

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODELJENJE ZA PEDAGOGIJU I ANDRAGOGIJU

Luka Đ. Nikolić

**PROFESIONALNA AUTONOMIJA
NASTAVNIKA I NJIHOVI STAVOVI PREMA
AUTONOMIJI UČENIKA U NASTAVI**

doktorska disertacija

Beograd, 2026.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT FOR PEDAGOGY AND ANDRAGOGY

Luka Đ. Nikolić

**PROFESSIONAL AUTONOMY OF
TEACHERS AND THEIR ATTITUDES
TOWARDS STUDENT AUTONOMY IN
TEACHING**

doctoral dissertation

Belgrade, 2026.

Mentor:

Prof. dr Milan Stančić
vanredni profesor
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

Prof. dr Lidija Radulović
vanredni profesor
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Radovan Antonijević,
redovni profesor
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

dr Ivana Đerić,
viši naučni saradnik
Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu

Datum odbrane doktorske disertacije

Izjava zahvalnosti

Priznajem da nisam uvek verovao da će doći trenutak u kojem pišem izjavu zahvalnosti, ali čuda su moguća, pa i ovo. Da krenem prvo od mentora i kažem da veliku zahvalnost dugujem profesoru Milanu Stančiću za svu pomoć i podršku, korisne savete, sate konsultacija i podržavajući pristup, koji mi je sa ljudske strane veoma značio. Takođe, zahvalio bih se na savetima i pomoći profesoru Aleksandru Tadiću, koji je bio moj mentor do jedne tačke u ovoj intelektualnoj avanturi. Zahvalio bih se i mojoj sestri Sofiji, koja me je uporno pitala: „Kada ćeš da doktoriraš?“ i time me motivisala i podržala da do tog trenutka zaista i dođe. Mojoj majci, profesorki Nikolić, koja mi je dala osnove za razumevanje akademskog sveta, i ocu, koji je davao plan B ukoliko se ne doktorira. Malo hvala i lutriji rođenja, koja determiniše neke pozicije pre nego što uplovimo u ovaj svet. Hvala CON-ovcima, naravno! Mnogo toga što sam naučio, naučio sam zahvaljujući profesorki Lidiji, i da nje nije bilo verovatno ne bih ni radio u CON-u. Hvala joj na svesrdnoj pomoći u svakom smislu i na tome što je ravnoteža da ne postanem mnogo gori čovek nego što možda i jesam. Hvala dragoj Olji, koja me je gurala u nove naučne poduhvate i uvek bila tu za mene za pitanje, savet i pomoć. Kaći, mojoj nastavnici metodologije, dugujem ogromnu zahvalnost, jer da nje i njenih čeličnih živaca u procesu učenja nije bilo, ovog doktorata ne bi ni bilo. Hvala druškama Anji i Gagi, koje su na kraju više puta čitale ovaj tekst i ispravljale moje greške. Takođe, moram da izdvojim još neke ljude. Moju familiju Jecu, u koju imam neograničeno poverenje i koja je prijatelj kakav se samo zamisliti može. Isto tako i moju prijateljicu Isidoru, koja ne odustaje od mene i ostaje mi divan prijatelj svih ovih godina. Dragu Andreu, koja me takođe trpi i koja je divan prijatelj, koleginica i saradnica. Ništa manje važni su i ljudi poput Nataše, Radeta, Theodore, Mileta, Piće, Ivane i Elene, kojima se ovom prilikom zahvaljujem. Hvala i nekim prijateljima sa kojima su mi se putevi raskrstili, a koji su bili važan deo mog akademskog puta i pomagali mi da ne odustanem. Takođe i Malom, koji više nije sa nama, a koji je uvek govorio da ću biti „profesor Truli“.

Zahvaljujem se svim nastavnicima koji su učestvovali u pilotiranju instrumenta, kao i u popunjavanju njegovih finalnih verzija. Nadam se da će u ovom radu naći nešto korisno i da neće odustajati od borbe za sopstvenu autonomiju.

Želeo bih ovaj rad da posvetim i svim mladim kolegama i koleginicama i da im poručim da, koliko god bilo teško, ne odustaju, jer, ukoliko sam ja mogao – možete i vi! Kako bi Gramši rekao: „Pesimizam intelekta, optimizam volje“.

Umesto kritike, upućujem i zahvalnost nekim koleginicama, jer, suprotno nekim nalazima istraživanja, negativno osećanje slično mržnji može biti odličan motivator.

Verujte u sebe, verujte u promene, jer: „Postoje decenije u kojima se ništa ne desi i nedelje u kojima se dese decenije“ (V. I. Lenjin).

PROFESIONALNA AUTONOMIJA NASTAVNIKA I NJIHOVI STAVOVI O AUTONOMIJI UČENIKA U NASTAVI

Sažetak

Polazeći od trokomponentnog shvatanja profesionalne autonomije nastavnika, kao i shvatanja autonomije učenika u nastavi iz perspektive teorije samoodređenja, cilj empirijskog istraživanja bilo je da ispitamo povezanosti nastavničkog doživljaja profesionalne autonomije i njihovih stavova prema autonomiji učenika u nastavi. Uzorak istraživanja činilo je 310 nastavnika predmetne nastave iz beogradskih osnovnih, srednjih stručnih škola i gimnazija. Neki od osnovnih rezultata istraživanja ukazuju na to da nastavnici imaju najmanji doživljaj opšte autonomije, odnosno da najmanje imaju prilika da budu pitani i odlučuju o pitanjima u vezi sa statusom profesije, platama i kako obrazovanje nastavnika treba da izgleda. Veći doživljaj autonomije imaju u oblasti koja se odnosi na saradnju sa kolegama u okviru škole, kao i da odlučuju o pitanjima koja se odnose na život škole. Najveći doživljaj autonomije nastavnici imaju u oblasti neposrednog rada u učionici, odnosno u domenu individualne autonomije. Nastavnici na našem uzorku generalno visoko vrednuju autonomiju učenika u nastavi i u skladu sa time skloniji su da primenjuju autonomno podržavajuće nastavne prakse za razliku od kontrolišućih praksi. U najopštijem smislu ovo istraživanje potvrđuje postavljene hipoteze, odnosno ukazuje na to da nastavnici koji imaju visok doživljaj sopstvene autonomije jesu i nastavnici koji imaju pozitivan stav o autonomiji učenika u nastavi, te su skloniji ka primeni autonomno podržavajućih nastavnih praksi. Ovo istraživanje daje doprinos kroz produbljivanje korpusa znanja o fenomenima autonomije učenika i autonomije nastavnika i takođe pruža nove instrumente putem kojih se autonomija nastavnika, njihovi stavovi o autonomiji učenika i nastavničke prakse mogu meriti.

Ključne reči: profesionalna autonomija nastavnika, autonomija učenika, prakse podrške autonomiji učenika, kontrolišuće prakse, teorija samoodređenja,

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Didaktika sa metodikom

UDK:

PROFESIONALNA AUTONOMIJA NASTAVNIKA I NJIHOVI STAVOVI O AUTONOMIJI UČENIKA U NASTAVI

Abstract

Based on the three-component model of teachers' professional autonomy and the concept of student autonomy in teaching from the perspective of self-determination theory, this empirical research aimed to examine the relationship between teachers' experience of professional autonomy and their attitudes towards student autonomy in teaching. The research sample comprised 310 subject teachers from Belgrade primary schools, secondary vocational schools, and gymnasiums. Some key findings indicate that teachers experience the least general autonomy; specifically, they have the fewest opportunities to be consulted or to make decisions regarding the status of the profession, salaries, and the structure of teacher education. They report a greater sense of autonomy in areas related to collaboration with colleagues within the school and in making decisions about school life. Teachers experience the highest level of autonomy in their immediate classroom work, that is, in the domain of individual autonomy. The teachers in our sample generally place a high value on student autonomy in teaching and are therefore more inclined to adopt autonomy-supportive teaching practices rather than controlling ones. In general, this research confirms the hypotheses, indicating that teachers with a high perception of their own autonomy also have a positive attitude towards student autonomy in teaching and are more likely to apply autonomy-supportive teaching practices. This research contributes by deepening the body of knowledge on learner autonomy and teacher autonomy, and provides new instruments for measuring teachers' autonomy, their views on learner autonomy, and teaching practices.

Keywords: teacher's professional autonomy, student autonomy, autonomy supportive practices,, controlling practices, self-determination theory.

Scientific field: Pedagogy

Narrower scientific field: Didactics

UDC:

SADRŽAJ

I UVOD.....	1
II TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	3
2.1. Pojam autonomije u društveno-humanističkim naukama.....	4
2.1.1. Filozofska poimanja pojma autonomije	5
2.1.2. Pojam autonomije - psihološka perspektiva.....	10
2.1.3. Pojam autonomije - pedagoška perspektiva.....	17
2.2. Profesionalna autonomija nastavnika	21
2.2.1. Profesionalna autonomija nastavnika i profesionalizacija nastavničkog poziva	21
2.2.2. Multidimenzionalnost profesionalne autonomije nastavnika	23
2.2.3. Objektivni pristup analizi profesionalne autonomije nastavnika - socijalni faktori kao prediktori stepena autonomije	28
2.2.4. Subjektivna perspektiva u istraživanju autonomije – značaj doživljaja, reaktivna i reflektivna autonomija	30
2.2.5. Zašto baš Frostensonov pristup profesionalnoj autonomiji nastavnika?	34
2.2.6. Zašto je autonomija nastavnika važna i korisna, a kada postaje teret?	36
2.3. Autonomija učenika u različitim kontekstima	39
2.3.1. Autonomija učenika u učenju jezika	39
2.3.2. Autonomija (učenika) u okviru teorije samoodređenja	44
2.4. Prakse nastavnika usmerene ka podršci autonomiji učenika	48
III METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	54
3.1. Predmet istraživanja.....	55
3.2. Cilj i zadaci istraživanja	55
3.3. Hipoteze istraživanja	56
3.4. Uzorak istraživanja.....	56
3.5. Instrumenti istraživanja	59
3.6. Način obrade podataka	60
IV REZULTATI ISTRAŽIVANJA	62
4.1. Provera pouzdanosti instrumenata u istraživanju	63
4.1.1. Provera formulacija stavki u instrumentima	63
4.1.2. Deskriptivni podaci i provera pouzdanosti nakon pilotiranja instrumenata	64
4.1.3. Provera pouzdanosti i faktorske strukture instrumenata na celokupnom uzorku	90
4.2. Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika	98

4.3. Stavovi nastavnika o autonomiji učenika u nastavi	104
4.4. Zastupljenost ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi	106
4.5. Provera povezanosti između osnovnih konstrukata istraživanja	111
4.6. Razlike u nastavničkom doživljaju autonomije, stavovima o autonomiji učenika i učestalosti podrške autonomiji učenika u nastavi u odnosu na tip škole, godine staža, predmet i karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja	113
V DISKUSIJA, PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE I PREPORUKE ZA DALJA ISTRAŽIVANJA..	117
5.1. Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika	118
5.2. Stavovi o autonomiji učenika u nastavi.....	125
5.3. Ponašanja nastavnika usmerena na podršku autonomiji učenika u nastavi.....	127
5.4. Povezanost profesionalne autonomije nastavnika, stavova o autonomiji učenika i autonomno podržavajućih praksi.....	131
5.5. Doživljaj autonomije, stavovi o autonomiji učenika i prakse podrške autonomije u odnosu na staž, tip škole, predmet i nastavničko obrazovanje	133
VI ZAKLJUČAK	137
VII LITERATURA	142
VIII PRILOZI	157

I UVOD

Bavljenje autonomijom nastavnika u sadašnjem obrazovnom i društvenom kontekstu deluje kao izazovan zadatak. Kako bismo bolje objasnili čime ćemo se baviti u ovom istraživanju, upravo će izazovi biti ti koje ćemo adresirati u ovom uvodnom poglavlju. Prvenstveno govorimo o izazovnosti u odnosu na to u kakvom se stanju nalazi sama profesija bilo da je posmatramo u globalnom ili lokalnom kontekstu.

U Uneskovom globalnom izveštaju prepoznaju se problemi poput nedostatka broja nastavnika u odnosu na potrebe sistema, niskih plata i loših uslova rada, nedostatka kvalitetnih prilika za profesionalno usavršavanje, povećanog nivoa stresa i profesionalnog sagorevanja, ali između ostalog i to da se nastavnici u maloj meri ili uopšte ne pitaju o tome kako bi trebalo obrazovanje da izgleda, pogotovo u odnosu na donosiocce obrazovnih politika (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Nekada se upravo delovanje u pravcu podrške doživljava nastavničke autonomije vidi kao potencijalna strategija za smanjivanje nekog od ovih problema, kao na primer nedostatka nastavnog kadra (Nikolić, et al., 2026). Ni lokalni kontekst ne zaobilaze ovi problemi, ali isto tako možemo istaći neke specifičnosti u našem sistemu. Jedna od naročito značajnih je činjenica da već duži niz godina, veliki broj nastavnika nema ugovor na neodređeno vreme i čija egzistencijalna pitanja zavise od produžetka ugovora. Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku iz 2025. godine od 83,000 nastavnika zaposlenih u osnovnom i srednjem obrazovanju, njih 34,000 ima ugovore na određeno vreme (Republički zavod za statistiku, 2025). Još jedna specifičnost odnosi se na položaj u kojem se nalaze nastavnici od 2024. do danas. Iako ne možemo naći konkretna istraživanja ili podatke, prateći aktuelna dešavanja u prosveti i društvu, nesumnjivo je da su nastavnici trpeli različite pritiske od strane izvršne vlasti u Srbiji ili izvršne vlasti direktora na nivou škole, a koji su u nekim slučajevima upravo rezultirali neprodužavanjem ugovora o radu. Uzimajući u obzir sve ove okolnosti, deluje izazovno ali i posebno značajno baviti se autonomijom, s obzirom na to da potencijalno može doprineti rešenju važnog problema u vezi sa globalnim statusom profesije. Istovremeno, izazovno je i baviti se autonomijom kao nečim što iz perspektive naših nastavnika može delovati kao luksuz u odnosu na nesigurnost posla koja je izazvana od strane spoljašnjih pritisaka.

Proučavanje autonomija, pa i autonomije nastavnika, izazovno je i u teorijskom smislu. Od toga da se može sretati kao tema u različitim društvenim naukama, do toga da se sama autonomija nastavnika različito može konceptualizovati u zavisnosti od toga da li se gleda kao individualna aktivnost ili aktivnost koja podrazumeva međuzavisnost (Vangrieken et al, 2017). Otvara se i pitanje teorijsko-metodološke prirode: da li bi autonomiju trebalo istraživati ispitujući doživljaj nastavnika o sopstvenom položaju (Frostenson, 2015; Pearson & Hall, 1993; Wermke & Salokangas, 2021,) ili ju je potrebno i moguće izmeriti na osnovu podataka koje imamo o statusu nastavničke profesije (Berry, 2012; Veugelers, 2004). Na kraju, otvara se i pitanje u kom domenu govorimo o autonomiji nastavnika: da li se radi o autonomiji u nastavi, u oblasti sopstvenog profesionalnog razvoja, o pitanjima koja se odnose na programe ili o autonomiji u odnosu na uslove rada i odlučivanje o pitanjima na nivou škole (Evers et al., 2017). Kroz ovo istraživanje pokušaćemo da pružimo prikaz različitih filozofskih, psiholoških i pedagoških poimanja autonomije kao fenomena, kao i da grupišemo različite pristupe autonomiji nastavnika i pružimo jedan zaokruženi pogled na to kako se ona može razumevati i proučavati u različitim domenima.

Što se tiče metodoloških izazova, sa jedne strane možemo primetiti da se autonomija nastavnika istražuje na različite načine, od kvantitativnog pristupa u kojem se autonomija ispituje putem različitih skala (Friedman, 1999; Pearson & Hall, 1993) do sprovođenja intervjua i kvalitativnog pristupa istraživanju autonomije (Da Silva & Mølstad, 2020; Wermke & Salokangas, 2021). Pristup za koji smo se odlučili u našem radu jeste više kvantitativni pristup i konstruisanje skale stavova izvedene iz Frostensonove (2015) teorije o profesionalnoj autonomiji nastavnika. Iako metodološki pristup kroz samoprocenu autonomije na skali nije inovativan, činjenica da smo operacionalizovali teoriju koja obuhvata različite domene autonomije nastavnika i može dati celovitu sliku o autonomiji, čini se kao doprinos koji može biti koristan za buduće teorijske i empirijske radove u oblasti. Osim toga, ono što dodatno adresiramo kao trenutni nedostatak korpusa znanja o autonomiji jeste upravo odnos nastavnika prema autonomiji učenika. Autonomija učenika bila je istraživana kao samostalni fenomen, bilo iz perspektive učenja jezika ili teorije samoodređenja, ali nastavnički stavovi o autonomiji učenika deluju nedovoljno istraženi u dosadašnjim naučnim tokovima. Iako možemo naći neka istraživanja (Ningsih, 2019; Tran, 2024) koja govore o tome da nastavnici smatraju da je autonomija učenika važna, deluje da postoji još istraživačkog jaza za razumevanje pre svega kakvi su nastavnički stavovi o autonomiji učenika, ako je postavimo u okvire teorije samoodređenja. Kako je upravo teorija samoodređenja jedna od glavnih teorijskih oslonaca u radu, koja podiže autonomiju na nivo bazične ljudske potrebe, ovim istraživanjem želimo da vidimo vezu između autonomije nastavnika i autonomije učenika, odnosno da li su ovi fenomeni povezani i ukoliko jesu, kakve implikacije možemo izvući kako za teoriju tako i za praksu. Kako bismo upotpunili razumevanje odnosa između autonomije nastavnika i učenika, u disertaciji ćemo uvesti i ispitivanje i analizu nastavničkih praksi usmerenih ka podršci autonomiji učenika. Polazeći od iste teorijske postavke koju nalazimo u teoriji samoodređenja, smatramo da nije samo dovoljno istražiti kakvi su nastavnički stavovi o autonomiji već i to šta smatraju da konkretno rade u pravcu podrške autonomiji učenika, uzimajući u obzir koliko je ona važna za učeničko blagostanje. Stoga, u tekstu koji sledi, pokušaćemo da damo prikaz tri osnovna konstrukta: profesionalnu autonomiju nastavnika, autonomiju učenika i nastavničke prakse podrške učeničkoj autonomiji, a zatim kroz empirijski deo istraživanja sagledamo kakvi su stavovi nastavnika u našem obrazovnom kontekstu u vezi sa ova tri konstrukta, kao i da ispitamo povezanost između njih.

II TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Pojam autonomije u društveno-humanističkim naukama

Uvreženo shvatanje u okviru savremene pedagogije odnosi se na neophodnost njenog povezivanja sa drugim srodnim naukama, pogotovo onim koje su po svojoj biti društveno-humanističke nauke. Povezivanje sa drugim naukama vidi se kao neophodnost pre svega u teorijskom smislu prilikom konceptualizacije pedagoških pojmova. Takođe u metodološkom smislu deluje kao važno pomeriti se od monodisciplinarnih ka drugim oblicima/vrstama istraživanja koja u epistemološkom smislu podrazumevaju prikupljanje znanja iz drugih oblasti i klasifikuju se kao interdisciplinarna, multidisciplinarna i transdisciplinarna istraživanja (Choi & Pak, 2006), tako i u teorijskom smislu u konceptualizaciji pedagoških pojmova. U udžbenicima opšte pedagogije na ovim prostorima nailazimo opravdanje za ovu tvrdnju. Đorđević i Ničković govore o neophodnosti povezivanja pedagogije sa drugim naukama, posebno onim koje se bave čovekom i omogućavaju celovito proučavanje čoveka kao „predmeta vaspitanja“ (Đorđević i Ničković, 1991: 27). Trnavac i Đorđević takođe nam ukazuju da: „nijedna nauka koja se bavi čovekom ne sme biti zatvoreni sistem, niti se može razvijati bez životne isprepletanosti sa drugim istraživačima ljudskog tela i duše“ (Trnavac i Đorđević, 1996: 65). Dodaju da se i druge nauke bave proučavanjem vaspitanja i da pedagogija ne sme da zanemari znanja do kojih one dolaze, kao i to da je sama podela nauka formalne prirode i koristi se zarad sistematizacije disciplina (Trnavac i Đorđević, 1996). O povezanosti pedagogije sa drugim naukama, konkretno filozofijom, psihologijom, sociologijom i antropologijom govori i Antonijević ističući neophodnost da se vaspitanje izučava i sa stanovišta drugih nauka pored pedagogije, čime se dobija na „potpunijem, dubljem i svestranijem izučavanju vaspitanja“ (Antonijević, 2013). Pomerajući se još unazad kroz istoriju, o povezanosti istorije i društva sa vaspitanjem i pedagogijom govori i Pataki (Pataki, 1953). Ovim odnosom bave se i strani autori, ističući značaj filozofije, sociologije i psihologije za obrazovanje nastavnika (Campbell Stewart, 1950), filozofije i sociologije za razvoj kurikuluma (Button, 2021; Golen, 1982) ili različiti naučni članci i monografije koje se fokusiraju na filozofske, sociološke i psihološke osnove obrazovanja (Aggarwal, 2022; Pal, 2013).

Uzimajući u obzir pojamovnu i metodološku povezanost pedagogije i srodnih nauka, opravdano je da pojam autonomije analiziramo iz perspektive kako same pedagogije tako i filozofije i psihologije. Svođenje analize fenomena autonomije na ove tri nauke ne znači naravno da i druge društveno-humanističke nauke nisu važne i ne mogu biti korisne za prikazivanje različitih načina na koje se autonomija može tumačiti. Ipak, čini se da uvezivanjem perspektiva iz ove tri nauke možemo doprineti zaokruženom pogledu na pojam autonomije i pronaći dovoljno uporišta kako bismo imali jedno celovito multiperspektivno polazište. Isto tako ono što je neophodno napomenuti jeste da cilj ovog predstavljanja nema konzervirajuću funkciju u posmatranju društvenih nauka kao zasebnih i specifičnih, već da se istakne složenost autonomije kao fenomena i suštinska neodvojivost ovih nauka kada se autonomija definiše. Sa druge strane, čini se da u dosadašnjim pokušajima da se odrede načini na koji se autonomija može posmatrati nije napravljen ovako sveobuhvatni prikaz shvatanja iz perspektive ovih nauka, te ovakav prikaz može potencijalno biti od koristi u daljim istraživanjima samog fenomena. Naravno, iako je za svaku od nauka pružen kriterijum po kojem su različita određenja autonomije klasifikovana, to ne znači da ne postoje drugi, sveobuhvatniji načini na koje bi se različita određenja mogla klasifikovati.

2.1.1. Filozofska poimanja pojma autonomije

Polazeći od filozofije kao nauke od koje je počela sva misao o našem svetu, pokušaćemo da napravimo prikaz različitih shvatanja autonomije. Preko antičkog sveta, kroz novi vek i savremeno doba, nastojaćemo da izdvojimo one filozofe koji su se u svom radu bavili pitanjem autonomije i prikazemo autonomiju iz perspektive različitih filozofskih pravaca. Dva kriterijuma su odabrana za prikaz i analizu različitih shvatanja. Sa jedne strane fokus će biti stavljen na kontinentalnu, a ne analitičku filozofiju, budući da pitanje autonomije smatramo pre svega složenim i multidimenzionalnim fenomenom koji je neophodno razmatrati iz perspektive kulturno-istorijskog konteksta u kojem se razvijao, gde nam analitička filozofija nije mnogo od pomoći. Pri tom, kroz pregled relevantne literature, odabrani su neki od najistaknutijih filozofa koji su se bavili pitanjem autonomije i napravljen je pokušaj da se da spektar različitih filozofskih škola i pravaca. Sa druge strane, vodeći se radom Lukasa Svejna (Lukas Swaine) koji ističe da je „teško pratiti poreklo pojma autonomije“ (Swaine, 2020: 2), ali i sam pravi „skok“ od antičke Grčke i Rima pominjući da se nakon tih perioda autonomija tek javlja krajem XVI veka (Swaine, 2020: 2) i nakon antičkih autora poput Tukidida, Sokrata i Platona sledeće u svojoj analizi pominje Džona Stjuarta Mila i Imanuela Kanta. Takođe, neophodno je istaći da su se različiti mislioci bavili pitanjem slobode koja se može usko dovesti u vezu sa pojmom autonomije, ali u ovom prikazu različitih filozofskih polazišta ograničićemo se konkretno na pojam autonomije i pozivati se na one mislioce koji su direktno analizirali pojam.

Pominjanja autonomije u istorijskim tekstovima datiraju još iz perioda antičke Grčke, kada Herodot i Tukidid pišu o peloponeskim i grčkim ratovima sa Persijom. U ovim tekstovima pojam autonomije povezuje se sa gradovima, državama, ostrvima ili kolonijama i odnosi se na to da jedna strana daje drugoj nadležnost da upravljanja i odlučuje nad teritorijom (Swaine, 2016). Moglo se odnositi i na ljude, bilo kao grupu bilo kao individue, pa se govori o autonomiji plaćenika u ratovima, autonomiji plemena u okviru jedne države ili o autonomiji individue, gde autonomija, prema Hipokratu, podrazumeva hrabrost u delovanju nasuprot strahu i servilnosti (Swaine, 2016, 225).

Ukoliko se fokusiramo na antičku filozofiju, najviše možemo saznati od Sokrata i njegovog shvatanja intelektualne autonomije. Uz intelektualnu autonomiju on uvezuje i pojam intelektualne odmerenosti (eng. intellectual humility), koja podrazumeva ni precenjivanje ni potcenjivanje sopstvenog znanja i kapaciteta za saznanje (de Brasi & Boeri, 2023: 132). Intelektualna odmerenost i intelektualna autonomija u sadejstvu deluju kako bi omogućili čoveku da stiče znanja o svetu i razume ograničenja sopstvenog znanja. Autonomija, prema Sokratu predstavlja vrstu epistemološke autonomije koja omogućava čoveku da proceni da li su izvori znanja dobri ili loši, da li su argumenti sagovornika u dijalogu pouzdani ili ne (De Brasi & Boeri, 2023: 140). Stoga, možemo reći da Sokratova ideja autonomije uključuje i socijalnu komponentu, međuzavisnost sagovornika u istraživanju sveta i sticanju znanja o njemu.

Razvoju pojma autonomije doprinela su i utilitaristička shvatanja Džona Stjuarta Mila i Baruha De Spinoze. Mesto koje pojam autonomije zauzima u Milovoj filozofiji je značajno budući da podrazumeva da je autonomija jedan od bazičnih elemenata za blagostanje čoveka, bazična ljudska potreba (Mill 1859/1975, ch. III, prema: Christman, 2020). Autonomija se ogleda u mogućnosti individue da se samoodredi, ima mogućnost samorefleksije i bude autentična, a obrazovanje se vidi kao važan proces koji dovodi do autonomije (Donner, 2009). Samoodređenje,

slobodan i autentičan intelektualni i moralni razvoj za Mila su pojmovi od izuzetnog značaja i donekle autonomiju gleda kao istinsku slobodu individue, njenu mogućnost da bude nezavisna od toga šta su uvrežena verovanja u društvu u kojem živi i sposobna da sama daje svoje procene i sama bira svoj životni put (O'Shea, 2012).

Spinozin rad bio je više usmeren na etička pitanja i pitanja slobode, verujući da čovek može biti slobodan u bilo kom obliku države bez obzira na politička ograničenja (Den Uyl, 2003). Ipak, bez obzira na postojeća ograničenja, slobodu definiše kroz aktivnost, odnosno kroz delovanje individue u suprotnosti da neko deluje nad individuum (Kluz, 2003). Određenje slobode neophodno je za određivanje pojma autonomije, budući da Spinoza u svojim delima ne koristi sam termin autonomija. S tim u vezi, iako se ne može govoriti direktno o autonomiji, preko slobode možemo definisati autonomiju, odnosno relaciju autonomiju (Aguilar, 2023). Spinozina relaciona autonomiju može biti određena kao rezultat zajedničke racionalne saradnje sa drugim ljudima, a ne kao sposobnost da sami sebe rukovodimo (Severac, 2005, prema: Sangiacomo, 2017). U tom smislu možemo biti slobodni/autonomni ukoliko delimo ideje sa drugim ljudima i kroz aktivnost pokušavamo da ih realizujemo (Aguilar, 2023). Iako se Spinozina dela ne uzimaju u obzir u savremenim razmatranjima autonomije, originalnost njegovog pristupa leži upravo u socijalnoj dimeznosti koju daje pojmu autonomije i razmatranju eksternih faktora koji mogu uticati na pojačavanje ili smanjivanje racionalne kooperacije među ljudima (Sangiacomo, 2017).

Nakon 18. veka, savremena filozofija podrazumeva Imanuela Kanta kao jednu od centralnih figura u konceptualizaciji pojma autonomije (Dryden, 2020). Da bismo prikazali Kantovo shvatanje autonomije, neophodno je osvrnuti se na odnos između autonomije i heteronomije, budući da kroz tu dihotomiju Kant definiše samu autonomiju. Autonomija (autonomija volje) predstavlja zakon koji je samoj autonomiji inherentan, bez obzira na predmet volje, dok ako volja traži samoj sebi svojstvo u nekom predmetu van nje same ona postaje heteronomna (Irwin, 2004). Autonomnom, slobodnom osobom bi se u tom smislu podrazumevala ona koja je sposobna da deluje u skladu sa autonomijom viđenom kao sopstvenim zakonom, da svoju volju uskladi sa zakonima i dužnostima koja iz nje proizilaze (Smajević, 2020). Heteronomna osoba bi bila ona koja nalazi volju van sebe same i biva joj nametnuta spolja (Smajević, 2020). Polazeći od univerzalne prihvatljivosti, operacionalizovane u kontekstu moralnosti kroz kategorički imperativ odnosno sopstveno delovanje koje u svakom trenutku može biti univerzalni zakon (Schmidt, 2019), možemo izdvojiti Kantova određenja moralne i personalne autonomije. Iako se Kant pretežno bavio pitanjima moralne autonomije, ništa manje važna je i personalna autonomija koja se ugrubo može predstaviti kao skup različitih delovanja u traženju sopstvenih moralnih načela, koja mogu biti bazirana na slobodnom izboru ali rukovođena spoljnim uticajima, a ne sopstvenim moralnim načelima¹ (Formosa, 2013). Kada uporedimo sa prethodnim određenjem moralne heteronomije, deluje da bi moglo biti opravdano izjednačiti personalnu autonomiju sa oblikom heteronomnog ponašanja. Moralna autonomija, sa druge strane, podrazumeva definisanje sopstvenih moralnih načela i delovanje u skladu sa njima (Formosa, 2013). Kantovo posmatranje autonomije jeste suštinski humanističko, ono koje veruje u snage čoveka i njegov razum i kao takvo može se smatrati da je utabalo stazu razvoju prosvetiteljske

¹ Formosa nam na primeru objašnjava šta personalna autonomija može biti. Ukoliko se žena svojevolejno odluči za estetsku operaciju kao rezultat "ispiranja mozga", iako je njen postupak slobodan on zapravo ne može biti oblik moralne autonomije, jer nije vođen sopstvenim načelima (Formosa, 2013).

misli i negovanja vrednosti koje podrazumevaju veru u um i razum svakog čoveka (Smajević, 2020).

Nadovezujući se na paralelu između Kantovih ideja i perioda prosvetiteljstva, možemo govoriti o Rusoovom uticaju na razvoj pojma autonomije i njegovo pomeranje ka pozicioniranju individualne autonomije u društveni kontekst. Budući da su bili savremenici, može se govoriti i o direktnom uticaju koji je Ruso imao na razvijanje Kantove misli o autonomiji, pogotovo misao o pojedincu koji sam sebi postavlja neku vrstu zakona koji ga vodi (Schneewind, 2013, prema: Swaine, 2016). Već na samom početku dela „Društveni ugovor“, Ruso nam ukazuje na pitanje slobode koje možemo direktno povezati i sa konceptom autonomije: „Čovek je rođen slobodan, a svuda je u okovima“. Onaj koji veruje da je gospodar drugih, uistini je više rob od njih“ (Ruso, 1993: 27). Takođe, svestan toga da je čovek društveno biće koje je prinuđeno da živi u nekoj vrsti organizovane zajednice, Ruso problematizuje odnos između ličnih prava i sloboda i društvenih ograničenja: „Dok je narod prinuđen da se pokorava i dok se pokorava on dobro čini; a čim može da zbaci jaram i zbaci ga, on čini još bolje: jer, povrativši svoju slobodu na osnovu istog onog prava kojega mu je oduzeta, ili je on u pravu da je povрати, ili drugi nisu u pravu da mu je oduzmu“ (Ruso, 1993: 28). Kroz ovaj primer možemo primetiti da Ruso smatra da oni zakoni koji su doneti mimo volje ljudi ograničavaju ljudsku slobodu i time legitimizuje da treba da budu izmenjeni tako da bi odgovarali svima. Za Rusoa autonomno ponašanje podrazumeva predaju jednog dela statusa individua i povezivanje sebe sa drugim članovima društvene zajednice sa kojima su suštinski povezani (Neuhouser, 2011: 480). Pored toga, iako izjednačava pojmove slobode i autonomije, u osnovi smatra da je delovanje prema sopstvenim nahođenjima bez obzira na druge. negativno određenje slobode i da autonomija podrazumeva sposobnost da se samostalno rasuđuje i sudi na osnovu sopstvenog razuma (Neuhouser, 2011), ali svakako u relaciji sa drugima. Pored ovladavanja nad samim sobom, Nojhauzer ukazuje i na to da koncept autonomije kod Rusoa ima i šire društvene implikacije. Za razvijanje autonomije važno je da individua ograniči svoju slobodu i podrediti se interesima *opšte volje* (eng. general will). Takođe i opšta volja i sve što iz nje proizilazi kao proizvod, poput zakona, jedino ima smisla kada dolazi od samih individua, pa tako na inherentnoj međuzavisnosti koju autonomija nosi, Ruso podrazumeva da će i u opštu volju biti utkane ideje o ravnopravnosti između članova društva (Neuhouser, 2011). Ono što se može izdvojiti kao glavna razlika između Kantovog i Rusoovog shvatanja leži u „mestu“ iz kojeg zakon vođenja polazi. Dok za Rusoa, ljudi mogu delovati u skladu sa moralnim zakonom nastalim participativnim odučivanjem o njemu, kod Kanta zakoni nastaju u samoj individui i motivacija za praćenje istog dolazi iznutra (Schneewind, 2013, prema: Swaine, 2016).

Kratak osvrt na pitanje autonomije možemo napraviti pogledom na rad Fridriha Ničea, jednog od najpoznatijih predstavnika nihilizma kao filozofskog pravca. Upravo iz razloga njegovih nihilističkih i determinističkih stavova, među teoretičarima ostaje rasprava da li se on zaista bavio pitanjima autonomije ili je samo na ironičan način govorio o autonomiji (Lanier Anderson, 2021). Ukoliko želimo da zastupamo tumačenje da je Niče zaista govorio o autonomiji, verujući da ona postoji, možemo se osloniti na tumačenje Roberta Lanijera Andersona (Robert Lanier Anderson) koji definiše autonomiju kao „psihološki odnos prema samom sebi koji omogućava prevazilaženje slabosti“ (Lanier Anderson, 2021: 17) i to u dva smisla: 1) Autonomija ne znači beg od determinisanosti, već od alijenacije i sposobnost individue da se izbori protiv drugih i sredine, davajući sopstveni odgovor na situaciju; 2) Autonomija predstavlja unutrašnja individualna jačina i pouzdanost, koja omogućava rukovođenje sopstvenim načelima, a ne podređivanje sopstvenog života i delovanja eksternim faktorima (Lanier Anderson, 2021: 17). Za Ničea autonomija nije

individualna, ne znači otuđenje od drugih, ali jeste individualistička, podrazumeva važnost svake individue kao neponovljive i one koja treba da preuzme kontrolu nad sobom i nad spoljnim faktorima i u tom smislu bude autonomna ličnost, sposobna da deluje i bude odgovorna za svoja dela (Ansell Pearson, 1991; Lanier Anderson, 2021).

Od savremenih filozofa, koji su delovali u 19. i 20. veku, a bavili se problemom autonomije možemo izdvojiti i Simon de Bovoar. Iako poznatija po svom utemeljenju osnova feminizma, de Bovoar zauzima Neo-Kantovsku poziciju u određenju autonomije kroz uvažavanje drugih osoba kao nosioca slobode i onih koji poseduju autonomnu racionalnu volju (Kruks, 2005). Uvezujući i socijalni kontekst u svoja određenja, posebno stavljajući fokus na ojačavanje pozicije žena u društvu, ona smatra da je za autonomno delovanje važno osvestiti svoj položaj i sve političke faktore koji mogu sprečiti slobodno delovanje i voditi ugnjetavanju (Kruks, 2005).

Isto tako neizostavno ime u filozofiji i u postmodernističkoj nauci je Mišel Fuko. Osim problema koje Fuko otvara, koja se odnose na odnose moći, pitanje diskursa, problema seksualnosti, sticanja znanja, autonomija takođe ostaje oblast u kojoj je Fuko ostavio dubok trag i još uvek ostavlja pitanja koja intrigiraju istraživače koji proučavaju fenomen autonomije. Takva pitanja se odnose na javnu autonomiju (Wisniewski, 2000), autonomiju istraživača u istraživanjima (Hammersley & Traianou, 2014), pitanje individualne/ personalne autonomije (Oliver, 2010) i relacijama između personalne autonomije i obrazovanja (Marshall, 1996). Fokus će pre svega biti stavljen na personalnu autonomiju i agencnost (Wong, 2010), posebno zbog njene relacije sa shvatanjem ciljeva obrazovanja (Marshall, 1996). Uzimajući u obzir Fukoovu kritičku orijentaciju prema represivnim aparatima, ograničenosti koje čovek ima u savremenom društvu, bivanjem pod konstantnim nadzorom i kaznama koje proizilaze iz kršenja pravila, ne čudi parcijalno determinističko posmatranje autonomije u kojem svaki *autos* nužno ima spoljašnji *nomos* kog mora da se pridržava, odnosno da je *autos* „zagađen“ od strane spoljnog *nomosa* koji ga sprečava da izgradi sopstveni *nomos* (Marshall, 1996). Upravo na osnovu ove teze, Maršal kritikuje tradiciju zapadnog sveta koji zagovara da je autonomija jedan od najvažnijih ciljeva obrazovanja, budući da zagovornici ovakve teze veruju da dete još uvek nije dovoljno racionalno i ne može samo da odlučuje, pa je potrebna neka vrsta kontrole kako bi se usmerila njihova ponašanja koja će kasnije dovesti do njihove slobode (Marshall, 1996). Ipak, Fukoovo viđenje autonomije, nije u potpunosti determinističko i može se doći do konsenzusa da u kasnijim radovima Fuko eksplicira mogućnost slobodnog, autonomnog delovanja (Oliver, 2010; Wisniewski, 2000; Wong, 2010). U njima se autonomija vidi kao društvena, kooperativna praksa oslobođenja u kojoj je važno osvestiti svoju poziciju u odnosu na sebe, svet, ekonomiju, represivne strukture i druge (Oliver, 2010), gradeći nove odnose moći vođenih praksama slobode (Foucault 2003a: 27, prema Wong, 2010), praveći manje ili više slobodne izbore u okviru postojećih prostora mogućnosti (Wisniewski, 2000).

Ono što bi za Fukoa bila heteronomija, u filozofiji Emanuela Levinasa, predstavnika egzistencijalizma, bi pre bila autonomija (Child et al., 1995). Levinas u tom smislu kritikuje individualističko shvatanje autonomije koje isključuje druge i vodi ka zatvorenosti uma i fokusu na samoostvarenje i ispunjenje sopstvenih želja (Dryden, prema: Levinas, 1969) i zalaže se za heteronomiju koja podrazumeva prevazilaženje sopstvenog ega i građenje pravednih odnosa sa drugima (Child et al., 1995; Dryden, 2012). Upravo interakcije licem u lice kojima smo svakodnevno izloženi čine da preispitamo sopstvene pozicije i da zajedno sa drugima gradimo prostore za međusobno uvažavanje i podršku (Childs et. al, 1995). Takve odnose Levinas razmatra i sa pozicije nastavnika: u trenutku kada pružimo učeniku prostor da učestvuje u diskusiji u kojoj se od njega traži da izrazi sopstveno mišljenje i kada reakcije budu pozitivne u smislu osećaja

uvažavanja koje učenik doživi, tada naše autoritarne (autonomne) tendencije opadaju i bivamo razoružani i otvaramo prostore za uvažavanje drugog i građenje pravednog odnosa, kroz heteronomiju do autonomije (Childs et al., 1995). Ova vrsta jedinstva autonomije i heteronomije, prepoznaje se i u radu Martina Hajdegera, takođe predstavnika egzistencijalističke filozofije, s tim što do tog jedinstva ne dolazi kroz interpersonalne interakcije, već kroz prostore mogućnosti koje nam daje naša sloboda, kroz *Dasein* odnosno naše bivstvovanje i otkrivanje sveta (Cai, 2021). Radikalno protiv Kantovog shvatanja autonomije u okviru filozofije egzistencijalizma delovao je i Sjerer Kjerkegor. Njegovo stanovište je upravo zasnovano na tome da sopstveno određivanje načina na koji treba da se rukovodimo sobom često može da ode u pravcu proizvoljnog delovanja bez ikakvih normi i vrednosti koje stoje iza njih (Fremstedal, 2015). Kjerkegor, ipak, pominje mogućnost ostvarivanja radikalne autonomije, vođenja potpuno etičkog života, koje bi podrazumevalo potpunu alijenaciju od društva i svega onoga što je estetsko, pa se i protivi tome budući da bi individuu vodilo ka još većem očajanju (Kierkegaard, 1983, prema: Johnson, 2017).

Od savremenijih autora zapadne liberalne tradicije, možemo izdvojiti Roberta Nozika, američkog filozofa koji je delovao u XX veku i koji u svom delu „Anarhija, država, utopija“ između ostalog dotiče i pitanje autonomije — autonomije individue kroz analizu odnosa pojedinca i društva, odnosno načina organizacije društva koji će omogućiti slobodu individua. Iako se u naslovu pominje anarhija, Nozik nije pripadao ovoj političkoj misli. Iako izrazito orijentisan ka poštovanju individualnosti, on ne pripada individualnim anarhistima, već libertarijanizmu (Mack, 2014). Osetna razlika je u tome što ne zagovara aboliciju države već se zalaže za nešto što bi bila minimalna država (eng. *minimal state*) koja bi bila tu da štiti prava, imovinu i ugovore pojedinaca (Mack, 2014). Oslanjajući se na Kantovu moralnu teoriju (Knowles, 1979), u samom početku svog pomenutog dela govori o tome da svaka individua ima prava i nijedan drugi pojedinac, grupa ili država ne bi smela da ta prava ugrozi (Nozick, 1971). U skladu sa tim, odgovornost individue je da bude vlasnik samog sebe (eng. *self-ownership*) i da isto tako poštuje ono što su individualnosti svake druge osobe. Osim te etičke odgovornosti i poštovanja individualne autonomije drugog, Nozik predlaže i formiranje zaštitnih asocijacija (eng. *protective associations*) koje bi služile kao unije individua sa sličnim interesima koji bi radili na očuvanju svojih članova i čuvanjem sopstvene autonomije.

