

UDK 37

YU ISSN 0547-3330

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ



2

НВ год. XLV бр. 2 стр. 185-409 Београд 1996.

сфере програмы преподавания приняты вне школы, преподаватель должен их последовательно реализовать) (б) технико-технологические автономии (преподаватель не имеет возможности влиять на условия в которых работает, свой труд должен включиться в предписанные организационные решения, не может выйти за пределы классово-предметно-часовой системы) даже и (г) заинтересовано-мотивационные автономии (прилежность в работе, качеством и эффективностью работы преподаватель не может влиять ни на финансовое вознаграждение за свой труд, ни на свой статус в трудовом процессе). Но, несмотря на это, из всего этого не вытекает общее заключение, что преподаватель не имеет никакой автономии в своей работе. Формально, а значительно и фактически, преподаватель имеет очень высокий уровень дидактической автономии. Преподаватель может определять свою коммуникацию с учениками в рамках преподавания, так как считает что самым лучшим и подходящим, или так как умеет. В сообщении приводятся и расширяются несколько опорных пунктов дидактической автономии и факторов, которые сокращают ее эффективность. Автономия ученика анализируется как результат влияния двух основных факторов: повышение психофизической и психосоциальной компетенции учеников (в течение обучения ученики взрослеют, становятся лучше образованными, опытными и зрелыми) и сохранение традиционно низкого статуса учеников при вынесении решений о всех аспектах своего поведения, а особенно, при вынесении решений о своей школьной активности и выполнении отдельных школьных задач.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** преподавание, автономия, преподаватель, ученик

Мр Славица Шевкушић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

УДК – 371.311 : 37.032 : 37.064  
Прејледни рад  
Примљено: 7. V 1996.

## КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ И АУТОНОМИЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ

**Резиме** Тежња свих савремених образовних система је да се формира аутономна личности, ослобођена спољашње доминације, социјално одговорна. Зато су пожељни циљеви образовања данас – независности, креативности, способности самосталног одлучивања, аутономно мишљење, когнитивна флексибилности, способности решавања и постављања проблема – заменили традиционалне образовне циљеве чија је суштина била у томе да се деца помоћу да стекну одређени фонд знања и да се оспособе да успешно решавају одређене тешкоће. Методе кооперативног учења својом структуром циља учења, врстом интеракција међу ученицима, структуром ауторитета и осталим елементима успешно доприносе развоју оних особина и способности ученика које чине аутономну личности. Кооперативно учење не би требало да буде само дојуна традиционалном индивидуално-компетицивном начину рада у настави, већ би требало да чини већи део контекста за учење. У том смислу, први корак ка широј примени ових метода у нашој школској пракси представља адекватна припрема наставника.

**К л ю ч н е р е ч и :** кооперативно учење, аутономна личности, интерперсонални односи

Најновије промене у образовној филозофији крећу се у правцу приближавања одређења о образовању и васпитању све деце оима о образовању и васпитању даровите деце. Другим речима, главни циљ образовања није више да деца стекну одређена знања или да се оспособе да успешно решавају одређене тестове, већ да искористе своје способности и да их даље развијају (Максић, 1993, стр.134). Независност, креативност, способност одлучивања, аутономно мишљење, когнитивна флексибилност, способност решавања и постављања проблема, представљају пожељне циљеве свих савремених образовних система. Тежи се, дакле, формирању личности са израженим идентитетом, ослобођене спољашње доминације, личности која је социјално одговорна.

Поред породице, школа се сматра једним од најодговорнијих и најважнијих чинилаца у процесу формирања аутономне, самосталне

личности ученика. Аутономија се, наравно, мора схватити у границама реалног, јер аутономија целокупне личности, као потпуно независне и слободне од спољних утицаја, није могућа. Она је у објективистичким психологијама оспоравана чак и као теоријска могућност, док је у психологијама хуманистичке оријентације она теоријски пожељан, али тешко остварив идеал (Крстић, 1988).

У намери да покажемо колико и на који начин методе кооперативног учења могу допренети формирању аутономне личности ученика, покушали смо да операционализујемо овај појам, односно да утврдимо које су то особине и способности које чине аутономну личност ученика.

