievement, conceptual understanding, creativity development, strengthening of self-esteem, and students adapt better to school system and demonstrate a larger degree of internalisation of school rules and intrinsic motivation. Teachers' behavioural style largely determines the degree of students' autonomy in school life and work. Self-determination theory implies the necessity of agreement between the developmental need for autonomy in children and the level of adult control and distinguishes between two styles of interpersonal behaviour of teachers: (a) those who offer support to students' autonomy by their behaviour and (b) those that are predominantly inclined to control students' behaviour. This paper also points out to different strategies that can be applied by

teachers in working with students in school, which also contribute to the development of students' autonomy. What is especially encouraging is the fact that it is possible to learn and to develop "appreciation of students' autonomy" as teacher's interpersonal style.

Key words: self-determination theory, appreciation of student autonomy, teachers, students.

Наташа Лалић-Вучетић, Ивана Ђерић и Рајка Ђевић
УЧЕНИЧЕСКАЯ АВТОНОМИЯ И ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫЙ
СТИЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Резюме

Исходя из психологических потребностей, которые в рамках теории самоопределения считаются основными (автономия, компетенция и тесная связь с другими лицами), особенно подчеркивается значимость поощрения ученической автономии в школьном контексте. Уважение ученической автономии поощряет школьный успех, понятийное понимание, развитие творчества, укрепление самоуверенности, ученики легче приспосабливаются к школьной системе, показывая большую степень интернализации школьных правил и интринзичной мотивации. Стиль поведения преподавателя во многом определяет степень ученической автономии в школьной жизни и работе. Теория самоопределения имплицитно подразумевает необходимость согласия между прогрессивной потребностью к автономии у детей и уровня контроля взрослых и различает два стиля интерперсонального поведения преподавателей: а) те, которые своим поведением поддерживают автономию учеников и б) те, которые преимущественно предрасположены к контролю ученического поведения. Данный текст показывает еще и различные стратегии, которые преподаватели могут использовать в работе с учениками в школе, а которые способствуют развитию ученической автономии. Особо подбодряет тот факт, что „уважение ученической автономии“ как интерперсональный стиль преподавателей можно изучать и развивать.

Ключевые слова: теория самоопределения, уважение ученической автономии, преподаватели, ученики.