Ukoliko ostajemo pri liberalnoj filozofskoj i političkoj doktrini, neizostavno ime je i Džon Rols (John Rawls) koji se u svom najpoznatijem delu Teorija pravde (eng. *A Theory of Justice*) u opisu šta bi bilo pravedno društvo bavi i pitanjem autonomije. Rols smatra da je moralno obrazovanje za moralno delovanje vrlo važno pitanje za postizanje pravednog društva i smatra da bi takvo društvo trebalo da bude sastavljeno od autonomnih individua koje su sposobne da „samostalno odlučuju na osnovu principa na koje pristaju kao racionalna ljudska bića“ (Rawls, 1999: 417). Takvo shvatanje Džona Rolsa jeste na liniji Kantovog shvatanja autonomije i sposobnosti da se rukovodimo sopstvenim načelima pri odlučivanju. Rols, međutim pravi iskorak i smešta to odlučivanje u kontekst liberalnog društva gde smatra da ipak mora postojati vrsta širokog društvenog konsenzusa oko vrednosti kao što su pravda i sloboda svakog člana društva. Autonomno delovanje i odlučivanje će ipak biti vođeno i uokvireno vrednostima takvog društva i neće podrazumevati kreiranje sopstvenih vrednosti pri odlučivanju (Rawls, 1999; Taylor, 2022).

Na osnovu prethodnog pregleda, jasno je da je pitanje autonomije bilo zastupljeno u filozofskim mislima od antike pa sve do savremenog doba. Različita ontološko-epistemološka polazišta nisu predstavljala ograničenje da ovaj pojam bude u manjoj ili većoj meri zastupljen u promišljanjima različitih autora i filozofskih škola. Ono što možemo zaključiti jeste da je vrlo

teško razgraničiti pojmove slobode i autonomije, da ih definišu jedne preko drugih, kao i da se autonomija može gledati i kao individualna i socijalna pojava. Takođe, ono što se može istaći kao važno za fokus ove disertacije jeste da ćemo autonomiju posmatrati i kao sposobnost individue da samostalno sudi i rasuđuje i donosi odluke, ali da ćemo uvažavati i to da nastavnici deluju u različitim kontekstima kao što su njihova učionica, škola u kojoj rade, ali i društveni sistem u kojem žive i rade. Stoga autonomiju nećemo podrazumevati kao nešto kontekstualno nezavisno, već ćemo podrazumevati da ispoljavanje autonomije zavisi kako od spoljnih ograničenja kao i od pregovaranja različitih značenja i postizanja manjeg ili većeg konsenzusa između različitih aktera koji, manje ili više direktno, utiču na rad nastavnika.

2.1.2. Pojam autonomije - psihološka perspektiva

Kako bismo analizi pojma autonomije pristupili na sveobuhvatniji način, jedan od pravaca razmišljanja bio je u tome da sagledamo doktorske disertacije iz različitih oblasti, koje su se bavile pitanjima u vezi sa autonomijom. Do sada sprovedena istraživanja na našim prostorima fokusirala su se na odnos između autonomije i srodnih pojmova poput agencnosti, inicijative, zrelosti, samopoštovanja uzimajući kao osnovu humanističku psihologiju (Đerić, 2014), a neka su se bavila autonomijom polazeći iz kognitivističke ili socio-konstruktivističke škole mišljenja (Gligorić, 2018; Marojević, 2018). Kako bismo što sveobuhvatnije doprineli razumevanju pojma autonomije, pokušaćemo da je predstavimo kroz osnovne škole mišljenja u okviru psihologije kao nauke. Primetne su i terminološke razlike u pokušajima da se jednim nazivom obuhvate različite škole mišljenja, pa se govori i o „psihološkim perspektivama“ (Keith, 2014), „psihološkim pristupima“ (Glassman & Hadad, 2009), „stajalištima“ (Herman, 2009) i škole/škole mišljenja (Abd El-Hay, 2020; Hilner, 1985). Klasifikacije variraju između navođenja četiri i deset osnovnih škola. Ukoliko ostanemo samo u domenu autora koji govore o psihološkim školama, odnosno školama mišljenja, Hilner određuje 4 bazične škole (strukturalizam, funkcionalizam, bihejviorizam i geštalt), Abd El-Hay sa druge strane pridodaje još šest škola (psihoanalizu, evolucionu, kognitivnu, biološku, socio-kulturnu i humanističku). U analizi ćemo se voditi proširenom klasifikacijom, kako bismo što obuhvatnije sagledali kako se autonomija u njima određuje, uz razumevanje da u nekim psihološkim školama mišljenja, autonomija kao pojam nije određivana. Budući da svaka od navedenih škola mišljenja ima veliki broj svojih predstavnika, prikaz će obuhvatiti samo neke od najznačajnijih predstavnika ovih škola, bilo onih koji se smatraju začetnicima ovog pravca ili čiji rad ima značajne teorijske i praktične implikacije na pitanja u vezi sa obrazovanjem.

Strukturalističku psihologiju ili psihologiju strukturalizma odlikuje pre svega interesovanje za mentalne procese i načine na koji se povezuju, odnosno kako se formiraju strukture osećaja, mentalne slike i iskustva i kako grade kompleksnije forme, strukturu iskustva (Lopez – Garrido, 2023). Najpoznatiji predstavnici ovog pravca su njen osnivač Vilhelm Vunt i Edvard Tičener. Pregledom relevantne literature može se ustanoviti da se u Tičenerovim delima ne može govoriti o određivanju ili bavljenju pitanjem autonomije, dok se kod Vunta autonomija pominje u kontekstu sprovođenja eksperimenata u kojima on insistira na autonomiji ispitanika u istraživanjima (Singh & Hylton, 2015). Autonomiju i direktno pominje kada se bavi analizom različitih shvatanja religije u odnosu na etiku, pa za ono shvatanje religije koje posmatra kao nezavisno od etike ili metafizike, koristi sintagmu „autonomno shvatanje religije“ (Wundt, 1908: 49). Može se govoriti i o srodnom pojmu „slobodne volje“ koji se pojavljuje u Vuntovom delu, a koji se određuje kao empirijski dati

kapacitet odlučivanja između različitih aktivnosti (Wundt, 1908: 5). Slobodna volja je tako i odrednica u moralnom delu života svake individue, budući da pomoću slobodne volje odlučuje da li će se povinovati ili ne spoljnim faktorima (Wundt, 1908: 324).

Kao odgovor na strukturalističku psihologiju, nešto nakon Vunta, javlja se pravac *funkcionalističke psihologije* čiji je predstavnik najpre psiholog i filozof Vilijam Džejms. Pored svog doprinosa psihologiji, veliki doprinos Džejmsa ogledao se i u postavljanju osnova filozofske doktrine pragmatizma u saradnji sa Čarlsom Pirsom. Funkcionalizam kao pravac više nastaje kao kritika pojednostavljenog strukturalističkog psihološkog stanovišta i manji fokus stavlja na to „šta su ljudi iskusili već se pita *zašto* su to ljudi iskusili“ (Sternberg & Funke, 2019: 19). Pod značajnim uticajem Čarlsa Darvina, Džejms je u fokus stavljao proces adaptacije organizma, odnosno prilagođavanje organizma različitim spoljnim okolnostima koja se ogledaju u različitim ponašanjima² (Votaw, 2023). Pored osnova psihološke nauke koje daje, u Džejmsovom doprinosu filozofiji pragmatizma možemo pronaći tragove bavljenja autonomijom. Ipak, taj doprinos je indirektan, kroz bavljenje ontološkim pitanjem determinizma, kao i bavljenje pojmom slobodne volje (eng. free will) (Doyle, 2010; James, 2005; Wayne Viney & Crosby, 1994; Wayne Viney, 2017). Oponirajući determinizmu, zalagao se za ideju indetereminizma, koji ne znači haotični sled događaja, već da kada razmatramo neki događaj moramo uzeti u obzir izbor ili šansu da se nešto desi (Wayne Viney & Crosby, 1994). U nekom događaju, učestvuje sam čovek i njegova svest odnosno ono na šta on usmerava pažnju i ulaže neki napor (Wayne Viney, 1986). Ukratko rečeno slobodno delovanje čoveka, slobodna volja ne znači da: „sve što je fizički ostvarivo jeste i moralno moguće. Samo znači da postoji više od jedne alternative koje iskušavaju našu volju“ (James, 1979a: 22, prema: Wayne Viney, 1986: 558). U svom delu *Dilema o determinizmu* u kojem se i najviše bavi pitanjem slobodne volje, ukazuje da su pretpostavke za vođenje ove rasprave: 1. subjektivna želja da steknemo zadovoljstvo objašnjenjem 2. da između dva stanovišta prihvatimo ono koje ima najviše smisla (James, 2005: 1). Upravo ove pretpostavke idu u prilog zaključku da psihologija treba da se bavi činjenicama, a ne različitim mogućnostima, pa shodno tome, veruje da koliko god da se psihologija razvije, neće moći da poznaje sve individue i njihove istorije, odnosno da predvidi kako će se svaka individua ponašati (Wayne Viney, 1986). Stoga, iako priznaje postojanje slobodne volje i različitih srodnih pojmova koje smo pomenuli, Džejms prestaje da se bavi njima iz perspektive psihologije³ (Wayne Viney, 1986).

Za razumevanje *bihejviorističkog* shvatanja autonomije oslonićemo se na rad B.F. Skinera, začetnika ovog psihološkog pravca, i radove koji se bave konceptima slobode i determinizma u bihejviorističkoj psihologiji. Upitno je da li u kontekstu ove škole možemo govoriti o autonomiji, budući da sam Skinner u svom delu koristi termin „autonomni čovek“ (eng. autonomous man) kao polazište za razvijanje svoje teorije u kojoj će pobiti postojanje slobodne volje. Skinner polazi od shvatanja autonomije kojem nedostaje naučna zasnovanost i shodno polazištima ove škole mišljenja zasniva shvatanje autonomije na odnosu između čovekovog ponašanja i uticaja iz okoline: „Čovek je autonoman u tom smislu da njegovo ponašanje nije pod uticajem bilo kakvog

² Džejms u *Principima psihologije* (1890) objašnjava funkcionalizam na primeru Šekspirove tragedije *Romeo i Julija*: „Romeo želi Juliju, kao što metalne strugotine žele magnet; ukoliko nema prepreka on joj se približava po pravoj liniji. Međutim ukoliko se između njih sagradi zid, neće idiotski ostati prijubljeni sa jedne i druge strane zida, kao što bi magnet i strugotina; već Romeo pronalazi zaobilazni put ili nalazi merdevine kojima će naći put do Julijinih usana. Sa strugotinama je jasno i ishod zavisi od slučajnosti, dok je za ljubavnike drugačije, teže ka ishodu ali puteva može biti bezbroj“ (James, 1890: 7)

³ Džejms se ograđivao od toga da psihologiju naziva naukom, ne želeći je da je poistoveti sa prirodnim naukama (Wayne Viney, 1986: 562) koje su za njega, empiristički orijentisanog, jasno merljive i proverljive.

uzroka. Dakle, odgovoran je za svoje postupke i može biti kažnjen za sve prestupe koje izvrši“ (Skinner, 1971: 25). U skladu sa razumevanjem da je svako ljudsko ponašanje, odnosno svaka ljudska reakcija, u skladu sa stimulusom koji deluje, Skinner kritikuje psihološka polazišta koja pokušavaju da objasne ljudska ponašanja koristeći pojmove mentalna stanja, procesi i dešavanja (Audi, 1976). Svakako ono što za kontekst ovog rada moramo izdvojiti jeste da je Skinnerov fokus pre postavljen na koncept slobodne volje, koji takođe negira, budući da bez negacije slobodne volje, po njegovim rečima, sama teorija nije održiva (Skinner, 1948, prema Waller, 1999). Za njega je slobodna volja ograničena materijalnim uslovima npr. „čovek fizički ne može proći kroz zid“ a osećaj slobode da se nešto uradi nije ništa drugo nego pojačan osećaj da će uslediti određeno potkrepljenje za ponašanje koje će izvesti (Rychlak, 1980: 24). U tom smislu, ne samo da postoje genetske predispozicije i faktori iz okruženja koji će uticati na ponašanje ljudi, već i sama kultura u kojoj čovek živi oblikuje potencijalna ponašanja ljudi (Rychlak, 1980). S tim u vezi, Skinner je bio kritikovan iz perspektive toga da podržava totalitarne režime, odnosno da osoba koja se ne slaže sa već postojećim kulturnim obrascima može samo da se prepusti već determinisanom postojećem obrascu prema kojem će se ponašati (Bethlehem, 1987: 93, prema Jenks, 1999). Međutim, Skinner se tu ograđuje od toga da on podržava takve kulture, zagovarajući da kulture koje nemaju pluralizam u različitim stimulusima koji će dovesti do različitih mogućih reakcija, nisu dobre za razvoj čoveka, odnosno ne poštuju bazično ljudsko pravo dostojanstva (Rychlak, 1980; Jenks, 1999). U tom smislu jača kontrola sredine je značajna i poželjna, ali samo kada je u pravcu proširivanja ljudskih mogućnosti (Jenks, 1999). Ono što možemo zaključiti jeste da ovakvo shvatanje autonomije čoveka pruža jedno ograničeno, determinističko razumevanje čoveka i ograničava ponašanja čoveka prema šemi stimulus-reakcija. Takođe, svođenje slobodne volje na izbor između različitih stimulusa koji se nalaze u okruženju ne pravi distinkciju između ljudi i životinja (Jenks, 1999). Kako bi istakao razliku koja postoji, Skinner ističe značaj mogućnosti samospoznaje i jezika koji ljudskoj vrsti daje proširenu mogućnost da bira između različitih stimulusa u raznolikoj kulturi. Pored značaja koji Skinner ima za razvoj psihološke misli i uspostavljanje novog psihološkog pravca, može se istaći i da na specifičan način doprinosi jačanju anti-autoritarne pozicije i ukazuje na opasnost kada stimulusi koji dolaze iz spoljašnje sredine vode ka jednom cilju i jednom određenom ponašanju. Ipak, budući da nam je autonomija u fokusu, biheviorizam ne može mnogo da nam pruži u odnosu na proučavanje ovog pojma.

Kao još jedan od odgovora na strukturalističku psihologiju koja dominira krajem XIX i početkom XX veka javlja se i *geštalt psihologija/ psihologija geštalta*, koja za razliku od strukturalizma smatra da individue i njihov psihički život u celini možemo posmatrati u celosti, a ne kao sumu svih pojedinačnih delova. U tom smislu njegovi najznačajniji predstavnici Verhajmer, Keler i Kofka smatraju da su unutrašnji mentalni procesi važni i posebno da ljudski mozak ima tendenciju da grupiše, organizuje i interpretira vizuelne podatke, stvarajući „mentalne prečice“ kroz koje će tumačiti i nove situacije (Bustamante, 2023). U okviru kapitalnog dela „Principi Geštalt psihologije“, Kofka se bavi pojmom srodnim autonomiji, a opet najbližim pojmom koji bi bio relevantan, odnosno pojmom *volje*. Oslanjajući se na ideje Kurta Levina, a odbacujući one Vilijema Mekdugala, veruje da ne možemo voljne reakcije klasifikovati pod onima koje započinju rečenicom „ja ću.“ (Kofka, 1935). Takođe, on pokušava da od voljnih reakcija odvoji one instinktivne, poput osećaja gladi i onih koje zahtevaju neku vrstu socijalnog angažovanja npr. spašavanje čoveka iz zgrade koja gori. (Kofka, 1935: 419). Drugi tip voljnih reakcija, ipak, zahteva analizu celine ličnosti, naročito odnosa između Ego i ne-Ego sila (Kofka, 1935). Sam Kofka ostavlja nekollicinu otvorenih pitanja za dalju analizu voljnih reakcija, odnosa volje i akcije, socijalnih uslova nekog ponašanja, procesa mišljenja...(Kofka, 1935). Iako nam

Geštalt ne nudi mnogo kada je reč o pitanju autonomije i izumire kao pravac sa smrću tri glavna predstavnika i jačanjem neuronauke, u savremenom kontekstu ostaje aktuelan kroz Geštalt psihoterapiju koja vrednuje značaj dijaloga, individualnost i različitost doživljaja, ali može se govoriti i o značaju obrazovanja, jer davajući učenicima kompletnu sliku, celinu problema ili teme, omogućavamo im da izgrade odnos prema istom, daju smisao i tek tada mogu na najbolji način analizirati i razumevati odnos između različitih delova celine (Çeliköz et al. 2019, prema: Bustamante, 2023).

Nakon bihejviorizma, *kognitivizam* pedesetih godina XX veka postaje jedna od vodećih škola psihološkog mišljenja. Bazirajući se na kritici pojednostavljenog bihejviorističkog shvatanja, kognitivisti u prvi plan stavljaju unutrašnje mentalne procese koji najpre determinišu to kako će se ljudi ponašati. Nekoga koga možemo izdvojiti iz grupe kognitivnih psihologa, a koji imaju veliki uticaj na savremenu pedagogiju, posebno uzimajući u obzir njihove teorije razvoja, su Žan Pijaže i Lav Vigotski. Autonomija za Pijažea u najširem mogućem smislu predstavlja „mogućnost da vladamo sami sobom“ (Kamii, 1984: 410). Pijaže se ovim shvatanjem udaljava od, do tada uvreženog shvatanja autonomije kao prava da donosimo odluke, ka mogućnosti da bez straha od kazne ili želje za nagradom odlučujemo šta je istinito ili lažno, vredno ili beskorisno, ispravno ili neispravno (Kamii, 1991: 382). Iako Pijaže pripada grupi konstruktivista koji veći akcenat stavljaju na menjanje unutrašnjih šema prema kojima osoba uči i razvija se, za njega razvoj autonomije ima direktnu vezu sa sredinom, gde vidi da autonomija nastaje u kontekstu u kojem vlada jednakost između učesnika, demokratičnost i međusobno poštovanje, koje je rukovođeno idejom opšteg dobra za sve (Caetano et al., 2019; Lapsley, 2006). Suprotstavljen koncept autonomiji za Pijažea je heteronomija koja predstavlja stanje u kojem neko ili nešto drugo rukovodi odlukama koje će individua činiti. Zapravo, te odluke nisu vođene promišljanjem, kognitivnim restrukturisanjem, već najčešće pod uticajem nekog autoriteta (roditelja, starijih osoba) koji kroz sredstva prinude pokušava da nametne određena znanja, vrednosti i dovede do određenog ponašanja (Caetano et al., 2019; Lapsley, 2006). U takvim situacijama, kada osobe koje su u poziciji moći žele da kod dece i mladih usade određena znanja i vrednosti koja nisu podložna preispitivanju, to čine primenom bihejvioralnih metoda, govorimo o razvoju heteronomnog morala ili heteronomnog intelekta. Upravo na te dve oblasti, intelekta i morala, Pijaže fokusira svoj rad kada se bavi pitanjem razvoja autonomije. Intelektualna autonomija predstavlja mogućnost samostalnog sticanja znanja i zaključivanja, u suprotnosti sa nekritičkim prihvatanjem različitih informacija, koje je potrebno shvatiti kao aksiome (Kamii, 1984). Ovakvo shvatanje intelektualne autonomije ujedno znači i drugačiji pogled na samo obrazovanje i školovanje, gde nije ideja da se određeni sadržaji prenesu i proveri da li su oni na isti način usvojeni, već je ideja da se aktivno konstruiše znanje kroz sopstvenu aktivnost. Ne čudi onda činjenica da Pijaže razvoj autonomije smatra ključnim ciljem obrazovanja (Kamii, 1984; Kamii, 1991). Podjednako važna je i moralna autonomija koja se odnosi na mogućnost konstruisanja ili izbora sopstvenih vrednosti i donošenja najboljih mogućih odluka u odnosu na kontekst. U tom smislu, moralna autonomija nije jednaka slobodi, iz razloga društvene uslovljenosti našeg života, odnosno saživota sa drugima, gde je neophodno odlučivati u odnosu na druge ljude (Caetano et al., 2019). Takođe, preporuka za vaspitače i nastavnike jeste da, iako se treba suzdržati od kažnjavanja, koje vodi ka heteronomiji, postoje situacije u kojima je potrebno upotrebiti recipročne sankcije, kao na primer kada se dete nađe u neposrednoj opasnosti, koje može izazvati psiho-fizičku bol (Kamii, 1984). U svakom slučaju, pored različitih uslovljenosti i ograničenja, Pijažeevo shvatanje moralne autonomije razlikuje se od drugih teorija koje naglašavaju da dete usvaja vrednosti koje internalizuje iz spoljašnje sredine, gde Pijaže pomera fokus ka aktivnom konstruisanju uverenja i vrednosti kroz

interakciju sa spoljašnjom sredinom (Kamii, 1984: 412). Kada se bavimo pitanjima ljudskog razvoja, često se dihotomija pravi u odnosu na to da li su nam stanovišta okrenuta ka kognitivnom konstruktivizmu Pijeažea, ili pak zastupamo ideju socio-konstruktivizma, odnosno kulturno-istorijske teorije Lava Vigotskog. Razumevajući poziciju sa koje Vigotski polazi i kontekst u kome deluje, pod uticajem marksizma koji svakako veći akcenat stavlja na razvoj društva i opšteg dobra nego na razvoj individue, ne čude shvatanja koja govore o Vigotskom kao misliocu koji je skloniji heteronomiji nego autonomiji govoreći u terminima pijazeovske psihologije (Lourenço, 2012). Ovakvo shvatanje se može videti i u bazičnom shvatanju teorije Vigotskog u kojem je za razvoj potrebna interakcija između individue i kompetentnijeg drugog, da li nešto starijeg vršnjaka, roditelja ili nastavnika, u kojima će se tražiti prostori između zone aktuelnog razvoja i zone narednog razvoja. Na primer, Pijaže usvajanje naučnih pojmova vidi kao nešto što će se neminovno desiti, što je imanentno svakom detetu i nastaje kao produkt prirodnog biološkog razvoja, bez potrebe za dodatnim intervenisanjem od strane roditelja ili nastavnika. Kod Vigotskog, ipak mora postojati neka vrsta interakcije, oličena u asimetričnom odnosu moći gde će se od nerazvijenih ideja o nekom pojmu razviti naučni pojmovi (Lourenço, 2012). Sam Vigotski se u svom daljem radu pomerao od tvrdih marksističkih polazišta i više je uzimao u obzir individualnost što je i dovelo do toga da njegova dela često budu zabranjivana (Lourenço, 2012). U zavisnosti od perspektive koju zauzimamo i na koji način posmatramo pojam autonomije svakako možemo doći do zaključka da je Vigotski bio zagovornik autonomije u mišljenju i delanju. Polazeći od osnovne ideje zajedničkog konstruisanja znanja sa drugima, pri čemu se ne guši prostor za slobodno izražavanje i učešće (Ahn & Class, 2011; Vygotsky, 1978), ili od tumačenja prema kojem je, kroz pomeranje ka zoni budućeg razvoja, finalni cilj nezavisnost i samostalno delovanje individue (Meuwissen & Carlson, 2011), odnosno „stvaranje potpuno funkcionalnog (autonomnog) člana ljudske kulture“ (Little, 2004: 20), možemo govoriti o tome da i u procesu i u finalnom cilju Vigotski jeste neko ko je bio zagovornik podrške autonomije deteta.

Usmeravajući fokus na nesvesno, potisnute želje i misli *psihoanaliza* predstavlja skup teorija ili zaseban psihološki pravac koji teži da poboljša kvalitet života ljudi, najviše kroz terapijske seanse pomažući im da osveste i prevaziđu probleme sa kojima se suočavaju. Prema psihoanalitičkim teoretičarima, pre svega Sigmundu Frojdu kao idejnom tvorcu ovog pravca, struktura ljudske ličnosti sastoji se iz dela koji se odnosi na nagone (id), svesnog, racionalnog, logičkog dela (ego) i dela koji oblikuje odnos prema normama i vrednostima (superego). Definicija autonomije u psihoanalizi koja se može podrazumevati kao uvrežena jeste da „autonomija predstavlja samovladanje i nezavisnost, odnosno relativnu slobodu ega da se odupre uticajima nagona“ (Hartman, 1930, prema: Kobrin, 1993). Kao takva, može se podeliti na primarnu autonomiju koja podrazumeva percepciju, pomeranje tela, namerne radnje (planiranje, očekivanje, svrsishodno delovanje), govor, jezik i razmišljanje i sekundarnu autonomiju koja podrazumeva ponašanja koja počinju da se ispoljavaju kao odbrana od nagona, a onda kroz proces razvoja prestaju da budu pod uticajem nagona i postaju deo svesnog delovanja (Korbin, 1993). Korbinova je takođe pokušala da odgovori na pitanje da li se sam Frojd bavio pitanjem autonomije. Iako eksplicitno ne, budući da se interesovao za pitanja čovekovog nesvesnog, neminovno je da se bavio pitanjima formiranja identiteta, individualnosti i odnosa društva i individue (Korbin, 1993). Dodatni pokazatelj toga jeste i da se u prevodima tekstova na engleski jezik pojavljuje eksplicitno pojam autonomije, a i neki od Frojdovih sledbenika poput Hartmana, oslanjajući se na Frojdov rad, grade ideju o autonomnom egu koristeći pojam Autonomno ja (nem. *Autonomes Ich*) (Korbin, 1993: 207). Drugu direktnu vezu možemo pronaći između Kantove ideje autonomije i Frojdovog superega, gde „nivo individualne autonomije zavisi direktno od funkcionisanja superega, jer je to

mesto gde se nagoni susreću sa moralnošću“ (Korbin, 1993: 2011). Pod snažnim uticajem Frojda, ali uz određene modifikacije teorije kao što su stavljanje većeg fokusa na celoživotni razvoj ličnosti pre nego na razvoj samo do pete godine, kao i na socijalne i kulturne faktore koje na nju utiču, kao neko ko se neposredno bavi pitanjem autonomije može se izdvojiti američki psiholog Erik Erikson. Kao jednu od osam faza razvoja čoveka Erikson govori o fazi u kojoj je sa jedne strane spektra razvoj autonomije, a sa druge osećaj stida i sumnje (Erikson, 1950). Konkretnije, za Eriksona ova faza podrazumeva da dete ispoljava mogućnost da deluje prema sopstvenom nahođenju, oseća da postoji slobodna volja odnosno da može da utiče na sopstvene postupke (Erikson, 1950; Rorije et al., 2023). Dete u ovoj fazi koristi termine „ja“, „ti“, „moje“ (Erikson, 1968, prema Rorije et al., 2023: 2), što mu pomaže da stekne sopstvenu sliku o svetu i dalje doprinosi psihosocijalnom razvoju deteta. U poslednjem delu faze razvijanja autonomije, koje se dešava između treće i pete godine, dete dalje preduzima korake ka istraživanju, hodaњem, preduzimanjem različitih inicijativa i povećavanjem interakcija sa roditeljima i drugim bliskim ljudima (Rorije et al., 2023). Za roditelje ili one koji vode računa o detetu, u fazi razvijanja autonomije važan zadatak je da podrže dete u nameri da bude nezavisno koliko god da je moguće, ali i da nađu balans između slobode i kontrole, jer preterano dopuštanje detetu može dovesti do negativnih posledica za njegov dalji razvoj (Rorije et al., 2023). Kratak osvrt možemo napraviti i na psihoanalitičku terapiju u kojoj se smatra da je očuvanje autonomije pacijenta jedan od rukovodećih principa kojima se terapeut mora voditi. U ovom domenu pravi se razlika između poštovanja autonomije i nemešanja terapeuta u ličnost pacijenta, odnosno podrazumeva se da je terapija interaktivni proces koji se gradi na međusobnom poštovanju (Mitchell, 2013).

Sredinom XX veka na osnovama fenomenologije i filozofije egzistencijalizma razvija se još jedan psihološki pravac - *humanistička psihologija* - koja za svoj predmet ima holističko istraživanje ljudske psihe sa akcentom na pitanja vrednosti, slobode, ljudskih potencijala, samoaktualizacije, samoodređenja, a cilj jeste da se kod individua neguje psihološki rast i psihološko zdravlje kroz podržavanje ispunjavanja inherentnih potreba koje nosi svako ljudsko biće (Bland & DeRobertis, 2017; Mournier et al., 2011). Kada govorimo o autorima humanističke orijentacije, razvojna i motivaciona teorija koja na obuhvatan način uvezuje dva ključna aspekta ovog istraživanja, odnosno autonomije nastavnika i autonomije učenika u nastavi je teorija samoodređenja (eng. *Self-determination theory, SDT*) konstruisana od strane Edvarda Disija (Edward Deci) i Ričarda Rajana (Richard Ryan). Predstavници ove teorije, bazirane na različitim empirijski potvrđenim postavkama o ljudskom razvoju, motivaciji i učenju, kritikuju hegemonu odnose koje podržavaju društvene, ekonomske i kulturološke okolnosti (Tadić, 2014) i smatraju da je moguće uticati na sistem i promovisati promene u pravcu humanijih i emancipatorskih praksi (Niemiec & Ryan, 2009). Teorija samoodređenja predstavlja makro teoriju ljudske motivacije, sastavljenu od šest mini teorija, gde jedna od njih - teorija osnovnih ljudskih potreba - govori upravo o nužnosti zadovoljenja potreba za autonomijom, bliskošću i kompetentnošću (Núñez & León, 2018; Ryan & Deci, 2017; Reeve, 2009). Sama autonomija u okviru ove teorije definiše se kao psihološka potreba da pojedinac iskusi sopstveno ponašanje kao čin koji potiče od sopstvenih težnji, nečega što je svojstveno njemu samom, pre nego da ponašanje bude uslovljeno pritiscima i događajima sa kojima se ne poistovećuje (Reeve et al., 2004a). Takođe, potreba za autonomijom u kontekstu ove teorije, odnosi se „na iskustvo volje i psihološke slobode i određena je nivoom eksternog pritiska tokom izvršavanja neke aktivnosti“ (Deci & Ryan, 2008: 22). Ipak, budući da će upravo konceptualni okvir za ovo istraživanje biti teorija samoodređenja, dodatni elementi ove teorije detaljnije će biti objašnjeni u drugim poglavljima, dok ćemo se trenutno fokusirati na neke od glavnih predstavnika ovog pravca, sa kratkim osvrtom na teoriju Abrahama Maslova i nešto

detaljnijim objašnjenjem autonomije u delu Karla Rodžersa koji se smatra pionikom ovog psihološkog pravca.

U svom delu „Teorija ljudske motivacije“ Abraham Maslov izložio je svoju ideju o ljudskim potrebama koje polaze od onih najbazičnijih, fizioloških, pa do osećaja sigurnosti, ljubavi, poštovanja i samoaktualizacije. Prema njegovom shvatanju, ove potrebe su hijerarhijski ustrojene i individui je potrebno da ispuni pre svega ove najbazičnije potrebe kako bi mogla da teži ka ostvarivanju viših, sve do ostvarivanja potrebe za samoaktualizacijom (Maslow, 1943). Iako se Maslov u svom radu nije eksplicitno bavio pitanjem autonomije, neka od tumačenja Maslovljevih dela govore u prilog tome da se implicitno doticao pitanja koja su u vezi sa njom, kao na primer da će: „samoaktualizovane individue moći da deluju autonomno u odnosu na spoljašnja očekivanja, budući da nemaju iskrivljenu sliku o sebi i svojim sposobnostima“ (Maslow, 1954, prema: Bordages, 1989: 1263) ili da je „maskulina autonomija neophodna za samoaktualizaciju, dok je povezanost sa drugima može samo gušiti“ (Hanley & Abel, 2002: 42). Takođe, kada se osvrnemo na originalni izvor, Maslov govori o nekim preduslovima koji moraju biti ispoštovani kako bi se ljudske potrebe mogle ostvarivati, kao što su sloboda izražavanja, istraživanja, odbrane samog sebe kao i preduslovi pravde i poštenja (Maslow, 1943). Ne samo da se pojmovi slobode i autonomije često prepliću i mogu nositi sinonimna značenja, već Maslov govori i o slobodi da se radi po sopstvenom nahođenju dokle god se ne utiče negativno na slobode drugih ljudi, odnosno nekom ne čini našao (Maslow, 1943). Takvo određenje umnogome podseća na Kantovu ideju kategoričkog imperativa, pa možemo napraviti i takvu vrstu konekcije i dodatno potkrepiti da se Maslov u svom radu indirektno bavio i pitanjem autonomije.

Teorijska polazišta Karla Rodžersa, još jednog važnog predstavnika humanističke psihologije, podrazumevaju uvođenje konstrukta sopstva (eng. selfa) i to na dva koncepta koja su usko povezana. Sa jedne strane koncept realnog sopstva (eng. real self) podrazumeva ono šta mi jesmo zapravo, šta mislimo o sebi, osećamo, kako vrednujemo sebe i svoje postupke, dok sa druge strane koncept idealnog sopstva (eng. ideal self) oslikava naše ideale, želje i težnje ka onome kako želimo da se vidimo, šta želimo da postanemo (Ismail & Tekke, 2015). Rodžers posebno vrednuje značaj slobodne volje i zauzima antideterminističku poziciju, verujući da postupci osoba zavise od njih samih i da je potrebno da preuzmu kontrolu nad svojim delima (Ismail & Tekke, 2015). Potpuno funkcionalna osoba u tom smislu jeste ona koja uspeva da se samoaktualizuje i pomiče se, vidi pomake u sopstvenom napretku od realne slike sebe do idealne slike sebe. Upravo na ovom putu, a uvezano sa konceptom slobodnog delovanja, Rodžers uvodi i ideju autonomije koja podrazumeva odupiranje od eksternih sila i ciljano delovanje organizma u odnosu na dešavanja u spoljnom svetu (Rogers, 1959). Osim psihoterapije koja je bila u fokusu njegovih dela, Rodžers je svoje teorijske principe primenio i na oblast obrazovanja, pomerajući svoj fokus od tradicionalne ka reformskoj didaktici, smatrajući da nastavnici treba da promene viđenje svoje uloge od nekoga ko se bavi prenošenjem sadržaja ka podržavanju učenika slobode da uče, istražuju, rešavaju probleme, podržavajući njihovu autonomiju i doprinoseći njihovoj samoaktuelizaciji (Rogers & Freiberg, 1994).

Kao što je prethodno i navedeno, za neke od psiholoških škola nije moguće naći radove koji ukazuju na to da su se njihovi predstavnici bavili pitanjem autonomije, što je slučaj za *evoluciju psihologiju*. U evolucionoj psihologiji nalazimo radove koji se više bave pitanjem slobodne volje koja se odnosi na donošenje sudova i ponašanje u skladu sa njima na osnovu kognitivne obrade informacija potrebnih za zaključivanje, a uz podršku mehanizama evolucije koji su doprinosili da se ljudi prilagođavaju uslovima koji su postojali u socijalnoj sredini (Grinde,

2025; Yu, 2024). U okviru *biološke psihologije* ili neuronauke mogu se pronaći radovi koji se bave pitanjem autonomije, za koju se podrazumeva da je to voljna reakcija koja utiče na donošenje odluka (Medaglia et al., 2020): Ipak, fokus se u okviru ove psihološke škole stavlja na medicinski aspekt autonomije gde se ljudima prate različite reakcije putem PET skenera (Wagner, 2022) ili se razmatraju pitanja neuromodifikacije kako bi se neke voljne reakcije kod ljudi mogle menjati (Medaglia et al., 2020).

Kao i u filozofskim polazištima i ovde smo težili da prikazemo široki dijapazon različitih psiholoških pravaca i na koji način eksplicitno pristupaju pojmu autonomije ili posredno preko različitih pojmova možemo doći do neke veze između odabranog pojma i autonomija. Kroz širi pristup i navođenje kako različite psihološke škole gledaju na fenomen autonomije otvaramo prostor za druga istraživanja koja bi u fokusu imala autonomiju u obrazovanju, da odaberu drugačije teorijsko polazište. Izbor u ovom istraživanju biće *teorija samoodređenja* budući da postoji veliki broj empirijski potvrđenih nalaza u oblasti obrazovanja koji ovu teoriju čine relevantnom. Takođe, u skladu sa našim filozofskim polazištima, gde je istaknuto da će biti važna i unutrašnja stanja i sposobnost individue da samostalno odlučuje o svojim postupcima ali i eksterna ograničenja, deluje da teorija samoodređenja stavlja akcenat i na jedan i na drugi aspekt. Takođe, očigledan ali ništa manje važan argument za odabir ovog psihološkog polazišta, jeste i važnost koja se pridaje autonomiji u okviru ove teorije, stavljajući je na nivo bazične ljudske potrebe.

2.1.3. Pojam autonomije - pedagoška perspektiva

Pri definisanju autonomije iz pedagoške perspektive, u ovom poduhvatu nailazimo na različite probleme. Pre svega tu je pitanje koje bi potpadalo pod okrilje opšte pedagogije, odnosno pitanje postojanja pedagoške nauke i njene razgranatosti na različite pedagoške pravce i discipline. U našoj pedagoškoj tradiciji odgovor na to je lak i pedagogija baštini tradiciju samostalne nauke o vaspitanju i obrazovanju, a kroz istoriju razvijali su se različiti stručnjaci iz oblasti koji se profilisu pod profesijom pedagog. Sa druge strane, u zapadnoj kulturi se pod pedagogijom najčešće podrazumeva ono što bismo u našoj tradiciji podrazumevali nastavom. Tako u jednom od poznatijih svetskih rečnika Meriem Vebster rečniku upravo je takvo shvatanje pedagogije gde se podrazumeva da je ona umetnost, nauka ili profesija koja se odnosi na predavanje odnosno organizovanje nastave (Merriam Webster, 2024). Tako, sve češće za ono što bismo mi nazivali integralnom naukom o vaspitanju, pedagogijom, nailazimo na sintagme „nauke o obrazovanju“ (eng. educational science, educational sciences). Sa druge strane, postoje i oni pogledi koji pominju baš pedagogiju kao „autonomnu...normativnu disciplinu sa posebnim načinom teoretisanja“ (Biesta, 2011, prema: Friesen & Su, 2023: 7) ili posebnu naučnu disciplinu u okviru društvenih nauka sa obrazovnim fokusom (Sjöberg, 2018). Činjenica da ne postoje razlike u tome šta pedagogija znači u našem i drugim okruženjima, otežava nam i da pedagošku perspektivu o autonomiji strukturiramo, na način kao što smo predstavili filozofska i psihološka polazišta u odnosu na autonomiju. Takođe ono što je otežavajući faktor jeste to što su neki od gorepomenutih filozofa i psihologa imali značajan uticaj i na pedagošku nauku pa nije ni neobično što se neki od njih, poput Rusoa ili Kanta, mogu svrstati i u pedagoške klasike. Uzimajući u obzir rečeno, u predstavljanju pedagoške perspektive u autonomiji osvrnućemo se na neke od pedagoških klasika koji su se bavili pitanjem autonomije, iako po svom inicijalnom obrazovanju bi se pre mogli

svrstati u filozofe ili psihologe. Takođe, ono što je neophodno istaći jeste da ukoliko uzmemo da je pedagogija kao nauka za svoj predmet ima vaspitanje, definisanje autonomije svakako nije primarno pitanje kojim se ova nauka bavi. To ne znači da je autonomija nevažna za pedagoške mislioce, ali za potrebe uvezivanja iste u okvire pedagoške nauke, sam pojam ćemo smeštati u kontekst autonomije učenika.

Kritičari stare herbartovske škole, predstavnici pokreta za novu školu kao što su na primer Adolf Ferijer (Adolphe Ferrière), Eduard Klapared (Édouard Claparède) u Evropi ili Džon Džui (John Dewey) u SAD-u, ukazivali su da treba voditi računa o prirodnim sklonostima dece ka aktivnosti, uvažavati njihovo mišljenje i potrebe koje imaju, te čitavu pedagošku teoriju grade na principima slobode, aktivnosti i inicijativnosti (Đerić, 2014). Upravo ovi autori razmatrali su i ulogu škole u razvoju autonomije, kao i različite metode i sredstva koja nastavnici treba da koriste kako bi razvijali autonomiju učenika. Možemo izdvojiti Ferijerovo shvatanje škole koja nije naprosto škola ručnog rada, već „škola lične inicijative pri učenju“ (Ferijer, 1938: 24), gde kroz različite oblike individualnog ili zajedničkog rada postoji mogućnost da učenici biraju različite sadržaje učenja, budu samostalniji i preduzimaju inicijativu u sopstvenom obrazovanju. Klaparedova shvatanja u okviru funkcionalne pedagogije usmerena su na stvaranje nove škole, škole po meri deteta, gde uočava potrebu za razumevanjem aktivne prirode učenika i slušanjem i uvažavanjem potreba koje učenici iskazuju u vezi sadržaja koji uče i tempa kojim mogu da uče (Đerić, 2014; Klapared, 1929; Kocić, 2002). Pragmatistička pedagogija Džona Džuija i njegov *projekt metod* koji omogućava učenicima da aktivno učestvuju u svim fazama rešavanja problema, doprinosi većoj participaciji učenika i razvoju njihove autonomije (Džui, 1971; Đerić, 2014). Iako ni u jednom od svojih radova ne koristi termin autonomija (Nickel, 2007), Džuijevo kapitalno delo *Vaspitanje i demokratija*, u kojem je istakao važnost stvaranja podržavajućeg nastavnog okruženja koje treba da neguje aktivnost i istrajnost učenika u učenju, pre nego da bude usmereno na sticanje znanja samih nastavnih tema, utabalo je put razvoju savremenog koncepta autonomije učenika (Almusharraf, 2020). Kao jedan od načina da bolje razumemo Džuijevo shvatanje učeničke autonomije, možemo uvesti dodatni pojam, koji Džui u svojim delima nije navodio. Taj pojam naziva se svrshodna/ciljana autonomija (eng. *purpose autonomy*), koji se odnosi na sposobnost učenika da odrede dugoročne ciljeve i rade na njima bez obzira na činjenicu da neki konkretni zadaci koje obavljaju mogu biti u neskladu sa trenutnim željama (Nickel, 2007). Na taj način, učenik će izdržati raznovrsne prepreke kako bi ostvario svoj autonomno određeni cilj, kako bi našao svoju svrhu (Džui, 1936; Nickel, 2007).