### Профил самосталног ученика

#### *А/ Ниво осећања и ставова*

- има снажну личност (прихвата себе, има поверења у себе и своје способности)
- прихвата друге
- други га прихватају
- има интринзичку мотивацију за учење
- прихвата неуспех

#### *Б/ Ниво понашања*

- има одговарајуће социјалне вештине
- развија своје циљеве
- посвећује се оном што воли

#### *В/ Како га одрасли ођајају*

- психолошки здрав

Школа би, дакле, својим наставним методама, организацијом социјалног живота, структуром ауторитета и осталим аспектима требало да омогући ученику да развија ове особине и способности као предуслов аутономне личности. Један од начина да се дође до овог циља јесу и методе кооперативног учења.

Кооперативно учење је стара идеја у образовању и односи се на скуп наставних метода у којима су ученици охрабрени да раде заједно, у малим групама. Вршњачка интеракција је суштински елемент који карактерише кооперативно учење. Учење се одвија у малим групама где ученици размењују идеје, супростављају гледишта, помажу једни другима и сарађују да би остварили групни циљ. Као облик учења, оно потиче још из давних времена: доминирало је традиционалним

јеврејским образовањем, под именом Јешива, током два миленијума и задржало се до данас. У Старој Грчкој, Сократ и Платон високо су вредновали учење које се одвијало путем дијалога (групна дискусија). Ови наставни методи у својој основи имају исти принцип: ученици сами изграђују своје знање, не помоћу понављања оног што су чули, већ размењујући идеје кроз интензивну комуникацију са другима, са којима се често не слажу. Дакле, ученици активно граде или конструишу сопствене појмове о реалности, а ове конструкције резултирају знањем.

Као скуп наставних метода, покрет кооперативног учења нашао је своју примену у практичним програмима за основне и средње школе у Америци и Израелу. Настао је, с једне стране, као реакција на опште социјалне проблеме у дезинтегрисаним школама, односно као покушај да се реше проблеми у међурасним односима ученика у хетерогеним школским разредима. С друге стране, настао је као реакција супротстављања традиционалној, фронталној настави која је индивидуално-компетитивна по својој структури циља и природи интеракције међу вршњацима. Компетиција је толико дуго присутна у школској пракси да је тешко и замислити како би се могло без ње. Свуда се ученици од почетка школовања пореде да би се видело ко је супериорнији, ко је интелигентнији, ко више зна. При том, наставник је централна фигура у одељењу, основни извор информација. Он одређује све: од структуре циља учења, преко задатака, етапа рада, метода и техника, начина оцењивања. Такође, он врши контролу над ученичким понашањем и посредује у свим комуникацијама. Директна комуникација између ученика углавном је забрањена, јер се сматра ирелевантном за савладавање школског градива. Од ученика се очекује да апсорбује одређену количину знања, да га разуме и демонстрира на захтев наставника. На процес сазнања се гледа као на процес акумулације, а на знање као на „пакет“, објективну количину информација која се може пренети с једне особе на другу. Наставници углавном подржавају ове претпоставке, мада су оне више имплицитно уграђене у њихово понашање и ставове у настави него што су свесно формулисале. Подразумева се да су у оваквим условима шансе за развијање ученичке аутономије веома мале.

У кооперативним методама учења на сазнање се гледа као на процес конструкције, истиче се активна природа процеса сазнања, односно активна улога индивидуе у том процесу. Сматра се да знање може постојати једино у уму појединца и да оно мора бити конструисано или реконструисано од стране сваког ученика кроз процес интерпретације или схватања нових информација у односу на оно што се већ зна. Међутим, истиче се и важност социјалне димензије

процеса сазнања, односно сматра се да за већину типова знања интеракција са другим људима обезбеђује суштински материјал. С обзиром да је базирано на учењу Виготског и његових следбеника, ово схватање полази од претпоставке да је знање социјално, конструисано кроз кооперативне активности, кооперативне напоре да се учи и да се решавају проблеми (Wells, Chang & Maher, 1990). Када уче у малим групама, ученици имају прилику да размењују информације и гледишта, откривају слабе тачке у стратегијама размишљања код себе и других, проширују своје постојеће менталне структуре да би асимилирали или прилагодили нову или алтернативну информацију. С обзиром на то да су групе ученика углавном хетерогене (састављене од ученика различитих способности, нивоа знања, социо-економских обележја и сл.), те разлике често доводе до когнитивног конфликта, који има својих предности у односу на конфликт који може настати између наставника и ученика. У овом конфликту ауторитет наставника може бити сметња за слободно размишљање, јер се у не ради само о нескладу чињеница и идеја, већ и о социјалном нескладу. Разлике у гледиштима (мишљењима и ставовима) које се појављују између ученика основа су за развијање аутономног, независног мишљења, а тиме и основа за развијање аутономног идентитета, јер је по дефиницији суштина аутономије идентитета појединца у његовом схватању сопствене различитости у односу на друге, у свести о границама сопствених могућности.