Džuijevo razumevanje da svaka individua treba da zauzima kritički stav prema sebi, sopstvenim uverenjima i prema društvenoj stvarnosti u kojoj živi, kao i njegova orijentisanost ka pitanjima demokratizacije i pravednosti, čine ga teoretičarem koji je imao značajan uticaj na razvoj savremene *kritičke pedagogije* (Lamons, 2016; Tadić, 2016). Uzimajući u obzir relaciju sa kritičkom pedagogijom, primećuje se i da je koncept autonomije učenika problematizovao i rodonačelnik kritičke pedagogije Paulo Freire. Polazeći od toga da je autonomija proces u kojem individua postaje samosvesna i zrela, on otvara različita pitanja koja se odnose na diskusiju o nastavnom radu i participaciju učenika u donošenju odluka o nastavnim zadacima, kao i na zahteve za nastavnike koji se odnose na poštovanje slobode, individualnosti i dostojanstva učenika sa ciljem podrške učeničke autonomije (Freire, 2000; Freire, 2018). U svom delu *Pedagogija autonomije* (Freire, 2017), pored drugih postulata važnih za nastavu i učenje, Freire insistira da podučavanje zahteva poštovanje onoga koji uči. U tom svetlu kao jednu od etičkih univerzalija postavlja da je uvažavanje autonomije i dostojanstva učenika nešto što mora biti imperativ za

svakog nastavnika (Freire, 2017). Negovanje učenčkih sloboda, odsustvo ironije u interakciji sa učenicima, kao i poštovanje različitih identiteta koje učenici poseduju, čine osnovna načela kojima se nastavnik mora voditi kako bi podržavao autonomiju učenika (Freire, 2017). Pored toga, Freire insistira da je važno da nastavnik kroz razvijanje dijaloga o realnim životnim situacijama sa kojima se učenik susreće, obogaćuje iskustvo obrazovanja učenika, čime bi upravo i podržavao razvijanje njihove autonomije u nastavi (Freire, 1996, prema: Müller & Schubert, 2018). Anri Žiru, neko koga takođe možemo nazvati pedagogom kritičke orijentacije, govoreći o visokoškolskom obrazovanju i kritikujući neoliberalizam, ističe da je jedan od faktora koji doprinosi kolektivnom oslobođenju upravo razvijanje individualne autonomije (Giroux, 2020: 171). U ideološkom smislu, možemo napraviti „još jedan korak ulevo“ i razmišljati o tome šta bi autonomija značila u *anarhističkoj pedagogiji*. Sloboda koja je usko povezana sa autonomijom jeste jedan od važnijih, ako ne i najvažniji fenomen u anarhističkoj filozofiji i iako umnogome podseća na Kantovo shvatanje, ipak sa sobom nosi i određenu potrebu uklanjanja socijalnih barijera koje doprinose nejednakosti u kojoj bi zaista svaki pojedinac mogao da bude autonoman (Astore, 2017). U odnosu na obrazovanje, anarhističko poimanje autonomije je suprotstavljeno marksističkim, na čijim osnovama se i gradi kritička pedagogija. Upravo je ideja da obrazovanje ima svoj konačni ishod i završava se kada se društvo oslobodi, nešto što anarhisti kritikuju i smatraju da je važno razvijati kapacitete onih koji uče za celoživotno učenje, življenje i rast u društvu bez države, čime i samo obrazovanje ne bismo instrumentalizovali kao sredstvo revolucionarne borbe (Suissa, 2010). Iako među anarhistima koji su se bavili obrazovanjem, postoje različita shvatanja o tome da li bi škola trebalo da postoji i kakav je njen karakter, možemo uočiti da postoji slaganje u tome da autonomija onih koji uče treba da bude uvažena. Tako, Francisko Ferer, osnivač svoje Moderne škole, navodi da je jedan od glavnih ciljeva razvoj autonomnog učenika koji bi bio vođen svojim razumom i racionalnim odlučivanjem i kojem ne bi bile nametane istine kao dogmatska uverenja (Ferer, 1913: 54), dok sa druge strane Ivan Ilić, koji je stekao popularnost po svojoj ideji deskolarizacije, kao jedan od argumenata protiv škola navodi da škole tretiraju učenike kao mušterije i kao takve ne rade ništa dobro na račun motivacije i autonomije učenika (Ilić, 1980: 136).

Kada se nalazimo na terenu kritički orijentisanih pedagoških teorija, možemo se osvrnuti i na poimanje autonomije u *kritičkoj didaktici*. U delu Didaktičke teorije (Klafki i sar, 1990) možemo već kod samog Klafkija primetiti da kao neke od opštih ciljeva nastave vidi pružanje podrške učenicima kako bi mogli da se samoodrede, samostalno odlučuju, oblikuju stavove prema pitanjima koja se odnose na prirodnu i društvenu stvarnost, grade racionalni diskurs što možemo uvezati sa razvojem autonomne ličnosti učenika (Klafki i sar, 1990, Đerić, 2014). Na sličnoj liniji je i Rajner Vinkel (Rainer Winkel), koji predlaže model kritičko-komunikativne didaktike koja počiva na specifičnom modelu fleksibilnog kako planiranja tako i realizacije, a koja u krajnosti, budući da počiva na načelima kritičke teorije društva, ima za cilj osposobljavanje učenika za kritičko suđenje i rasuđivanje (Klafki i sar, 1990),

U lokalnom pedagoškom kontekstu su takođe postojala nastojanja da se adresiraju pitanja u vezi sa autonomijom nastavnika i autonomijom učenika u okviru škole i nastave. U tom svetlu, iako formalno po osnovnom obrazovanju ne bi pripadao pedagozima, Nenad Havelka nam nudi korisna shvatanja sa jasnim pedagoškim implikacijama. On definiše autonomiju kao: „svojstvo ili skup svojstava koja su karakteristična za neki položaj, neku ulogu ili za samog aktera“ (Havelka, 1996: 299). U kontekstu autonomije učenika ali i nastavnika kojom se Havelka bavio, on razlikuje tri vrste autonomije: 1) autonomiju koja proizilazi iz položaja (koja se odnosi na ono što bilo nastavnici bilo učenici imaju kao formalna prava i obaveze); 2) autonomiju koja se ispoljava u

realizovanju uloge (koja se odnosi na odlučivanje o različitim aktivnostima koje čine uloge); 3) autonomiju koja je svojstvo ličnosti aktera (koja je više usmerena na konkretne aktivnosti i mogućnost samostalnog i produktivnog odlučivanja a zavisi od sklopa ličnosti same individue) (Havelka, 1996).

Jovan Đorđević (Đorđević, 1996) takođe problematizuje pitanje autonomije, pre svega autonomije učenika, kroz prizmu suštinskog pedagoškog pitanja koje se odnosi na to da li je važnija individua i njen prirodni razvoj i slobode ili je važnija društvena komponenta i razvijanje individua za prilagođavanje ili menjanje društva u okviru vaspitanja. Ovaj autor iz pedagoške perspektive govori o autonomiji učenika za koju podrazumeva da predstavlja „školsku organizaciju koja učenicima ili grupi učenika, omogućava i daje pravo da učestvuju u načinu organizovanja nastave, određenom izboru nastavnog gradiva, kao i izvesnih disciplinskih modaliteta“ (Đorđević, 1996: 189). Pored toga, Đorđević uvezuje učeničku autonomiju sa individuum ili grupom koja funkcioniše po određenim unutrašnjim zakonitostima, ima sposobnost samostalnog mišljenja i odlučivanja, ali i na nivou škole govori o različitim modalitetima autonomije učenika u odnosu na pitanja rada škole, odnosno upravljanja školom (Đorđević, 1996). On smatra da je važno učenike stavljati u poziciju subjekta u kojoj će imati priliku da samostalno promišljaju i odlučuju, ali svakako stavlja akcenat na to da autonomija ne znači potpunu slobodu i predstavlja socijalno zavisani fenomen. U tom smislu, u nastavi je važno da nastavnik bazira svoj odnos sa učenicima na demokratičnosti procesa i ostavlja prostor za učeničku autonomiju, pri čemu mora nekada koristiti svoje znanje, iskustvo i autoritet kako bi pomogao detetu na način na koji je njemu prihvatljiv. Tako, sloboda postaje princip u vaspitanju koji podrazumeva mogućnost učenicima da biraju određene aktivnosti i zadatke, dok autonomiju Đorđević podiže na nivo cilja vaspitanja, gde se ishod ogleda u tome da „učenici steknu vlastita pravila života i organizovanja svojih postupaka i aktivnosti“ (Đorđević, 1996: 192).

Kao što je već rečeno u uvodnom delu o pedagoškim pogledima na autonomiju, ona nije kao nauka ta koja se primarno bavi definisanjem autonomije kao pojma, ali kroz ovaj prikaz odabranih pedagoških pristupa možemo primetiti da oni daju autonomiji specifičan kontekst, odnosno kontekst koji se odnosi na vaspitanje i obrazovanje. Isto tako možemo reći da kada budemo govorili o autonomiji nastavnika, oslanjaćemo se na kombinaciju Havelkinog shvatanja autonomije koja proizilazi iz uloge i one koja proizilazi iz ličnosti. Takođe, kada budemo detaljnije objašnjavali autonomiju učenika u nastavi, kao i prakse podrške učeničkoj autonomiji, možemo reći da ćemo se umnogome oslanjati na Freireovo shvatanje, odnosno da će se akcenat stavljati na uvažavanje učenika i otvaranje prostora za participaciju u različitim segmentima nastavnog procesa. Iako autonomija učenika i autonomija nastavnika nekada zauzimaju centralno mesto, a nekad možda pomalo perifernije u radu različitih pedagoga, ne možemo reći da joj ne daju na značaju i ističu potrebu za razvojem i negovanjem autonomije.

2.2. Profesionalna autonomija nastavnika

2.2.1. Profesionalna autonomija nastavnika i profesionalizacija nastavničkog poziva

Budući da je jedan od centralnih pojmova ovog rada profesionalna autonomija nastavnika, deluje smisleno osvrnuti se i na to šta znači nastavnik kao profesionalac, odnosno kako se sve može gledati na profesionalizaciju nastavničkog poziva. Korišćenje samog termina „poziv“ dodaje još jedan sloj koji usložnjava pokušaj određivanja profesionalizacije nastavnika, budući da se može razumeti na različite načine. Kungova (Kung, 2013) tako definiše različita značenja nastavničkog poziva od toga da postoji želja da se nastavnik samoostvari, pomogne nekom detetu da uspe uz emocionalno investiranje ili se prepusti spiritualnom poduhvatu u učešću u procesu koji je veći od njega samog (Kung, 2013). Može se govoriti i o pozivu kao dvokomponentnom pojmu koji podrazumeva osveščivanje sopstvenih potencijala, talenata i sposobnosti, a onda i razumevanje da se sa tim potencijalima može pomoći drugima (Cammrock, 2009, prema Kung, 2013). Možemo reći da zbog prirode samog posla nastavnika, koji uvek podrazumeva interakciju sa drugima i društvom, ovaj poziv uvek podrazumeva i socijalnu komponentu, odnosno razumevanje da je taj početni doživljaj koji nastavnik ima, glas koji mu govori čime treba da se bavi, treba da bude kombinovan sa društvenim okolnostima, odnosno pomeranjem ka tome kako se može nekome pomoći biranjem tog poziva (Bullogh & Hall-Kenyon, 2012; Kung, 2013). Pokazalo se da nastavnici koji osećaju kao svoj poziv da budu nastavnici, osećaju veće zadovoljstvo poslom i neposrednim radom sa učenicima (Richardson & Watts, 2006), ali i isto tako da postoje slučajevi da se nastavnici razočaraju i iskazuju nezadovoljstvo kada počnu da se bave poslom i vizija njihovog poziva se ne poklapa sa onim što se zapravo u praksi dešava. Razlozi nezadovoljstva mogu biti zbog preopterećenja izazvanim obimom posla, niskih postignuća njihovih učenika ili radom u kompleksnim društvenim okolnostima (Kung, 2013). U kojem god shvatanju da iskoristimo pojam poziva, neophodno je napraviti distinkciju između poziva i profesije, odnosno da poziv može ostati na nivou planiranja, te ostati na nivou individualnog osećaja, težnje, poriva ili želje da se angažujemo u nekoj oblasti ljudskog delovanja, ali ne mora se pretočiti u profesiju.

U traganju za time šta predstavlja pojam profesionalizacije nastavnika možemo se osvrnuti i na klasifikaciju četiri doba ili ere profesionalizacije (preprofesionalna, autonomnog profesionalca, kolegijalna i postmoderna), koja nam ujedno može poslužiti i da grupišemo različita određenja ovog pojma (Hargreaves, 2000). Kroz ovu klasifikaciju dat je istorijski prikaz razvoja profesije nastavnik i pružene su neke od ključnih karakteristika dominantnih diskursa o nastavnicima u svakom od perioda. U *preprofesionalnoj* eri nastavnici su bili viđeni kao oni koji obavljaju težak posao, ali ne i preterano tehnički zahtevan (Hargreaves, 2000). Podrazumevalo se da su nastavnici stručni u svojoj oblasti, da imaju dovoljno entuzijazma za rad sa učenicima, ali se fokus stavljao na transmisiju znanja iz unapred određenih sadržaja programa, korišćenje predavanja kao metode budući da je bilo potrebno raditi sa velikom grupom učenika i održavanje discipline u učionici, podrazumevajući kontrolu ponašanja. Od šezdesetih godina XX veka možemo govoriti o eri *autonomnog profesionalca* u kojoj se veći akcenat stavlja na individualnu autonomiju nastavnika, inicijalno obrazovanje nastavnika se razvija na velikom broju univerziteta i profesionalizaciji se daje veći značaj, podrazumevajući da su nastavnicima potrebne prilike za unapređenje nastavničkih kompetencija kako bi unapredili sopstveni rad, najviše kako bi ga uskladili sa potrebama njihovih učenika (Hargreaves, 2000). Ipak, ne insistira se toliko na udruživanju nastavnika i stvaranju profesionalne zajednice, te nastavnici ostaju izolovani u svojoj

praksi i pribegavaju samostalnim rešenjima koja smatraju primerenim, čime se, između ostalog, nije pospešivao razvoj profesije u didaktičko-metodičkom smislu (Hargreaves, 2000). U doba *kolegijalne autonomije*, pokušani su da se naprave iskoraci ka tome da se nastavnici udružuju i grade profesionalnu zajednicu nastavnika. Sa druge strane, rasla su očekivanja od nastavnika, obim posla se u praksi usložnjavao i povećavan je pritisak na nastavnike da uspešno savladavaju sve izazove i pritiske koji se pred njima nađu, a koji dolaze iz sfere ekonomije i politike, ogledane u različitim reformskim procesima i promenama zahteva koji se pred njih stavljaju (Hargreaves, 2000). Poslednji period, nazvan kao *postmoderni* ili period deprofesionalizacije podrazumeva dozu „otvaranja“ nastavničke profesije i zahteva koji se postavljaju pred nastavnike da uključe roditelje, učenike ali i druge interesne grupe, kako iz školske tako i iz društvene sfere u proces zajedničkog učenja (Hargreaves, 2000; Muller & Cook, 2024). O ovoj odlici profesije nastavnika u ovom periodu možemo govoriti i kao pozitivnoj i kao negativnoj. Sa jedne strane, može se razumeti da ovaj period otvara prostor za saradnju nastavnika i drugih aktera koji su van škole, ali važan deo školskog ekosistema. Sa druge strane, to otvara prostor za različite pritiske koji se mogu vršiti na nastavnike, na primer iz perspektive ocenjivanja koju mogu vršiti roditelji ili kada se više insistira na ostvarivanju određenih ishoda koji nisu nužno usmereni na formiranje ličnosti učenika već vođeni interesima tržišta i stvaranja ljudskog kapitala. Na tragu poslednjeg primera i Hargreaves navodi da se profesija nastavnika u ovom periodu nalazi pod udarom neoliberalne ideologije i tržišne logike, gde se uticaj sindikata smanjuje, povećan je fokus na ishode i standardizovana testiranja, a obrazovanje se nekad vidi samo kao sredstvo koje služi za produkciju specijalizovanog kadra koje privatni sektor zahteva i neretko finansira (Hargreaves, 2000). Svaka od navedenih era u razvoju profesionalizacije poziva, može se uvezati sa različitim pogledima na to šta zapravo podrazumevamo kada govorimo o profesionalizaciji nastavničkog poziva. Ipak, pored ovog istorijskog pregleda, koji ne podrazumeva da završetak jednog perioda znači da se ovakva shvatanja ne mogu naći i kasnije kroz istoriju, ostaje da odredimo šta sve jeste profesionalizacija nastavničkog poziva. Pregledom relevantne literature možemo ponuditi jedan od načina na koji se mogu kategorizovati dva pristupa profesionalizaciji nastavničke profesije koje ćemo nazvati statičnim (reaktivnim) i dinamičnim (proaktivnim).

Statični pristup profesionalizaciji najčešće se odnosi na unapred određeni set standarda koje svaki član profesije, u ovom slučaju profesije nastavnika, treba da ispuni. Takav pristup Hoyle (1986) definiše kao preskriptivni pristup koji podrazumeva dolaženje do određenih stanja, odnosno da postigne određena znanja ili veštine potrebne za obavljanje posla. Takođe, shvatanje da je odlika profesionalizacije to da je: „nastavnik dobar u svom poslu“, „postize izuzetne rezultate“ ili „ispunjava najviše standarde“ (Demirkasimoglu, 2010: 2050), može se svrstati u ovakvo stanovište. Statično shvatanje profesionalizacije može se uočiti i u OECD-ovom izveštaju iz 2016. godine u kojem se profesionalizam sastoji u tome da nastavnik mora imati znanja potrebna za podučavanje, sarađivati sa kolegama sa ciljem ispunjavanja standarda i imati autonomiju u izboru sadržaja nastave, ocenjivanju učenika, održavanju razredne discipline i materijala koje koriste (OECD, 2016). Statični pristup o kojem govorimo sličan je shvatanjima *starog profesionalizma* koji karakteriše rigidnost profesije, reaktivnost na zahteve, konzervativniji pristup nastavi, kontrolu i poziv na odgovornost od strane države, podrazumevajući nastavnika više kao tehničara ili zanatliju (Sachs, 2003; Sachs, 2016).

Podrazumevajući da su ovakvi pogledi na profesionalizaciju nastavnika previše usmereni na postizanje unapred određenih standarda, a premalo na kontekst u kome se posao nastavnika odvija koji je podložan različitim vrstama promena, kao odgovor se javljaju određenja koja govore

o dinamičnosti profesije odnosno dinamičnom proaktivnom pristupu. Saksova (2003) o ovakvom pristupu govori kao novoj profesionalizaciji koja podrazumeva etičku praksu, progresivnost, samoregulisano ponašanje, spremnost na promene i društveni aktivizam. Na nastavnike se u ovakvom pristupu gleda kao transformativne i refleksivne praktičare koji mogu da stvaraju nova znanja i sarađuju sa svojim kolegama sa ciljem pojedinačnog i kolektivnog napretka (Sachs, 2016). Ovoj grupi shvatanja profesionalizma pripada koncepcija koja podrazumeva integraciju kognitivne, pravne/društvene i etičke komponente u okviru profesije nastavnik, sa posebnim akcentom na profesionalni razvoj nastavnika kao komponentu koja se nalazi između navedene tri i posebno je važna za ovakvo shvatanje profesionalizacije (Mezza, 2022). U kognitivnu komponentu profesije nastavnik spadala bi teorijska znanja potrebna za obavljanje posla. Društvena komponenta bi se odnosila na pitanja u vezi sa statusom profesije, mogućnostima za različite načine udruživanja, pitanja autoriteta i autonomije profesije, dok bi pod etičkom komponentom podrazumevali altruističke tendencije i posvećenost opštem dobru (Mezza, 2022). Ono što želimo istaći ovim prikazom profesionalizacije nastavničkog poziva jeste da pridamo veći značaj tome da nastavnik ne može biti svako, raditi prema unapred pripremljenim scenarijima za časove i ne posedovati nikakve specifične kompetencije potrebne za obavljanje ovog kompleksnog posla. Pored toga, kao značajnu komponentu profesionalizacije vidimo i udruživanje nastavnika u profesionalnu zajednicu, kako kroz sindikalno organizovanje, tako i kroz zajednicu koja može da deli prakse, iskustva, dileme i tako zajednički unapređuje sopstvenu praksu.

Još jedna od važnih komponenti profesionalizacije, posebno značajna i za kontekst ovog rada, jeste upravo to što se u koncepcijama dinamičnog profesionalizma autonomija vidi kao jedna od komponenti takvog shvatanja profesionalizma. Uz to, i empirijska istraživanja pokazuju da, kada sistemski postoji prostor za negovanje ovakvog profesionalizma, to dovodi do toga da nastavnici osećaju da imaju više autonomije u svom radu (Muller & Cook, 2023; Muller & Cook, 2024). Primetna su i određenja koja govore da je, osim talenta, veštine, različitih znanja koja se mogu upotrebiti, autonomija jedna od osnovnih komponenti koja je uslovna kako bismo govorili o profesionalizaciji nastavničkog poziva (Goodlat et al., 1990, prema Parker, 2015). Takođe, autonomija predstavlja mogućnost samodirekcije u ostvarivanju sopstvenih ciljeva, ali i mogućnost da se ima uticaj na situacije koje su u vezi sa poslovima nastavnika, ujedno i komponenta koja omogućava nastavnicima da se bore sa različitim profesionalnim pritiscima i problemima pred kojima se mogu naći (Vijayalakshmi & Rajasekar, 2019).

2.2.2. Multidimenzionalnost profesionalne autonomije nastavnika

Pri definisanju profesionalne autonomije nastavnika može se primetiti upravo pluralitet različitih određenja, koja otvaraju različite perspektive o tome šta je zapravo autonomija nastavnika i na različite načine na koje se može pristupiti njenom istraživanju. Autonomija nastavnika ostaje jedan od koncepata koji je naširoko istraživana u obrazovanju (Wermke & Salokangas, 2015) i koji je važan za donosiocima obrazovnih politika, istraživače, rukovodioce obrazovnih institucija i praktičare (Usma Wilches, 2007), ali i pojam koji je kompleksan, problematičan i često kontradiktoran (Pitt, 2010: 1). S obzirom na mnoštvo različitih određenja koja postoje u vezi sa pojmom profesionalne autonomije nastavnika, kao prvi korak pokušaćemo da damo prikaz nekoliko istraživanja koja su za cilj, ili jedan od ciljeva, imala da kategorizuju različite koncepcije autonomije nastavnika, što će u kontekstu ovog rada biti izuzetno korisno kako

bi i polazište koje će biti korišćeno u ovom istraživanju moglo da bude locirano u odnosu na različite pristupe shvatanju autonomije nastavnika.

Polazeći od određenja da autonomija nastavnika predstavlja slobodu da organizuju sopstveni posao i deluju kao profesionalci, Evers i saradnici (Evers et al., 2017) daju prikaz istraživačkih radova u periodu između 1990. i 2016. godine i klasifikuju ih prema oblastima u kojima se istražuje, odnosno ispoljava autonomija. Namerno je iskorišćena sintagma ispoljavanje autonomije, budući da i pomenuti istraživači govore o svojoj kategorizaciji kao bihejvioralnoj i budući da se odnosi na doživljaj nastavnika o tome šta mogu da urade u različitim domenima svog rada. Na osnovu pomenute analize većeg broja radova definisane su četiri oblasti u kojima nastavnici mogu ispoljavati autonomiju: 1) primarni radni procesi u učionici (odnose se na mogućnost određivanja pravila u učionici i samostalno donošenje odluka u odnosu na to šta se u nastavi događa); 2) kurikularna autonomija (koja se odnosi na izbor materijala, aktivnosti i uopšte planiranje nastave); 3) participaciju u donošenju odluka o uslovima rada i pitanjima na nivou škole; 4) autonomija nastavnika u pitanjima koja se odnose na aktivnosti profesionalnog razvoja. Pregledom preko 40 različitih istraživanja, dolazi se do zaključka da se najveći broj istraživanja fokusira na prvu oblast, odnosno na primarne procese u učionici, a najmanje na oblast profesionalnog razvoja. Međutim, ono što zapažaju jeste da pored određenog broja radova koji se bave samo jednom od ovih dimenzija, postoje i oni koji obuhvataju dve dimenzije, na primer primarne procese i kurikularnu autonomiju (Pearson & Hall, 1993), ili sve četiri dimenzije (Friedman, 1999). Na osnovu pregleda ovih istraživanja, možemo primetiti da postoji opasnost da se autonomija nastavnika shvata i istražuje u ograničenom značenju, čime se profesija nastavnika i delovanje nastavnika sužavaju na neposredni rad u učionici. Verujemo da je za sagledavanje profesije nastavnika i autonomije nastavnika u punom obimu, neophodno uzeti u obzir sve domene koji se odnose na profesionalno delovanje nastavnika.

Nešto drugačiju kategorizaciju konceptualizacija nude Paradisova i saradnici (Paradis et al., 2019), suprotstavljajući dva pristupa proučavanju autonomije nastavnika: *tradicionalni* i *relacioni*. Kada napravimo poređenje sa prethodnom kategorizacijom, iz perspektive ovih autora sam pristup i različite dimenzije u okviru njega bi se smatrale za one koje pripadaju tradicionalnom shvatanju autonomije, a koje je pre svega individualističko. Tradicionalno, odnosno individualističko, shvatanje autonomije nastavnika podrazumeva da se pitanje autonomije svodi na to koliko nastavnici imaju kontrolu nad sopstvenim radom i kako se mogu individualno „izboriti“ sa različitim pritiscima kojima podležu. Najčešće se istraživanja koja ovako posmatraju autonomiju nastavnika svode na to koliko nastavnici imaju kontrolu u učionici (Paradis et al., 2019). Iako uvažavaju da postoje i istraživanja koja uzimaju u obzir radno okruženje u kome nastavnici rade (Pearson & Hall, 1993; Pearson & Moonmaw, 2005, prema: Paradis et al., 2019), ona ostaju u domenu toga šta nastavnici mogu raditi da kontrolišu to okruženje. Suprotstavljenu konceptualizaciju autonomije nastavnika činila bi relaciona autonomija (eng. relational autonomy) koja podrazumeva šire posmatranje delovanja nastavnika i autonomija se sagledava na nivou različitih odnosa. U fokus se tako stavlja niz drugih faktora, najviše društvenih, koji mogu podržati autonomiju nastavnika (Paradis et al., 2019). Određenje relacione autonomije više je usmereno na načine na koje se može podržati autonomija nastavnika kroz institucionalne i druge socijalne oblike delovanja, a manje je usmereno na lamentiranje nad nastavnicima kao ugrožene društvene grupe i kritizerski pristup (Mackenzie & Stoljar, 2000, prema Paradis et al., 2019). Institucionalna podrška nastavnicima odnosila bi se na postojanje licenci, etičkih i profesionalnih standarda prakse koji treba da postoje, baze znanja koja bi služila nastavnicima, podršku nastavničkim sindikatima,

kao i pozitivan društveni odnos prema samoj profesiji (Paradis et al., 2019). Odnosi koje nastavnici uspostavljaju, najčešće sa različitim akterima školskog života, bazirani na poverenju, poštovanju i podršci, mogu voditi ka tome da nastavnik ima uslove za autonomno profesionalno delovanje. Odnosi bazirani na ovim karakteristikama sa akterima školskog, ali i šireg društvenog života, podrazumevali bi da je ispunjena i socijalna dimenzija podrške autonomiji nastavnika (Paradis et al., 2019).

Iako je bilo reči da će u ovom poglavlju biti predstavljeni samo načini na koji se mogu kategorizovati i istraživati različite koncepcije autonomije, postoji potreba da se pruži jedan kritički osvrt na tvrdnju koju zagovaraju Paradisova i saradnici (2019) o redundantnosti istraživanja profesionalne autonomije iz tradicionalne perspektive. Prvu zamerku koju autori daju odnosi se da istraživanja koja polaze iz individualne perspektive ima već previše i da ne posmatraju autonomiju dovoljno široko. Kao odgovor na tu zamerku, možemo navesti neka od istraživanja koja polaze od toga da autonomija pretpostavlja kontrolu nad sopstvenim radom, ali umnogome uvažavaju multidimenzionalnost autonomije nastavnika i ne svode je samo na rad u učionici (Wermke & Salokangas, 2021; Frostenson, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Osim toga, različita komparativna istraživanja iz ove perspektive, sprovedena su u zemljama koja imaju drugačija državna uređenja, kulturu i obrazovnu tradiciju, npr. Brazil i Norveška (Da Silva & Mølstad, 2020) ili Nemačka, Švedska, Irska i Finska (Wermke et al., 2018; Salokangas et al., 2020). Druga zamerka odnosi se na definisanje autonomije nastavnika u okviru relacije autonomije, koja nije eksplicitno data. Kroz teorijske postavke koje nude Paradisova i saradnici vidljivo je da se relaciona autonomija takođe ispituje kroz doživljaj autonomije koju nastavnici imaju. Razlika je u tome što se posmatra u odnosu na različite domene i odnose u njima, ali ponovo ostaje na tome da li nastavnici osećaju da imaju kontrolu ili ne. Takođe, moramo istaći da postoje konceptualizacije autonomije nastavnika koje polaze iz, prema rečima autora, tradicionalne perspektive, ali uvažavaju i kolegijalnu autonomiju i odnose koji vladaju između različitih aktera školskog života (Wermke & Salokangas, 2021; Frostenson, 2015)

Za kategorizaciju koju nudi Haime Usma Vilčes (Jaime Usma Wilches) (2007) možemo reći da na određeni način podseća na prethodno dve navedene kategorizacije. Slično gorenavedenoj klasifikaciji Eversa i saradnika, Usma Vilčes izdvaja četiri domena u kojima se najčešće ispituje autonomija nastavnika: 1) nastava i ocenjivanje; 2) razvoj kurikuluma; 3) funkcionisanje škole; 4) profesionalni razvoj (Usma Wilches, 2007). Ovi domeni se istražuju nezavisno od toga koja dva pristupa autonomiji nastavnika se uzimaju kao relevantni, *subjektivni* ili *objektivni*. Kategorizacija oba pristupa u četiri različita domena, kao i ograničenja koja mogu uticati na autonomiju nastavnika mogu se videti na Grafikonu 1. Takva podela u dva šira pristupa, slična je podeli koju Paradisova i saradnici prave, međutim deluje da je na precizniji način objašnjeno kako se autonomija definiše u oba pristupa i da se stavlja podjednak značaj na to za koji se pristup istraživač odluči.

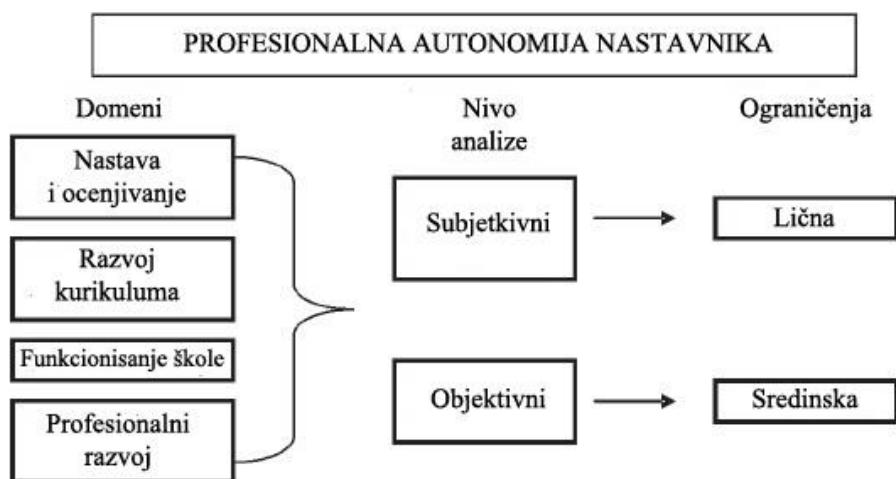
U *subjektivnom* pristupu autonomija nastavnika se definiše kao nastavnikov „lični osećaj slobode da izvrši neophodne radnje i ima kontrolu nad radnim okruženjem u školi“ (Usma Wilches, 2007: 256). Istraživanja koja polaze iz ovakvog pristupa usmerena su na doživljaj autonomije nastavnika i povezanost sa konceptima kao što su zadovoljstvo poslom, percepcijama nastavničke i učeničke autonomije, osnaživanjem nastavnika ili samopouzdanjem nastavnika (Usma Wilches, 2007). Ova istraživanja su posebno važna jer ukazuju na važnost doživljaja autonomije nastavnika i mogu biti korisna za donosiocima obrazovnih politika, direktore škola ili one koji se bave obrazovanjem nastavnika kako bi uvažili važnost nastavničkih percepcija i

pokušavali da osnažuju nastavnike i vode računa o njihovoj autonomiji, što može dovesti do većeg zadovoljstva poslom, manjeg sagorevanja i toga da se nastavnici bolje i samopouzdanije osećaju u vezi sa sobom i sopstvenim poslom. Kao nedostatak ovog pristupa može se uzeti da nekada nije dovoljno da istražimo samo doživljaj autonomije nastavnika kako bismo znali zašto se ponašaju na neki način, odnosno šta sve još može od eksternih faktora uticati na njihov doživljaj autonomije (Usma Wilches, 2007).

U *objektivnom* pristupu autonomija se definiše kao „posedovanje kontrole nad nastavnim programima i pitanjima u vezi sa radom škole uprkos spoljnim ograničenjima koja mogu ometati kontrolu“ (Usma Wilches, 2007: 259). Fokus ovog pristupa je upravo na eksternim ograničenjima koja mogu uticati na rad nastavnika. Pod time se najčešće podrazumevaju nameti koji se stavljaju pred nastavnike kako od uprave škole, tako i od donosioca obrazovnih politika, koji povećavaju zahteve koji se stavljaju pred nastavnike i tehnicizuju profesiju svodeći je na uniformni sistem koraka koji treba ispratiti kako bi nastava bila dobra ili nametanjem standardizovanih testova za koje nastavnici treba da pripreme svoje učenike. Prema ovom autoru, nastavnički posao, usled povećanja administrativnih obaveza i birokratizacije obrazovanja, sveden je na svakodnevno „preživljavanje“ i pokušaje da se ispune svi oni zadaci koje su pred njih postavljeni. Kreativnost u poslu nastavnika se gubi i daje im se osećaj lažne autonomije u veoma ograničenom prostoru za delovanje (Usma Wilches, 2007). Nastavnici se time manje osećaju kao „transformativni intelektualci“ (Giroux & McLaren, 1986), oni koji mogu da budu agensi društvenih promena, a više kao činovnici kojima je zadatak da jasno prate predviđene procedure i ne mešaju se mnogo u pitanja donošenja programa, ciljeva obrazovanja, pa čak ponekad i načina na koji će neposredno raditi u učionici. Ovakav pristup pomera ograničenja koja postoje za nastavničko ispoljavanje autonomije sa unutrašnjih ličnih faktora i na one spoljašnje. Ipak i ovakav pristup poseduje određene nedostatke, budući da manji fokus stavlja na to šta su osećanja, vrednosti ili implicitna uverenja nastavnika, koja umnogome mogu uticati na to kako će doživljavati sopstvenu autonomiju.

Grafikon 1

Dva pristupa istraživanju profesionalne autonomije nastavnika (Usma Wilches, 2007)



Takođe, ono što je neophodno istaći jeste da se pristupi koje smo naveli ne vide u potpunosti kao protivrečni i da je gotovo nemoguće u okviru literature koja se bavi autonomijom nastavnika pronaći ona određenja koja ne posmatraju autonomiju na relaciji sloboda-kontrola u radu nastavnika, odnosno autonomija nastavnika uvek podrazumeva neku vrstu mogućnosti kontrole ili osećaja kontrole nad sopstvenim profesionalnim radom. Autonomiju nastavnika kao takvu teško je istražiti kao fenomen izolovano od toga kako je nastavnici doživljavaju, jer deluje kao moguće da svaki individualni nastavnik oseća na različite načine da ima ili nema autonomiju. Na primer, koliko god da postoje slučajevi deprofesionalizacije nastavničke profesije kroz ispostavljene planove časova, što je jedan od trendova vidljiv u Africi (Moussa et al., 2024; Narayanan et al., 2024), deluje da domen organizacije nastave i ocenjivanja ostaje nešto gde nastavnici većinski mogu, u manjoj ili većoj meri, uticati na to šta će se dešavati. Stoga ćemo pokušati da predstavimo neke od definicija i neka istraživanja profesionalne autonomije nastavnika, gde ćemo pored inicijalne šeme (v. Grafikon 1) za predstavljanje subjektivnog nivoa analize i subjektivnog pristupa koristiti i dve grupe određenja koja se odnose na to da li je u fokusu osećaj individualne nezavisnosti u radu, odnosno reaktivno ispoljavanje autonomije (eng. reactive autonomy attitude), ili ona ponašanja koja objašnjavaju međuzavisnost između različitih aktera i reflektivno ispoljavanje autonomije (eng. reflective autonomy attitude) (Vangrieken et al., 2017). Svakako, oba ova shvatanja vidimo u okviru onoga što bi Paradisova nazvala tradicionalnim shvatanjem, a Vilčes subjektivnim pristupom, ali ipak i u njemu postoje razlike koje su važne za isticanje različitih shvatanja autonomije nastavnika. Razlike između ova dva pristupa sumirane su u Tabeli 1. Reflektivno ispoljavanje autonomije vidimo kao ono koje je više u skladu sa postavkama teorije samoodređenja, budući da se više insistira na povezanosti kao jednoj od bazičnih ljudskih potreba. Tako se autonomija vidi više kao kao intrapersonalna aktivnost u kojoj je neophodno tražiti prostore za slobodan izbor u odnosu na druge, pre nego alijenacija i samostalna lična borba za slobodan izbor.

Tabela 1

Reaktivno i relaciono ispoljavanje autonomije (Vangrieken et al., 2017)

Reaktivno ispoljavanje autonomije	Reflektivno ispoljavanje autonomije
Sloboda upravljanja sobom bez uticaja drugih	Sloboda za nalaženje prostora za upravljanje sobom u odnosu na druge
Samostalnost i neoslanjanje na druge	Međuzavisnost
Interpersonalni proces otpora	Intrapersonalni proces slobodnog izbora
Zagovaranje individualizma	Zagovaranje povezanosti

2.2.3. Objektivni pristup analizi profesionalne autonomije nastavnika - socijalni faktori kao prediktori stepena autonomije

Za autonomiju nastavnika možemo reći da istovremeno podrazumeva i zavisnost i nezavisnost. Zavisnost u smislu da ne može postojati u vakuumu imajući u vidu samu prirodu nastavničkog posla koji podrazumeva različite interakcije koje postoje kako na dnevnom nivou, tako i interakcije profesije sa društvom ili sistemom u kojem nastavnik radi. Nezavisnost sa druge strane podrazumeva, na tragu profesionalizacije nastavničkog poziva, mogućnost nastavnika da organizuje sopstveni rad i donosi odluke u vezi sa njime. Ako bismo krenuli od toga šta autonomija nastavnika nije, možemo reći da se ona ne može posmatrati kao izolovan i nezavisan fenomen (Usma Wilches, 2007). Ona podrazumeva „međuzavisnost, odgovornost, međusobnu podršku, profesionalnu diskreciju, i posvećenost obrazovnoj zajednici“, a svako gledište koje bi polazilo od izolacije samo bi davalo više u prilog onim politikama koje žele da homogenizuju nastavu i učenje i svedu ih na primenu standardizovanih programa i testova (Usma Wilches, 2007: 269). Međuzavisnost između nastavnika i društva, možemo pronaći u jednom od ranijih istraživanja na temu autonomije nastavnika, koje govori o sekundarnoj i primarnoj autonomiji nastavnika (McPhie & Kinney, 1959). Pod sekundarnom autonomijom podrazumeva se mogućnost da nastavnici kao udruženje profesionalaca, kao i svaki pojedinačni nastavnik, imaju svoj glas u dijalozima sa društvom kako bi saradnički odlučivali o pitanjima u vezi sa ciljevima i ishodima formalnog obrazovanja, kao i imali konstantnu interakciju sa društvom u praćenju obrazovnog procesa. Primarna autonomija u ovoj teoriji bi predstavljala sve aktivnosti koje nastavnici preduzimaju u obrazovnim institucijama kako bi prethodno dogovoren plan obrazovanja sproveli u delo, odnosno ostvarili predviđene ishode nastale u svojstvenom dijalogu sa društvom (McPhie & Kinney, 1959). Uzimajući u obzir neoliberalni društveni kontekst koji ima upliv u obrazovanje, Džon Beri (John Berry) govori o gubitku autonomije koju nastavnici doživljavaju, s obzirom na tržišnu logiku koja se preslikava na obrazovanje, gde se suština obrazovanja svodi na postignuća i dostizanje merljivih i proverljivih ishoda (Berry, 2012). Ovakve društvene okolnosti utiču i na obrazovanje nastavnika, gde postoji tendencija da teorijska znanja treba smanjiti i da je potrebno samo praktično znanje, konkretnije – učenje primera dobre prakse koji će se kasnije preslikavati u sopstvenoj praksi (Berry, 2012). Dakle, primetno je da je autonomija nastavnika ugrožena na dva nivoa. U odnosu na program, koji je preskriptivan, budući da se pred nastavnika postavljaju ishodi koje treba da ostvari, a njegov rad se procenjuje strogo na osnovu uspešnosti njegovih učenika u ostvarivanju tih ishoda. Ukoliko se nastavnici uče konkretnim primerima dobre prakse, a onda se od njih očekuje da istovetne prakse i primenjuju, onda možemo govoriti i o ugrožavanju autonomije na individualnom nivou, odnosno na nivou rada u učionici.

Ono što možemo izvesti iz Berijevog shvatanja, a što ćemo primetiti i kod Dejla (Dale, 1985), jeste da se nastavnici nalaze u situaciji da je balansiraju između ispunjavanja programom predviđenih ishoda ili spremanja učenike za testiranje, ali i da pokazuju dozu otpora u odnosu na program te dodaju određene sadržaje koje smatraju da su važni, bez obzira na to što nisu zvanično propisani. Na takav problem ukazuje i Rodžer Dejl koji u Britanskom kontekstu u periodu Tačerizma uviđa da nastavnici postaju ti koji bivaju označeni kao jedni od glavnih krivaca za neuspeh obrazovanja, pa je nužno bilo na neki način ograničiti njihov rad (Dale, 1985). Jedan od načina bio je i da roditelji i privatne industrije postaju važni činioci u određivanju toga šta će biti sadržaj obrazovnog programa, čime se na jedan način guši autonomija nastavnika (Dale, 1985). On za autonomiju nastavnika koristi termin regulisana autonomija, koja je vrlo ograničena i koja

u svojoj konačnici vodi ka tome da nastavnici budu zaboravljeni kao akteri u obrazovnom procesu (Dale, 1982a, prema Parker, 2015). Nastavnici se u tom smislu ne pitaju ni šta će biti ciljevi obrazovanja, niti o pitanjima koja se odnose na finansije, pa regulisana autonomija znači traženje prostora u nastavnoj praksi za korišćenje sopstvenih metoda i tehnika ili menjanja sadržaja, a da se istovremeno ispoštuju zahtevi koji su ispostavljeni od strane obrazovne politike (Dale, 1982).

Još jedan od primera ovakvog pristupa istraživanju autonomije nastavnika daje nam i Tejlor Veb koji polazi od toga da nastavnici pre predstavljaju profesionalce koji imaju određene kompetencije, a ne tehničare koji su zaduženi za sprovođenje unapred definisanog kurikuluma. Kontekst koji daje u svom istraživanju je u okviru Vašingtona i ispituje šta nastavnici rade u odnosu na strogo postavljene kurikulume i ishode koje se njime očekuju (Taylor Webb, 2002) Upravo u činjenici da su nastavnici profesionalci i u razumevanju dinamičnosti profesije nastavnika, gde odluke moraju da se donose na dnevnom nivou i nema recepta za obavljanje iste, vidi i prostor za ispoljavanje autonomije nastavnika kada neki nastavnici gledaju načine kojima će uspeti da se odupru rigidnosti kurikuluma i vode računa o realnoj situaciji i onome što je zaista njihovim učenicima potrebno. Pri tome, Tejlor Veb smatra da obrazovanje nastavnika jeste ključno upravo i za osnaživanje nastavnika kao profesionalaca koji bi imali razvijene kapacitete za samostalno odlučivanje i rasuđivanje u situacijama kada procene da je neophodno reagovati u suprotnosti onome što im je preskribovano (Taylor Webb, 2002).

U istraživanja koja polaze iz ovakvog pristupa možemo ubrojati i ono sprovedeno od strane Vila Vuhlersa (Wiel Veuglers), koji navodi da se autonomija postavlja kao nešto što je u trendu i što prosvetne i državne vlasti žele da vide kao zastupljeno u školama, ali da to više služi kao vrsta „ukrasa“ ili dodatnog nameta koji se stavlja pred nastavnike, budući da određena tela vode računa o tome šta se sa autonomijom dešava i u tom smislu, gotovo kao jedan oksimoron, stavljaju autonomiju nastavnika pod kontrolom (Veuglers, 2004). Tako deluje da su nastavnici, ali i učenici interpelirani u autonomiju, gde se od njih traži da je imaju ali istovremeno u ograničenim uslovima centralizovane kontrole (Veuglers, 2004: 158). Isto tako, nekoliko radova u kojima je zastupljen pomenuti pristup, govore o tome kako se autonomija nastavnika koristi kao slogan pod kojim se vrše školske reforme, a na kraju rezultuju dodatnim poslom koji se stavlja pred nastavnike, uz deprofesionalizaciju nastavničkog posla i otuđenje od drugih, i gde nastavnici bivaju izloženi različitim mehanizmima spoljašnje kontrole (Apple, 1995, Crookes, 1997, Levin, 2001, prema: Usma Wilches, 2007).

Iako je broj istraživanja koji polaze iz ove perspektive nešto manji, izdvajaju se i neka koja govore o autonomiji nastavnika u odnosu na kurikulum u lokalnom obrazovnom kontekstu. Tako nailazimo na primere u izraelskom kontekstu gde spolja nametnuti programi, konkretno u ovom slučaju na nivou srednjoškolskog obrazovanja, umnogome doprinose smanjenju autonomije nastavnika (Tamir, 1986). Drugi primer je nešto novija analiza u Norveškom kontekstu gde se ističe značaj autonomije nastavnika u odnosu na jačanje populističkih režima i u sistemu koji ima i razvijen sistem privatnih i javnih škola, te se dolazi do zaključka da izbor metoda i sredstava u nastavi je više pod kontrolom samih nastavnika u javnim školama, dok su i privatne i javne škole pod jakim uticajem zvaničnog kurikuluma, te da u tom domenu autonomija nastavnika nije značajno zastupljena (Dieudé & Prøitz, 2024). Još jedan od primera određenja autonomije koje stavlja fokus na društvene okolnosti koje utiču na nastavnike jeste i ono koje daje Pitova u kojem se u fokus postavlja mogućnosti nastavnika da implementiraju sopstvene ideje i ideale u okviru svoje profesije u odnosu na različite individualne autoritete u obrazovnom kontekstu (Pitt, 2010).

Zasigurno možemo reći da postoje još neka istraživanja koja su na ovakav način istraživala autonomiju nastavnika i da sistematičniji prikaz literature može biti koristan kako bismo uočavali razlike između toga kako se u različitim domenima rada nastavnika ispitivao fenomen autonomije. Međutim, kroz predstavljanje nekoliko istraživanja možemo videti kako načelno izgleda ovaj pristup koji veći fokus stavlja na mehanizme spoljne kontrole i ideološke razloge zbog kojih nastavnici doživljavaju manjak profesionalne autonomije. Iako je reč o ograničenom broju istraživanja koja sa sobom nose i različite kontekstualne specifičnosti, možemo pretpostaviti da bi se slični uvidi mogli steći i prilikom razmatranja problema autonomije nastavnika u drugim obrazovnim sistemima. Ovakva istraživanja ne pokušavaju uvek da kroz analizu faktora koji utiču na autonomiju nastavnika daju zaključke o autonomiji nastavnika već, takođe, preko doživljaja autonomije nastavnika ispituju koliko imaju kontrole u odnosu na faktore koji mogu delovati kontrolišuće na sam rad nastavnika.

2.2.4. Subjektivna perspektiva u istraživanju autonomije – značaj doživljaja, reaktivna i reflektivna autonomija

Kao što je već navedeno u istraživanjima koja polaze iz subjektivne perspektive, važan je sam doživljaj autonomije, odnosno koliko nastavnici misle da poseduju kontrole nad sopstvenim radom u okolnostima u kojima rade. Polaznje iz objektivne perspektive ne deluje dovoljno da bismo mogli proceniti da li nastavnici imaju autonomiju, budući da, nekada nastavnici ne osećaju da su kontrolisani, iako deluje da obrazovne i društvene okolnosti ukazuju na suprotno (Leiter, 1981). Pored toga što ćemo u ovu grupu određenja i istraživanja svrstavati ona koja se fokusiraju na doživljaj autonomije nastavnika, dodatnu podelu napravićemo na osnovu podele reaktivnog i relacionog ispoljavanja autonomije (Vangrieken et al., 2017). Navedeni autori govore da se u definicijama *reaktivnog ispoljavanja autonomije* svrstavaju nešto starije definicije autonomije nastavnika kao što je ona Marijeva (Murray, 1938, prema: Vangrieken et al., 2017) u kojoj je fokus stavljen na težnju za samostalnošću, ideji da nastavnik vodi i da ne bude vođen, kao i izbegavanju toga da biva kažnjen za svoje postupke. Takođe navode se još neki primeri definicija koje su usmerene na to da nastavnik treba da ima nezavisnost od institucija, društvenih normi i očekivanja, čime se promoviše vrednost individualizma i fokus se stavlja na interpersonalni način otpora u traženju nezavisnosti (Gough & Heilbrun, 1983, Hackman & Oldham 1975, Street & Licata, 1989, prema Vangrieken et al., 2017). U ovakva određenja mogli bismo dodati i ona koja koriste sintagmu radne autonomije (eng. work autonomy). Takvi primeri su, recimo, kod određenja Makbeta koji govori o autonomiji nastavnika kao „održavanju kontrole nad sopstvenim poslom i kontrolisanjem teorijskih saznanja“ (MacBeth, 2012: 15). Isto tako i autori koji su zauzeli kvantitativni pristup proučavanju autonomije nastavnika i kreirali sopstvene instrumente, konkretno skale stavova, koriste sintagmu radne autonomije i veći fokus stavljaju na slobodu nastavnika, što bi bilo podudarno sa reaktivnim ispoljavanjem autonomije. Među takvim primerima podrazumevamo *Skalu doživljaja nastavničke autonomije* (eng. Sense of Autonomy Scale), razvijenu od strane Vereta Volasa Čartersa (Werrett Wallace Charters) (Charters, 1976), koji u svojim istraživanjima autonomije nastavnika koristi reč *sloboda* (eng. freedom) podrazumevajući različite slobode nastavnika da: bira tehnike rada, bude nezavisan od nepoverenja i uticaja administratora i kolega, kontroliše tempo rada učenika, bori se sa preteranim dodatnim nametima koji se stavljaju pred njega unutar kolektiva i slobode u odnosu sa učenicima (Licata, Teddlie, & Greenfield, 1990, prema: Friedman, 1999). Sličan je fokus i kod Fridmana koji

konstruiše svoju *Skalu radne autonomije nastavnika* (eng. Teacher Work Autonomy - TWA) gde kada tumači rezultate o tome kako nastavnici doživljavaju autonomiju, polazi od odsustva autonomije kao najnižeg stupnja do potpune autonomije koju definiše kao: „potpunu slobodu nastavnika da inicira i implementira nove ideje, programe, kurikulare u okviru prihvaćenih zakonskih principa” (Friedman, 1999: 63). Tako i Friedman određuje autonomiju nastavnika kao kontrolu nad sopstvenim poslom u različitim domenima — od sopstvene nastave do izbora sadržaja i kreiranja programa. Za Fridmanovo određenje možemo ipak reći da potpada kategoriju reaktivne autonomije uzimajući u obzir komponentu individualizma u njegovom određenju. Iako ističe važnost konteksta u kojem nastavnik radi, ne smatra ga kao prostorom za kolaboraciju, dogovor i traženje saboraca već kao prostor u kojem mora da deluje i traži načine: „da adaptira svoje prakse u različitim uslovima i situacijama“ (Friedman, 1999:60; Strong & Yoshida, 2014).

Pored nekih od primera koje smo naveli možemo istaći i da se u literaturi koja se bavi lingvistikom, konkretnije metodikom nastave učenja jezika, pominju određenja nastavničke autonomije koja bismo mogli svrstati u kategoriju reaktivne autonomije. U istraživanjima koja se bave ovom temom veliki fokus se stavlja na odnos između nastavničke i učeničke autonomije, odnosno kako je autonomija nastavnika važan preduslov za razvoj autonomije učenika. Pri tome akcenat se stavlja najviše na kontrolu rada u učionici pa, na primer, u jednoj od poznatijih određenja Litl (Little, 1995) definiše autonomiju kao kapacitet za podučavanje vođen sopstvenim načelima kroz kontinuirano razmišljanje i analizu za postizanje najvećeg mogućeg stepena afektivne i kognitivne kontrole nastavnog procesa i iskorišćavanje slobode koju sama nastava daje (Little, 1995). Kod Taveniusa autonomni nastavnik je onaj koji aktivno razmišlja o tome šta je njegova uloga i menja je, koji može pomoći učenicima da budu autonomni i ima dovoljno nezavisnosti da može omogućiti učenicima da budu nezavisni (Thavenius, 1999: 160). Isto tako i Bensonovo određenje autonomije nastavnika nadovezuje se na pravac nezavisnosti nastavnika i ide ka određenju autonomije kao pravo nastavnika da bude oslobođen od kontrole drugih, bilo drugih u vidu kolega i učenika, bilo u odnosu na namete koji mu dolaze iz organizacije rada, kulture ili donosioca obrazovnih politika (Benson, 2000, prema Sehwat, 2014; Benson, 2011). Naravno, u ovoj oblasti postoje i one definicije koje su više reflektivne, koje insistiraju da je nastavnički rad politički i moralni akt i da nastavnici, tražeći put ka sopstvenoj autonomiji, treba da pregovaraju u prostoru između ograničenja i ideala (Vieira, 2003, prema Benson, 2011).

Na liniji promovisanja kolaboracije, međuzavisnosti i traženja slobode u pregovaranju prostora su i druga određenja i druga istraživanja za koja kažemo da polaze iz reflektivnog ispoljavanja autonomije. Za Paradisovu i saradnike to bi bila ona istraživanja iz tradicionalne perspektive usmerena na doživljaj autonomije, a mi ćemo ih na osnovu kombinacije kategorizacije Usma Vilčesa i Vangrikena i saradnika svrstavati u one subjektivna ali reflektivna, odnosno ukoliko gledamo kategorizaciju Usma Vilčesa podrazumevala bi se subjektivnom, a zbog činjenice da se gleda međuzavisnost a ne izolovanost prema Vangrikenu i saradnicima, ovo shvatanje bi bilo reflektivno shvatanje autonomije. Za ovaj pristup značajno je pomeranje u psihološkoj osnovi ovih određenja i upravo teorija samoodređenja postaje osnova za određenja reflektivne autonomije. Osim što se dodaje na značaju autonomije, pa i autonomije nastavnika, kao bazične ljudske potrebe, u ovom pristupu važan je i osećaj bliskosti i povezanosti koji je u osnovi teorije samoodređenja i doživljaj nastavnika da budu zaista u subjekatskoj poziciji i odgovorni za profesionalne izbore, zauzimanje stavova i da budu agensi promena u obrazovnom i društvenom kontekstu (Deci & Ryan, 1991, Vahasantanen, 2015, prema: Vangrieken et al., 2017). Takav

pristup podrazumeva međuzavisnost između nastavnika u kolektivu i donošenje odluka imajući u vidu šta su potrebe, vrednosti i stavovi i drugih nastavnika i drugih aktera u obrazovnoj sferi (Koestner & Losier, 1996, prema: Vangrieken et al., 2017). Deluje izazovno pozicionirati teoriju autonomije nastavnika Pirsonove i Hola koju su operacionalizovali kroz *Skalu autonomije nastavnika* (eng. Teacher Autonomy Scale). Na prvi pogled, sama skala ima manje dimenzija u odnosu na Fridmanovu i odnosi se samo na autonomiju u odnosu na kurikulum i opštu autonomiju koja se odnosi na pitanja nastave. Kada pridodamo tome i definiciju autonomije koja se odnosi na osećaj nastavnika da ima kontrolu nad svojim postupcima i svojim radnim okruženjem (Pearson & Hall, 1993), moglo bi se reći da ovo određenje pripada pristupu reaktivne autonomije. Međutim, akcenat se stavlja na sam doživljaj i na to da za jednog nastavnika autonomija može biti sloboda od nadzora i mešanja u posao, dok drugi mogu videti autonomiju kao priliku za međusobno kolaborativno udruživanje sa drugim nastavnicima (Pearson & Moonmaw, 2006). Pirsonova i Munmo u nastavku validacije skale za merenje autonomije nastavnika posebno ističu i problem definisanja autonomije nastavnika i to da se koncept konstanto menja, ali posebno i ističu to da izolacija nije autonomija i okreću se ka „novim“ određenjima autonomije koja su više usmerena na pozitivnu međuzavisnost, saradnju, odnosno više u skladu sa reflektivnim pristupom autonomiji (Pearson & Moonmaw, 2006: 46). Još jedan primer za konstruisanje instrumenta za ispitivanje autonomije nastavnika na osnovu kombinacije pristupa Pirsonove i Hola i Fridmana prisutan je i u kontekstu Turske, gde se pre svega autonomija definisala kroz integraciju različitih delova prethodnih definicija i podrazumeva slobodu u donošenju odluka u odnosu na svoj rad, ali uz isticanje potrebe da se preuzme odgovornost, odlučuje na nivou same institucije i sarađuje sa drugima u rešavanju problema (Ulas & Aksu, 2015). Angažovana autonomija (eng. engaged autonomy) koja podrazumeva postojanje podrške na nivou institucije i sistema da nastavnici samostalno ali i udruženo istražuju, deluju i odlučuju, bivajući pri tom vrednovani kao profesionalci kojima je ukazano poverenje za to, takođe se može svrstati u određenja koja ne podrazumevaju alijenaciju od drugih aktera i traženje prostora za slobodu od autoriteta (Gabriel et al., 2011). I u određenju profesionalne autonomije koje u fokus stavlja sopstveno samoodređenje i mogućnost da nastavnici biraju ili ne biraju određenje ideje, akcenat se stavlja na kompleksne relacije koje postoje među različitim akterima, a manje na traženje individualnih puteva za oslobođenje od autoriteta oličenog u prosvetnim vlastima (Pitt, 2010).

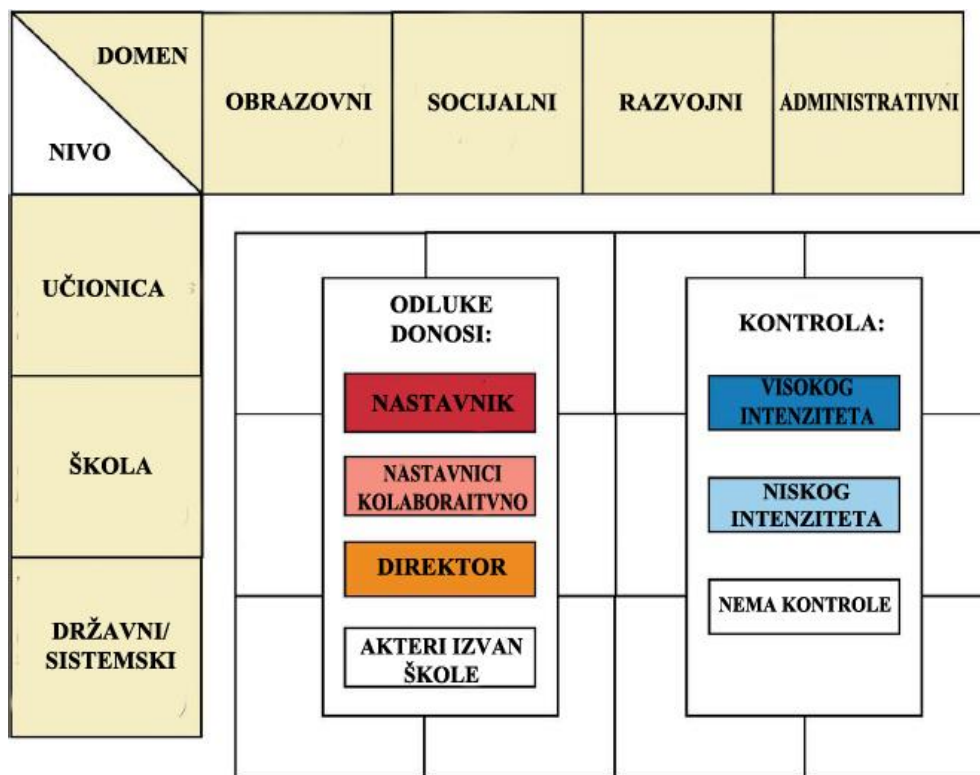
Dimenzije međuzavisnosti i kolegijalnosti posebno se ističu u istraživanjima u skandinavskim zemljama u kojima se, u poslednjoj deceniji, pridaje poseban značaj konceptualizacijama i istraživanju autonomije nastavnika (Da Silva & Molstad, 2020; Frostenson, 2015; Paulsrud & Vermke, 2020, Vermke & Hofstat, 2014; Vermke et al., 2018; Vermke & Salokangas, 2021). Ispratićemo ovde kako se razvijala teorija o autonomiji nastavnika koju su postavili Vermke i Hostfeltova a onda kasnije razradili i proširili Vermke i Marija Salokangas. Slično shvatanje je i Frostensonovo koje ćemo detaljnije objasniti u zasebnom delu. Ono što je zajedničko ovim autorima, pogotovo Vermkeu, kojeg vidimo kao važnu figuru za istraživanje autonomije nastavnika, jeste da polazi od nekih pokušaja da se odredi autonomija nastavnika oslanjajući se na rad Usme Vilčesa i Parkerove, ali poseban akcenat stavlja i na rad Ričarda Ingersolla (Richard Ingersoll) i njegovo delovanje u istraživanju autonomije nastavnika u SAD-u (Ingersoll, 2003, prema: Vermke & Höstfält, 2014; Paulsrud & Vermke, 2020; Salokangas, et al., 2020). Ingersolovu teoriju Vermke bira iz praktičnih razloga i koristi njegovu metodologiju u vidu i koriscenja tehnike intervjuisanja polustrukturisanim intervjuom. Prednost ovog metodološkog pristupa vidi u kontekstualnoj nezavisnosti (Vermke et al., 2018) ali i u tome što Ingerosolov

pristup poseban akcenat stavlja na socijalnu dimenziju autonomije nastavnika i posebno je istaknut značaj koji odnosi moći imaju u definisanju i istraživanju autonomije nastavnika (Salokangas et al., 2020).

Postepeno se način istraživanja autonomije usložnjavao i nove kategorije autonomije nastavnika su dodavane, ali uvek je bio karakterističan kvalitativni pristup kroz intervjue i generalno određenje autonomije nastavnika kao „prostora za delovanje nastavnika u odnosu napetosti između njihovog rada kao profesionalnih praktičara u učionici, i zavisnosti od organizacionih struktura, kao što su škola i nastavni plan i program koji obezbeđuje državna uprava“ (Wermke & Höstfält, 2014: 60). Wermke i Hustfeltova smatraju da se autonomija nastavnika uvek treba gledati na kontinuumu između autonomije i kontrole, gde će se nastavnici i pozicionirati u zavisnosti od njihovih doživljaja (Ibid.). U prvim istraživanjima odredili su autonomiju nastavnika na kontinuumu između ograničene autonomije (eng. *restricted autonomy*) i produžene autonomije (eng. *extended autonomy*) koja se ukršta sa dve dimenzije/oblasti autonomije nastavnika — institucionalnom i servisnom. Institucionalna autonomija se odnosi na nekoliko različitih segmenata koji mogu uticati na rad nastavnika kao što su: način *evaluacije programa nastave i učenja* (da li se insistira više na ishodima, što je slučaj u kontrolisanoj ili na procesu, što se vidi u produženoj autonomiji), *uloga direktora škole* (da li se vidi kao menadžer i onaj koji kontroliše ili teži da integriše nastavnike u kolektiv), *legitimitet koji se daje nastavniku* (da li ga dobija na osnovu efikasnosti u postizanju programskih ishoda ili uzimajući u obzir druge odlike nastave kao što su raznovrsnost metoda, individualizovan ili diversifikovan pristup učenicima, kontinuirano praćenje), *delegiranje zadataka/preuzimanje odgovornosti* (da li se od nastavnika očekuje da ispunjava spolja nametnute zadatke ili da kao profesionalac preuzima odgovornost za sopstveno delovanje). Servisna autonomija se, sa druge strane, odnosi na samu organizaciju nastave, korišćenje školskih resursa, izbor sadržaja i načina evaluacije kao i na profesionalni razvoj. Pritom, mogu postojati različite kombinacije oblasti autonomije nastavnika i nivoa kontrole ili autonomije kada se međusobno ukrste, pa tako ograničena servisna i ograničena institucionalna autonomija karakteristična je za autoritarne sisteme i vodi ka deprofesionalizaciji, dok kombinacija produžene institucionalne i servisne nije moguća u masovnom obrazovanju. Isto tako može postojati slučaj kombinacije produžene servisne ali ograničene institucionalne, što je karakteristično za sisteme koji su bazirani na jasne merljive ishode programa, gde ne ulaze mnogo u to na koji način će se konkretno postići u nastavi. Sa druge strane, može biti i situacija u kojoj se kontroliše servisni deo jer se više stavlja akcenat na proces, dok je institucionalna kontrola nešto fleksibilnija (Wermke & Höstfält, 2014). Ovaj pristup autonomiji razvijan je kroz dalje radove u kojima je autonomija nastavnika kvalitativno istraživana, iz kojih je napravljena matrica putem koje je moguće pratiti autonomiju nastavnika u različitim oblastima i na različitim nivoima, nivo kontrole, kao i to da li nastavnik odlučuje kao pojedinac ili se radi o odlučivanju nastavnika kao grupe (Salokangas et al., 2020; Wermke et al., 2018). Prema Frostensonovom (2015) modelu su adaptirani nivoi autonomije, odnosno da li se radi o odnosima u učionici, školi ili u odnosu na državu i obrazovni sistem, dok se za domene određuju: a) *obrazovni* – koji se odnosi na odnose sa učenicima u učionici kao i pitanja planiranja, realizacije i evaluacije nastave; b) *socijalni* – odnosi se na strategije discipline kako u učionici, tako i školi, načine na koji se studenti grupišu kao i uvažavanje potreba i interesovanja različitih društvenih i kulturnih grupa; v) *razvojni* – koji se odnosi kako na profesionalni razvoj, tako i na učešće u razvoju škole; i g) *administrativni* – koji se odnosi na sve one administrativne poslove koje nastavnici u školi rade ili im potencijalno mogu biti nametnuti.

Grafikon 2

Multidimenzionalni koncept autonomije nastavnika – Matrica za praćenje (Wermke et al., 2018)



Namerno je u ovom segmentu izbegnuta eksplikacija Frostensonovog pristupa autonomiji nastavnika, budući da će on poslužiti kao konceptualni okvir za naše istraživanje, tako da ćemo se u nastavku posvetiti pitanju šta sve obuhvata Frostensonov pristup i zašto ga koristimo u našem istraživanju.

2.2.5. Zašto baš Frostensonov pristup profesionalnoj autonomiji nastavnika?

Pre nego što pređemo na sam opis Frostensonovog pristupa autonomiji, neophodno je pružiti nekoliko razloga zašto baš ovaj pristup autonomiji nastavnika u obilju različitih pristupa. Pre svega, njegovo shvatanje može se svrstati u grupaciju reflektivnih (autonomija kao međuzavisnost, a ne izolacija) i subjektivnih (autonomija kao doživljaj nastavnika, a ne kao fenomen koji se objektivno procenjuje i meri). Reflektivna strana posebno je važna jer se trudimo da uvažavamo kontekst i kompleksnost različitih odnosa, pa je značajno što Frostensonov pristup pogotovo ističe i važnost kolegijalne autonomije kao eksplicitne dimenzije koja se odnosi na relacije među različitim akterima u školi. Takođe, uključivanjem dimenzija opšte i individualne autonomije možemo reći da ovaj pristup ne podrazumeva nezavisnost nastavnika i traženje prostora za slobodu, već samoodređenje u kompleksnim strukturalnim odnosima moći. Drugi razlog uvezan je sa psihološkom osnovom našeg istraživanja i povezanošću ovakvog pristupa autonomiji nastavnika sa teorijom samoodređenja. Iako Frostenson ne govori o povezanosti svog

shvatanja sa navedenom motivacionom teorijom, na osnovu reflektivnog pristupa koji je u ovom pristupu zastuplje, možemo zapaziti da vodi računa o agensnosti pojedinačnog nastavnika i povezanosti/bliskosti koja je u osnovi teorije samoodređenja. Treći razlog može se pronaći u sveobuhvatnosti ove teorije u odnosu na oblasti koje se istražuju u domenu autonomije nastavnika. Ukoliko se vratimo na pregled različitih radova i oblasti u kojima se autonomija istražuje (Evers et al., 2017) možemo primetiti da Frostensonovo određenje obuhvata gotovo sve kategorije koje se uobičajeno istražuju u oblasti autonomije nastavnika. Frostensonova teorija obuhvata kurikularnu autonomiju, pitanja profesionalnog razvoja i statusa profesije, didaktičku autonomiju (koja se odnosi na neposredan rad u učionici) i pitanja autonomije koja se odnose na školu i školski kolektiv. Poslednji razlog je u vezi sa prirodom naučnog doprinosa našeg istraživanja. Kao što smo videli u primerima istraživanja Vermkea, koji kao osnovu koristi Frostensonovo shvatanje, uglavnom je pristup istraživanju autonomije nastavnika bio kvalitativan, uz korišćenje polustrukturiranih intervjuova kao tehnike. Za potrebe ovog istraživanja Frostensonovo određenje autonomije nastavnika operacionalizovano je kroz kreiran instrument, odnosno Likertovu petostepenu skalu koja obuhvata sva tri nivoa autonomije navedene u teoriji. Čini se da ovaj instrument može biti primenljiv u drugim istraživanjima, nezavisno od konteksta sistema obrazovanja, te da bi se mogao koristiti i izvan konteksta Srbije.

U odnosu na prisutnu deprofesionalizaciju nastavničkog poziva koju uviđa u Švedskoj i drugim zemljama, koja podrazumeva situaciju u kojoj nastavnici gube mogućnost samostalnog odlučivanja postajući žrtve malicioznih menadžerskih ideologija, pedagoških eksperimenata i nametnutih promena u obrazovnim politikama, Magnus Frostenson razrađuje koncept profesionalne autonomije na tri nivoa i definiše generalnu, kolegijalnu i individualnu profesionalnu autonomiju. *Generalna (opšta)* autonomija odnosi se na mogućnost nastavnika da se pitaju i odlučuju o: organizaciji školskog sistema, zakonskoj regulativi u obrazovanju, nastavnim programima, kao i pitanjima ideološkog usmerenja obrazovanja. Kao prostor za ispoljavanje autonomije vidi se mogućnost nastavnika da utiču na različite organizacije i tela koja su zadužena za navedena pitanja. *Kolegijalna* autonomija se tiče se mogućnosti zajedničkog delovanja nastavnika u odnosu na pitanja u vezi sa organizacijom rada i odlučivanja u okviru ustanova u kojima rade. Mora se istaći da u ovom segmentu Frostenson ne daje previše konkretnih primera za aspekte rada koje bi potpadale pod kolegijalnu autonomiju gde samo navodi da je to: „mogućnost da se kolektivno odlučuje o pitanjima nastave i sadržaja“ (Frostenson, 2015: 24). Za potrebe našeg istraživanja ovaj nivo je modifikovan i operacionalizovani su konkretni ajtemi koji se odnose na kolektivno odlučivanje o pitanjima nastave, ali i neki drugi koji se odnose na podršku profesionalnom razvoju u školi, učešću u kreiranju dokumenata na nivou škole i generalnom odnosu sa upravom škole. Treći nivo profesionalne autonomije definisan je kao *individualni* nivo i odnosi se na neposredni nastavni rad. Pitanja koja se otvaraju u domenu ovog nivoa autonomije odnose se na izbor sadržaja učenja u odnosu na program, nastavnih sredstava, pedagoškog pristupa, vremensko-prostorne organizacije i ocenjivanja (Frostenson, 2015). Posebno na individualnom nivou ističe se da autonomija ne znači slobodu i da je razumljivo da nastavnici mogu imati unapred određene programske sadržaje ili, na primer, u našem kontekstu, da se ocena na kraju mora zaključiti u rangu od jedan do pet. Ipak, traženje prostora za promenu onih aspekata rada u domenu mogućeg kao na primer kroz diversifikaciju metoda i sredstava ili drugačiji način ocenjivanja koji bi obuhvatio i praćenje i ocenjivanje jesu neki od prostora za ispoljavanje individualne autonomije. Takođe, za ovaj nivo ističe se to da individualna autonomija ne mora biti nužno ugušena od strane prosvetnih vlasti sa nefleksibilnim programom ili sa časovima pravljenim

po scenariju, već da gušenje autonomije na individualnom nivou može dolaziti i od strane kolega ili uprave škole.

2.2.6. Zašto je autonomija nastavnika važna i korisna, a kada postaje teret?

Od samog ustrojstva javno finansiranog školovanja, postavljalo se pitanje, koliko bi nastavnici autonomije trebalo da imaju (Jerim et al., 2023). U samom početku, krajem XIX veka insistiralo se na unapred pripremljenim planovima časova koje nastavnici jednostavno treba da sprovedu u delo (Ibid.). Već smo i prethodno pomenuli da prisustvo perspektive posmatranja nastavnika kao prostog izvođača plana nije strana ni u savremenom obrazovnom kontekstu, naročito u afričkim zemljama gde se nastavnici vide samo kao oni koji treba da isporuče unapred pripremljene sadržaje (Moussa et al., 2024; Narayanan et al., 2024). Ipak, takve perspektive bismo nazivali onima u kojima je autonomija nastavnika nepostojeća i već smo pominjali da su ovakvi primeri ekstremni i više predstavljaju izuzetak nego pravilo, te da nastavnici u većini slučajeva mogu uživati autonomiju u različitim stepenima i u različitim domenima. To se može ogledati u tome da dobijaju samo opšte smernice u vidu kurikuluma koji važi za sve nivoe obrazovanja kao što je slučaj u Norveškoj (Da Silva & Mølstad, 2021) do toga da mogu planirati svoje časove po sopstvenoj volji, koristiti metode i tehnike koje žele, ali da dobijaju nacionalni kurikulum koji sadrži različite teme, sadržaje i ishode, kakav je slučaj u Srbiji. Naravno, autonomija se ne odnosi samo na pitanja slobode izbora u odnosu na program ili da odlučuju o pitanjima koja se odnose na njihov neposredni rad u učionici. Različiti pritisci koje škola doživljava od strane prosvetnih vlasti ili pritisci škole na same nastavnike mogu uticati negativno na autonomiju nastavnika. Međutim, nisu u pitanju samo pritisci, već suštinsko neuključivanje ili čak zabrane nastavnicima da učestvuju u odlučivanju o pitanjima koja se tiču rada škole, predstavljaju prakse koje ugrožavaju profesionalni rad i autonomiju nastavnika.

Kako god da razumemo profesionalnu autonomiju nastavnika deluje da se u dosadašnjem pregledu različitih načina na koje se može konceptualizovati, implicitno podrazumevalo da je autonomija nastavnika nešto što je važno i što je pozitivna stvar za same nastavnike ali i njihove učenike. Različiti teorijski i empirijski radovi govore u prilog tome zašto je autonomija nastavnika važna, pa tako na primer možemo govoriti o važnosti autonomije za motivaciju nastavnika da se profesionalno usavršavaju, sarađuju sa kolegama i bave se unapređivanjem sopstvene nastave. Takođe, istraživanja ukazuju da nastavnici koji imaju više autonomije osećaju se kompetentnije da odgovore na potrebe i interesovanja svojih učenika i individualizuju nastavu i da se osećaju sigurnije u neposrednom radu u učionici kako u realnom tako i u onlajn okruženju (Sehravat, 2014). Ričard Ingersol, koga smo pominjali u kontekstu važnosti socijalne dimenzije autonomije nastavnika, takođe ističe da je autonomija nastavnika važna kako bi nastavnici mogli da adaptiraju standardizovani program onome što je potrebno njihovim učenicima i uspešnije uspevaju da efektivno upravljaju svojim razredom (Ingersoll, 2009). On takođe ističe da nastavnici sa više autonomije imaju tendenciju da budu inovativniji u vezi sa sopstvenom nastavom i da se češće upuštaju u izazov menjanja sopstvene nastave (Ingersoll, 2009). Posmatrajući autonomiju ne samo kao individualni, već i kao grupni fenomen i zagovarajući decentralizaciju školskog sistema, Ingersol ističe da je važna i decentralizacija načina odlučivanja unutar samih škola. Smatra da škole u kojima postoje demokratičnije prakse kolektivnog odlučivanja, gde nastavnici kao grupa imaju više autonomije, mogu rezultovati poboljšanjem klime same škole (Ingersoll, 2009).

Povezujući autonomiju nastavnika sa različitim fenomenima poput zadovoljstva poslom ili zadovoljstva koje nastavnici imaju, Brunetti (2001) kroz kombinaciju kvalitativnog i kvantitativnog pristupa pokazuje da nastavnici koji imaju više autonomije u svom poslu pokazuju veće zadovoljstvo poslom u različitim njegovim segmentima, osećajući veći mir tokom radnog dana i imaju bolje odnose u školskom kolektivu (Brunetti, 2001). Kroz motivacionu teoriju emocionalnog angažovanja u kojoj postoje dve vrste pasije (harmonična i opsesivna), Fernet i saradnici (Fernet et al., 2014) ukazuju na to da će nastavnici koji imaju veći stepen autonomije pre biti vođeni harmoničnom pasijom koja u konačnici dovodi do toga da ti nastavnici osećaju manje stresa na poslu i ređe dolazi do profesionalnog sagorevanja. Uvezujući svoju teoriju sa teorijom samoodređenja, pomenuti autori smatraju da je harmonična pasija ona u kojoj osoba, u ovom slučaju nastavnik, ima osećaj da radi stvari pod uticajem sopstvene volje, dok opsesivna suprotno tome podrazumeva osećaj kada nastavnik ima osećaj da okolnosti samo utiču na njega pri čemu je on nemi posmatrač događaja. U drugoj longitudinalnoj studiji takođe se pokazalo da je harmonična pasija, koju bismo nazvali autonomnim delovanjem, pozitivno povezana i sa profesionalnom efikasnošću, dok opsesivna pasija, odnosno kontrolisano delovanje, utiče na emocionalnu iscrpljenost nastavnika (Fernet et al., 2014).

Istraživanja o autonomiji nastavnika koja konkretno polaze iz teorije samoodređenja govore u prilog tome zašto autonomija nastavnika može biti važna za nastavnike. Na primer, kada nastavnici osećaju da su njihova ponašanja na poslu samoodređena, oni imaju veći osećaj kontrole nad sopstvenim poslom, organizuju nastavu kako smatraju da je potrebno i osećaju se kompetentnije da mogu promptno i redovno reagovati na promene koje se dešavaju kako u samoj učionici tako i na nivou škole (Collie et al., 2016). U istraživanju sprovedenom u turskom kontekstu takođe se pokazalo da doživljaj profesionalne autonomije nastavnika pozitivno korelira sa zadovoljstvom poslom, odnosno da nastavnici koji imaju osećaj da poseduju više autonomije češće bivaju zadovoljniji svojim poslom (Dilekçi, 2022). Nastavnici kojima su motivacione potrebe, između ostalog i potreba za autonomijom zadovoljene, su više motivisani da pristupaju različitim novim izazovima u školi, kao na primer isprobavanju novih nastavnih praksi, dok suprotno tome kada postoje krute direktive o načinu na koji treba da rade u učionici, osećaju se manje motivisano i odustaju od pokušaja da menjaju sopstvenu praksu (Ryan & Brown, 2005, Ryan & Weinstein, 2009, prema: Brenner, 2022). U različitim državnim kontekstima, autonomija nastavnika ispitivana je upravo iz perspektive teorije samoodređenja. Neka od istraživanja koja možemo navesti jesu ona na sprovedena na teritoriji Kanade (Peltier et al., 2002, prema: Niemiec & Ryan, 2009) ili u oblasti pod upravom Izraela (Roth et al., 2007, prema: Niemiec & Ryan, 2009) u kojima se pokazala kontekstualna uslovljenost autonomije nastavnika i pritisak koji nastavnici osećaju na doživljaj sopstvene autonomije a posledično i na autonomiju učenika kada trpe različite pritiske koji dolaze „sa vrha“ prosvetnih i državnih vlasti. Kada se autonomija nastavnika neguje i u samim programima za obrazovanje nastavnika, takva praksa može imati pozitivne efekte na različite aspekte rada nastavnika i njihovo buduće blagostanje u školama. Takođe može biti i pozitivna stvar u odnosu na autonomiju učenika, budući da nastavnici čija je autonomija podržavana kroz nastavničko obrazovanje bivaju oni nastavnici koji su skloniji da podržavaju autonomiju učenika u nastavi (Brenner, 2022).

Postoje i one studije koje na osnovu svojih empirijskih rezultata ne vide značaj autonomije nastavnika u pogledu rezultata koje učenici postižu u oblasti matematike (Jerrim et al., 2023). Takođe autori istog istraživanja ističu da ograničavanje autonomije nastavnika može biti opravdano u slučaju nastavnika koji su početnici, čak i po pitanju nametanja metoda koje treba da

koriste, budući da su neke od njih već opravdane i pokazuju da učenici postižu dobre rezultate. Ipak, i u ovom istraživanju istaknuto je da nastavnici koji imaju manje autonomije češće pokazuju veće nezadovoljstvo poslom (Jerrim et al., 2023).

Možemo reći da su zaista malobrojna istraživanja i teorijske rasprave koja ne govore u korist autonomije i govore o tome da su restrikcije poželjne. Želimo se ipak ovde osvrnuti na drugačiju situaciju gde se autonomija vidi kao nešto što je poželjno da nastavnici imaju, ali im može postati svojevrsan „teret“ koji im ili otežava posao ili ispoljavanje autonomije čini paradoksalnom u smislu da autonomija znači više kontrole. Primer za takvu situaciju možemo primetiti u Berijevom istraživanju u obrazovnom kontekstu Velike Britanije, u kojem nastavnici kao jedan od faktora koji utiču na njihovo nezadovoljstvo poslom vide upravo protivrečnost između onoga što se promovise kao vrednost njihovog obrazovnog sistema i onoga što se od njih očekuje u praksi (Berry, 2012). Radi se o tome da je u ovom sistemu u dokumentima prosvetne politike negovanje autonomije nastavnika istaknuto kao vrednost i poželjna praksa, pre svega ona koju bismo nazvali didaktičkom i koja se odnosi na rad u učionici. Međutim, ovo načelno vrednovanje autonomije prate direktna uputstva o načinu na koji bi trebalo da se radi i uspostavljaju se različiti mehanizmi eksterne kontrole, pri čemu se očekuje redovno izveštavanje, rad se opterećuje birokratijom i daju se preporuke šta bi se trebalo ispraviti (Berry, 2012). Na sličan problem, takođe u kontekstu Velike Britanije, nam ukazuje i Skeritt (Skeritt, 2022) koji ističe da iako se kroz dokumenta obrazovne politike kako nacionalna tako i nadnacionalna kao na primer OECD-ovo insistira na tome da škole i nastavnici treba da imaju veliku dozu autonomije i ističe kako je ona važna kako za same nastavnike tako i za učenike, posebno za osiguravanje da se osipanje učenika smanji, u praksi to biva praćeno jakim kontrolnim mehanizmima i povećanjem obima posla što pre dovodi do negativnih efekata kod nastavnika kao što su nezadovoljstvo poslom i povećani rizik od stresa (Skeritt, 2023). Pritom se ukazuje na različite modalitete kontrole poput najavljenih i nenajavljenih poseta časovima od strane direktora i drugih nastavnika kako bi procenili rad, ispitivanje mišljenja učenika ali i roditelja o efektivnosti rada nastavnika, prostornom uređenju samih škola kroz pozicioniranje kancelarije direktora na mestu na kojem može da nadgleda nastavnike, ali i insistiranje na staklenim zidovima učionice kako bi posmatranje bilo moguće i na kraju povećavanje obima posla nastavnika gde su dužni da redovnije izveštavaju o uspešnosti svojih časova i o napretku učenika u ostvarivanju programskih ishoda (Skeritt, 2023).

Ovim pregledom različitih teorijskih i empirijskih istraživanja želimo da istaknemo da negovanje profesionalne autonomije nastavnika svakako ima različite benefite za rad nastavnika, njihovo blagostanje, zadovoljstvo poslom i smanjuje rizik od profesionalnog sagorevanja. Ipak, kao nužnost vidimo da autonomija nastavnika ne bude samo zastupljena na deklarativnom nivou kroz dokumenta obrazovne politike, a da u praksi imamo izraženu kontrolu poslova nastavnika kako na nivou poslova koji se tiču rada škole tako i na didaktičkom nivou kroz kontrolisanje nastavnih praksi. Prava autonomija podrazumeva istinsku podršku i međuzavisnost različitih aktera u kojima bi se nastavnici uvažavali kao profesionalci i imali prostora da donose odluke o sopstvenom radu i budu ravnopravni učesnici u donošenju odluka na nivou škole. Pored toga, ono što izmiče u različitim istraživanjima jeste preispitivanje prostora za glas nastavnika o pitanjima na nivou sistema koja bi se odnosila na to kako bi obrazovanje nastavnika trebalo da izgleda ili šta koje sve obaveze i dužnosti bi nastavnička profesija trebalo da ima. Ponovo je važno istaći da autonomija ne znači kompletnu slobodu i situaciju u kojoj samostalno odlučuju o svim obrazovnim pitanjima, ali svakako ne znači ni izolovanje glasa nastavnika ili kvazi-participativne oblike odlučivanja.

2.3. Autonomija učenika u različitim kontekstima

Možda bismo na prvi pogled mogli pomisliti da oblast autonomije učenika jeste polje koje je naširoko istraživano i da ćemo pored različitih fenomena u oblasti pedagogije koja su istraživana naići na veliki broj radova koji se bave pitanjem autonomije učenika. Međutim stanje nije baš takvo i pretragom jedne od najvećih citatnih indeksa i baza apstrakata Web of Science primećujemo da se istraživanja u oblasti autonomije učenika pojavljuju u dve grupe – ona koja su u oblasti učenja jezika i istraživanja koja kao osnovu imaju Teoriju samoodređenja. Pritom, kada kao sintagmu za pretragu koristimo „learner autonomy“ radovi koji se pojavljuju u vezi su sa oblašću lingvistike, odnosno autonomija učenika se razmatra u odnosu na učenje jezika, dok kada pretražujemo reči „student autonomy“, radovi se odnose na različite oblasti, što ne čudi budući da je teorija samoodređenja primenljiva u oblastima sporta, zdravstvene nege, organizacionih nauka i obrazovanja i nastave koji će nam biti u fokusu. Stoga ćemo i čitavo poglavlje koje se bavi autonomijom učenika podeliti na te dve celine. Sa jedne strane, prikazaćemo različita određenja autonomije učenika u okviru lingvistike i učenja jezika, a onda prikazati kako se na autonomiju učenika gleda u okviru teorije samoodređenja i dati način na koji smo operacionalizovali autonomiju učenika u odnosu na samu teoriju.