За разлику од традиционалних начина рада где су циљ, задаци, радни налози, методе учења, оцењивање наметнути од стране наставника (и/или наставног програма), у већини кооперативних метода инсистира се на високој ученичкој аутономији, односно на учешћу ученика у доношењу одлука које се односе на: избор задатка за учење (ученици у оквиру једне шире теме коју је изабрао наставник бирају подтему за своје групе); индивидуалну поделу рада у оквиру групе; избор чланова групе; дефинисање проблема; самостално прикупљање релевантних информација и саопштавање налаза до којих се дошло другим ученицима. У већини метода кооперативног учења ученици учествују и у евалуацији рада других ученика.

Оно што је битно истаћи, то је да у овом облику учења није у првом плану садржај оног што се учи, већ развијање метода и техника суочавања са проблемом и решавања проблема. На овај начин развија се иницијатива, когнитивна флексибилност, креативност и независно мишљење.

У складу са променама у активностима ученика у настави долази до промена у структури ауторитета, односно мења се улога наставника. Она постаје сложенија у том смислу што се од њега очекује да се не

уплиће превише у кооперативне процесе ученика, односно у рад група, али он не сме остати ни потпуно по страни. Поред тога што наставник мора да одреди групне циљеве и да успостави критеријско-референтни систем за вредновање групног постигнућа, он мора да одмери тежину проблема који ће понудити ученицима, имајући у виду њихове способности, или да од проблема које ученици предложи направи добар избор. Ако је проблем претежак за ученике, његова педагошка вредност ће бити мала. У току рада групе, наставникове интервенције састоје се од повремених питања које упућује ученицима да би усмерио њихов рад у жељеном правцу, изношења неке хипотезе, враћања преформулисаних питања ученицима и сл.

Од улоге која му је наметала централну позицију, наставник постаје неко ко олакшава групне процесе у разреду. Он помаже ученицима да развијају одређене *социјалне вештине*, које су неопходне за рад у групи: активно слушање вршњака, поштовање говорних привилегија других, прихватање одговорности за извођење једног дела у структури поделе рада, допуштање појаве неформалног вођства у групи и сл. Наставник, дакле, мора постепено да се одрекне турске оријентације, односно улоге контролора целокупног ученичког понашања да би омогућио директну интеракцију и комуникацију између ученика. Његова оријентација би требало да буде у правцу поштовања ученичке аутономије. Како захтевају ове методе, наставници би требало да промене, пре свега, став према такмичењу у разреду, јер верују да такмичење стимулише мотивацију за успех (Kreidler, 1984).

Кооперативни облици учења подразумевају и другачије вредновање постигнутог, с обзиром на то да је реч о другачијим циљевима и методама рада. Овде се не може оцењивати само репродукција наученог, него способност примене техника уочавања и решавања проблема. Такође, мора се оцењивати иницијатива и самосталност у раду, способност аутономног мишљења. Ово су неке од општијих особина које се не могу лако испитати. Насупрот класичним тест ситуацијама и школским оценама, којима се утврђује степен усвојености школског градива, стоји индивидуализовано оцењивање, праћење развоја сваког ученика кроз дужи временски период, а у оцењивање се укључују и сами ученици.

Досадашња истраживања о ефектима кооперативних облика учења на различите варијабле показала су да ове методе позитивно доприносе и когнитивним и социјално-емоционалним циљевима наставе.