2.3.1. Autonomija učenika u učenju jezika

Kroz pregled različitih radova koji se odnose na autonomiju učenika (eng. learner autonomy) u oblasti učenja jezika, ističu se tri imena: Herni Holec (Henry Holec), Dejvid Litl (David Little) i Fil Benson (Fil Benson), stoga ćemo i analizu različitih određenja autonomije učenika i strukturirati tako da adresiramo kako ova tri autora definišu autonomiju učenika, ali i osvrnuti se na još nešto manje zastupljena određenja kao što su ona koja daje Rebeka Oksford (Rebecca Oxford). Stiće se utisak da se velika većina radova koja se bavi pitanjem autonomije učenika u ovom kontekstu oslanja na prvi rad, pionirski rad u ovoj oblasti, razvijen od Henrija Holec, pa se čak i autori koje smo pominjali kao one koji su delovali posle njega u ovoj oblasti Litl i Benson, oslanjaju na to početno određenje (Benson, 2011; Little, 1991; Palfreyman & Benson, 2019). Litl pritom govori o Holecovom delu iz 1981. godine kao „osnovnom dokumentu za svaku diskusiju o autonomiji u učenju jezika“ (Little, 1991: 6). U okviru projekta uspostavljenog od strane Saveta Evrope, pripremljen je dokument u kojem se prvi put definiše autonomija učenika kao: „mogućnost učenika da preuzme kontrolu nad svojim učenjem“ (Holec, 1981: 3). Autonomija se posmatra kao nešto što nije urođeno, već sposobnost ili kapacitet da se deluje u određenoj situaciji, odnosno ne predstavlja neko određeno ponašanje (Holec, 1981), već bismo mogli povezati sa idejom kompetentnosti, gde autonomni učenik ima razvijene sposobnosti da deluje autonomno u različitim situacijama. Značajno je reći i šta se podrazumeva pod preuzimanjem kontrole nad sopstvenim učenjem, pa se kontrola operacionalizuje kroz: određivanje ciljeva učenja, određivanje sadržaja i tempa napretka, biranje metoda i tehnika, praćenje procesa ispravnog govorenja i evaluaciju naučenog (Holec, 1981). Uz autonomiju se blisko uvezuje i pojam samousmereno učenje (eng. self-directed learning) gde se implicira da samousmereni učenik jeste onaj koji je autonoman. Međutim nivo autonomije može varirati

zavisno od toga koliko je zapravo to učenje samousmereno. Holec pri tome uvažava i to da je nastavnik važan faktor u ostvarivanju učeničke autonomije, pri čemu ističe da bi poželjno bilo da nastava bude što je više moguće individualizovana, ali i da u nastavi postoji participacija učenika kako bi se ostavio prostor i za biranje sadržaja, ciljeva ili prostor za samoevaluaciju (Holec, 1981).

Kako bi objasnio šta sve podrazumeva pod autonomijom učenika, Litl polazi od nekih čestih zabluda u vezi sa njom, pri čemu se posebno zadržava na onim zabludama koje se odnose na relaciju između nastavnika i učenika. Prva zablada na koju se osvrće jeste ta da je autonomija učenika samo u vezi sa time kako učenik organizuje sopstveno učenje, odnosno da učenik koji je uspešniji u organizovanju sopstvenog učenja ima i veći stepen autonomije. Druga zablada odnosi se na to da sve ono što nastavnik uradi u smislu zadavanja nekog zadatka, biranja sadržaja ili ciljeva, automatski znači gušenje autonomije učenika. Ta zablada vuče sa sobom implikaciju da su nastavnici redundantni i da samo negativno mogu uticati na razvoj učeničke autonomije. Međutim, takvo shvatanje vuče sa sobom i mišljenja koja su suprotna — učenik nikada neće postajati autonomniji ukoliko ne postoji usmeravanje od strane nastavnika, odnosno bez podrške nastavnika učeničkoj autonomiji. Litl ne odbacuje u potpunosti niti jedno niti drugo i tvrdi da je moguće da pozitivna podrška nastavnika utiče na razvoj autonomije učenika, ali svakako ne mora da znači da je nužna. Poslednje dve zablude su veoma bliske i odnose se na to da je autonomija lako opisiva kroz opservaciju ponašanja učenika i da autonomija znači neko konačno stanje koje učenik ili dostiže ili ne (Little, 1991; 1995). Kroz adresiranje ovih zabluda, Litl dolazi i do određenja autonomije koju definiše kao „kapacitet za odvajanje⁴, kritičku refleksiju, donošenje odluka i samostalnu akciju“ (Little, 1991: 4). U svom narednom određenju, ponovo oslanjajući se na Holecovu početnu definiciju, govori o autonomiji kao sposobnosti da se razumeju ciljevi učenja i programski ciljevi, prihvata odgovornost za sopstveno učenje, pokazuje inicijativa za planiranje i realizaciju aktivnosti učenja kao i da se razvija odnos prema sopstvenom učenju pogotovo kroz evaluaciju njegove efektivnosti (Little, 2003). Dodatno ističe odnos koji smo uvideli i u početnim pokušajima određivanja autonomije iz filozofske i psihološke perspektive, a to je odnos između slobode i autonomije. U tom odnosu, iako se može reći da učenik ima veliku dozu slobode, ne treba podrazumevati da je ona apsolutna i sam pojam slobode ne bi trebalo mešati sa pojmom autonomije koja je uslovna, ima određena ograničenja i podrazumeva odnos međuzavisnost (Little, 1991). Stoga je važno holistički gledati na učenike i autonomiju učenika i podrazumevati da učenik, pa i njegova autonomija, pored kognitivne i afektivne dimenzije ima i socijalnu dimenziju koju ne treba zanemariti (Little, 2003). Takođe, važno je istaći da i Litl podrazumeva autonomiju kao odnos međuzavisnosti i ne isključuje ulogu nastavnika iz razvoja učeničke autonomije, odnosno podrazumeva da razvoj autonomije učenika pretpostavlja da se i autonomija nastavnika pozitivno razvija (Little, 1995).

Treći autor koga smatramo relevantnim jeste Fil Benson, koji se u svom radu oslanja na pređašnja određenja Holec i Litla, sa dozom kritike u odnosu na to da su pri definisanju pojma autonomije učenika zanemarili socijalnu dimenziju (Benson, 2011). Međutim nije razlog za isticanje Bensonove teorije samo činjenica da se oslanja na ranija određenja, već je važno i napomenuti da on u svom radu integriše različita filozofska i psihološka polazišta i na najsveobuhvatniji i najinterdisciplinarniji način pristupa određenju autonomije učenika. Tako, u svoje viđenje autonomije integriše i ideje Rusoa (zbog prirode čoveka), Djuija, Ilića i Freira (zbog društvene uslovljenosti autonomije i obrazovanja za promenu društva), ali i ideje Kolba i

⁴ Pretpostavljamo da se termin odvajanje (eng. detachment) koristi u razumevanju samostalnosti u mišljenju i delovanju.

Vigotskog (konstruktivističkog pristupa razvoju i učenju) i na kraju Karla Rodžersa (u kontekstu humanističke psihologije i važnosti kojoj se u njoj pridaje autonomiji). Pored multidisciplinarnog pristupa u razmatranju autonomije učenika, Benson takođe ističe i dva glavna razloga zašto je neophodno jasno odrediti ovaj fenomen. Jedan se odnosi na mogućnost daljeg efektivnog istraživanja, odnosno kako bismo mogli da pratimo i merimo pojavu. Drugi razlog je stvaranje efektivnih programa za negovanje autonomije učenika, budući da je neophodno da znamo tačan cilj koji želimo da postignemo, pa je operacionalizacija pojma neophodna (Benson, 2011). Pomenuli smo nešto ranije da je kao posebno važnu isticao socijalnu dimenziju autonomije, odnosno razvijanje individualnih kapaciteta svakog učenika koji mogu imati implikacije na društvo, odnosno razvijati društvenu svest i kapacitete za promenu društva. Bez obzira na to, sama početna definicija koju Benson daje nije mnogo drugačija u odnosu na Holecovu, jer i on smatra da je autonomija učenika: „sposobnost da se preuzme kontrola nad sopstvenim učenjem“ (Benson, 2011: 96; Huang & Benson, 2013). Ipak, možemo uočiti da ova teorija pravi iskorak, budući da bliže određuje nad čime se tačno preuzima kontrola iz perspektive učenika. U skladu sa time, kao što možemo videti na Grafikonu 3, preuzima se kontrola nad: kognitivnim procesima, upravljanjem učenjem i sadržajima učenja.

Grafikon 3

Komponente autonomija učenika u učenju jezika (Adaptirano prema Benson, 2011)



Pod kontrolom nad *upravljanjem učenjem* podrazumeva se sposobnost učenika da upravljaju onim aspektima učenja koji mogu biti vidljivi kroz ispoljavanje određenih ponašanja. Iako ova komponenta podrazumeva i unutrašnje kognitivne procese, ona se manifestuje kroz vidljivo planiranje, realizaciju i evaluaciju sopstvenog učenja. Uz upravljanje učenjem podrazumevamo, takođe, i pojam samousmerenog učenja kao i upotrebu različitih strategija za učenje (Benson, 2011). *Kontrola nad sadržajima* predstavlja polje koje možemo posmatrati kao

ono u kojem se jasno vidi mogućnost konflikta između individualnih potreba učenika za izborom sadržaja i kontekstom formalnog obrazovanja i postojanja neke vrste programa ili kurikula koji uslovljava organizaciju nastave. Sa jedne strane, autonomija učenika može biti nezavisna od formalnog obrazovanja i učenik može u određenim okolnostima samostalno birati sadržaje i upravljati svojim učenjem, dok, s druge strane, ipak razumemo da je neka vrsta formalnog obrazovanja obavezna u većem delu sveta, pa je neophodno razmatrati autonomiju u tom kontekstu (Benson, 2011). Upravo zbog toga, participacija učenika u biranju sadržaja jeste esencijalna kako bi se premostio jaz između individualnih potreba i interesovanja sa jedne i kontekstualnih ograničenja sa druge strane. Benson tu ukazuje na potencijale koje izbor različitih sadržaja može imati na šire političko delovanje, a mi ga možemo uvezati sa nastavom koja se odnosi na dekonstrukciju društvene nepravde ili borbe za društvenu pravdu (Benson, 2011; Nikolić i Radulović, 2024). Benson dodaje ovome i neke aktivnosti koje nastavnik može preduzimati kao što su „pružanje više prilika za samoocenjivanje, dodatne vannastavne aktivnosti, pravljenje projekata“, ali razume da efekti uvođenja ovakvih aktivnosti mogu biti smanjeni ukoliko se programski očekuje da svi učenici dođu do ishoda koji su merljivi i proverljivi i odnose se na proveru usvojenosti gradiva (Benson, 2011: 116). Možemo reći da principi individualizacije ili diversifikacije treba da budu ono ka čemu nastavnici teže, bez obzira na programska ograničenja, kako bi pokušavali da povećaju intrinzičku motivaciju i samim tim neguju autonomiju učenika.

Pod *kontrolom nad kognitivnim procesima* podrazumeva se mogućnost da znamo koji kognitivni procesi i radnje mogu pomoći učeniku da postane što više autonoman. Kontrola nad procesima posmatra se na dva nivoa, kako iz perspektive učenika odnosno koji procesi mu omogućavaju da samostalno izvršava određene radnje korisne za učenje jezika, tako i iz perspektive nastavnika odnosno kako nastavnici mogu prirediti okolnosti koje podržavaju razvoj ovih kognitivnih kompetencija kod učenika (Benson, 2011). Tri vrste kognitivnih procesa koji se posebno izdvajaju jesu usmeravanje pažnje, refleksija i građenje metakognitivnog znanja. Usmeravanje pažnje je poprilično jasno samo po sebi, dok za refleksiju Benson koristi različite teorije kako bi je objasnio (npr. Kohonenovu, Smitovu, Dam...). Kada bismo probali da sumiramo možemo reći da je refleksija učenika shvaćena kao individualni proces promišljanja, razmatranja alternativa i kognitivnog eksperimentisanja. Za nastavnike, refleksija može biti istovetno shvaćena, ali može biti shvaćena i kao refleksivna praksa, odnosno u ovom slučaju delovanje nastavnika u praksi kako bi se više doprinelo razvoju autonomije učenika. Metakognitivna znanja delimično vidimo preklapljen sa upravljanjem učenjem, odnosno rekli bismo da su sastavni deo upravljanja učenjem i pri određenju šta su to metakognitivna znanja Benson se oslanja na Vendenovo (Wenden) određenje koje podrazumeva da su ova znanja: „stabilna, utvrđiva i ponekad pogrešna znanja o sebi kao učeniku i o samom procesu učenja.“ (Wenden, 1995: 185, prema: Benson, 2011: 109). Ova znanja se dalje dele na lična, strateška i ona koja se odnose na zadatke, pri čemu su ta koja se odnose na zadatke najvažnija za kontrolu nad učenjem i dalje se granaju na: razumevanje svrhe zadatka, razumevanje zahteva zadataka i razumevanje daljih implikacija koje ovaj zadatak može imati na učenje (Wenden, 1995, prema: Benson, 2011). Iako je Benson u svom delu iz 2011. godine, a na koje smo se ovde najčešće pozivali, na sveobuhvatan način pristupio autonomiji učenika, u nekim radovima novijeg datuma (Huang & Benson, 2013; Palfreyman & Benson, 2019) daje nešto drugačije određenje autonomije učenika, gde je više definiše kroz kapacitete da se preuzme kontrola nad učenjem i bliže je određuje kroz: “a) želju da se preuzme aktivna uloga u sopstvenom učenju (motivisanost da se fokusira na cilj učenja, preuzimanje voljnih koraka da se ostvari taj cilj i da se nastoji u pružanju napora ka ostvarivanju tog cilja); b) sposobnost (znanje o veštinama i strategijama učenja jezika, planiranje sopstvenog učenja i

evaluacija sopstvenog postignuća) i c) slobodu (prilike i prostori da se preuzme aktivna uloga u nekom obliku“) (Palfreyman & Benson, 2019: 665).

Pomenuli smo da ćemo pored autora koji se smatraju neizostavnim kada se bavimo autonomijom učenika pokušati da damo i perspektivu nekih malo manje zastupljenih autora u radovima o autonomiji učenika, ali koji daju svoj specifični pogled na to kako se može definisati i razumeti pojam autonomije. Kao jedan od takvih možemo navesti i pet shvatanja autonomije učenika koji nam predstavlja Oksfordova (Oxford, 2003), određujući u okviru njih opšti cilj svakog od shvatanja, kao i shvatanja konteksta, agensnosti, motivacije i strategija za učenje. Prvo od shvatanja naziva *tehničko shvatanje*, a u njemu se autonomija vidi kao posedovanje seta veština za nezavisno/samostalno učenje. Kontekst je u tom shvatanju samo fizički kontekst u kojem se uči, agensnost se vidi kao potpuna ili limitirana u zavisnosti od perspektive onoga ko analizira, motivacija je varijabla koja zavisi od uslova koji postoje za nju i od odgovora same individue, dok se strategije za učenje vide kao alati koje nastavnici daju svojim učenicima kroz nastavu ili neku vrstu obuke (Oxford, 2003). U *psihološkom* shvatanju autonomija uključuje kombinaciju različitih karakteristika koje individua poseduje kao što su: stavovi, sposobnosti, strategije i stilovi učenja. Kontekst je generalizovan kao kontekst za učenje, agensnost zavisi od karakteristika individue, motivacija se vidi kao relativno nepromenljiva lična karakteristika, gde nivo samoeфикаsnosti može varirati, a strategije za učenje su ponovo ono što individua nosi sa sobom i bira i one se mogu menjati kroz vežbanje ili u zavisnosti od instrukcija nastavnika. Za pristup nazvan *Sociokulturni I* možemo reći da se u velikoj meri oslanja na teoriju Lava Vigotskog, budući da se autonomija (kao i razvoj), određuje kao samoregulacija do koje se dolazi kroz interakciju sa starijom ili iskusnijom osobom. Kontekst se u ovom shvatanju opet vidi kao odnos između učenika i sposobnijeg drugog, ali i sa samim sociokulturnim okruženjem. Agensnost se vidi kroz mogućnost pojedinca da samoreguliše ponašanje, a motivacija mu je povezana upravo sa time, odnosno teži da se samoreguliše. U ovom shvatanju ne koristi se pojam strategije za učenje „iako su metakognitivne, kognitivne i socijalne strategije učenja vrlo vidljive u radu Vigotskog“ (Oxford 2003: 79). U vezi sa *Sociokulturnim II* shvatanjem, autonomija nije glavni cilj učenja, već možemo reći da se ostvaruje kroz participaciju u okviru zajednice prakse, a učenje se pomera od tradicionalnog pristupa više ka kognitivnom šegrtovanju (Oxford, 2003). Kontekst se ne vidi samo kao uski prostor u kojem se odvija učenje bilo da se radi o učionici ili bliskom okruženju škole, već se pod kontekstom podrazumevaju socijalno i kulturno okruženje. Agensnost se ogleda u učestvovanju u kognitivnom šegrtovanju, a motivacija je povezana sa uložnim trudom u nastojanju da se postane deo zajednice. Strategije za učenje nastaju u procesu učenja, ali i neki učenici mogu imati strategije koje „nose“ sa sobom iz prethodnog iskustva (Oxford, 2003). Poslednje shvatanje autonomije je u vezi upravo sa onim što je i Benson isticao kao važnu dimenziju autonomije, a to je ono koje je na liniji sa kritičkim pravcima u pedagogiji i naziva se *političko-kritičko* shvatanje. U ovom shvatanju autonomija uključuje mogućnost da se dosegne do različitih kulturnih alternativa i razumevanja odnosa moći kako bi se gradio odnos prema različitim ideološkim delovanjima kako u obrazovanju tako i u društvu. Kontekst u ovom slučaju uključuje posmatranje ideološke pozadine ugrađene kako u fizički kontekst tako i u različite odnose između aktera. Moć da se kontroliše situacija, borba da se sopstveni glas čuje, oslobođenje od represije i osiguravanje slobode izbora čine agensnost u ovom shvatanju autonomije (Oxford, 2003). Motivacija je u ovom slučaju dvosmerna, sa jedne strane, individua teži da se izbori za sve elemente opisane u delu koji se odnosi na agensnost ali, sa druge strane, ima i društveni osećaj odgovornosti i motivaciju da se bori protiv društvenih nejednakosti, rasizma, polne i klasne diskriminacije (Oxford, 2003). Ne objašnjava se jasno koje su to strategije za učenje povezane sa

ovim shvatanjima, ali se vide kao korisne kako bi se bolje razumeli odnosi moći koji vladaju u društvu i kako bi se tražile društvene i kulturne alternative sa ciljem osiguravanja pravednijeg društva (Oxford, 2003). Moramo istaći ovde da Oksfordova ove perspektive naziva modelom autonomije nastavnika i ističe da bi u istraživanju autonomije učenika trebalo uvezivati što više ovih perspektiva u analizi kao i da ne znači nužno da će praktikovanje svake od ovih perspektiva izolovano, ali i u kombinaciji, nužno dovesti do ostvarivanja autonomije učenika (Oxford, 2003). Ono sa čime bismo se u ovom slučaju složili jeste da je zbog isprepletanosti različitih činilaca kako u okviru obrazovnog sistema tako i u okviru društva, teško možemo govoriti da se neka od ovih perspektiva može naći u „čistom obliku“ i da ćemo naći onaj obrazovni sistem ili onu školu koja koherentno neguje sve elemente u okviru jednog pristupa. Ipak, to ne znači da se sa takvim stanjem stvari treba pomiriti i svako shvatanje autonomije učenika nosi sa sobom određene vrednosti, određeno shvatanje prirode učenika i učenja, kao i onoga što bi nastavnik trebalo da radi. Stoga deluje da bi bilo poželjno da iz uloge kreatora obrazovnih politika ili nastavnika budemo konzistentni kada biramo shvatanje autonomije i sa njim uvezujemo sve dimenzije autonomije koje i Oksfordova pominje, a za koji pristup ćemo se odlučiti zavisi od mnogo faktora kao što su lična uverenja o obrazovanju, učenju i društvu, kompetencija koje posedujemo, vrednosti koje negujemo, ali i spoljašnjih ograničenja ili ostvarivanja lične koristi.

2.3.2. Autonomija (učenika) u okviru teorije samoodređenja

Pre nego što se osvrnemo na pojam autonomije učenika u kontekstu teorije samoodređenja neophodno je istaći nekoliko elemenata same teorije koje nisu bile obrađene u poglavlju koje se odnosilo na psihološko polazište u našem radu. Pre svega, teorija samoodređenja predstavlja sveobuhvatnu teoriju koja se bavi pitanjima ljudske ličnosti, motivacije i funkcionisanja ljudskog organizma okarakterisanog kao aktivnog i dinamičkog. Sama teorija se sastoji od šest mini teorija, od kojih je za kontekst našeg rada najrelevantnija teorija bazičnih ljudskih potreba (eng. Basic Psychological Needs Theory). Ugrubo govoreći ova teorija se fokusira na pitanje blagostanja organizma i podrazumeva da će blagostanje zavisiti od toga koliko su bazične potrebe za autonomijom, bliskošću i kompetentnošću zadovoljene (Ryan & Deci, 2017). Svaka od ove tri potrebe je posebno razrađivana u okviru različitih teorijskih i empirijskih radova koji uzimaju teoriju samoodređenja kao polaznu osnovu, ali ćemo se u kontekstu ovog istraživanja baviti pitanjem potrebe za autonomijom. Važno je istaći da smo do sada govorili o različitim pogledima na autonomiju u okviru jedne oblasti, dok u kontekstu teorije samoodređenja uvek polazimo od jednog shvatanja autonomije, koje se određuje kao osećaj da imamo kontrolu nad sopstvenim ponašanjem i da utičemo na naše postupke i izbore (Ryan & Deci, 2017). Ovakvo i slična polazna određenja autonomije koristićemo i za objašnjenje autonomije učenika, smeštajući pitanja slobodnog delovanja i mogućnosti izbora u obrazovni kontekst.

Prethodno u tekstu smo pominjali neke od psiholoških osnova teorije samoodređenja koja se pronalaze u radovima iz oblasti humanističke psihologije koji prethode konceptualizaciji same teorije, kao što su teorije Maslova i Rodžersa. Međutim, čini se da je za razumevanje autonomije neophodno uvezati i koncept opaženog lokusa kauzalnosti razvijenog od strane Hajdera, a kasnije razrađenog od strane Ričarda de Čarmsa (Richard de Charms) koji je ključan za razumevanje razvijanja autonomije i odnosa sa samoregulacijom i motivacijom (de Charms, 1977; Ryan & Deci, 2017). Naslanjajući se na Hajderova shvatanja, de Čarms određuje razgraničava dva tipa opaženog

lokusa kauzalnosti, interni i eksterni odnosno unutrašnji i spoljašnji. Sam opaženi lokus kauzalnosti odnosi se na to gde individua vidi da se nalazi poreklo njegovog ponašanja, odnosno gde opaža da leže motivi za njegovo ponašanje (de Charms, 1968; Ryan & Connell, 1989). U tom svetlu interni/unutrašnji lokus kauzalnosti odnosi se na situacije u kojima individua procenjuje da su njegova ponašanja vođena unutrašnjim motivima, vidi da poreklo njegovog ponašanja dolazi iznutra, dok kada je opaženi lokus kauzalnosti eksterni podrazumeva da se da je ponašanje individue vođeno eksternim, heteronomnim silama i da biva „pijun“ kojem upravo eksterne sile rukovode u ponašanju (Ryan & Connell, 1989: 749). Kako bismo bolje razumeli vezu između opaženog lokusa kauzalnosti i pojmova samoregulacije i motivacije, i na kraju autonomije kao centralnog koncepta koji adresiramo, moramo se osvrnuti na još jedno mini teoriju u okviru teorije samoodređenja a to je teorija integracije organizma (eng. Organismic Integration Theory), u kojoj su detaljno objašnjeni oblici stilovi regulacije odnosno motivacije (Ryan & Deci, 2000). Pre svega moramo reći da se u okviru celokupne teorije samoodređenja motivacija shvata drugačije u odnosu na tradicionalnu bihejviorističku podelu na unutrašnju i spoljašnju motivaciju, te se motivacija kreće na spektru od amotivacije preko nekoliko različitih tipova spoljašnje motivacije pa sve do unutrašnje ili intrinzičke motivacije. Predstavićemo odnos između navedenih pojmova duž kontinuuma, analizirajući motivaciju, odnosno tip regulacije i odnos sa opaženim lokusom kauzalnosti. U okviru tog kontinuuma primetno je da doživljaj autonomije raste u zavisnosti od promene regulacije i opaženog lokusa kauzalnosti, odnosno da kako insentivi za ponašanje migriraju od spolja ka unutra, raste i subjektivni doživljaj autonomije. Prvi tip regulacije se odnosi na totalno odsustvo motivacije odnosno *amotivaciju*. Kada se individua nalazi u ovom stanju, nema nikakav odnos prema aktivnosti koju obavlja, ne zanima je ishod i opaženi lokus kauzalnosti je bezličan ili nepostojeći (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2020). Naredni stadijumi odnose se na oblike ekstrinzičke motivacije, pri čemu se prvi odnosi na ekstrinzičku regulaciju. Ovde je ponašanje vođeno osećajem da će individua biti nagrađena ili kažnjena u zavisnosti od postupaka koje učini, a lokus kauzalnosti se nalazi eksterno, odnosno individua doživljava da spoljne sile determinišu način na koji će se ona ponašati. *Introjektovana regulacija* je sledeći stadijum u kojem ponovo možemo govoriti o ekstrinzičkom tipu regulacije, ali o drugačijoj vrsti razloga zbog kojeg se neko ponašanje obavlja. U ovom stadijumu, razlozi za obavljanje neke aktivnosti nemaju veze nužno sa nagradom ili kaznom već sa ličnim doživljajem ponosa ili srama, te možemo reći da ego ulazi u jednačinu kada govorimo o tome zašto se osoba ponaša na određeni način (Ryan & Deci, 2000). Još jedan oblik ekstrinzičke motivacije jeste i *identifikacija*, gde se i dalje izvor za ponašanje dolazi ne od same individue, već od spoljašnjeg uticaja, ali se individua poistovetila sa ishodom koji želi da postigne, shvata značaj postupka i veruje da će mu biti korisno za budućnost (Ryan & Deci, 2000). Što se tiče percipiranog lokusa kauzalnosti, on je donekle internalizovan (Ryan & Deci, 2020). Najautonomniji oblik, iako još uvek u domenu ekstrinzičke motivacije, je *integrisana regulacija*. Kod ovog oblika regulacije opaženi lokus kauzalnosti je interni - internalizuju se razlozi za neko ponašanje, dolazi do većeg pounutranjavanja želja i većeg samoodređenja, ali opet mora se istaći da razlog zbog kojeg se vrši neka radnja nije usmeren ka zadovoljenju nekog unutrašnjeg poriva, već se ipak teži ka ostvarivanju nekog spoljnog ishoda, te ovakva ponašanja ostaju u domenu ekstrinzičke motivacije. Na krajnjem desnom spektru motivacije, nalazimo na *intrinzičku motivaciju* kao autonomni oblik ponašanja, gde se individua ponaša u skladu sa svojim interesovanjima, oseća zadovoljstvo prilikom određene radnje i ne očekuje nikakvu nagradu ili postizanje ishoda, već samo ponašanje nosi zadovoljstvo za individuu. Jasno je da opaženi lokus kauzalnosti interni s obzirom na to da individua u potpunosti oseća da sama ima kontrolu nad sopstvenim ponašanjem. Pomenuli smo da kako se tip regulacije pomera

od amotivacije ka intrinzičkoj, odnosno kako se opaženi lokus kauzalnosti pomera od spoljašnjeg ka unutrašnjem, tako raste i doživljaj autonomije odnosno oseća se manje prisustvo kontrole, a veće autonomno ponašanje. Odnos između navedenih pojmova može se videti u Tabeli 2.

Tabela 2

Odnos između tipova regulacije, opaženog lokusa kauzalnosti i autonomije

Tip regulacije	Amotivacija	Eksterna regulacija	Introjektovana regulacija	Identifikacija	Integracija	Intrizička motivacija
Opazeni lokus kauzalnosti	Nezavisan od osobe	Eksterni	Donekle eksterni	Donekle interni	Interni	Interni
Stepen autonomije	<i>Kontrolisano ponašanje</i>			<i>Autonomno ponašanje</i>		



Napomena. Adaptirano prema (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2020)

Možemo govoriti i o nekoliko uslovno rečeno problema kada pokušavamo da odredimo šta je to autonomija učenika iz perspektive teorije samoodređenja. Jedan od razloga ogleda se u tome što se sama teorija, a ovde govorimo više o teoriji bazičnih potreba, može primeniti i primenjuje se na više različitih oblasti života i rada (sport, organizacija, roditeljstvo...) pa se stoga samo definisanje autonomije ne razlikuje puno ni u obrazovanju, iako se naravno „smešta“ i istražuje u tom kontekstu. U oblasti obrazovanja može se odrediti da je autonomija učenika doživljaj da su inicijatori sopstvenog ponašanja, koja su u skladu sa njihovim uverenjima i vrednostima (Deci et al., 2013). Tako postavljeno određenje ne udaljava se mnogo od dekontekstualizovanog shvatanja autonomije koje podrazumeva osećaj slobode izbora, volje i da je ponašanje pod uticajem sopstvenih namera. Drugi problem je u tome kako se autonomija učenika naziva, pogotovo kada uzmemo u obzir engleski kao jezik savremene nauke. Nekada je samo autonomija (Black & Deci, 2000), nekada je koristi engleska sintagma student autonomy (Grund & Tulis, 2019; Patrick et al., 2019) a nekada learner autonomy (Hu & Zhang, 2017; Stoszkowski & McCarthy, 2018). Kako bismo pokušali da sagledamo zastupljenost korišćenja ovih termina, pretražena je kolekcija radova u okviru citatnog indeksa Web of Science tako što su u pretragu unošeni parametri da se u naslovu rada nalaze termini „student autonomy“ ili „learner autonomy“ u okviru polja (topic) teorije samoodređenja. Kada govorimo o terminu „learner autonomy“ svega 42 rada su pronađena, pri čemu se mora istaći da se u naslovu rada nekada „learner autonomy“ ne javlja kao sintagma već u naslovu postoje odvojeno obe reči stoga je i broj radova koji direktno koriste celu sintagmu manji. Druga napomena kod radova iz ove kategorije jeste da se u velikoj meri odnose na oblast učenja jezika s tim što autonomiju stavljaju u kontekst teorije samoodređenja i koriste se određenjem autonomije koje je svojstveno za samu teoriju. Što se tiče pretrage u vezi sa sintagmom „student autonomy“, broj radova je nešto veći i obuhvata 235 radova, kada opet pretražujemo u okviru oblasti teorije samoodređenja. Ovako postavljeni kriterijume pretrage takođe ne garantuju da se ova sintagma javlja u tom obliku u naslovima radova i od prvih 50 najcitiranijih radova u oblasti samo tri koriste direktno sintagmu „student autonomy“. U prvom od tih radova (Black & Deci, 2000) autonomija učenika se koristila sinonimno sa autonomnom samoregulacijom i istraživala se

kroz upitnike o samoproceni ponašanja u nastavi. U drugom radu (Evans & Boucher, 2015) ističe se da se autonomija učenika ogleda u tome koliko učenici imaju prilike da odlučuju u nastavi i da osećaju da je taj izbor za njih smislen što dovodi do toga da osećaju da je njihovo ponašanje vođeno onime što je za njih relevantno i važno. Treći rad je rad istaknutih autora u oblasti teorije samoodređenja Džonmaršala Riva i Hjungshing Janga u kojem navode, pozivajući se na osnovne postavke Disija i Rajana, da autonomija učenika podrazumeva situaciju u kojoj učenici imaju interni percipirani lokus kauzalnosti, njihovo ponašanje je intrinzički motivisano, a nastavnici u skladu sa time ostavljaju učenicima dovoljno prostora da odlučuju o pojedinim aspektima nastavnog rada (Reeve & Jang, 2006). Zajedničko za navedene radove je da podrazumevaju da se autonomija može meriti samo preko doživljaja koji učenici imaju ili nemaju, odnosno da se ne može meriti na primer kroz posmatranje nečijeg ponašanja. Takođe, ovi radovi primarno govore o načinima na koje nastavnici podržavaju autonomiju učenika o nastavi, temi kojom ćemo se baviti u narednom poglavlju našeg istraživanja. Još jedan od radova koji možemo naći u okviru pretrage po ovim kriterijuma polazi iz nacionalnog obrazovnog konteksta i bavi se autonomijom učenika i nastavničkim stilovima, pri čemu nam pruža neke odlike autonomije učenika koje možemo smatrati korisnim kada pokušavamo da definišemo njene odlike (Lalić Vučetić i sar., 2009). U ovom radu autorke izdvajaju dva načina ispoljavanja autonomije, na kognitivnom i bihejvioralnom planu. Kognitivni plan podrazumeva mogućnost donošenja nezavisnih odluka i sudova, uzimanje u obzir perspektive drugih osoba, a sve sa ciljem donošenja razumnih odluka. Bihejvioralni nivo odlikuje participaciju u donošenju odluka, gde jedan od domena u kojima se mogu donositi odluke jesu one koje se tiču rada škole ili u samoj nastavi (Lalić Vučetić i sar., 2009). Praveći pregled načina na koji se definiše autonomija učenika, uzimaju u obzir i podelu na dve vrste autonomije, sličnu onoj o kojoj smo govorili u kontekstu autonomije nastavnika (videti Tabelu 1, str. 25), pa tako izdvajaju reaktivnu i relacionu autonomiju, gde se reaktivna više odnosi na oslobođenje od drugih i samostalnost u donošenju odluka, a relaciona više na donošenje smislenih odluka na osnovu svesti o sopstvenim vrednostima, interesovanjima, ciljevima (Lalić Vučetić i sar., 2009). Rekli bismo pri tome da relaciono shvatanje autonomije implicitno nosi sa sobom potrebu uvažavanja druge individue pri donošenju odluka, čime je ovo shvatanje vrlo blisko shvatanju reflektivne autonomije o kojoj smo govorili iz perspektive autonomije nastavnika, u kojoj se podrazumeva međuzavisnost aktera u odlučivanju o postupcima. Osim definisanja pojma autonomije, autorke nam ukazuju i na dva metodološka pristupa izučavanju autonomije. Prvi pristup više se odnosi na sprovođenje korelacionih studija u odnosu na različite motivacione varijable koje su smislene za kontekst, dok je drugi pristup eksperimentalni, laboratorijski u kojim se manipuliše različitim potkrepljenjima kako bi se uvideo odnos između unutrašnje i spoljašnje motivacije i autonomije (Lalić Vučetić i sar., 2009).

Budući da postoji povezanost između različitih pojmova u teoriji samoodređenja, što se vidi i u Tabeli 2, o autonomiji generalno pa samim tim i o autonomiji učenika možemo saznati nešto i iz istraživanja koja se bave pojmom samoregulacije, budući da porastom od amotivacije do intrinzičke motivacije raste i doživljaj autonomije. U okviru metodološkog pristupa u istraživanju samoregulacije razvijani su različiti instrumenti koji se koriste u različitim oblastima (religija, socijalni odnosi, zdravlje, učenje...) (Self Determination Theory, 2025). Za nas su najrelevantniji oni instrumenti koji se odnose na obrazovni kontekst, pre svega se fokusiramo na one koji mere samoregulaciju u učenju i akademsku samoregulaciju. Osnovu za kreiranje ovih instrumenata pružili su Rajan i Konel, koji upravo stavljaju u vezu samoregulaciju i autonomiju i govore o onome što smo već i pomenuli, da na kontinuumu sa pounutrenjem motivacije i pomeranjem samoregulacije ka intrinzičkoj motivaciji, raste i doživljaj autonomije (Ryan & Connel, 1989). Iz

tog razloga, pri računanju skorova sa skale akademske samoregulacije negativno se vrednuju eksterna i introjektovana ponašanja dok se pozitivno vrednuju identifikovana i intrinzički motivisana, pri čemu se formira Relativni indeks autonomije (eng. Relative Autonomy Index RAI) koji govori o stepenu autonomije koji individua percipira da ima. U različitim istraživačkim radovima pokazala se povezanost između autonomne samoregulacije i autonomnih strategija koje primenjuju nastavnici, odnosno da kada nastavnici pružaju podršku razvoju autonomije, učenici pokazuju veći stepen autonomne samoregulacije (Danielsen, 2010; Grolnick & Ryan, 1987, 1989; Koestner, et al., 1984; Olaussen, 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007; Reeve, et al., 1999; Reeve, et al., 2003; Ryan & Grolnick, 1986; Stornes, et al., 2008; Leno & Diseth, 2014; Stefanou et al., 2013; Deci & Ryan, 2002, prema: Turban et. al, 2007).

Miserandinova takođe pravi vezu između samoregulacije i autonomije i u svom radu u kojem koristi verziju upitnika o samoregulaciji (Self-regulation questionnaire-Academic), dolazi do rezultata da „učenici koji imaju nedostatak autonomije (eksterno motivisani) pokazuju više negativnih emocija i skloniji su da odustaju od aktivnosti, za razliku od onih učenika koji percipiraju sebe kao autonomne (Miserandino, 1996: 203).

Autonomija učenika svakako predstavlja važan pojam u okviru našeg istraživanja, ali ne i ključni koji želimo da ispitamo kao izolovani fenomen. Naš fokus je pre svega na tome kakvi su stavovi nastavnika prema autonomiji učenika, pri čemu nam relevantna istraživanja o autonomiji učenika iz oblasti teorije samoodređenja služe kao osnova za kreiranje instrumenta kojim će se ispitati stavovi nastavnika. Kao izvor za operacionalizaciju toga šta se sve može podrazumevati pod autonomijom učenika iz perspektive teorije samoodređenja, poslužila su nam različita istraživanja koja govore o nastavničkim praksama koja su usmerena ka podršci autonomije učenika. Jang, Riv i Halusik upravo nabrajaju neke od empirijski potvrđenih pretpostavki koji nam govore o tome šta to može biti korisno za negovanje autonomije učenika kao što su: pružanje izbora, kreiranje časova tokom kojih se neguje unutrašnja motivacija učenika, pružanje objašnjenja, korišćenje diskursa koji je informativan i koji ne kontroliše ponašanja učenika, prihvatanje negativnih afekata i zamerki, pružanje mogućnosti da učenici rade svojim tempom i da se otvaraju prilike da samostalno rade na rešavanju problema kroz korišćenje sopstvenih strategija za rešavanje problema (Jang et al., 2016).

2.4. Prakse nastavnika usmerene ka podršci autonomiji učenika

Kako govorimo o podršci autonomiji učenika u nastavi, podrazumevajući važnost profesije nastavnika i svih različitih uloga koje nastavnici preuzimaju tokom svog rada, smatramo da i nastavnik kao neko ko neposredno radi sa svojim učenicima ima važnu ulogu u podršci autonomiji učenika u nastavi. Kako je u poglavlju koje se bavilo određivanjem pojma autonomije učenika prepoznato da se ovaj fenomen najčešće istražuje u radovima koji se odnose na učenje jezika i radovima koji uzimaju teoriju samoodređenja kao osnovu za razumevanje autonomije, i ovde ćemo se osvrnuti na prakse podrške autonomije u odnosu na oba konteksta/shvatanja autonomije učenika.

Leni Dam, koju smo pominjali kao relevantnog autora u oblasti istraživanja autonomije učenika u kontekstu učenja jezika, pruža u radu sa Legenhausenom i pogled na to na koji način nastavnici mogu podržavati autonomiju učenika u institucionalnom kontekstu. Kako bi se postigla

učenička autonomija, nužan uslov koji Damova i Legenhausen vide jeste da se izvrši pomeranje od toga da nastavnici usmeravaju ponašanja učenika, ka samousmerenom učenju. Kroz predstavljanje faza nastavnog procesa, odnosno planiranja, realizacije i evaluacije, vidi se kao neophodno da nastavnici i učenici zajedno učestvuju u svim navedenim fazama i razmenjuju mišljenja o njima, kako bi kasnije učenici mogli sami da rukovode sopstvenim procesom učenja (Dam & Legenhausen, 2011). Uz to, autori navode pet principa važnih za razvijanje autonomije učenika. Prvi princip odnosi se na pružanje učenicima mogućnost izbora u nastavi, budući da ostavljanje prostora učenicima da razvijaju odnos prema nečemu i razmatraju razloge za vršenje nekog izbora može pozitivno delovati na samopouzdanje i poboljšati pažnju učenika u nastavi. Drugi princip se odnosi na jasnu komunikaciju, odnosno pružanje jasnih instrukcija. Kako je za razvoj autonomije neophodno da učenici sami preuzmu kontrolu nad sopstvenim učenjem, važno je da nastavnik daje jasne instrukcije kako bi kasnije učenici mogli sami da jasno postavljaju svoje ciljeve učenja. O trećem principu možemo govoriti kao onome koji je karakterističan za princip u planiranju interaktivne nastave, odnosno da je neophodno fokus prebaciti na to šta učenici treba da uče, a ne na tome šta nastavnik treba da radi. Autentičnost u učionici izdvaja se kao četvrti princip koji se odnosi na prilagođavanje nastave ciljnoj grupi učenika sa kojom nastavnici rade. Na primer, ukoliko se učenici međusobno poznaju, besmisleno je zadavati im zadatke putem kojih će upoznavati jedni druge. Stoga, za razvoj autonomije deluje važno da učenici osete povezanost sa aktivnostima, odnosno da im budu smislene. Poslednji princip odnosi se na evaluaciju koja se vidi kao posebno važan element u podršci autonomiji učenika i to iz dva razloga. Prvenstveno neophodno je da nastavnici pružaju povratnu informaciju o tome kako učenici napreduju u učenju, pri čemu je važno da informacija bude pravovremena i jasna u smislu isticanja učenicima u kojim segmentima bi mogli da izvrše pomake u učenju, a u kojima postižu zadovoljavajuća postignuća, gde je za dalju motivaciju učenika važno da nastavnici pružaju ohrabrenje. Osim davanja povratnih informacija, kroz sam proces ističe se važnost da nastavnici obuče svoje učenike za kasniju samoevaluaciju (Dam & Legenhausen, 2011).

Jedna od citiranih teorija koja se tiče razvoja autonomije i nastavničkih praksi koje je podržavaju jeste i ona koju nudi Peni Ur (Penny Ur). Njena ideja je da kroz dva procesa: procesa verbalizacije i procesa automatizacije, dolazi do razvoja autonomije učenika. U procesu verbalizacije važno je da nastavnik aktivira učenička predznanja i iskustva, privuče pažnju učenika, daje jasne instrukcije i prikuplja povratne informacije od učenika o nastavnom procesu. Sa druge strane, kroz proces automatizacije važno je da nastavnici facilitiraju nastavni proces tako da sadržaji i teme kojima se učenici bave budu njima bliski i smisleni, ali i heterogeni kako bi se dodatno aktivirala pažnja, pri čemu je posebno važno strukturiranje aktivnosti i zadataka na časovima koji bi osigurali da učenici mogu da postignu uspeh i napreduju u svom učenju. Kako ova dva procesa bivaju sve više korišćena i usavršavana, učenici postaju sve samostalniji, ubrzavaju rad, procenjuju svoj napredak i preuzimaju kontrolu nad sopstvenim učenjem, bivajući autonomniji (Ur, 2002, prema: Aliponga, et al., 2011). Slično tome, postoje i studije koje empirijski potvrđuju pozitivan uticaj nekih nastavničkih praksi na autonomiju učenika kao što su: pružanje prostora za samorefleksiju, pomoć u razvijanju nedeljnih planova učenja i davanje dovoljno vremena učenicima kako za zadatke u nastavi tako i za one koje rade sami kod kuće (Sandeman, 2024). Možemo primetiti i postojanje nekih studija koje polaze od teorije samoodređenja kada definišu prakse podrške učeničkoj autonomiji, a odnose se na autonomiju učenika u kontekstu učenja jezika (Castro Valdivieso & Rivera Cid, 2025; Han, 2021).