Резултати великог броја истраживања доследно указују на супериорност кооперативног учења над компетитивним и индивидуалним учењем у погледу *школског успећа* и *продуктивности* ученика

(Johnson & Johnson, 1990). Оно што је посебно важно с аспекта развоја аутономне личности ученика – показало се да ове методе резултирају вишим нивоима резоновања (критичко мишљење, већа креативност ученика, когнитивна флексибилност, независно мишљење) и бољим трансфером оног што је научено из једне ситуације у другу, као и већом посвећеношћу ученика задатку (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Нађено је, такође, да је кооперативно учење повезано са једним бројем фактора који повећавају децју *интринзичку (унутрашњу) мотивацију* за учење. Ученици који уче на кооперативан начин извештавају у већој мери о интринзичким разлозима за учење него деца која уче у индивидуалним или компетитивним условима (Sharan, 1990). Зашто се ово дешава? Мотивишући фактори за већину људи, па тако и за ученике, су могућности утицаја и контроле над догађајима. У условима традиционалне наставе ученичко време и рад су скоро у потпуности прописани и структурирани од стране наставника и наставног програма. Код метода кооперативног учења, у извесној мери се успоставља контрола и утицај ученика над учењем, што повећава ученичку мотивацију. Други, подједнако важан извор мотивације су односи међу вршњацима који су пуни подршке, као и чињеница да сваки ученик има релативно важну улогу у раду групе.

Резултати бројних истраживања показују да кооперативно учење производи веће *самопоштовање*, него компетитивно и индивидуално, односно да појединци који уче на кооперативан начин имају више поверења у себе и своје способности (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Ово се дешава помоћу следећег механизма: кад група функционише успешно у правцу достизања групног циља, чак и ученици нижих способности мисле о себи као о ефикасним члановима групе, односно опажају своје способности и виде их као веће него што су оне у ствари, јер на свој начин (у складу са својим способностима) дају допринос групном успеху. Резултати истраживања такође показују да су ставови према кооперацији позитивно повезани са базичним самоприхватањем и позитивном самоевалуацијом, дакле са уверењем да смо вредни сами по себи, док су ставови према компетитивности повезани са условљеним самопоштовањем (заснованим на томе да ли смо „победник“ или „губитник“ у некој ситуацији), а индивидуалистички ставови су повезани са самоодбацавањем (Johnson & Johnson, 1978).

У поређењу са компетитивним и индивидуалним учењем, сарадња резултира позитивнијим интерперсоналним односима међу ученицима. Међузависност која се успоставља у групи у току кооперативних активности води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Другим речима, чланови

групе почињу да вреднују једни друге више него што то чине када су у ситуацији такмичења. Ови резултати добијени су на свим школским узрастима (Slavin, 1980; 1987; Marantz, 1988). У поређењу са индивидуалним и учењем које наглашава компетицију, показало се да кооперативно учење подстиче позитивне ставове према хетерогености међу вршњацима, односно према мање способној деци, деци различитог пола, етничког порекла и сл. У студијама које су укључиле ученике из различитих етничких група, хендикепиране и нехендикепиране ученике, дечаке и девојчице, показало се да искуства кооперативног учења унапређују позитивне ставове према хетерогености. У групама са таквим искуствима „жигосана“ деца била су опажена као да више вреде, да су паметнија и да чешће доприносе учењу остале деце, чешће су била бирања у групе за учење и чешће позивана у интеракцију изван школских ситуација. Искуства кооперативног учења теже да повећају мотивацију да се буде члан групе са особама које су различите, са очекивањем да ће хетерогеност допринети бољим исходима учења и да ће резултирати већим задовољством у раду (Johnson & Johnson, 1974).

Ученици у кооперативним условима учења генерално су мање узнемирени због расправљања и сукобљавања мишљења. Показало се да учење у групи доводи до позитивнијих ставова према међусобним конфликтима, односно до повећане толеранције међу ученицима. Такође, искуства учења на кооперативан начин доприносе позитивнијим ставовима ученика према наставницима. У односу на ученике који уче на традиционалан начин, ови ученици више опажају наставнике као оне који подржавају и прихватају ученике (Johnson & Johnson, 1978).