Kada razmatramo podršku učeničkoj autonomiji u okviru teorije samoodređenja važno je da je sagledamo u okviru dijalektičkog okvira između učenika i učionice. U tom okviru sa jedne strane se nalazi učenik koji se aktivno angažuje u situacijama učenja i ima želju da učestvuje u nastavnim aktivnostima, a sa druge strane okruženje učionice koje ima potencijal da podržava i učeničke unutrašnje snage i sposobnosti (Reeve et al., 2008). Jedan od neizostavnih elemenata ovog dijalektičkog okvira je upravo motivacioni stil nastavnika, u kojem je autonomno podržavajući stil rada nastavnika onaj koji će pozitivno uticati na autonomiju učenika, dok je kontrolišući stil onaj kojim se autonomija učenika sputava. Podrška autonomiji učenika stoga iz perspektive teorije samoodređenja može se odrediti kao različiti postupci kojima se nalaze načini da se: „neguje, podrži i poveća učeničko unutrašnje odobravanje nastavnih aktivnosti“ (Reeve & Jang, 2006: 210). Jedna od klasifikacija nastavničke podrške autonomiji učenika u nastavi ukazuje nam na tri oblasti podrške:

a) *organizacionu* podrška autonomiji koja obuhvata dozvoljavanje učenicima da učestvuju u donošenju pravila u učionici i da biraju: članove grupa sa kojima će raditi zadatke, sa kim će sedeti na časovima ili neke od načina ocenjivanja;

b) *proceduralnu* koja se odnosi na omogućavanje učenicima da na različite načine predstave sopstvene ideje, ostavljanje prostora da iskažu svoje želje i potrebe, činjenje materijala za rad dostupnim i sl.;

v) *kognitivnu* koja se odnosi na: pružanje mogućnosti učenicima da evaluiraju sopstveni rad iz samodeterminisanog okvira, određuju ciljeve i zadatke koji će biti u skladu sa njihovim interesovanjima, postavljaju pitanja u nastavi, budu slobodni da izraze i argumentuju svoje ideje i stavove. Takođe u ove prakse možemo ubrojiti i pružanje povratne informacije učenicima za dalje učenje, pružanje objašnjenja zašto nešto uče u nastavi i sl. (Stefanou et al., 2004).

Da bismo odgovorili na pitanje da li ove strategije podjednako doprinose razvoju autonomije učenika, ispitivani su različiti modaliteti upotrebe ovih strategija (kako na autonomiju učenika utiče kada su nisko zastupljene sve tri vrste podrške, kada je kognitivna niska a proceduralne i organizacione visoke...). Pokazalo se da koliko god proceduralne i organizacione strategije bile važne i omogućavale veću participaciju učenika, one same ne mogu toliko doprineti autonomiji učenika koliko doprinose prakse kognitivne podrške. Konkretnije - za razvoj autonomije učenika važnije je kada imaju priliku da grade sopstveni odnos prema nastavnim temama, postavljaju smislena pitanja i oslanjanju se na svoje snage i kapacitete, nego kada imaju mogućnost da utiču na izbor pravila u učionici ili da im materijali za rad budu dostupni (Stefanou et al., 2004).

Budući da teorija samoodređenja nudi operativnu podršku kroz kriterijume za razlikovanje kontrolišućeg i autonomno podržavajućeg nastavničkog stila, usmerićemo se na tri grupe strategija vaspitnog rada nastavnika, kroz koje možemo pratiti nastavničku podršku autonomije učenika u nastavi – *proceduralne, interpersonalne i didaktičke* strategije (Tadić, 2019). *Proceduralne strategije* odnose se na strategije regulacije ponašanja učenika osmišljavanjem i primenom pravila ponašanja i raznovrsnim procedurama – od uređenja prostora i rasporeda sedenja učenika u učionici, do upotrebe tehnika nagrađivanja i kažnjavanja. U okviru ovih strategija, one koje podržavaju autonomiju učenika prepoznaju se po tome što su „usmerene na podsticanje učenika na razmišljanje, nezavisnost, delovanje i zauzimanje stavova pri donošenju odluka bitnih za samog učenika i funkcionisanje odeljenske zajednice“ (Tadić, 2019: 141). *Interpersonalne strategije* usmerene su na obezbeđivanje pozitivne klime u učionici u kojoj se neguje ravnopravnost, sloboda

izražavanja i osećaj sigurnosti, međuljudskih odnosa koji su bazirani na principima demokratije i uvažavanja kao i aktivnoj participaciji učenika i možemo ih prepoznati po temama kao što su: „uticanje, suočavanje, deljenje odgovornosti, razgovor, saradnja, razumevanje tuđe perspektive, empatično reagovanje“ (Tadić, 2019: 167). *Didaktičke strategije* usmerene na podržavanje autonomije učenika odnose se na oblike nastave, vrstu nastavnih sadržaja i aktivnosti kojima se podstiče unutrašnja motivacija učenika za učešće u nastavnim aktivnostima i učenju. Razvoj samostalnosti i sposobnosti učenika da na adekvatan način kontrolišu sebe i proces učenja vide se kao cilj kojem se teži. Ova vrsta kognitivne autonomije i samokontrole razvija se u didaktičkoj atmosferi koju odlikuju: usmerenost nastavnog procesa na učenika (u smislu mogućnosti učestvovanja u izboru nastavnih tema i osmišljavanju nastavnih aktivnosti, pokazivanja inicijative na času, izražavanja ličnog suda o nastavnim aktivnostima, sopstvenom radu i radu nastavnika), relevantnost nastave (koja podrazumeva prilagođavanje nastavnih sadržaja uzrastu, mogućnostima i interesovanjima učenika), vrednovanje ličnog napretka (očekivanja u pogledu rada i radnih zadataka su prilagođenja karakteristikama učenika pri kojima se vrednuju i trud i napredak), multidisciplinarnost, interaktivnost i aktivnost u konstrukciji značenja (otvaranje prostora za kritički odnos prema nastavnim sadržajima i njihovo sagledavanje iz različitih perspektiva) i kontekstualno učenje sa razumevanjem suštine (kroz uvažavanje učeničkih znanja i iskustava, učenje kroz koje učenici razumeju cilj, lični značaj i mogućnost primene nastavnih sadržaja i aktivnosti) (Tadić, 2019).

Nastavnici pružaju podršku učenicima tako što im nude mogućnost izbora, neguju njihovo razumevanje i perspektivu i otvaraju mogućnosti da se slobodno i kritički izraze (Wang et al., 2017), izlažući im spektar interesantnih, relevantnih i obogaćenih aktivnosti, ističući smislene ciljeve učenja (Jang et al., 2010), omogućavajući učenicima da „deluju u skladu sa svojim ličnim interesovanjima i vrednostima, tako da njihovo učenje prati osećaj volje i psihološke slobode“ (Reeve, 2009, prema: Vansteenkiste et al., 2012: 432). Prateći ova određenja izdvajaju se dva tipa interpersonalnog stila - kontrolišući i autonomno podržavajući - od kojih će umnogome zavisići koliki stepen autonomije učenici doživljavaju u nastavi (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2002, prema: Reeve & Jang, 2006). Pored interpersonalnog stila nastavnika kao determinante koja može podsticati ili suzbijati autonomiju učenika, važan je i sam doživljaj učenika, odnosno u kojoj meri učenici percipiraju da imaju podršku od nastavnika (Wei et al., 2019).

Džonmaršal Riv ističe značaj interpersonalnih emocija i ponašanja koje nastavnici tokom nastave ispoljavaju kako bi identifikovali, negovali i razvijali unutrašnje motivatore (interesovanja, sklonosti, psihološke potrebe) kod učenika, kada govori o podršci autonomije učenika u nastavi. Pristikanje učenika na koji način da misle, kako da se osećaju i na koji način da se ponašaju, predstavljaju prakse kojima se autonomija učenika guši. Kako bi u najvećoj mogućoj meri podržao autonomiju učenika, nastavnik treba da: „a) prihvata perspektive učenika, b) dobro prihvata misli, osećanja i ponašanja učenika, v) podržava motivacioni razvoj učenika i njihove sposobnosti autonomne samoregulacije“ (Reeve, 2009: 162). Učenici se u situacijama u kojima se njihova autonomija podržava, nalaze u položaju u kojem imaju mogućnosti da: „pokažu inicijativu na času, da izraze vlastiti sud o nastavnim aktivnostima, da učestvuju u odlučivanju o važnim pitanjima školskog života, o načinima organizacije prostora, vremena i različitim oblicima učešća u učenju“ (Tadić, 2019: 190).

Moguće je onda, izdvojiti niz vrsta ponašanja nastavnika u nastavi koja karakterišu autonomno podržavajući stil, gde je nastavnik koji: aktivno sluša učenike, ima uvid u učeničke želje, pruža podršku učeničkoj samostalnosti tokom učenja, pruža priliku učenicima da se verbalno

izraze na času, omogućava dostupnost materijala za učenje, daje racionalna objašnjenja, koristi pohvalu kao povratnu informaciju, ohrabruje učenike, savetuje ih, obraća pažnju na njihova pitanja i uvažava učničku perspektivu, onaj koji pruža podršku autonomiji učenika (Lalić-Vučetić i sar., 2009; Reeve et. al, 2008; Tadić, 2019). Kontrolišući interpersonalni stil nastavnika bi karakterisala ponašanja koja se odnose na to da je on taj koji pretežno govori na času, obezbeđuje materijale za učenje, izlaže ili saopštava rešenja ili odgovore, upućuje naredbe i izjave koje su usmerene ka zahtevanju određenog ponašanja, koristi pohvale, kritikuje učenike...(Lalić-Vučetić i sar., 2009; Tadić, 2019). U Tabeli 3 smo, na osnovu nekoliko istraživanja (Lalić-Vučetić i sar., 2009, Reeve & Jang, 2006, Reeve et. al, 2008, Wortham et al., 2012), sumirali tipične oblike ponašanja koji karakterišu autonomno podražavajući i kontrolišući stil nastavnika.

Tabela 3

Oblici ponašanja nastavnika autonomno podržavajućeg i kontrolišućeg stila rada

Autonomno podržavajući oblici ponašanja	Kontrolišući oblici ponašanja
Aktivno slušanje učenika	Dominantno nastavnik priča na času
Razgovaranje o potrebama i interesovanjima učenika	Monopolizacija nastavnih materijala (samo nastavnik poseduje materijale za rad)
Uvažavanje učničke perspektive	Nametanje nastavnikove perspektive kao jedine ispravne
Pružanje prilike da učenik u toku procesa učenja pokaže samostalnost	Gušenje svake forme kritike i nezavisnog mišljenja učenika
Pružanje prilika da učenici kažu i/ili pitaju nešto na času	Postavljanje pitanja koja su usmerena na kontrolu ponašanja
Upravljanje vremenom časa tako da ostavlja vremena za pitanja i komentare učenika	Isticanje rokova za izradu zadataka
Davanje racionalnih objašnjenja	Upućivanje naredbi i usmeravanje ponašanja
Obraćanje pažnje na pitanja učenika	Upućivanje izjava „moraš da“ i treba da“
Primena pohvale kao povratne informacije o napretku i sredstva za motivisanje daljeg učenja	Korišćenje pohvale kao uslovne nagrade ⁵
Pružanje poruka ohrabrenja	Kritikovanje učenika
Ostavljanje prostora da učenici rade zadatke svojim tempom i na različite načine.	Objašnjavanje tačnog načina na koji se radi zadatak
Ispoljavanje empatije i razumevanja za učnička iskustva	Demonstriranje ispravnog načina izvođenja aktivnosti
Davanje nagoveštaja u izradi zadataka ukoliko učenici „zapnu“, odnosno kada imaju poteškoća u radu	Zadavanje aktivnosti u nastavi iz sopstvenog ubeđenja da su one za učenike vredne, uprkos shvatanju da su im nezanimljive i da u njima ne vide svrhu.

⁵ Umesto pohvale kao povratne informacije o napretku i usmeravanju daljeg učenja, pohvala kao uslovna nagrada ima konačno određenje i ne „vuče“ dalje učenje. Izjave poput „Pametna si“ ili „Radiš to na pravi način“ su primeri kontrolišućeg oblika ponašanja nastavnika koji su načelno formulisani u vidu pohvale.

Različita istraživanja utvrdila su koristi koje učenici imaju ukoliko nastavnik podržava njihovu autonomiju gde možemo primetiti veće angažovanje u nastavi, bolja postignuća i bolje psihološko blagostanje učenika (Assor et al. 2002; Reeve 2009; Vansteenkiste et al. 2004, prema: Reeve, et. al. 2013.). U preglednoj studiji Huan Nunjez i Haime Leon prikazuju niz istraživanja koja empirijski potvrđuju povezanost autonomno podržavajućeg pristupa nastavnika sa boljom adaptacijom učenika na školske uslove i sa boljim obrazovnim postignućima, većom kreativnošću i većim doživljajem kompetentnosti (Núñez & León, 2018). Ono što dodatno daje na validnosti rezultata empirijskih istraživanja u oblasti teorije samoodređenja jeste da se i u različitim nacionalnim kontekstima, kako u zemljama Zapadne Evrope, tako i u istraživanjima u Singapuru, Indiji, Rusiji, Brazilu itd., dolazilo do zaključaka o pozitivnim uticajima autonomno podržavajućeg stila nastavnika na razvoj učeničke autonomije i postignuća (Reeve, et al., 2013).

U okviru instrumenta koji smo konstruisali za potrebe ovog istraživanja subskale u su konstruisane prema indikatorima koji operacionalizuju učeničku autonomiju kroz pružanje mogućnosti izbora u nastavi koji se odnose na: sadržaje, metode, pravila rada i zadatke. Takođe kao indikatore autonomije učenika uzimamo i mogućnost participacije u odlučivanju, izražavanja pozitivnih i negativnih afekata u odnosu na zadatke, sadržaje i druge situacije u nastavi i kao treći indikator uzimamo u obzir povezanost autonomije i samoregulacije, pa ajteme u skali definišemo kroz prakse podrške učeničkoj samoregulaciji i intrinzičkoj motivaciji kao što su, razjašnjavanje značaja onoga što se radi, osvrt i povratne informacije o urađenom zadatku ili prilagođavanje nastavi interesovanjima učenika kao i pružanja podrške učenicima za dalje učenje.

Iako ćemo kroz prikaz instrumenata i rezultata istraživanja detaljnije prikazati i instrument koji je korišćen za potrebe ispitivanja praksi podrške autonomije učenika u nastavi, ovde bismo se osvrnuli na to da je originalni instrument koji je poslužio kao model za kreiranje našeg, takođe nastao na osnovama teorije samoodređenja, s tim što je bio konstruisan tako da učenici odgovaraju o praksama koje prepoznaju kod njihovih nastavnika (Patall et al., 2017). Izvorni instrument sadržao je 27 stavki podeljenih u 8 subskala (5 autonomno podržavajućih i 3 kontrolišuće) koje su merile: a) autonomno podržavajuće prakse (nuđenje izbora, uvažavanje interesovanja učenika, pružanje objašnjenja o značaju časova, pružanje mogućnosti učenicima da postavljaju pitanja, uvažavanje učeničkih negativnih afekata i pružanje podrške i davanje informativne povratne informacije; b) kontrolišuće prakse (poruke kontrole, sprečavanje učenika da iskažu mišljenje i nezanimljive aktivnosti (Patall et al., 2017).

III METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

3.1. Predmet istraživanja

Na osnovu različitih teorijskih polazišta iznesenih u pristupu problemu istraživanja, možemo preciznije odrediti predmet istraživanja koji glasi: *profesionalna autonomija nastavnika i njihovi stavovi prema autonomiji učenika u nastavi*.

Na osnovu različitih teorijskih i empirijskih radova koji govore o značaju autonomije nastavnika (Pearson & Hall, 1993; Usma Wilches, 2007; Vangrieken et al., 2017; Wermke et al., 2018) naše istraživanje usmereno je na istraživanje ovog fenomena. Pristup koji smo odabrali je Frostensonov trokomponentni model profesionalne autonomije nastavnika koji je određuje u tri dimenzije: opštu, kolegijalnu i individualnu (Frostenson, 2015). Dimenzija opšte autonomije odnosi se na mogućnost nastavnika da budu pitani i odlučuju u oblastima: organizacije školskog sistema, zakonske regulative u obrazovanju, nastavnih programa i ideološkog usmerenja obrazovanja. Kolegijalni nivo u vezi je sa delovanjem nastavnika u kontekstu škole u kojoj rade, odnosno uključivanjem nastavnika u razmatranje i odlučivanje u vezi sa organizacijom rada škole i otvaranjem prostora za saradnju sa kolegama. Individualni nivo profesionalne autonomije nastavnika obuhvata odlučivanje nastavnika u izboru: sadržaja učenja u odnosu na program, nastavnih sredstava, pedagoškog pristupa, vremensko-prostorne organizacije i ocenjivanja (Frostenson, 2015). Sa druge strane, oslanjajući se na radove iz oblasti učenja jezika (Benson, 2011; Little, 2004) i radova iz oblasti teorije samoodređenja (Black & Deci, 2000; Reeve & Jang, 2006) kao povezani fenomen za ovo istraživanje uzeli smo autonomiju učenika u nastavi. Autonomija iz perspektive teorije samoodređenja postavlja se kao bazična ljudska potreba i kao takvu operacionalizovali smo je u kontekstu autonomije učenika gde je istaknuto da se odnosi na mogućnost učenika da budu pitani i odlučuju u vezi sa nastavom, kao i da se kod njih neguje intrinzička motivacija kroz autonomno podržavajuće prakse nastavnika. Uzimajući u obzir značaj koji negovanje autonomije učenika ima za njih same (Vansteenkiste et al., 2012; Wang et al., 2017), ne samo da smo se fokusirali na stavove nastavnika o autonomiji učenika, već smo operacionalizovali i ispitati različite prakse kojima se autonomija učenika u nastavni podržava, posmatrajući ih na kontinuumu od autonomno podržavajućih do kontrolišućih.

3.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitivanje povezanosti nastavničkog doživljaja profesionalne autonomije i njihovih stavova prema autonomiji učenika u nastavi. U odnosu na ovako formulisan cilj konkretizovani su sledeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati metrijske karakteristike i faktorsku strukturu instrumenata za procenu doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, stavova nastavnika o autonomiji učenika u nastavi i ponašanja nastavnika usmerenih ka podršci autonomiji učenika u nastavi.
2. Ispitati doživljaj profesionalne autonomije nastavnika.
 - 2.1. Ispitati doživljaj opšte autonomije nastavnika.
 - 2.2. Ispitati doživljaj kolegijalne autonomije nastavnika.
 - 2.3. Ispitati doživljaj individualne autonomije nastavnika.
3. Ispitati stavove nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi.

4. Ispitati zastupljenost ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi.
5. Utvrditi smer i jačinu povezanosti između doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, stavova nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi i zastupljenosti ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi.
6. Utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u nastavničkom doživljaju profesionalne autonomije, stavovima nastavnika prema autonomiji učenika i zastupljenosti ponašanja nastavnika kojima se podržava autonomija učenika, u odnosu na: pol nastavnika, godine radnog staža u nastavi, nastavni predmet koji predaju, nivo obrazovnog sistema u kojem su nastavnici zaposleni i karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja nastavnika.

3.3. Hipoteze istraživanja

Prilikom koncipiranja istraživanja, pretpostavljeno je da je nastavnički doživljaj profesionalne autonomije povezan sa njihovim stavovima o autonomiji učenika u nastavi. U najopštijem smislu pretpostavljeno je da će postojati povezanost nastavničkog doživljaja profesionalne autonomije sa njihovim stavovima o autonomiji učenika u nastavi, kao i sa načinima na koje podržavaju autonomiju učenika u nastavi.

Na osnovu teorijskih i empirijskih nalaza koji su prethodno diskutovani u radu, a koji pokazuju da postoji izvesna povezanost između razmatranih fenomena, pretpostavljeno je da će nastavnici koji imaju visok stepen doživljaja sopstvene profesionalne autonomije imati pozitivan stav prema autonomiji učenika, prepoznavati vrednost i značaj autonomije učenika i iskazivati spremnost da deluju sa ciljem podrške autonomiji učenika. U skladu sa tim, očekivano je da će nastavnici koji imaju pozitivan stav prema autonomiji učenika u većoj meri praktikovati ponašanja koja su usmerena na podršku učeničkoj autonomiji u nastavi.

3.4. Uzorak istraživanja

Istraživanje je po karakteru kvantitativno, a tehnikom anketiranja prikupili smo odgovore ispitanika, distribuirajući jedinstveni upitnik koji je sadržao tri instrumenta. U pilot studiji instrumente je ispunilo 190 ispitanika, a na kraju možemo govoriti o finalnom uzorku od 310 nastavnika iz beogradskih osnovnih i srednjih škola, koji su popunili upitnike. Budući da neki od nastavnika nisu pripadali ciljanoj populaciji za ovo istraživanje, neophodno je bilo isključiti ih iz finalnog uzroka istraživanja. Razlozi za isključivanje odnosili su se na to da su neki od nastavnika bili nastavnici razredne nastave ili nastavnici predmeta koje nismo mogli smestiti u predviđene grupe predmeta. Stoga, konačan uzorak istraživanja čini 295 nastavnika predmetne nastave koji rade u školama sa teritorije grada Beograda. U skladu sa zastupljenošću muških i ženskih nastavnika u populaciji, uzorak ovog istraživanja dominantno čine nastavnice (87,1%). Uzorak je ujednačen prema vrsti škole (Tabela 4). S obzirom na način selekcije ispitanika možemo klasifikovati ovaj uzorak kao namerni stratifikovani uzorak. Uzorak je nameran s obzirom na to da su ispitanici ciljano odabrani tako da budu predmetni nastavnici sa teritorije grada Beograda. Uzimajući u obzir disproporcionalnu razvijenost Srbije i činjenicu da populacija Beograda čini trećinu populacije cele zemlje, deluje opravdano uključiti samo nastavnike sa te teritorije, budući

da nam omogućava da imamo dovoljno heterogenu grupu nastavnika različitih iskustva, predmeta i prethodnog obrazovanja. Takođe, kroz zadržavanje na nastavnicima jednog grada, težili smo da smanjimo uticaj regionalnih kontekstualnih faktora koji mogu uticati na rezultate našeg istraživanja. Uzorak je i stratifikovan s obzirom na to da je uzorak ujednačen prema tipu škole u kojima nastavnici rade (Podadić i sar., 2018).

Ispitacnici su unosili broj godina rada straža kao kontinuiranu numeričku varijablu. Za potrebe statističkih analiza varijabla koja se odnosila na godine radnog staža u nastavi transformisana je u kategoričku varijablu, po uzoru na način kategorizacije ove varijable u istraživanju TALIS (TALIS, 2025). Razlog za ovaj izbor možemo naći u tome da nam primena ove varijable može pomoći da i rezultate našeg istraživanja poredimo sa rezultatima jedne od najvećih multinacionalnih studija koja se bave nastavnicima. Uz to, verujemo da pravljenje četiri raspona godina radnog staža (1-5, 6-10, 11-20 i 20+), omogućava da obuhvatimo različite faze profesionalne karijere nastavnika. Od nastavnika se tražilo da upišu naziv predmeta, a odgovori su obuhvatili različite opšteobrazovne i stručne predmete. Za potrebe provere hipoteza istraživanja, ovaj podatak je rekodiran na manji broj kategorija koje su prevedene prema podeli grupacija naučnih oblasti na Univerzitetu u Beogradu (društveno-humanistička, prirodno-matematička, tehničko-tehnološka, medicinska), pri čemu smo dodali i još jednu grupu umetničkih predmeta. Na osnovu ove kategorizacije, u uzorku ovog istraživanja polovinu uzorka čine nastavnici društveno-humanističke grupe predmeta, dok četvrtinu uzorka čine nastavnici prirodno-matematičke grupe predmeta. Ostale kategorije grupe predmeta u uzorku su zastupljene manje od 10% (Tabela 6). Na osnovu ove distribucije čini se da su nastavnici društveno-humanističke grupe predmeta nešto zastupljeniji u ovom uzorku u odnosu na populaciju, dok su nastavnici prirodno-matematičkih predmeta u manjoj meri zastupljeni u odnosu na njihov udeo u populaciji. Takođe, od nastavnika se tražilo da odgovore da li su obrazovanje potrebno za bavljenje profesijom nastavnik stekli kroz izborne predmete tokom osnovnih studija, posebnim master programom ili programom za sticanje 36 ESPB koje su propisane Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Bilo je ponuđeno i da nastavnici unesu ako su na neki drugi način stekli odgovarajuće obrazovanje. Ukoliko su označavali da su to drugi načini, nastavnici su uglavnom navodili opisno da su polagali ispit za sticanje licence, ili su se njihovi odgovori mogli na osnovu opisa svrstati u predodređene kategorije. U uzorku su takođe prisutna i tri nastavnika koja još uvek nisu stekla odgovarajuće obrazovanje za profesiju (Tabela 7).

Tabela 4

Struktura uzorka prema tipu škole

Tip škole	N=295	Procenat uzorka (%)
Osnovna škola	101	34.2%
Srednja stručna škola	101	34.2%
Gimnazija	93	31.5%

Tabela 5*Struktura uzorka prema godinama radnog staža u nastavi*

Godine radnog staža u nastavi	N= 295	Procenat uzorka (%)
1-5	41	13,9%
6-10	45	15,3%
11-20	93	31,5%
20+	116	39,3%

Tabela 6*Struktura uzorka prema grupaciji predmeta*

Grupacija predmeta	N=295	Procenat uzorka (%)
Društveno-humanistička	152	53,5%
Prirodno-matematička	69	23,4%
Tehničko-tehnološka	23	7,8%
Medicinska	16	5,4%
Umetnička	27	9,4%

Tabela 7*Struktura uzorka prema karakteristikama pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke obuke*

Karakteristike PPDM	N=295	Procenat uzorka (%)
Kroz izborne predmete na osnovim studijama	219	74,2%
Kroz poseban master program za obrazovanje nastavnika predmetne nastave	28	9,5%
Kroz zaseban program namenjen sticanju neophodnih 36 ESPB (Programi celoživotnog obrazovanja, PPM programi)	30	10,2%
Polaganje stručnog ispita/licenca	15	5,1%
Nije stečeno	3	1,0%

3.5. Instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja korišćen je jedinstveni upitnik sa tri instrumenta kroz koje su operacionalizovani konstrukti: nastavnički doživljaj sopstvene profesionalne autonomije, stavovi nastavnika o autonomiji učenika i nastavničke prakse kojima se podržava autonomija učenika u nastavi. Pre nego što opišemo i predstavimo tri instrumenta kreirana za potrebe istraživanja, moramo navesti da je upitnik sadržao je i sekciju kroz koju su prikupljene mere koje su se odnosile na: pol nastavnika, godine radnog staža u nastavi, nastavni predmet koji realizuju, nivo obrazovnog sistema u kojem su zaposleni i karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja nastavnika. Takođe, uvodni deo upitnika sadržao je i informacije o samom istraživanju, načinu prikupljanja podataka i načinu na koji će podaci biti iskorišćeni. Navedene uvodne sekcije upitnika mogu se naći u Prilogu 1.

Za ispitivanje doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, na osnovu trokomponentne teorije o autonomiji nastavnika (Frostenson, 2015), konstruisana je Likertova skala kroz koju su nastavnici ocenjivali koliko se različite tvrdnje o opštoj, kolegijalnoj i individualnoj autonomiji odnose na njih. Sve subskale u ovom instrumentu, bilo da su se odnosile na doživljaj opšte, kolegijalne ili individualne autonomije sadržale su po 12 stavki. Kao primer za stavku koja se odnosi na subskalnu doživljaja opšte autonomije možemo navesti: „Postoji prostor da iskažem mišljenje o zakonima koji se donose u oblasti obrazovanja”. Za subskalnu doživljaja kolegijalne autonomije, kao jedan od primera stavki može biti izdvojena: „U mojoj školi postoje mogućnosti da planiram nastavu zajedno sa svojim kolegama”. U vezi sa individualnom autonomijom, jedna od stavki ove subskale glasila je: „Izbor sadržaja u nastavi je nešto o čemu mogu da odlučujem”. Instrument kojim je ispitan doživljaj profesionalne autonomije nastavnika može se naći u Prilogu 2.

Stavovi nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi, odnosno njihova uverenja o autonomiji učenika u nastavi, razumevanje značaja autonomije učenika i spremnost da se angažuju u razvijanju autonomije učenika u nastavi, ispitani su kroz Likertovu skalu stavova konstruisanu za potrebe ovog istraživanja, a na osnovu pregleda literature. Inicijalno, ovaj instrument je sadržao 18 stavki, podeljenih u tri subskale po šest stavki koje su se odnosile na kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu komponentu stava. Za subskalnu koja se odnosila na kognitivnu komponentu stava, jedan od primera stavki glasio je: „Smatram da je važno da učenici mogu da biraju zadatke koje će raditi u nastavi”. U vezi sa subskalom koja se odnosila na afektivnu komponentu stava kao jedan od primera možemo navesti stavku: „Osećam se dobro kada učenici imaju sugestije i predloge u vezi sa načinom rada na mojim časovima”. Kao što je navedeno i subskala koja se odnosila na bihevioralnu komponentu sadržala je šest stavki a kao primer jedne od stavki možemo navesti: „Težim da prilagodim nastavu interesovanjima mojih učenika”. Instrument kojim su ispitani stavovi nastavnika o autonomiji učenika u nastavi može se naći u Prilogu 3.

Treći konstruisani instrument, takođe u formi Likertove skale, korišćen je za ispitivanje zastupljenosti ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi. Polazna osnova za kreiranje ovog instrumenta bio je instrument DTAP-SR (Patall, et al., 2017) kojim se ispituju stavovi učenika o tome koliko njihovi nastavnici koriste autonomno podržavajuće ili kontrolišuće prakse u nastavi. U odnosu na navedeni instrument osim izmene koja se odnosila na uklanjanje jedne stavke, perspektiva je promenjena i za potrebe našeg istraživanja traženo je da nastavnici samoprocene koliko su u njihovoj nastavi zastupljene određene prakse. Stoga, instrument kreiran za potrebe ovog istraživanja sadržao je 26 stavki podeljenih u 9 subskala. Prva

subskala sadržala je pet stavki koje su se odnosile na pružanje mogućnosti izbora učenicima, a primer stavke za ovu subskalu glasi: „Dajem učenicima mogućnost da rade zadatak na različite načine”. Druga subskala odnosila se na strukturiranje aktivnosti na osnovu interesovanja učenika i sadržala je dve stavke: „Planiram aktivnosti i zadatke za moje časove polazeći od interesovanja učenika” i „Zadajem učenicima zadatke koji su u skladu sa njihovim preferencijama”. Treća subskala imala je zadatak da ispita koliko nastavnici u nastavi objašnjavaju učenicima značaj onoga što se uči, daju razloge zbog kojih se nešto uči i objašnjavaju im kako to može biti korisno za njih. Ova subskala sadržala je četiri stavke, a kao primer možemo navesti: „Povezujem ono što se uči u školi sa situacijama u stvarnom životu”. Naredna, četvrta subskala sadržala je dve stavke i odnosila se na pružanje mogućnosti učenicima da postavljaju pitanja tokom nastave i responzivnost u odnosu na njih. Dve stavke glasila su: „Omogućavam učenicima da postavljaju pitanja tokom nastave” i „Uvažavam pitanja učenika tokom nastave i trudim se da odgovorim na njih”. Peta subskala odnosila se na uvažavanje primedbi koje učenici mogu imati tokom nastave, i sadržala je dve stavke koje su glasila: „Ostavljam prostor da učenici iznesu zamerke na aktivnosti na časovima” i „Uvažavam kada učenici imaju primedbe na materijale za rad na časovima”. Šesta i poslednja subskala koja se odnosila na autonomno podržavajuće oblike ponašanja nastavnika imala je za cilj da ispita koliko nastavnici koriste prakse koje su usmerene na podršku učenicima i koliko im daju formativnu povratnu informaciju. U okviru ove subskale bile su navedene tri stavke, a kao primer možemo navesti stavku: „Pružam povratnu informaciju učenicima o njihovom napretku u radu na zadacima na časovima”.

Naredne tri subskale odnosile su se na kontrolišuće prakse nastavnika. Prva subskala u okviru kontrolišućih praksi, a ukupno sedma, odnosila se na slanje kontrolišućih poruka. Sadržala je tri stavke, a primer za jedan od njih možemo navesti: „Očekujem da učenici rade zadatak onako kako im ja kažem”. Naredna, osma subskala odnosila se na ograničavanje mogućnosti da učenici izraze svoje mišljenje tokom nastave. Sadržala je tri stavke i kao primer stavke možemo izdvojiti: „Učenicima ne dajem puno šanse da postavljaju pitanja na časovima”. Poslednja subskala instrumenta odnosila se na nezanimljive aktivnosti koje nastavnici mogu zadavati učenicima i sadržala je dve stavke koje su glasila: „Učim učenike nečemu što znam da im je od samog početka dosadno, jer smatram da je važno za njih” i „Zadajem zadatke učenicima i kada znam da im nisu zanimljivi”. Celokupni instrument za ispitivanje praksi podrške autonomije učenika u nastavi predstavili smo u Prilogu 4.

3.6. Način obrade podataka

Podaci prikupljeni u ovom istraživanju obrađeni su kvantitativnom analizom. Deskriptivnom statistikom koja je obuhvatala mere centralne tendencije, disperzije, kao i merenje frekvencije i procenata opisani su: doživljaj sopstvene profesionalne autonomije, stavovi o autonomiji učenika u nastavi i zastupljenost ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi.

Provera formulacija stavki izvršena je kroz sprovedenje intervjua sa pet nastavnika predmetne nastave koji su zaposleni u beogradskim osnovim i srednjim školama. Kroz ovaj proces ispitano je koliko su stavke u sva tri instrumenta adekvatno formulisane i da li je diskurs odgovarajući za prilike u okviru lokalnog obrazovnog konteksta. Kao što je navedeno u rezultatima istraživanja, sadržaj nekih stavki je izmenjen kako bi same formulacije bile jasnije, dok značenje samih stavki nije značajno izmenjeno.

Strukturna valjanost proverena je kroz eksploratornu faktorsku analizu u okviru pilotiranja instrumenata, dok su finalna rešenja proverena konfirmatornom faktorskom analizom zarad povećanja validnosti konstrukata. U okviru faze pilotiranja instrumenata, pouzdanost skali je proverena računanjem koeficijenata Kronbahove alfe, dok su za proveru pouzdanosti konačnih rešenja izračunati koeficijenti Mekdonaldove omega.

Za proveru hipoteze da je nastavnički doživljaj profesionalne autonomije povezan sa njihovim stavovima o autonomiji učenika u nastavi kao i sa praksama podrške autonomije učenika u nastavi korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije. Takođe, isti test korišćen je za proveru hipoteze koja se odnosi na to da nastavnici sa visokim stepenom doživljaja sopstvene autonomije imaju i pozitivan stav prema autonomiji učenika u nastavi i da će u većoj meri koristiti prakse koje su usmerene na podršku autonomije učenika u nastavi. U vezi sa zadatkom istraživanja koji se odnosio na to da ispitamo da li postoje statistički značajne razlike u nastavničkom doživljaju profesionalne autonomije, stavovima nastavnika prema autonomiji učenika i zastupljenosti ponašanja nastavnika kojima se podržava autonomija učenika, u odnosu na pol nastavnika, godine radnog staža u nastavi, nastavni predmet koji realizuju, nivo obrazovnog sistema u kojem su nastavnici zaposleni, kao i karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja nastavnika, korišćena je analiza varijanse (ANOVA) i Tukijev post-hoc test.

IV REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Provera pouzdanosti instrumenata u istraživanju

4.1.1. Provera formulacija stavki u instrumentima

Pre sprovođenja različitih analiza u vezi sa podacima istraživanja, pa čak i pre samog distribuiranja instrumenta, tokom jula i avgusta meseca 2024. godine sprovedeno je pet intervjua sa polaznicima master programa "Obrazovanje nastavnika predmetne nastave", sa ciljem provere da li su stavke instrumenata dovoljno razumljive. Takođe intervjui su sprovedeni kako bi se formulacija stavki u instrumentu u što većoj mogućoj meri prilagodile kontekstu istraživanja i kako bi se diskurs prilagodio onome koji je primereniji obrazovnom sistemu u Srbiji. U trenutku u kojem su intervjui bili sprovedeni, četiri nastavnika su bila zaposlena u školi na neodređeno vreme, dok je jedan od nastavnika bio na zamenskom radu u beogradskoj osnovnoj školi.

Na osnovu sprovedenih intervjua, u sva tri instrumenta izvršene određene sadržinske izmene u odnosu na zapažanja koje su nastavnici pružali. U odnosu na instrument dizajniran da ispita doživljaj profesionalne autonomije nastavnika stavka AN_O3 je izmenjena iz „Mogu da utičem na odabir ciljeva svojih predmeta” u „Mogu da utičem na to šta će biti ciljevi i ishodi predmeta koji predajem”, budući da je više nastavnika ukazalo da je neophodno načiniti ovu stavku jasnijom za druge nastavnike. Usvojen je i predlog izmena stavke „Imam prostora da učestvujem u kreiranju različitih školskih dokumenata” i preformulaciju u „Moje mišljenje se uzima u obzir pri kreiranju različitih školskih dokumenata”. Takođe usvojena je i promena da se stavka „Osećam se slobodno da se posavetujem sa kolegama u vezi sa svojom nastavom” zbog nejasnoće termina sloboda preformuliše u „Osećam da imam prostora da se posavetujem sa kolegama u vezi sa svojom nastavom”. Kao i u slučaju prethodnog instrumenta, nećemo posebno navoditi promene koje su bile predložene radi boljeg razumevanja stavki, ali bismo istakli da je tri od pet nastavnika insistiralo da se stavka koja se odnosi na mogućnost izbora načina na koji se ocenjuju učenici razdvoji na dve stavke u kojima bi jedna podrazumevala mogućnost uticaja na način ocenjivanja, a druga bi se odnosila na izbor kriterijuma po kojima će učenici biti ocenjivani. Takav predlog je prihvaćen i instrument sadrži dve odvojene stavke koje se odnose na ocenjivanje učenika.

U vezi sa skalom *Stavovi o autonomiji učenika u nastavi*, promene koje su izvršene na osnovu razgovora jesu sintaksičke prirode i stavke su preformulisane tako da budu jasnije nastavnicima i prilagođenije duhu jezika, gde značenje stavki nije izmenjeno. Takođe, možemo primetiti da su nastavnici reagovali na stavke koje su se odnosile na afektivni domen i bile formulisane sa: „Osećam se loše...”. U skladu sa preporukama nastavnika u instrumentu koji je dalje distribuiran te stavke su promenjene tako da imaju pozitivnu notu, a formulacije su varirane i glasile su „Osećam se dobro...” ili „Drago mi je kada...”.

U vezi sa instrumentom konstruisanim kako bi se ispitale prakse nastavnika usmerene na podršku autonomije učenika, intervjuisani nastavnici, su kao i u slučaju prethodnih instrumenata izrazili neslaganje sa nekim formulacijama u instrumentu, smatrajući da formulacije stavki treba da budu međusobno usklađene (npr. da u stavkama ne variraju reči „dajem” i „pružam”, već da bude svuda korišćena reč „pružam”). Ostali komentari koji su se ticali izmene formulacija su ponovo jezičke prirode. Ono što možemo istaći jeste da nije usvojen predlog jednog nastavnika da prakse koje su određene kao kontrolišuće budu formulisane u još oštrijem tonu (npr. predlozi su se odnosili na to da se koriste formulacije poput „Učenicima naređujem...” ili „Učenicima

zabranjujem...”), verujući da neće postojati problem davanja društveno poželjnih odgovora, budući da po mišljenju ovog nastavnika, drugi nastavnici neće imati problem da javno iznesu da koriste prakse koje kontrolišu ponašanja, čak kada se izražavaju i u ovom diskursu. Ipak, odlučeno je da ove stavke neće biti izmenjene i da upravo iz razloga postojanja opasnosti dobijanja društveno poželjnih odgovora nastavnici neće iskreno odgovarati na ovo pitanje. Isto tako, jedan od nastavnika je ukazao na to da stavka „Objašnjavam učenicima važnost onoga što učimo” i stavka „Demonstriram učenicima kako se ono što učimo može primeniti i biti korisno” ne predstavljaju kvalitativno različitu stvar i da stoga bivaju redundantne u ovom instrumentu, pa je predložio brisanje jedne od dve ponuđene stavke. Ovaj predlog takođe nije prihvaćen budući da verujemo da demonstrirati korisnost nosi drugačiju vrednost od objašnjavanja korisnosti i da demonstracija predstavlja kvalitativni korak više od objašnjavanja, te ove dve prakse posmatramo kao odvojene i različite. Ono što možemo napomenuti kao nestrukturirano opažanje u vezi sa razgovorima o ovom instrumentu jeste i to da je tri od pet nastavnika ukazalo na to da korišćenje ovih praksi nije nešto na šta mogu da utiču i da bi i oni sami koristili neke od ovih praksi, ali im je to uskraćeno kroz način organizacije rada škole i školskog sistema. Kako se jedan od ključnih pojmova ovog istraživanja - autonomija nastavnika - shvata na različite načine, između ostalog i kao mogućnost da se odlučuje o pitanjima koja se odnose na prosvetni sistem, nije postojala potreba da se ove stavke uklone iz instrumenta. Šta više, smatramo da bi to bilo pogrešno.

4.1.2. Deskriptivni podaci i provera pouzdanosti nakon pilotiranja instrumenata

Instrument „Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika” – deskriptivna statistika

U Tabeli 8 je prikazana deskriptivna statistika stavki iz skale *Doživljaja profesionalne autonomije nastavnika*. Odgovori ispitanika na svim stavkama iz skale obuhvataju ceo teorijski raspon skale što se može videti u vrednostima minimuma i maksimuma. Prosečne vrednosti za dve subskale kolegijalne i individualne autonomije su većinski preko teorijskog proseka od 3, dok samo jedna stavka (AN_K1) ima vrednost koja se nalazi egzaktno na teorijskom proseku. Razlika u prosečnim vrednostima vidljiva je na subskali doživljaja opšte autonomije nastavnika gde 7 stavki (AN_O1, AN_O2, AN_O5, AN_O9, AN_O10, AN_O11 i AN_O12) imaju prosečne vrednosti manje od 3. Vrednosti standardnih devijacija za većinu stavki su veoma visoke, preko 1, dok su samo kod nekoliko stavki (AN_K3, AN_I1, AN_I7, AN_I8 i AN_I12) vrednosti standardne devijacije manje od 1. Takvi rezultati ukazuju nam na to da odgovori na većinu stavki u instrumentu nisu normalno distribuirani i na veću platokurtičnost uzorka. To potvrđuju i rezultati standardizovanog kurtozisa gde je 20 stavki platokurtično, 12 stavki leptokurtično, dok četiri stavke možemo podrazumevati mezokurtičnim (AN_O2, AN_O3, AN_K5 i AN_I10).