Рад и учење путем сарадње резултирају и бољим психолошким здрављем него индивидуални рад или учење путем такмичења. Суштина психолошког здравља, по мишљењу многих аутора, јесте у способности да се развијају и одржавају кооперативни односи. Хорнајева, на пример, каже да је „неуротични појединац неко ко се на неодговарајући начин такмичи и због тога је неспособан да сарађује са другима“ (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, стр. 2:21). Кооперативност је позитивно повезана са једним бројем показатеља психолошког здравља, као што су: емоционална зрелост, добро прилагођени социјални односи, чврст персонални идентитет, способност суочавања са несрећом, социјална компетентност, базична вера у људе и оптимизам.

И поред бројних и доследних истраживачких доказа у прилог кооперативним облицима учења, лако се може утврдити да у нашој разредној пракси још увек доминирају ситуације индивидуалног и компетитивног учења. Ако се кооперативно учење примењује, нас-

тавници чине то спорадично. При том, већина наставника не познаје основне елементе неопходне за ефикасно кооперативно учење. Многи наставници верују да је довољно поделити ученике у групе и захтевати од њих да сарађују. Међутим, кооперативно учење је много више од физичке близине ученика. Без обзира на врсту технике кооперативног учења о којој је реч, а до сада их већ има велики број,<sup>1</sup> постоји неколико основних елемената који морају бити заступљени да би се могло говорити о кооперативно структурираној ситуацији учења. То су: А) успостављање позитивне међузависности ученика у групи; б) интеракција „лицем у лице“; в) успостављање индивидуалне одговорности ученика; г) вежбање социјалних вештина; д) евалуација групних процеса. Постоје различите стратегије којима ове компоненте могу бити успостављене, па отуд и различите технике кооперативног учења.

Постоје, наравно, још многа теоријска и практична питања која би требало преиспитати и решити у овој области. Међутим, први корак ка широј практичној примени ових метода представља адекватна припрема наставника, од којих у највећој мери зависи ефикасност примењених метода.

Кооперативно учење не би требало да буде само допуна традиционалном индивидуално-компетитивном начину рада у настави, већ би требало да обезбеди већи део контекста за учење. Компетитивно и индивидуално учење су такође важни облици рада уколико се примене под одговарајућим условима. Оно што је битно истаћи, то је да се све технике кооперативног учења могу користити у већ постојећим условима и са потенцијалима који су на располагању. Додатни труд и ентузијазам наставника неће бити узалудни, јер овакав метод учења, као што смо видели, ефикасно развија ученичку аутономију и представља добар контекст за развој слободне и здраве личности.

#### Л и т е р а т у р а :

- Johnson, D. & R. Johnson (1974): Instructional goal structure: cooperative, competitive and individualistic, *Review of Educational Research*, Vol. 44, 213-224
- Johnson, D. & R. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 3-27
- Johnson, D. & R. Johnson (1990): What is cooperative learning, in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett: *Perspectives on small group learning*, Rubicon Publishing Inc, 55-68
- Johnson, D., R. Johnson & E. Holubec (1993): *Circles of learning: cooperation in the classroom*, International Book Company, Minnesota

<sup>1</sup> Детаљније о различитим техникама кооперативног учења видети у раду: Шевкушић, 1993.

- Kreidler, Q (1984): *Creative conflict resolution*, Glenview, Il: Scott, Foresman & Co.
- Крстић Д. (1988): *Психолошки речник*, ИРО Вук Караџић
- Максић, С. (1993): Циљеви васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25, Београд, 120-137
- Marantz, M. (1988): Fostering prosocial behavior in the early childhood classroom: Review of the research, *Journal of Moral Education*, Vol. 17, No. 1, 27-39.
- Sharan, S. (1990): The group investigation approach to cooperative learning, in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett: *Perspectives on small group learning*, Rubicon Publishing Inc., 55-68
- Slavin, R. (1980): Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2 315-342
- Slavin, R. (1987): Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet, *The Elementary School Journal*, Vol. 88, No. 1, 29-37.
- Шевкушић, С. (1993): Кооперативно учење у разреду, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25, Београд, 73-86
- Шевкушић, С. (1995): Теоријске основе и перспективе кооперативног учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27, Београд.
- Wells, G., M. Chang & A. Maher (1990): Collaborative inquiry and literacy, in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett: *Perspectives on small group learning*, Rubicon Publishing Inc., 55-68

Mr Slavica Ševkušić

COOPERATIVE LEARNING AND THE AUTONOMY OF PUPILS IN TEACHING

**Summary** All modern education systems aspire to form an autonomous personality, free from external domination, socially responsible. Therefore the desired objectives of education today such as independence, creativity, capability of deciding for oneself, autonomous thought, cognitive flexibility, ability to set and solve problems, have replaced the traditional objectives in education the essence of which was to help children acquire a certain fund of knowledge and to enable them to successfully solve some tests. The methods of cooperative learning, by their structure of study, the type of interactions among pupils, the structure of authority and other elements contribute successfully to the development of the qualities and abilities of the pupils that make a personality autonomous. The cooperative learning should not be only additional to the traditional individual-competitive method of work in teaching, but should make a greater part of context of learning. The first step in the wider application of these methods in our school practice is the appropriate preparation of teachers.

**Key words:** cooperative learning, autonomous personality, independent thinking, intrinsic motivation, interpersonal relations

М-р Славица Шевкушић

КООПЕРАТИВНАЯ УЧЕБА И АВТОНОМИЯ УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

**Резюме** Стремление всех современных систем образования заключается от внешней доминации, и социально ответственной. Поэтому желательными целями образования сейчас являются независимость, креативность, способность вынесения самостоятельных решений, автономное мнение, когнитивная гибкость, способность решения и выдвижения проблем, замена традиционно образовательных целей, суть которых была в том, чтобы помочь детям приовести определенный фонд знаний и подготовить их к успешному решению определенных текстов. Методы кооперативного учения своей структурой, формой интеракций между учениками, структурой авторитета и остальными элементами, успешно содействуют развитию тех характеристик и способностей учеников, которые составляют автономную личность. Кооперативное учение не должно быть лишь дополнением традиционного индивидуально-коллективному способу работы в процессе преподавания, а должно составлять большую часть контекста для учебы. В этом смысле, первым шагом к широкому применению этих методов в нашей школьной практике является содействующая подготовка преподавателей.

**Ключевые слова:** кооперативное учение, автономная личность, независимое мнение, интерперсональные отношения

Др Катарина Пјурковска-Петровић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

УДК – 37.06 : 37.032 : 159.923.5

Прегледни рад

Примљено: 7. V 1996.

ПОРОДИЦА КОЈА РАЗВИЈА АУТОНОМИЈУ ДЕТЕТА

**Резиме** Породица као примарна васпитна средина може, али не мора, допринети развоју аутономије код деце. Појам аутономије (или индивидуације) подразумева у свом основном значењу независно функционисање индивидуе. У почетку одрастајући млади боре се да постану, пре свега, независни у односу на сопствене родитеље, јер се битно мања квалитетно односа на релацији родитељ – дете. Најзаступљенији облици аутономије којој теже млади, према стручној литератури, јесу: бихевиорална, емоционална, сознајно-евалуативна, инструментална, економска аутономија и аутономија идентитета. Утицај родитеља остаје велики у оним породицама у којима родитељи показују више разумевања, интересовања, толеранције, стрепности да буду од помоћи деци, и одликују се демократским васпитним стилем. Уопштено говорећи, демократски васпитни стил карактерише релативно висока контрола, али прилагођена узрасту деце, отицање прихватања тражено израженом вербалном комуникацијом, поштовање права деце на сопствено мишљење, као и успостављање узајамне сарадње, што резултира успешним прилагођавањем, независношћу и социјалном одговорношћу деце. Демократски стил руковођења децом подразумева, затим, доминацију пожељних васпитних ставова родитеља у односу на нежељне васпитне ставове. Догађа се да покушај аутономног понашања младих изазива код родитеља отпор или одређени стрес па отпор родитеља утиче невољно на понашање и функционисање младих.

**Кључне речи:** аутономија, индивидуација, родитељи, адолесценција, васпитни стил, васпитни ставови, стрес

Увод

У свакој култури, друштву, породици, без обзира на историјски тренутак у коме се налазимо, сусрећемо се са појавом аутономије чланова или појединих група. И у традиционалној патријархалној породици, како запажа Ж. Требјешанин (1991, стр. 306-307), можемо говорити о аутономном положају детета у односу на остале чланове породице. Наиме, периферни положај деце имао је своје извесне предности, а то је пре свега њихов прилично независан, аутономан положај