Skorovi standardizovanog skjunisa nam ukazuju da je u ovom uzorku većina stavki, odnosno 21 stavka, pomerena ulevo sa značajno negativnim skorovima, sa 12 stavki koje su na granici teorijskog maksimuma za normalnu raspodelu od $\pm 2,58$. Deo rezultata uzorka pokazuje i pozitivne vrednosti skjunisa (AN_O1, AN_O2, AN_O10) preko teorijskog maksimuma što govori o pomeranju u desno. Budući da samo 12 stavki, od kojih su neke stavke vrlo blizu teorijski dozvoljenih granica, imaju zadovoljavajuće vrednosti skjunisa, ne možemo govoriti o normalnoj raspodeli rezultata u ovom uzorku za ovaj instrument.

Tabela 8*Deskriptivna statistika skale Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika*

Naziv varijable	Stavka	Min	Max	As	Sd	St Skew	St Kurtosis
AN_O1	Postoji prostor da iskažem mišljenje o zakonima koji se donose u oblasti obrazovanja.	1	5	2,25	1,301	3,733	-2,256
AN_O2	Postoji način da se moje mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja odluka na nacionalnom nivou koje utiču na rad nastavnika.	1	5	1,97	1,215	5,375	-0,971
AN_O3	Smatram da je moje delovanje ograničeno statusom profesije i uslovima rada.	1	5	3,54	1,148	-3,301	-0,823
AN_O4	Nemam prilike da utičem na to koji će ciljevi obrazovanja biti zastupljeni u našem sistemu.	1	5	3,44	1,366	-2,063	-3,197
AN_O5	Moje mišljenje se uzima u obzir kada se odlučuje o tome kako programi nastave i učenja treba da izgledaju.	1	5	2,63	1,318	1,386	-3,066

AN_O6	Programi nastave i učenja mi ne ostavljaju dovoljno prostora za autonomiju.	1	5	3,12	1,220	-0,977	-2,783
AN_O7	Mogu da utičem na to šta će biti ciljevi i ishodi predmeta koji predajem.	1	5	3,39	1,328	-2,057	-2,969
AN_O8	Nemam prostora da utičem na određivanje zakonskih uslova za rad u školi.	1	5	3,77	1,292	-4,159	-1,655
AN_O9	Kakvo obrazovanje nastavnika nam je potrebno je tema o kojoj može da se čuje moj glas.	1	5	2,53	1,356	2,545	-2,872
AN_O10	Imam mogućnosti da se moj glas čuje po pitanju toga kolike će plate nastavnici imati.	1	5	1,56	1,000	10,307	6,969
AN_O11	Imam prilike da učestvujem u odlučivanju o tome kako treba da izgleda profesionalno usavršavanje nastavnika.	1	5	2,73	1,308	0,858	-3,134

AN_O12	Smatram da imam mogućnost da učestvujem u odlučivanju o tome kako će izgledati procedure napredovanja u okviru moje profesije.	1	5	2,56	1,307	1,903	-2,753
AN_K1	Moje mišljenje se uzima u obzir pri kreiranju različitih školskih dokumenata.	1	5	3,00	1,305	-0,08	-2,906
AN_K2	Pri izboru uprave škole moje mišljenje se uzima u obzir.	1	5	3,39	1,390	-2,011	-3,140
AN_K3	Osećam da imam prostora da se posavetujem sa kolegama u vezi sa svojom nastavom.	1	5	4,19	,991	-7,511	4,103
AN_K4	U okviru aktiva predmeta mogu zajedno sa kolegama da razmatram pitanja u vezi sa nastavom.	1	5	4,20	1,055	-7,909	4,020
AN_K5	U mojoj školi postoje mogućnosti da planiram nastavu zajedno sa svojim kolegama.	1	5	3,91	1,183	-5,011	-0,533
AN_K6	Nastojim da podstičem kolege da zajednički odlučujemo o pitanjima u vezi sa aktivnostima u školi.	1	5	3,69	1,113	-3,170	-1,117

AN_K7	U mojoj školi imam podršku da napredujem u nastavničkom zvanju.	1	5	3,78	1,269	-4,261	-1,447
AN_K8	U mojoj školi imam mogućnost da se profesionalno usavršavam u skladu sa svojim potrebama i željama.	1	5	3,66	1,278	-3,557	-2,009
AN_K9	Imam prilike da sa kolegama planiram načine profesionalnog usavršavanja.	1	5	3,63	1,182	-3,136	-1,613
AN_K10	Postoji prostor da predložim realizaciju neke vanškolske ili vannastavne aktivnosti u mojoj školi.	1	5	4,12	1,107	-6,563	1,556
AN_K11	Imam prilike da učestvujem u donošenju pravila ponašanja u mojoj školi.	1	5	3,45	1,258	-2,250	-2,379
AN_K12	Imam prilike da utičem na nabavku nastavnih sredstava i tehničke opreme u školi.	1	5	3,13	1,287	-0,670	-2,977

AN_I1	Imam prostora da odlučujem o nastavnim metodama koje ću koristiti.	1	5	4,40	,896	-9,307	7,271
AN_I2	Mogu da biram način na koji ocenjujem svoje učenike.	1	5	4,16	1,057	-6,295	1,066
AN_I3	Imam slobodu da osmislim kriterijume po kojima ću ocenjivati svoje učenike.	1	5	4,03	1,066	-5,716	0,829
AN_I4	Izbor sadržaja u nastavi je nešto o čemu mogu da odlučujem.	1	5	3,42	1,350	-2,040	-3,191
AN_I5	Moj posao mi omogućava da fleksibilno planiram vreme koje ću posvetiti različitim temama u nastavi.	1	5	3,46	1,211	-2,739	-1,678
AN_I6	Postoji mogućnost da utičem na to kako će izgledati prostor u kojem radim.	1	5	3,15	1,297	-0,909	-3,103
AN_I7	Mogu da biram pristup koji ću koristiti u radu sa svojim učenicima.	1	5	4,50	0,847	-10,813	10,687

AN_I8	Pravila ponašanja na mojim časovima su nešto na šta mogu da utičem.	1	5	4,38	0,984	-9,909	7,362
AN_I9	Ja odlučujem o ciljevima mojih časova.	1	5	4,02	1,108	-5,869	0,880
AN_I10	Izbor udžbenika je nešto o čemu ja mogu da odlučujem.	1	5	3,89	1,343	-5,699	-0,709
AN_I11	U najvećem broju slučajeva mogu da biram nastavna sredstva i radne materijale koje koristim u nastavi.	1	5	4,08	1,041	-6,466	2,331
AN_I12	Mogu da biram domaće zadatke koje ću zadavati učenicima.	1	5	4,64	0,762	-13,716	17,427

Napomena. N=190

Instrument „Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika“ – provera faktorske strukture instrumenta

Provera faktorske strukture instrumenta započeta je eksploratornom faktorskom analizom uz metodu glavnih osa (eng. Principal Axis Factoring) budući da je postojalo jasno teorijsko polazište na kojem je zasnovan instrument. Što se tiče vrste rotacije korišćena je Oblimin rotacija koja podrazumeva mogućnost da faktori i stavke međusobno koreliraju, uz korišćenje Kajzerove normalizacije kako bi rezultati bili interpretabilniji. Prvo je testirano rešenje koje nije podrazumevalo zadati broj faktora. U tom rešenju analizom matrice strukture i matrice sklopa, kao i analizom Skri dijagrama izdvojeno je sedam faktora. Takvo rešenje nije bilo interpretabilno iz teorijske perspektive, pa je iz tog razloga odbačeno. Naredno rešenje je podrazumevalo zadavanje tri faktora i testiranje modela. Rešenje sa tri zadata faktora pokazalo je da rešenje može biti plauzibilno, ali je moguće ukloniti neke stavke koje bi poboljšale model. Stavke koje su formulisane u negaciji (AN_O3, AN_O4, AN_O6 i AN_O8) su uklonjene zbog niskih zasićenja, koja nisu bila veća od 0,3 ni na jednom faktoru. Stavke AN_O7 i AN_O11 imaju zasićenje na dva faktora u sličnoj meri, AN_O11 na prvom i drugom, a AN_O7 na prvom i trećem, pa je odlučeno da budu isključene iz dalje analize. Stavka K3 se podjednako zasitila na prvom i trećem faktoru te je iz tog razloga uklonjena iz novotestiranog rešenja. Naredno rešenje, ujedno i finalno rešenje koje će se testirati i kroz konfirmatornu faktorsku analizu, pokazalo je da su se sve stavke zasitile na faktorima u skladu sa teorijskim pretpostavkama. Kao mera pouzdanosti korišćena je Kronbahova alfa. Subskala doživljaja opšte autonomije nastavnika pokazala je pouzdanost od ($\alpha=0,82$), subskala doživljaja kolegijalne autonomije ($\alpha=0,90$) dok subskala doživljaja individualne autonomije pouzdanost od ($\alpha=0,88$). U Tabelama 9 i 10 mogu se videti matrice strukture i matrice sklopa za predloženo rešenje. U Tabli 9 možemo primetiti rezultate dobijene u matrici strukture za naš instrument. Budući da matrica strukture dozvoljava korelacije između faktora, odnosno dimenzija autonomije, vidimo da postoje zasićenja na više od jednog faktora ali da stavke koje čine svaki pojedinačni faktor imaju zasićenja koja odgovaraju teorijskim pretpostavkama.

Tabela 9

Matrica strukture za instrument Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika

Stavka	Individualna	Opšta	Kolegijalna
AN_I7	0,832		-0,539
AN_I1	0,816		-0,492
AN_I11	0,763		-0,523
AN_I9	0,714		-0,508

Stavka	Individualna	Opšta	Kolegijalna
AN_I12	0,613		-0,457
AN_I3	0,596	0,314	-0,463
AN_I2	0,589	0,303	-0,525
AN_I4	0,568	0,438	-0,434
AN_I5	0,551	0,334	-0,483
AN_I8	0,542		-0,458
AN_I10	0,537		-0,423
AN_O2		0,716	
AN_O1	0,316	0,665	-0,430
AN_O5	0,382	0,657	-0,419
AN_O10		0,608	
AN_O9		0,605	-0,324
AN_O12		0,598	-0,426
AN_K5	0,569		-0,777
AN_K7	0,484		-0,722
AN_K8	0,477	0,312	-0,713

Stavka	Individualna	Opšta	Kolegijalna
AN_K4	0,596		-0,713
AN_K10	0,585		-0,703
AN_K11	0,496		-0,679
AN_K9	0,361	0,352	-0,679
AN_K1	0,482	0,363	-0,635
AN_K6	0,556		-0,613
AN_I6	0,465	0,393	-0,588
AN_K12	0,410		-0,584
AN_K2	0,472	0,367	-0,549

U Tabeli 10 možemo videti rezultate koji se odnose na matricu sklopa našeg instrumenta. Uzimajući u obzir da matrica sklopa podrazmeva jedinstvene doprinose stavki pojedinačnom faktoru, primećujemo da su se stavke grupisale na faktorima u skladu sa teorijskom pretpostavkom o tri dimenzije profesionalne autonomije nastavnika.

Tabela 10

Matrica sklopa za instrument Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika

Stavka	Individualna	Opšta	Kolegijalna
AN_I1	0,885		
AN_I7	0,857		

Stavka	Individualna	Opšta	Kolegijalna
AN_I11	0,751		
AN_I9	0,684		
AN_I12	0,555		
AN_I3	0,524		
AN_I4	0,513	0,332	
AN_I10	0,460		
AN_I2	0,433		
AN_I8	0,425		
AN_I5	0,418		
AN_O2		0,713	
AN_O10		0,667	
AN_O1		0,587	
AN_O5		0,584	
AN_O9		0,559	
AN_O12		0,512	
AN_K9			-0,743

Stavka	Individualna	Opšta	Kolegijalna
AN_K7			-0,733
AN_K5			-0,722
AN_K8			-0,691
AN_K10			-0,630
AN_K11			-0,615
AN_K4			-0,613
AN_K12			-0,561
AN_K1			-0,509
AN_K6			-0,455
AN_I6			-0,425
AN_K2			-0,348

Instrument „Stavovi nastavnika o autonomiji učenika“ – deskriptivna statistika

U Tabeli 11 prikazana je deskriptivna statistika stavki iz skale *Stavovi nastavnika o autonomiji učenika u nastavi*. Odgovori ispitanika na svim stavkama iz skale obuhvataju ceo teorijski raspon skale što se može videti u vrednostima minimuma i maksimuma. Međutim, sve vrednosti aritmetičkih sredina su visoke, odnosno preko 4, dok samo nekoliko stavki u skali ima aritmetičke sredine manje od 4 (SAU_K1, SAU_K3, SAU_K6, SAU_V4), ali još uvek veće od teorijskog proseka koji iznosi 3. Ujedno, navedene stavke koje imaju niže aritmetičke sredine, imaju i više standardne devijacije nego stavke sa visokim aritmetičkim sredinama. Vrednosti standardizovanog skjunisa ukazuju na to da su distribucije svih stavki zakrivljene u levo, dok vrednosti standardizovanog kurtozisa ukazuju na leptokurtičnost u slučaju 14 stavki, platokurtičnost u slučaju tri stavke (SAU_K1, SAU_K6 i SAU_V4), dok samo jedna stavka ima

vrednost standardizovanog kurtozisa koji govori o mezokurtičnosti (SAU_K3). Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da većina stavki nema normalnu raspodelu, odnosno, da je većina distribucije odgovora ispitanika zakrivljena u levo i grupiše se na visokim vrednostima.

Tabela 11*Deskriptivna statistika skale Stavovi o autonomiji učenika u nastavi u pilot studiji*

Naziv varijable	Stavka	Min	Max	As	Sd	St Skew	St Kurtosis
SAU_K1	Smatram da je važno da učenici mogu da biraju zadatke koje će raditi u nastavi.	1	5	3,60	1,176	-2,836	-2,160
SAU_K2	Dobro je kada učenici mogu da rade na istom zadatku različitim tempom.	1	5	4,11	0,956	-5,443	1,447
SAU_K3	Pravila ponašanja na časovima potrebno je doneti zajednički sa učenicima.	1	5	3,93	1,136	-5,068	-0,037
SAU_K4	Smatram da je korisno planirati deo časa u kojem će se učenicima razjasniti značaj onoga što radimo.	1	5	4,58	0,804	-11,983	12,647
SAU_K5	Smatram da je važno razgovarati sa učenicima o tome kako su uradili zadatak.	1	5	4,71	0,665	-14,415	19,923
SAU_K6	Smatram da je važno da učenici budu uključeni u odlučivanje o kriterijumima ocenjivanja.	1	5	3,58	1,182	-3,636	-1,322
SAU_A1	Osećam se zadovoljno kada se učenici zainteresuju za temu časa.	1	5	4,77	0,656	-19,142	35,812

SAU_A2	Drago mi je kada učenici vide smisao u onome što se radi na časovima.	1	5	4,76	0,654	-18,517	34,644
SAU_A3	Drago mi je kada se učenici osećaju slobodno da izraze neslaganje sa mojim shvatanjima.	1	5	4,51	0,883	-11,727	11,638
SAU_A4	Osećam se dobro kada učenici imaju sugestije i predloge u vezi sa načinom rada na mojim časovima.	1	5	4,49	0,840	-10,500	9,484
SAU_A5	Osećam se dobro kada vidim da učenici rade na način koji je njima blizak iako nije na način koji sam ja objasnio/la.	1	5	4,36	0,914	-9,233	7,536
SAU_A6	Osećam se dobro kada učenici mogu da napreduju u radu na zadatku tempom koji im odgovara.	1	5	4,39	0,882	-8,011	4,453
SAU_V1	Spreman sam da čujem učenike ukoliko im se nešto na časovima ne dopada.	1	5	4,62	0,708	-13,017	18,706
SAU_V2	Trudim se da omogućim učenicima da diskutuju na časovima i da postavljaju pitanja.	1	5	4,69	0,699	-14,784	20,154
SAU_V3	Težim da prilagodim nastavu interesovanjima mojih učenika.	1	5	4,19	0,914	-5,841	1,293

SAU_V4	Nastojim da pružam mogućnost učenicima da učestvuju u odlučivanju o temama i načinu rada na časovima.	1	5	3,77	1,083	-3,767	-0,798
SAU_V5	Trudim se da pružim podršku učenicima u planiranju daljeg učenja.	1	5	4,55	0,752	-10,017	8,686
SAU_V6	Nastojim kad god je moguće da učenici imaju prilike da biraju kako će raditi na nekom zadatku.	1	5	4,18	0,959	-5,591	0,333

Napomena. N=190

Instrument „Stavovi nastavnika o autonomiji učenika“ - provera faktorske strukture instrumenta

Provera faktorske strukture instrumenta započeta je eksploratornom faktorskom analizom. Za sve analize primenjena je metoda glavnih osa (eng. Principal Axis Factoring) budući da je postojalo jasno teorijsko polazište na kojem je zasnovan instrument. Što se tiče vrste rotacije korišćena je kosa Oblimin rotacija koja podrazumeva mogućnost da faktori i stavke međusobno koreliraju, uz korišćenje Kajzerove normalizacije kako bi rezultati bili interpretabilniji. Dobijeno rešenje je izdvojilo dva faktora sa svojstvenim vrednostima većim od jedan ($\lambda_1=10,125$, $\lambda_2=1,699$), a procenat objašnjene varijanse ukupno iznosi 56,25% pri čemu prvi faktor objašnjava 54,268% varijanse, dok drugi faktor objašnjava 7,264% varijanse. S obzirom na to da ovi rezultati ukazuju na izraženu dominaciju prvog faktora, kao i da dvofaktorsko rešenje nema teorijsku opravdanost, urađena je dodatna eksploratorna faktorska analiza u kojoj je broj faktora podešen na jedan. Iako ređe korišćeno, empirijski je potvrđivano da se stav može posmatrati kao jednofaktorski konstrukt i na taj način primenjivati u različitim istraživanjima (Ajzen, 1974, Breckler, 1984, Dillon & Kumar, 1985, prema: Eagly & Chaiken, 1993). U forsiranom jednofaktorskom rešenju objašnjeno je 53,894% varijanse, što predstavlja veoma zadovoljavajući rezultat. Kao što se može videti u Tabeli 12, faktorska zasićenja na izdvojenom faktoru u rasponu su od 0,5 do 0,85, pri čemu najveći broj stavki ima zasićenja koja su preko 0,70. Tabela takođe pokazuje da su nešto slabija zasićenja koja se odnose na kognitivni domen. Međutim i ove stavke imaju prilično visoka zasićenja. Pouzdanost ovog instrumenta izmerena je kroz Kronbahovu alfu koja iznosi ($\alpha=0,945$).

Kroz prethodnu analizu objašnjeno je da će se stav posmatrati kao jednofaktorski konstrukt, u Tabeli 12 prikazana su faktorska opterećenja stavki ovog instrumenta. Kao što možemo videti, faktorska opterećenja su vrlo visoka, s obzirom na to da je samo jedna stavka ima vrednost manju od 0,5. Čak, možemo primetiti da 12 stavki ima vrednosti više od 0,7 što ukazuje da ove stavke u velikoj meri zasićuju faktor. Ove podatke ne treba posmatrati kao finalno rešenje budući da su dobijeni kroz eksploratornu faktorsku analizu i postoji mogućnost za izmenu strukture nakon sprovedene konfirmatorna faktorska analiza.

Tabela 12

Faktorska opterećenja stavki skale Stavovi nastavnika o autonomiji učenika

Stavka	Udeo u faktoru
SAU_A3	0,848
SAU_A1	0,843
SAU_A2	0,832
SAU_K4	0,828
SAU_K5	0,820
SAU_V1	0,820
SAU_V2	0,811
SAU_V5	0,751
SAU_A5	0,742

SAU_A6	0,730
SAU_A4	0,728
SAU_V6	0,713
SAU_V3	0,693
SAU_K2	0,670
SAU_V4	0,639
SAU_K1	0,581
SAU_K3	0,529
SAU_K6	0,499

Instrument „Prakse podrške autonomiji učenika u nastavi” – deskriptivna statistika

U Tabeli 13 je prikazana deskriptivna statistika stavki iz skale *Prakse podrške autonomiji učenika u nastavi*. Na osam stavki ovog instrumenta raspon odgovora kreće se između dva i pet, dok odgovori ispitanika na ostalih 18 stavki obuhvataju ceo teorijski raspon skale što se može videti u vrednostima minimuma i maksimuma. Stanje raspodele odgovora u odnosu na minimum i maksimum već nam ukazuje na visoke aritmetičke sredine, a i u ostalim stavkama možemo videti da su vrednosti aritmetičkih sredina iznad teorijskog proseka od tri. Jedina razlika može se uočiti na stavkama od PAU_19 zaključno sa PAU_24 koje pokazuju nešto niže prosečne vrednosti. Vrednosti standardizovanog skjunisa navedenih ajtema (PAU_19.....PAU_24) jedine imaju pozitivne vrednosti i pomereni su udesno, pri čemu su stavke PAU_19 i PAU_20 oko graničnih vrednosti. Stavke PAU_1, PAU_25 i PAU_26 su oko graničnih vrednosti, stoga možemo reći da su blago pomerene u levo, dok za sve ostale stavke ovog instrumenta možemo smatrati da imaju distribuciju zakrivljenu u levo na visokim vrednostima. U vezi sa vrednostima standardizovanog kurtosisa, možemo zaključiti da odgovori ispitanika na polovini stavki imaju leptokurtičnu distribuciju, sedam stavki imaju mezokurtičnu distribuciju, dok ostalih šest stavki ima platikurtičnu distribuciju (PAU_1, PAU_2, PAU_19, PAU_20, PAU_25, PAU_26). Uzimajući u obzir sve rezultate odgovora ispitanika, ne možemo govoriti o normalnoj raspodeli ovog uzorka.

Tabela 13*Deskriptivna statistika skale Prakse podrške autonomije učenika u nastavi u pilot studiji*

Naziv varijable	Stavka	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>As</i>	<i>Sd</i>	<i>St Skew</i>	<i>St Kurtosis</i>
PAU_1	Dozvoljavam učenicima da biraju teme kojima ćemo se baviti na času.	1	5	3,26	1,161	-1,369	-1,943
PAU_2	Pružam učenicima mogućnost da biraju različite aktivnosti ili zadatke koje će raditi na časovima.	1	5	3,70	1,098	-2,818	-1,781
PAU_3	Dajem učenicima mogućnost da rade zadatak na različite načine.	2	5	4,51	0,711	-7,722	3,858
PAU_4	Pružam učenicima mogućnost da rade tempom koji im odgovara.	1	5	3,97	0,959	-4,188	0,399
PAU_5	Podržavam učenike da rade na način koji im najviše odgovara.	1	5	4,11	0,983	-4,920	-0,097
PAU_6	Planiram aktivnosti i zadatke za moje časove polazeći od interesovanja učenika.	1	5	3,88	0,976	-3,500	-0,758

PAU_7	Zadajem učenicima zadatke koji su u skladu sa njihovim preferencijama.	1	5	3,92	0,983	-4,403	0,276
PAU_8	Objašnjavam učenicima važnost onoga što učimo.	2	5	4,68	0,613	-11,693	11,744
PAU_9	Demonstriram učenicima kako se ono što učimo može primeniti i biti korisno.	2	5	4,61	0,695	-10,034	7,257
PAU_10	Objašnjavam učenicima značaj zadataka koje im zadajem.	2	5	4,56	0,715	-8,994	5,208
PAU_11	Povezujem ono što se uči u školi sa situacijama u stvarnom životu.	2	5	4,64	0,681	-10,500	7,317
PAU_12	Omogućavam učenicima da postavljaju pitanja tokom nastave.	2	5	4,78	0,576	-15,949	21,900
PAU_13	Uvažavam pitanja učenika tokom nastave i trudim se da odgovorim na njih	1	5	4,77	0,599	-17,886	33,191
PAU_14	Ostavljam prostor da učenici iznesu zamerke na aktivnosti na časovima.	2	5	4,32	0,846	-5,597	-0,054

PAU_15	Uvažavam kada učenici imaju primedbe na materijale za rad na časovima.	1	5	4,22	0,861	-6,170	3,350
PAU_16	Ohrabrujem učenike u situacijama kada imaju problema sa savladavanjem zadataka na časovima.	2	5	4,69	0,610	-11,278	9,336
PAU_17	Dajem predloge učenicima kako mogu da reše zadatak kada primetim da to ne mogu sami da urade.	1	5	4,59	0,727	-12,119	14,504
PAU_18	Pružam povratnu informaciju učenicima o njihovom napretku u radu na zadacima na časovima.	1	5	4,63	0,729	-12,420	14,128
PAU_19	Očekujem da učenici rade zadatak onako kako im ja kažem.	1	5	2,60	1,135	1,131	-2,254
PAU_20	Da bih objasnio učenicima šta treba da rade, koristim reči “moraš da” i “treba da”.	1	5	2,56	1,219	1,926	-2,356
PAU_21	Učenicima govorim da moraju da urade zadatke, bez mnogo obrazloženja zašto.	1	5	1,95	1,140	5,886	0,191
PAU_22	Dešava se da ne dajem šansu učenicima da iznesu svoja mišljenja na časovima.	1	5	1,94	1,235	6,824	1,083

PAU_23	Učenicima ne dajem puno šanse da postavljaju pitanja na časovima.	1	5	1,79	1,284	8,563	2,624
PAU_24	Ukoliko su učenici nezadovoljni nečim na času, ne ostavljam im prostora da to i kažu.	1	5	1,58	1,040	12,170	11,675
PAU_25	Učim učenike nečemu što znam da im je od samog početka dosadno, jer smatram da je važno za njih.	1	5	3,26	1,187	-1,824	-2,014
PAU_26	Zadajem zadatke učenicima i kada znam da im nisu zanimljivi.	1	5	3,33	1,221	-1,574	-2,530

Napomena. N=190

Instrument „Nastavničke prakse podrške autonomiji učenika u nastavi” – provera faktorske strukture instrumenta

Budući da instrument konstruisan za potrebe ovog istraživanja predstavlja adaptaciju već postojećeg instrumenta (DTAP-SR) (Patall, et al., 2017), čija je struktura potvrđena samo u navedenoj studiji, provera strukture instrumenta je rađena kroz eksploratornu faktorsku analizu. Eksploratorna faktorska analiza urađena je metodom glavnih osa (eng. Principal axis factoring), uz oblimin kosu rotaciju. Analiza je pokazala da se izdvaja pet faktora, od čega su prva tri stabilnija ($\lambda_1=7,676$; $\lambda_2=2,756$; $\lambda_3=2,326$) nego pretposlednji ($\lambda_4=1,284$) i poslednji ($\lambda_5=1,027$). Procenat varijanse koji objašnjavaju ovi faktori iznosi redom (27,685%, 8,324%, 7,065%, 2,937% i 1,753%). Imajući u vidu podatke o svojstvenim vrednostima i procentom objašnjene varijanse, kao i izgled Skri dijagrama i zasićenja koja se mogu videti iz matrice sklopa, odlučeno je da se testira rešenje sa forsirana tri faktora. Ovakvo trofaktorsko rešenje objašnjava ukupno 42,518% varijanse (redom 27,525%, 8,115% i 6,878%). Analize pouzdanosti uz korišćenje Kronbahovog alfa koeficijenta, ukazuju da prvi faktor ima vrlo visoku pouzdanost ($\alpha=0,905$). Drugi faktor ima pouzdanost na granici zadovoljavajuće ($\alpha=0,698$). Analiza pouzdanosti treće skale ukazuje na to da se ova skala može učiniti značajno pouzdanijom ukoliko se iz nje ukloni stavka PAU_26. Naime, sa ovom stavkom pouzdanost iznosi ($\alpha=0,553$), dok skala bez ove stavke ima vrlo visoku pouzdanost ($\alpha=0,808$). U Tabelama 14 i 15 nalaze se matrice strukture i sklopa za trofaktorsko rešenje

Tabela 14

Matrica strukture za instrument Prakse podrške autonomiji učenika u nastavi

Stavka	1	2	3
PAU_13	0,772		
PAU_12	0,769		
PAU_16	0,743		
PAU_8	0,737		
PAU_9	0,695		
PAU_10	0,688		

Stavka	1	2	3
PAU_17	0,679		
PAU_3	0,669		
PAU_11	0,658		
PAU_18	0,652		
PAU_14	0,582		
PAU_15	0,516		
PAU_5	0,511		-0,352
PAU_4	0,485		-0,395
PAU_21		0,727	
PAU_20		0,509	
PAU_19		0,506	
PAU_24		0,490	
PAU_23		0,452	
PAU_22		0,433	
PAU_25		0,432	
PAU_1			-0,684

Stavka	1	2	3
PAU_2	0,398		-0,672
PAU_6	0,377		-0,633
PAU_7	0,459		-0,576
PAU_26			0,511

Tabela 15

Matrica sklopa za instrument Prakse podrške autonomiji učenika u nastavi

Stavka	1	2	3
PAU_12	0,791		
PAU_13	0,771		
PAU_8	0,742		
PAU_16	0,732		
PAU_9	0,715		
PAU_10	0,700		
PAU_17	0,696		
PAU_11	0,646		
PAU_18	0,642		

Stavka	1	2	3
PAU_3	0,640		
PAU_14	0,533		
PAU_15	0,460		
PAU_5	0,443		
PAU_4	0,410		
PAU_21		0,725	
PAU_19		0,512	
PAU_20		0,509	
PAU_24		0,480	
PAU_23		0,454	
PAU_22		0,428	
PAU_25		0,421	0,325
PAU_1			-0,655
PAU_2			-0,619
PAU_6			-0,590
PAU_26			-0,553

Stavka	1	2	3
PAU_7	0,355		-0,508

Budući da su rezultati pilotiranja instrumenata pokazali da postoji održiva, pouzdana faktorska struktura, koja ima teorijsko utemeljenje i interpretabilna je, nastavljeno je prikupljanje kompletnog uzorka istraživanja i struktura instrumenata nije morala podleći većim izmenama.

4.1.3. Provera pouzdanosti i faktorske strukture instrumenata na celokupnom uzorku

Instrument „Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika”

Za ovaj instrument sprovedena je konfirmatorna faktorska analiza i korišćen isti estimator. Iako su rezultati eksploratorne faktorske analize pokazali da neke stavke treba da budu uklonjene iz različitih razloga, odlučeno je da se još jednom testiraju kroz konfirmatornu faktorsku analizu, kako bismo dobili veću validnost konstrukta. Stoga, ponovo je testiran trofaktorski model sa svim stavkama. Budući da u Tabeli 16 možemo videti da rezultati ne pokazuju dobre karakteristike fita, odlučeno je da se u novoj iteraciji provere trofaktorskog modela uklone stavke (AN_O3, AN_O4, AN_O6 i AN_O8) koje su formulisane u negaciji budući da njihova zasićenja na predviđenom faktoru nisu bila značajna ($p > 0,05$), što je podudarno rezultatima iz prethodne eksploratorne faktorske analize. Takođe, izbačena je i stavka AN_O10 zbog veoma niskog zasićenja na predviđenom faktoru koje je posledica sadržaja stavke. Stavka AN_O10 odnosi se na procenu nastavnika o mogućnosti da se pitaju o tome kolike će im plate biti i s obzirom na prosečnu vrednost od $M=1,56$ i izuzetnu zakrivljenost distribucije odgovora ulevo, pokazalo se da stavka nedovoljno zasićuje faktor opšte autonomije. Pored navedenih stavki, stavke: AN_O3, AN_O7, AN_K3 i AN_I6 su uklonjene budući da su indeksi modifikacije ukazali na to da zasićuju više faktora (stavka AN_O7 sa faktora doživljaja opšte autonomije, povezana sa faktorom koji se odnosi na individualnu autonomiju, stavke AN_I6 i AN_K3 sa faktorom opšte autonomije, a stavka AN_O11 sa faktorom doživljaja kolegijalne autonomije). Kao što se može videti u Tabeli 16, parametri fita ukazuju da ovaj model dobro odgovara podacima, međutim samosvojnost faktora je dovedena u pitanje nalazom da je korelacija između faktora doživljaja kolegijalne autonomije i individualne autonomije, $r=0,785$. Korelacija između faktora doživljaja opšte autonomije i kolegijalne autonomije iznosi $r=0,626$, dok je korelacija između faktora opšte i individualne autonomije $r=0,459$. Zbog ovog nalaza, testirana su dodatna rešenja iz kojih su isključene negativno formulisane stavke AN_O3, AN_O4, AN_O6 i AN_O8, kao i stavke AN_O7 i AN_O10.

Jedno od mogućih rešenja je bilo spajanje faktora kolegijalne i individualne autonomije i testiranje dvofaktorskog modela. Ovako testirano rešenje nije pokazalo zadovoljavajuće rezultate fita, kao što se može videti u Tabeli 16. U ovom rešenju korelacija između faktora iznosila je $r=0,651$, pa je zbog toga je testirano i jednofaktorsko rešenje. Kao što se može videti iz Tabele 16,

jednofaktorski model se nije dobro uklopio u podatke. Testiran je i bifaktorski model koji podrazumeva dva nivoa faktora: opšti faktor koji obuhvata sve stavke, kao i tri specifična faktora: opšte, kolegijalne i individualne autonomije. Bifaktorski model empirijski nije mogao biti identifikovan, a rezultati su ukazali na to da je opšti faktor objasnio gotovo sveukupnu zajedničku varijansu stavki kolegijalne autonomije, zbog čega bifaktorska struktura nije podržana.

Kada se uzmu u obzir svi testirani modeli i njihovi rezultati, najadekvatnije rešenje za strukturu ovog upitnika predstavlja trofaktorski model (Model 2) iz kog su uklonjene neadekvatne stavke kao što je prethodno opisano. Ovo rešenje će biti korišćeno u narednim analizama, uz oprez zbog visoke korelacije između faktora doživljaja individualne i kolegijalne autonomije. Standardizovana faktorska opterećenja finalnog rešenja za ovaj instrument mogu se videti u Tabeli 17.

Tabela 16

Modeli instrumenta testirani konfirmatornom faktorskom analizom

Model	<i>Chi-square /Stepeni slobode</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>p</i>
1. Trofaktorsko rešenje sa svim stavkama instrumenta	1496,724/591	0,896	0,889	0,072[0,068/0,77]	0,084	<0,01
2. Trofaktorsko rešenje sa pojedinim uklonjenim stavkama	627,476/321	0,956	0,952	0,057[0,050/0,063]	0,057	<0,01
3. Dvofaktorsko rešenje	1203,237/433	0,901	0,894	0,078[0,072/0,083]	0,076	<0,01
4. Jednofaktorsko rešenje	1588,869/434	0,852	0,841	0,095[0,090/0,100]	0,091	<0,01

Tabela 17

Standardizovana opterećenja stavki (STDXY)

Stavka	Faktorsko opterećenje	Standardna greška	Est./S.E.	<i>p</i>
AN_O1	0,784	0,039	19,912	0,000
AN_O2	0,667	0,046	14,437	0,000
AN_O5	0,804	0,036	22,082	0,000

AN_O9	0,605	0,047	12,855	0,000
AN_O12	0,743	0,043	17,188	0,000
AN_K1	0,655	0,038	17,304	0,000
AN_K2	0,650	0,037	17,761	0,000
AN_K4	0,767	0,030	25,231	0,000
AN_K5	0,813	0,028	29,507	0,000
AN_K6	0,647	0,037	17,377	0,000
AN_K7	0,732	0,034	21,552	0,000
AN_K8	0,755	0,028	26,526	0,000
AN_K9	0,714	0,032	22,140	0,000
AN_K10	0,715	0,036	19,589	0,000
AN_K11	0,709	0,032	21,868	0,000
AN_K12	0,579	0,041	14,066	0,000
AN_I1	0,832	0,025	32,999	0,000
AN_I2	0,764	0,032	23,723	0,000
AN_I3	0,706	0,036	19,778	0,000
AN_I4	0,672	0,035	18,992	0,000
AN_I5	0,661	0,036	18,368	0,000
AN_I7	0,889	0,023	38,665	0,000
AN_I8	0,634	0,046	13,835	0,000
AN_I9	0,720	0,034	21,345	0,000
AN_I10	0,621	0,043	14,421	0,000
AN_I11	0,771	0,028	27,496	0,000
AN_I12	0,806	0,044	17,503	0,000

Pouzdanost instrumenta na celokupnom uzorku

Za izabrano rešenje izračunata je mera kompozitne pouzdanosti s obzirom na to da različite stavke imaju različit udeo u izgradnji faktora. Vrednosti Mekdonaldove omega i mere kompozitne pouzdanosti iznose: faktor opšte autonomije nastavnika $\omega=0,85$, faktor kolegijalne autonomije nastavnika $\omega=0,92$ i faktor individualne autonomije nastavnika $\omega=0,93$. Budući da vrednosti Mekdonaldove omega ukazuju na veoma visoke vrednosti i prema rigoroznijim i manje rigoroznim kriterijumima analize (Kalkbrenner, 2024), možemo govoriti o trofaktorskom modelu.

Na osnovu rezultata konfirmatorne faktorske analize i pokazatelja pouzdanosti skala se u daljim analizama koristi kao jedinstvena trofaktorska mera stavova nastavnika o doživljaju sopstvene profesionalne autonomije.

Instrument „Stavovi nastavnika o autonomiji učenika u nastavi”

Faktorska struktura instrumenta dalje je proverena kroz konfirmatornu faktorsku analizu s obzirom na to da za ovaj instrument postoje jasne teorijske pretpostavke čijom se proverom utvrđuje adekvatnost dobijene strukture. S obzirom na demonstriranu asimetričnu distribuciju većine stavki uz pretpostavku o ordinalnosti Likertove skale, u procesu konfirmatorne faktorske analize korišćen je robustniji estimator - Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted (WLSMV). Na osnovu urađene eksploratorne faktorske analize i zaključaka izvedenih iz nje, urađene su različite varijante testiranja jednofaktorskog rešenja.

Prilikom testiranja jednofaktorskog modela, nisu se pokazali zadovoljavajući rezultati, budući da su svi ispitanici davali jako visoke odgovore na stavci SAU_A1. U sledećem koraku model je testiran bez stavke SAU_A1, a dobijeni parametri fita su ukazivali na neadekvatan fit ($\chi^2(119) = 408,463, p < 0,001$; CFI = 0,963; TLI = 0,957; RMSEA = 0,091 (90% CI [0,081, 0,101]); SRMR = ,057). Nakon analize faktorskih zasićenja, indeksa modifikacije stavki i deskriptivne statistike stavki, uočeno je da bi unapređenju fita moglo doprineti uklanjanje jedne ili više od sledećih stavki: SAU_K1, SAU_K3, SAU_K6, SAU_V3 ili SAU_V4. Stavke SAU_K1, SAU_K3, SAU_K6 imale su visoke interkorelacije, posebno stavke SAU_K3 i SAU_K6, a slično je bilo i sa stavkama SAU_V3 i SAU_V4 uz nešto slabiju povezanost. S obzirom na to da su stavke SAU_K3 i SAU_K6 imale slično zasićenje na faktoru, kao i sličnu distribuciju odgovora ispitanika, odlučeno je da iz modela bude uklonjena stavka SAU_K6, budući da je imala veće kovarijanse sa drugim stavkama o čemu su svedočili indeksi modifikacije. Takođe, izbačena je i stavka SAU_V4 zbog kovarijanse sa stavkama SAU_K1 i SAU_V3. Nakon uklanjanja ove tri stavke, parametri fita ukazali su da novo jednofaktorsko rešenje sa izbačenim stavkama adekvatno odgovara podacima: ($\chi^2(90) = 204,860, p < 0,001$; CFI = 0,984; TLI = 0,981; RMSEA = 0,066 (90% CI [0,054, 0,078]); SRMR = 0,041). Takvo rešenje predstavljanja konačni model na kojem će biti računati skorovi za skalu *Stavovi nastavnika o autonomiji učenika* i biti proverene hipoteze. U Tabeli 18 možemo videti standardizovana faktorska opterećenja za stavke konačne verzije ovog instrumenta.

Tabela 18*Standardizovana opterećenja stavki (STDXY)*

Stavka	Faktorsko opterećenje	Standardna greška	Est./S.E.	<i>p</i>
SAU_K1	0,627	0,038	16,535	0,000
SAU_K2	0,729	0,030	24,167	0,000
SAU_K3	0,562	0,041	13,574	0,000
SAU_K4	0,869	0,023	37,334	0,000
SAU_K5	0,920	0,017	53,462	0,000
SAU_A2	0,950	0,024	38,865	0,000
SAU_A3	0,885	0,019	45,393	0,000
SAU_A4	0,784	0,032	24,611	0,000
SAU_A5	0,793	0,028	28,614	0,000
SAU_A6	0,807	0,027	29,479	0,000
SAU_V1	0,884	0,021	41,251	0,000
SAU_V2	0,908	0,020	45,283	0,000
SAU_V3	0,697	0,033	21,109	0,000
SAU_V5	0,816	0,027	30,514	0,000
SAU_V6	0,751	0,027	27,700	0,000

Pouzdanost instrumenta na celokupnom uzorku

Za izabrano rešenje izračunata je mera kompozitne pouzdanosti s obzirom na to da različite stavke imaju različit udeo u izgradnji faktora (Hayes & Coutts, 2020). Vrednost Mekdonaldove omega i mere kompozitne pouzdanosti iznosi ($\omega=0,97$), što dodatno potvrđuje nalaz o jednofaktorskom modelu.

Instrument „Prakse podrške autonomiji učenika u nastavi”

Nakon urađene eksploratorne faktorske analize, uočeno trofaktorsko rešenje je testirano kroz konfirmatornu faktorsku analizu na osnovu zasićenja stavki na faktorima, dobijeni kroz EFA. Trofaktorsko rešenje u kojem su sadržane sve stavke instrumenta nije pokazalo zadovoljavajuće parametre fita kao što se može videti u Tabeli 19. Budući da su određene stavke pokazivale niska zasićenja na pripadajućim faktorima, kao i da su indeksi modifikacije ukazivali na kros-korelacije izbačeno je pet stavki (PAU_4, PAU_19, PAU_20, PAU_25, PAU_26). Korelacije između prvog i drugog faktora $r = -0,431$, između prvog i trećeg $r = 0,653$ i između drugog i trećeg faktora korelacija nije bila značajna $r = -0,002$, $p = 0,973$. Vrednosti koeficijenata pouzdanosti iznosile su redom: $\omega_1 = 0,96$; $\omega_2 = 0,75$; $\omega_3 = 0,84$. S obzirom na relativno povišenu korelaciju između prvog i trećeg faktora kao i konceptualne srodnosti stavki koje čine faktore, testirano je i dvofaktorsko rešenje koje je objedinjavalo prvi i treći faktor u jedinstveni faktor. Takvo rešenje pokazalo je nezadovoljavajuće parametre fita (Tabela 19). U nastavku testirano je rešenje koje podrazumeva faktor višeg reda sačinjen od prvog i trećeg faktora, međutim tim rešenjem je dobijena negativna varijansa jednog faktora što pokazuje da podaci ne podržavaju ovakvu strukturu, te model nije dalje interpretiran.

U nastavku testiran je model koji podrazumeva devetofaktorsko rešenje sa svim stavkama instrumenta, po uzoru na originalni članak u kojem je validiran instrument koji je poslužio kao osnov za konstruisanje ovog instrumenta. S obzirom na to da neke od subskala imaju samo po dve stavke, kako bi bilo moguće identifikovati faktor, postavljeno je ograničenje jednakosti opterećenja za te subskale. Model sa devet faktora je procenjen kao nestabilan zbog prevelike povezanosti latentnih dimenzija. Analizom indeksa modifikacije i faktorskih zasićenja, kao i korelacija između faktora, odlučeno je da deveti faktor koji obuhvata stavke PAU_25 i PAU_26 bude uklonjen zbog kroskorelacija i mali procenat objašnjene varijanse. Stoga testirano je osmofaktorsko rešenje koje je pokazalo zadovoljavajuće parametre fita. Iako osmofaktorsko rešenje pokazuje zadovoljavajuće parametre fita, pri proveru hipoteza biće korišćeno trofaktorsko rešenje budući da paramteri fita u trofaktorskom rešenju ukazuju na bolji fit, kao i to da su korelacije između faktora manje, iako su statistički značajne. Rezultati svih testiranih modela mogu se videti u Tabeli 19, dok standardizovana faktorska opterećenja za finalno trofaktorsko rešenje mogu se videti u Tabeli 20. U finalnom rešenju koje je korišćeno za potrebe ovog istraživanja, prvi faktor obuhvata najveći broj stavki u instrumentu: PAU_3, PAU_5, PAU_8, PAU_9, PAU_10, PAU_11, PAU_12, PAU_13, PAU_14, PAU_15, PAU_16, PAU_17, PAU_18 i za njih bismo mogli konceptualno reći da se odnose na *podršku relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike (PRUiR)*. Drugi faktor koji se odnosi na *direktivnost i ograničavanje mogućnosti da se učenici izraze (DiOMI)*, obuhvata stavke: PAU_21, PAU_22, PAU_23, PAU_24, dok treći faktor, koji interpretiramo kao onaj koji se odnosi na *pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima (PIPn)* obuhvata stavke: PAU_1, PAU_2, PAU_6 i PAU_7.

Tabela 19*Modeli instrumenta testirani konfirmatornom faktorskom analizom*

Model	Chi-square /Stepeni slobode	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	p
1. Trofaktorsko rešenje sa svim stavkama instrumenta	794,517/296	0,914	0,905	0,076[0,069/0,082]	0,087	<0,01
2. Trofaktorsko rešenje sa pojedinim uklonjenim stavkama	381,441/186	0,962	0,957	0,060[0,051/0,068]	0,058	<0,01
3. Dvofaktorsko rešenje	709,356/188	0,898	0,886	0,097[0,089/0,105]	0,081	<0,01
4. Osmofaktorsko rešenje	531,530/224	0,945	0,932	0,068[0,061/0,076]	0,064	<0,01

Tabela 20*Standardizovana opterećenja konačnog trofaktorskog rešenja*

Stavka	Faktorsko Opterećenje	Standardna greška	Est./S.E.	p
PAU_1	0,669	0,040	16,895	0,000
PAU_2	0,797	0,029	27,033	0,000
PAU_3	0,775	0,031	24,678	0,000
PAU_5	0,663	0,034	19,224	0,000
PAU_6	0,730	0,036	20,157	0,000
PAU_7	0,806	0,035	22,998	0,000
PAU_8	0,859	0,027	31,629	0,000
PAU_9	0,788	0,029	26,913	0,000
PAU_10	0,797	0,028	28,480	0,000

PAU_11	0,811	0,033	24,653	0,000
PAU_12	0,851	0,033	25,528	0,000
PAU_13	0,909	0,028	32,879	0,000
PAU_14	0,684	0,039	17,545	0,000
PAU_15	0,672	0,035	19,086	0,000
PAU_16	0,858	0,030	28,802	0,000
PAU_17	0,768	0,032	23,892	0,000
PAU_18	0,787	0,037	21,440	0,000
PAU_21	0,596	0,065	9,228	0,000
PAU_22	0,578	0,069	8,321	0,000
PAU_23	0,690	0,069	9,947	0,000
PAU_24	0,731	0,073	10,053	0,000

Pouzdanost instrumenta na celokupnom uzorku

Sa ciljem bolje preglednosti i jasnosti, pre nego što budu prikazane mere pouzdanosti skala u instrumentu, samo ćemo se osvrnuti na to koje stavke čine koji faktor. Radi provere pouzdanosti finalnog rešenja, a uzimajući u obzir raspodelu odgovora ispitanika u uzorku i faktorska opterećenja stavki, izračunata je vrednost Mekdonaldove omega kao pokazatelj pouzdanosti. Prvi faktor (PRUiR) sa najviše stavki pokazao je izuzetno visoku vrednost od ($\omega_2=0,95$). Treći faktor (PIPNI) koji sadrži četiri stavke koje se odnose na pružanje izbora pokazao je vrednost ($\omega_1=0,84$), dok drugi faktor (DiOMI) iako ima najnižu vrednost ($\omega_3=0,77$) svakako pokazuje zadovoljavajući rezultat po pitanju pouzdanosti.

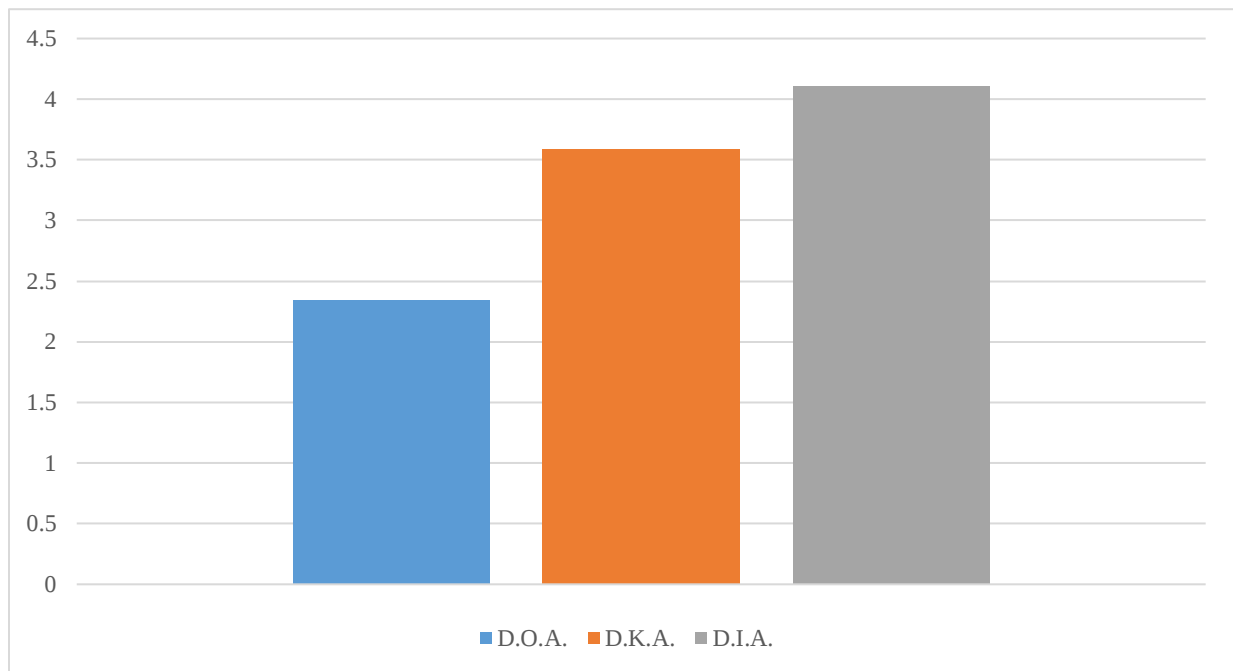
4.2. Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika

Kako smo izdvojili tri osnovna konstrukta ovog istraživanja, odnosno, trokomponentno shvatanje doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, jednofaktorski model shvatanja stavova o autonomiji učenika u nastavi, dve komponente praksi koje su autonomno podržavajuće i jednu koja je usmerena na kontrolu ponašanja, prikazaćemo opšte skorove ovih konstrukata na čitavom uzorku.

Što se tiče instrumenta putem kojeg smo izmerili doživljaj profesionalne autonomije nastavnika, on je kreiran tako da inicijalno obuhvata tri dimenzije autonomije. Statističkim analizama smo nakon toga uvideli postojanje trofaktorske strukture, što odgovara našoj početnoj zamisli. Kada je reč o doživljaju profesionalne autonomije, ona je podeljena na tri dimenzije: doživljaj opšte, kolegijalne i individualne autonomije nastavnika. U vezi sa opštom autonomijom, rezultati na celokupnom uzorku su najniži i iznose $M=2,35$; $SD=0,95$; $\gamma=3,07$; $\kappa=-2,04$. Doživljaj kolegijalne autonomije pokazuje nešto višu prosečnu vrednost u odnosu na opštu autonomiju i iznosi $M=3,59$. Vrednosti standardne devijacije, standardizovanog skjunisa i kurtozisa iznose redom $SD=0,84$; $\gamma=-3,31$; $\kappa=-1,12$. Rezultati pokazuju da doživljaj individualne autonomije, u odnosu na druga dva domena autonomije, ima najvišu prosečnu vrednost odgovora ispitanika i iznosi $M=4,10$, dok vrednost standardne devijacije iznosi $SD=0,72$, vrednost standardizovanog skjunisa $\gamma=-9,40$, a standardizovanog kurtozisa $\kappa=7,44$. Na Grafikonu 4 možemo videti prikaz u kojem se porede aritmetičke sredine za doživljaje opšte, kolegijalne i individualne autonomije, a zatim u Tabeli 20 vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za svaku pojedinačnu stavku koja se odnosi na doživljaj profesionalne autonomije na celokupnom uzorku.

Grafikon 4

Razlike u aritmetičkim sredinama za doživljaje opšte, kolegijalne i individualne autonomije
(N=295)



Napomena. D.O.A. (Doživljaj opšte autonomije), D.K.A. (Doživljaj kolegijalne autonomije), D.I.A. (Doživljaj individualne autonomije)

Tabela 20*Vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za doživljaj profesionalne autonomije*

Stavka	<i>M</i>	<i>SD</i>
Postoji prostor da iskažem mišljenje o zakonima koji se donose u oblasti obrazovanja.(O)	2,21	1,262
Postoji način da se moje mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja odluka na nacionalnom nivou koje utiču na rad nastavnika. (O)	1,93	1,170
Moje mišljenje se uzima u obzir kada se odlučuje o tome kako programi nastave i učenja treba da izgledaju. (O)	2,56	1,305
Kakvo obrazovanje nastavnika nam je potrebno je tema o kojoj može da se čuje moj glas. (O)	2,52	1,317
Smatram da imam mogućnost da učestvujem u odlučivanju o tome kako će izgledati procedure napredovanja u okviru moje profesije. (O)	2,53	1,304
Moje mišljenje se uzima u obzir pri kreiranju različitih školskih dokumenata. (K)	2,88	1,289
Pri izboru uprave škole moje mišljenje se uzima u obzir. (K)	3,31	1,381
U okviru aktiva predmeta mogu zajedno sa kolegama da razmatram pitanja u vezi sa nastavom. (K)	4,17	1,063
U mojoj školi postoje mogućnosti da planiram nastavu zajedno sa svojim kolegama. (K)	3,96	1,141

Nastojim da podstičem kolege da zajednički odlučujemo o pitanjima u vezi sa aktivnostima u školi. (K)	3,71	1,102
U mojoj školi imam podršku da napredujem u nastavničkom zvanju. (K)	3,71	1,289
U mojoj školi imam mogućnost da se profesionalno usavršavam u skladu sa svojim potrebama i željama. (K)	3,59	1,321
Imam prilike da sa kolegama planiram načine profesionalnog usavršavanja. (K)	3,57	1,224
Postoji prostor da predložim realizaciju neke vanškolske ili vannastavne aktivnosti u mojoj školi. (K)	4,04	1,109
Imam prilike da učestvujem u donošenju pravila ponašanja u mojoj školi. (K)	3,40	1,273
Imam prilike da utičem na nabavku nastavnih sredstava i tehničke opreme u školi. (K)	3,18	1,282
Imam prostora da odlučujem o nastavnim metodama koje ću koristiti. (I)	4,35	0,923
Mogu da biram način na koji ocenjujem svoje učenike. (I)	4,20	1,032
Imam slobodu da osmislim kriterijume po kojima ću ocenjivati svoje učenike. (I)	4,00	1,111
Izbor sadržaja u nastavi je nešto o čemu mogu da odlučujem. (I)	3,44	1,315
Moj posao mi omogućava da fleksibilno planiram vreme koje ću posvetiti različitim temama u nastavi. (I)	3,46	1,203
Mogu da biram pristup koji ću koristiti u radu sa svojim učenicima. (I)	4,47	0,852
Pravila ponašanja na mojim časovima su nešto na šta mogu da utičem. (I)	4,44	0,934

Ja odlučujem o ciljevima mojih časova. (I)	4,04	1,086
Izbor udžbenika je nešto o čemu ja mogu da odlučujem. (I)	3,90	1,343
U najvećem broju slučajeva mogu da biram nastavna sredstva i radne materijale koje koristim u nastavi. (I)	4,12	1,022
Mogu da biram domaće zadatke koje ću zadavati učenicima. (I)	4,65	0,768

Napomena. *N*=295, *O*- *Opšta autonomija*, *K*- *kolegijalna autonomija*, *I*-*individualna autonomija*.

Na osnovnu podataka prikazanih u Tabeli 20, možemo primetiti da rezultati ukazuju da stavke koje se odnose na dimenziju opšte autonomije imaju najmanje prosečne vrednosti koje variraju između $M=1,93$ i $M=2,56$. Stavka sa najmanjom prosečnom vrednošću od $M=1,93$ tiče se mogućnosti nastavnika da utiču na odluke koje se tiču rada nastavnika na nacionalnom nivou, dok je najviše ocenjena stavka ona koja se odnosi na mogućnost nastavnika da se pitaju u vezi sa programima nastave i učenja sa prosečnom vrednošću od $M=2,56$. Vrednosti standardnih devijacija za ove stavke nalaze se između $SD=1,17$ i $SD=1,31$ što nam ukazuje da generalno što se tiče stavki u vezi sa opštom autonomijom, postoje neslaganja u odgovorima nastavnika. Stavka sa najvišom vrednošću standardne devijacije je ona koja se odnosi na mogućnost nastavnika da utiču na to kako obrazovanje nastavnika treba da izgleda, $SD=1,31$. U vezi sa stavkama koje se odnose na kolegijalnu, primećujemo da gotovo sve stavke imaju visoke vrednosti standardne devijacije koje prelaze jedan. Najmanju standardnu devijaciju, a ujedno i najveću vrednost aritmetičke sredine možemo uočiti kod stavke koja se odnosi na mogućnost nastavnika da razmenjuju sa kolegama o pitanjima u vezi sa nastavom u okviru aktiva predmeta $M=4,17$, $SD=1,06$. Takođe, stavka kod koje primećujemo visoku prosečnu vrednost je ona koja se odnosi na mogućnost nastavnika da predlože organizaciju neke vanškolske i vannastavne aktivnosti, $M=4,04$. Kod ove stavke takođe primećujemo visoku, ali nižu od ostalih vrednosti standardne devijacije, što ukazuje da postoji više slaganja u odgovorima kod nastavnika u vezi sa ovom tvrdnjom $SD=1,01$. Sa druge strane, jedina stavka koja ima prosečnu vrednost nižu od teorijskog proseka od tri, je ona koja se odnosi na mogućnost nastavnika da budu pitani u vezi sa donošenjem dokumenata na nivou škole $M=2,88$. Ova stavka takođe ima nešto višu vrednost standardne devijacije $SD=1,289$, ali opet nižu od stavke koja se odnosi na mogućnost nastavnika da se pitaju u situacijama kada se bira uprava škole gde je vrednost standardne devijacije $SD=1,381$. Takođe, veću raspršenost oko aritmetičke sredine vidimo i u rezultatima koji se odnose na mogućnosti profesionalnog usavršavanja u skladu sa željama i potrebama gde je rezultat na našem uzorku $SD=1,321$. Kada sagledamo rezultate koji se odnose na dimenziju individualne autonomije, primetno je da samo na ovoj subskali imamo stavke koje imaju vrednosti standardne devijacije manje od 1 što ukazuje na manju raspršenost i konzistentniju strukturu odgovora nastavnika. Stavke koje imaju manje vrednosti standardne devijacije su ujedno i one stavke kod kojih su uočene najviše prosečne vrednosti odgovora. Stavka sa najvišom prosečnom vrednošću odnosi se na doživljaj nastavnika da imaju mogućnosti da biraju koje će domaće zadatke zadavati učenicima $M=4,65$, $SD=0,768$. Druga po redu stavka sa najvišom vrednošću tiče se mogućnosti biranja pristupa u radu sa učenicima $M=4,47$, $SD=0,852$. Zatim slede stavke koje se odnose na donošenje pravila ponašanja $M=4,44$, $SD=0,934$ i stavke koja se odnosi na mogućnost izbora nastavnih metoda $M=4,35$ i $SD=0,923$. Najmanju prosečnu vrednost sa druge strane ima stavka koja se odnosi na mogućnost biranja sadržaja u nastavi $M=3,44$, ali to nije stavka koja ima i najveću raspršenost odgovora, budući da stavka koja se odnosi na mogućnost biranja udžbenika ima vrednost $SD=1,343$, sa nešto nižom vrednošću aritmetičke sredine u odnosu na prosek ove dimenzije, i rezultat koji iznosi $M=3,9$ za uticaj na izbor udžbenika u nastavi.

4.3. Stavovi nastavnika o autonomiji učenika u nastavi

Što se tiče stavova o autonomiji učenika u nastavi, nastavnici su visoko vrednovali stavke u instrumentu. Prosečna vrednost na celom uzorku iznosi $M=4,42$, dok je vrednost standardne devijacije $SD=0,62$. Vrednost standardizovanog skjunisa iznosi $\gamma=-15,936$, što ukazuje na izrazitu zakrivljenost rezultata u levo ka visokim vrednosti, a vrednost standardizovanog kurtozisa na celom uzorku iznosi $\kappa=22,731$ što govori o izrazitoj leptokurtičnosti. U Tabeli 21 mogu se videti vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za svaku pojedinačnu stavku instrumenta na finalnom uzorku.

Tabela 21

Vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za stavove nastavnika o autonomiji učenika u nastavi

Stavka	<i>M</i>	<i>SD</i>
Smatram da je važno da učenici mogu da biraju zadatke koje će raditi u nastavi.	3,63	1,144
Dobro je kada učenici mogu da rade na istom zadatku različitim tempom.	4,20	0,944
Pravila ponašanja na časovima potrebno je doneti zajednički sa učenicima.	3,96	1,118
Smatram da je korisno planirati deo časa u kojem će se učenicima razjasniti značaj onoga što radimo.	4,60	0,753
Smatram da je važno razgovarati sa učenicima o tome kako su uradili zadatak.	4,72	0,649
Drago mi je kada učenici vide smisao u onome što se radi na časovima.	4,78	0,658
Drago mi je kada se učenici osećaju slobodno da izraze neslaganje sa mojim shvatanjima.	4,53	0,815
Osećam se dobro kada učenici imaju sugestije i predloge u vezi sa načinom rada na mojim časovima.	4,54	0,802
Osećam se dobro kada vidim da učenici rade na način koji je njima blizak iako nije na način koji sam ja objasnio/la.	4,43	0,858

Osećam se dobro kada učenici mogu da napreduju u radu na zadatku tempom koji im odgovara.	4,47	0,828
Spreman sam da čujem učenike ukoliko im se nešto na časovima ne dopada.	4,66	0,690
Trudim se da omogućim učenicima da diskutuju na časovima i da postavljaju pitanja.	4,71	0,681
Težim da prilagodim nastavu interesovanjima mojih učenika.	4,25	0,888
Trudim se da pružim podršku učenicima u planiranju daljeg učenja.	4,54	0,745
Nastojim kad god je moguće da učenici imaju prilike da biraju kako će raditi na nekom zadatku.	4,19	0,932

Napomena. $N=295$

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 21, možemo primetiti da većina stavki ima visoke prosečne vrednosti, koje ne samo da su veće od teorijskog proseka od tri, već za većinu stavki iznose preko četiri. Samo dve stavke izdvajaju se sa nešto nižim vrednostima aritmetičkih sredina, a to ujedno predstavljaju i stavke kod kojih primećujemo najviše vrednosti standardnih devijacija. Najniže ocenjena stavka odnosi se na stav nastavnika koji se tiče toga da li je važno omogućiti učenicima da biraju zadatke u nastavi $M=3,63$, a primećujemo i nešto veću raspršenost odgovora i $SD= 1,114$. U vezi sa donošenjem pravila ponašanja i zajedničkog učešća sa učenicima u tom procesu primetan je ponovo nešto niži rezultat od $M=3,96$ i nešto veću raspršenost odgovora oko aritmetičke sredine $SD=1,118$. Sa druge strane nastavnici u našem istraživanju najviše su procenili da su saglasni sa stavom da im je drago kada učenici vide smisao u onome što se radi na časovima $M=4,78$, kao i sa stavkom koja se odnosi da smatraju da je važno da sa učenicima razgovaraju o načinu na koji su uradili zadatak $M=4,72$. Takođe, stav koji se odnosi na ulaganje truda u otvaranju prostora za diskusiju i pitanja učenika je visoko vrednovan od strane nastavnika u našem istraživanju i primećujemo rezultat koji iznosi $M=4,71$. Raspršenost odgovora je u ovom instrumentu znatno manja i većina stavki ima vrednosti standardnih devijacija koje su manje od jedan, pri čemu bismo izdvojili stavku koja se odnosi na razgovor o zadacima sa najmanjom vrednošću od $SD=0,649$, a zatim i stavke uviđanja smisla časa $SD=0,658$ i otvaranja prostora za diskusiju i postavljanje pitanja $SD=0,681$.

4.4. Zastupljenost ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi

U analizi skorova koji se odnose na različite prakse podrške autonomiji učenika i kontrolišuće prakse, možemo reći da je prosečna vrednost praksi koje se odnose na podršku relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike (PRUiR) veoma visoka i iznosi $M=4,55$, a čak ni vrednost standardne devijacije nije preterano visoka $SD=0,52$, što govori da su odgovori ispitanika grupisani oko vrednosti aritmetičke sredine. Odgovori su grupisani na visokim vrednostima što vidimo prema rezultatima standardizovanog skjunisa $\gamma=-17,24$ i kurtozisa $\kappa=31,19$. U vezi sa drugim faktorom odnosno drugom grupom praksi koje bismo takođe podrazumevali kao one koje su pre usmerene na podršku autonomiji učenika, a odnose se na pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima (PIPn), možemo uočiti nešto nižu prosečnu vrednost ($M=3,70$) i nešto višu vrednost standardne devijacije ($SD=0,83$). U vezi sa vrednostima standardizovanog skjunisa i kurtozisa, one iznose $\gamma=-2,67$ i $\kappa=-1,04$ i govore o levom zakrivljenju i blagoj platikurtičnosti rezultata. Na kraju, što se tiče onih praksi koje tumačimo kao prakse usmerene na kontrolu učenika, odnosno direktivnost i ograničavanje mogućnosti učenicima da se izraze (DiOMI), primetna je najmanja srednja vrednost rezultata koja iznosi $M=1,80$ uz standardnu devijaciju $SD=0,80$. Rezultati skjunisa i kurtozisa za ove prakse koje iznose $\gamma=9,29$ i $\kappa=6,51$ govore da su rezultati pomereni ka niskim vrednostima, a pozitivna vrednost kurtozisa ukazuje na visoku leptokurtičnost rezultata. U Tabeli 22 mogu se videti vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za svaku pojedinačnu stavku instrumenta na finalnom uzorku, dok na Grafikonu 5 možemo videti razlike u vrednostima aritmetičkih sredina za prakse tri tipa nastavničkih praksi.

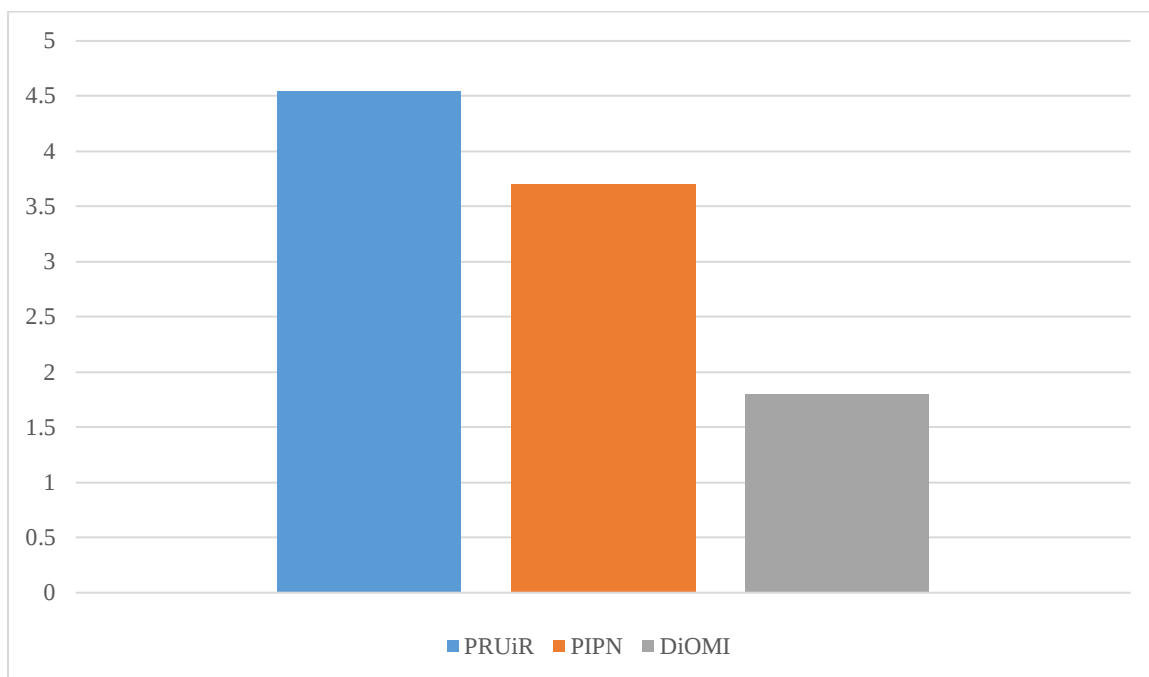
Tabela 22*Vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za prakse podrške autonomiji učenika u nastavi*

Stavka	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dozvoljavam učenicima da biraju teme kojima ćemo se baviti na času. (PIP <i>N</i>)	3,24	1,158
Pružam učenicima mogućnost da biraju različite aktivnosti ili zadatke koje će raditi na časovima. (PIP <i>N</i>)	3,71	1,092
Dajem učenicima mogućnost da rade zadatak na različite načine. (PRUiR)	4,49	0,764
Podržavam učenike da rade na način koji im najviše odgovara. (PRUiR)	4,18	0,980
Planiram aktivnosti i zadatke za moje časove polazeći od interesovanja učenika. (PIP <i>N</i>)	3,89	0,987
Zadajem učenicima zadatke koji su u skladu sa njihovim preferencijama. (PIP <i>N</i>)	3,95	0,992
Objašnjavam učenicima važnost onoga što učimo. (PRUiR)	4,69	0,636
Demonstriram učenicima kako se ono što učimo može primeniti i biti korisno. (PRUiR)	4,57	0,711
Objašnjavam učenicima značaj zadataka koje im zadajem. (PRUiR)	4,56	0,739
Povezujem ono što se uči u školi sa situacijama u stvarnom životu. (PRUiR)	4,65	0,673
Omogućavam učenicima da postavljaju pitanja tokom nastave. (PRUiR)	4,78	0,579
Uvažavam pitanja učenika tokom nastave i trudim se da odgovorim na njih. (PRUiR)	4,77	0,594
Ostavljam prostor da učenici iznesu zamerke na aktivnosti na časovima. (PRUiR)	4,33	0,894
Uvažavam kada učenici imaju primedbe na materijale za rad na časovima. (PRUiR)	4,22	0,900

Ohrabrujem učenike u situacijama kada imaju problema sa savladavanjem zadataka na časovima. (PRUiR)	4,72	0,606
Dajem predloge učenicima kako mogu da reše zadatak kada primetim da to ne mogu sami da urade. (PRUiR)	4,60	0,730
Pružam povratnu informaciju učenicima o njihovom napretku u radu na zadacima na časovima. (PRUiR)	4,63	0,717
Učenicima govorim da moraju da urade zadatke, bez mnogo obrazloženja zašto. (DiOMI)	1,95	1,124
Dešava se da ne dajem šansu učenicima da iznesu svoja mišljenja na časovima. (DiOMI)	1,86	1,190
Učenicima ne dajem puno šanse da postavljaju pitanja na časovima. (DiOMI)	1,77	1,296
Ukoliko su učenici nezadovoljni nečim na času, ne ostavljam im prostora da to i kažu. (DiOMI)	1,59	1,062
<i>Napomena.</i> N=295, PRUiR (Podrška relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike), PIPN (Pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima), DiOMI (Direktivnost i ograničavanje mogućnosti da se učenici izraze		

Grafikon 5

Razlike u aritmetičkim sredinama za prakse nastavnika usmerene ka podršci autonomije učenika (N=295)



Napomena. PRUiR (Podrška relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike), PIPN (Pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima), DiOMI (Direktivnost i ograničavanje mogućnosti da se učenici izraze)

Kao što smo već ranije napomenuli kroz obe faktorske analize došli smo do dve grupe autonomno podržavajućih praksi i jedne grupe kontrolišućih praksi. Kod grupe autonomno podržavajućih praksi koja se odnosi na podršku relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike, možemo primetiti više prosečne vrednosti stavki nego u odnosu na drugu grupu autonomno podržavajućih, a i u odnosu na kontrolišuće prakse. Najviše prosečne vrednosti primetne su kod stavki koje se odnose na omogućavanje učenicima da postave pitanja u toku nastave $M=4,78$ i praksu koja se odnosi na uvažavanje tih pitanja sa $M=4,77$. Ove dve stavke ujedno imaju i najniže rezultate standardnih devijacija $SD=0,579$ i $SD=0,594$ što ukazuje da ne postoje velika odstupanja u odgovorima nastavnika na našem uzorku. U ovoj grupi praksi najmanju vrednost aritmetičke sredine primećujemo kod stavke koja se odnosi na uvažavanje situacija kada učenici imaju primedbe na materijale na časovima $M=4,22$, koja ujedno ima i najvišu vrednost standardne devijacije $SD=0,9$. Takođe, još jedna od stavki sa niskom vrednošću odnosi se na sličnu tematiku, odnosno nešto veću vrednost aritmetičke sredine ima stavka koja se odnosi na ostavljanje prostora da učenici iznesu zamerke na aktivnosti na času $M=4,33$ i ponovo nešto nižu vrednost $SD=0,894$. Naravno, moramo istaći da govorimo o relativno nižim i višim vrednostima, budući da sve stavke koje se odnose na ovu grupu praksi imaju vrednosti veće od četiri, kao i vrednosti standardnih devijacija koje su manje od jedan, što generalno ukazuje na manju raspršenost odgovora nastavnika.

Niže prosečne vrednosti imaju stavke koje se odnose na drugu grupu autonomno podržavajućih praksi koje se odnose na pružanje mogućnosti izbora i prilagođavanje nastave učenicima. Ova grupa praksi sadržala je samo četiri stavke od kojih se dve odnose na pružanje mogućnosti izbora učenicima imaju manje srednje vrednosti i ujedno veće vrednosti standardne devijacije od onih koje se odnose na prilagođavanje nastave učenicima. Nastavnici na našem uzorku najmanje procenjuju da dozvoljavaju učenicima da biraju teme na časovima $M=3,24$, ali postoje razlike u odgovorima nastavnika o ovom pitanju što se ogleda u $SD=1,158$. Takođe, što se tiče izbora aktivnosti i zadataka na časovima, vrednosti su nešto više iznose $M=3,71$ a raspršenost se opet može smatrati visokom sa $SD=1,092$. Sa druge strane nastavnici nešto više procenjuju da je u njihovoj nastavi zastupljena praksa planiranja koja polazi od interesovanja učenika $M=3,89$ a isto tako u nešto većoj meri praksa zadavanja zadataka koji su u skladu sa njihovim preferencijama $M=3,95$. U odnosu na ove dve stavke koje se odnose na interesovanja učenika vidimo redom vrednosti standardnih devijacija od $SD=0,987$ i $SD=0,992$ što su granične vrednosti kada govorimo o tome da li su odgovori malo ili dosta raspršeni oko srednjih vrednosti. Ponovo moramo napomenuti da govorimo o vrednostima sve četiri stavke koje se nalaze iznad teorijskog proseka od tri, ali vidimo razliku u odnosu na PRUiR prakse koje imaju veće prosečne vrednosti.

Kontrolišuće prakse ostale su zastupljene u četiri stavke našeg instrumenta i generalno možemo govoriti o znatno nižim vrednostima u odnosu na autonomno podržavajuće prakse, što nam ukazuje da su nastavnici koji su činili naš uzorak procenjivali da njihovu praksu u manjoj meri odlikuje kontrola učenika. Sve vrednosti su manje od teorijskog proseka pri čemu primećujemo da nastavnici najmanje procenjuju da u nastavi ne ostavljaju prostora da učenici izraze sopstveni negativni afekat odnosno nezadovoljstvo nečim na času $M=1,59$. Takođe nastavnici ne procenjuju da ne ostavljaju dovoljno prostora za pitanja učenika $M=1,77$, da im se dešava da ne daju učenicima da iznesu mišljenje na časovima $M=1,86$ ili da su direktivni prema učenicima i ne obrazlažu im razlog zbog kojeg im zadaju određeni zadatak $M=1,95$. Iako su generalno niske vrednosti koje prepoznajemo, moramo ukazati da su kod ove četiri stavke primećene najviše vrednosti standardnih devijacija što ukazuje na razlike između odgovora nastavnika, pogotovo u stavkama koje se odnose na ostavljanje prostora za pitanja učenika $SD=1,296$, kao i kod davanja šansi učenicima da iznesu mišljenja na časovima $SD=1,19$.

Radi jednostavnijeg prikazivanja podataka, i jasnije vidljivih razlika između rezultata, odabrano je da se za ukupne skorove na celom uzorku koji se odnose na različite konstrukte u ovom istraživanju prikažu sirovi skorovi, dok ćemo u statističkim testovima zbog činjenice da je korišćena faktorska analiza u svim testiranjima, koristiti faktorske skorove kako bismo ispitali hipoteze istraživanja.

4.5. Provera povezanosti između osnovnih konstrukata istraživanja

Rezultate prikazane u Tabeli 23 komentarišaćemo iz perspektive toga da li postoje statistički značajne korelacije između navedenih varijabli, kao i kakav je smer i jačina povezanosti između njih. Pri interpretaciji jačine povezanosti različitih varijabli, koristićemo raspone koji govore da vrednosti Pirsonovog koeficijenta korelacije između 0,1 i 0,3 ukazuju na slabu povezanost, 0,3 i 0,5 na umerenu povezanost i da vrednosti iznad 0,5 ukazuju na visoku povezanost varijabli (Cohen, 1998, prema: Panzarella et al., 2021).

Tabela 23

Stepeni i smer korelacije svih varijabli istraživanja

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7
1. Stav o autonomiji učenika u nastavi	-						
2. PRUiR	0,70**	-					
3. PIPN	0,63**	0,72**	-				
4. DiOMI	-0,30**	-0,55**	-0,05	-			
5. Opšta autonomija nastavnika	0,20**	0,21**	0,33*	0,02	-		
6. Kolegijalna autonomija nastavnika	0,39**	0,40**	0,39**	-0,14*	0,69**	-	
7. Individualna autonomija nastavnika	0,48**	0,45**	0,43**	-0,15**	0,52**	0,84**	-

Napomena. * $p < 0,05$. i ** $p < 0,01$; PRUiR (Podrška relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike), PIPN (Pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima), DiOMI (Direktivnost i ograničavanje mogućnosti da se učenici izraze)

U vezi sa varijablom stavova o autonomiji učenika, rezultati su pokazali da postoji visoka pozitivna korelacija između stavova o autonomiji učenika i autonomno podržavajućih praksi nastavnika. Nastavnici koji pozitivno vrednuju autonomiju učenika u nastavi u visokoj meri primenjuju prakse podrške relevantnosti učenja i responzivni su u odnosu na učenike ($r=0,70$) i u visokoj meri primenjuju prakse prilagođavanja nastave učenicima ($r=0,63$). Što se tiče povezanosti sa praksama direktivnosti i ograničavanja mogućnosti učeničkog izražavanja, postoji umerena negativna korelacija ($r=-0,30$), odnosno nastavnici koji vrednuju autonomiju učenika nemaju tendenciju da primenjuju kontrolišuće prakse. Kada govorimo o odnosu između stavova o autonomiji učenika u nastavi i nastavničkog doživljaja sopstvene autonomije, možemo reći da postoji statistički značajna povezanost između sva tri domena autonomije nastavnika (opšta, kolegijalna i individualna) i njihovih stavova o autonomiji učenika u nastavi. Smer povezanosti između tri domena autonomije i stavova o autonomiji učenika je pozitivan, ali se jačina povezanosti razlikuje u zavisnosti od domena. Umerena, na granici sa visokom pozitivnom povezanošću, može se uočiti između stavova o autonomiji učenika u nastavi i individualne autonomije nastavnika ($r=0,48$), dok se nešto slabija umerena povezanost uočava kod kolegijalne autonomije nastavnika ($r=0,39$). Slaba, ali ipak statistički značajna pozitivna povezanost primetna je u odnosu sa opštom autonomijom nastavnika ($r=0,20$).

Kada analiziramo odnos između doživljaja profesionalne autonomije nastavnika i praksi podrške ili kontrole učenika, možemo primetiti različite povezanosti, ali i niske povezanosti bez statističkog značaja kod nekih parova varijabli. Doživljaj opšte autonomije nastavnika slabo pozitivno korelira sa PRUiR ($r=0,21$), dok je korelacija sa PIPN takođe pozitivna i nešto jača ($r=0,33$). Povezanost između doživljaja opšte autonomije nastavnika i DiOMI nije statistički značajna ($r=0,02$). U vezi sa povezanošću kolegijalne autonomije i različitih nastavničkih praksi možemo konstatovati da su sve korelacije statistički značajne. Korelacije između obe vrste autonomno podržavajućih praksi su pozitivnog smera i umerene jačine, vrlo sličnih vrednosti, gde je povezanost doživljaja kolegijalne autonomije nastavnika i PRUiR ($r=0,40$), a sa PIPN ($r=0,39$). Povezanost sa DiOMI, kao što smo naveli, takođe je statistički značajna, ali vrednost ($r=-0,14$) ukazuje na korelaciju slabog intenziteta sa negativnim smerom. Kao i u slučaju sa kolegijalnom autonomijom, doživljaj individualne autonomije takođe pokazuje statistički značajne korelacije sa praksama podrške autonomiji i kontrolišućim praksama. U odnosu na druga dva domena autonomije nastavnika, koeficijenti korelacije u slučaju doživljaja individualne autonomije pokazuju najviše vrednosti. Doživljaj individualne autonomije nastavnika umereno pozitivno korelira sa PRUiR ($r=0,45$), a takođe i umereno pozitivno korelira sa PIPN sličnim intenzitetom ($r=0,43$). U vezi sa DiOMI, postoji slaba negativna korelacija ($r=-0,15$).

4.6. Razlike u nastavničkom doživljaju autonomije, stavovima o autonomiji učenika i učestalosti podrške autonomiji učenika u nastavi u odnosu na tip škole, godine staža, predmet i karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja

Kako bismo ispitali da li postoje statistički značajne razlike u odnosu na nezavisne varijable ovog istraživanja, odnosno da li tip škole, godine radnog staža u nastavi, vrsta nastavničkog obrazovanja i predmet koji nastavnik realizuje utiču na zavisne varijable (doživljaj autonomije, stav o učeničkoj autonomiji ili različite nastavne prakse), sprovedena je analiza varijanse (ANOVA). U Tabeli 24 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije za nastavnike prema tipu škole na svih sedam mera korišćenih u istraživanju. Takođe, u Tabeli 24 se nalaze rezultati analize varijanse na osnovu kojih se može videti da ne postoje statistički značajne razlike kada se poredi tip škole u kojoj je nastavnik zaposlen sa stavovima o autonomiji učenika, doživljajem profesionalne autonomije i različitim nastavničkim praksama.

Tabela 24

Razlike varijansi po tipu škole u kojoj su nastavnici zaposleni

Mera	Osnovna škola		Srednja stručna škola		Gimnazija		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Stav o autonomiji učenika	-,278	,567	-,361	,537	-1,49	,501	1,506	,224
Opšta autonomija	,830	,755	-,0001	-,061	-,061	,658	1,070	,344
Kolegijalna autonomija	,044	,742	-,061	,658	,002	,539	,765	,466
Individualna autonomija	-,005	,713	-,021	,657	-,054	,713	,104	,902
PRUiR	,030	,735	-,040	,696	-,177	,827	1,887	,153
PIPN	,024	,639	-,001	,561	-,068	,553	,640	,528
DiOMI	,001	,499	,018	,505	,050	,412	,264	,768

U Tabeli 25 navedene su vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija u odnosu na kategorije godina radnog staža u nastavi, kao i rezultati analize varijanse. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u domenu kolegijalne autonomije nastavnika. Rezultati Tukijevog (Tukey's honest) post-hoc testa pokazuju da nastavnici koji su u nastavi između jedne i pet godina imaju značajno manji doživljaj kolegijalne autonomije od nastavnika koji su u nastavi preko 20 godina. Između ostalih grupa nastavnika, kako na ovoj, tako i na drugim varijablama nije bilo značajnih razlika.

Tabela 25*Razlike prema godinama radnog staža u nastavi*

Mera	1-5 godina		6-10 godina		11-20 godina		20+ godina		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Stav o autonomiji učenika	-,09	,522	-,075	,45	-,071	,498	-,06	,610	,40	,989
Opšta autonomija	-,02	,854	-,078	,642	-,051	,663	,10	,663	1,199	,311
Kolegijalna autonomija	-,21	,701	-,111	,576	-,006	,579	,11	,600	3,426	,018*
Individualna autonomija	-,10	,794	-,139	,717	-,046	,778	,058	,752	,963	,411
PRUiR	-,13	,739	,005	,632	-,071	,762	-,05	,803	,244	,866
PIPn	-,10	,639	-,084	,521	-,057	,538	,080	,619	1,731	,161
DiOMI	,01	,534	-,054	,448	,005	,446	,037	,485	,920	,431

Napomena. * $p < 0,05$

U odnosu na grupe nastavnih predmeta, u Tabeli 26 prikazane su vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija kao i rezultati analize varijanse. Rezultati pokazuju da je jedina statistički značajna razlika u okviru mere autonomno podržavajućih praksi „Pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima” (PIPn). Kroz analizu rezultata Tukijevog post-hoc testiranja primetno je da nastavnici koji realizuju nastavu iz umetničke grupe predmeta u većoj meri primenjuju prakse PIPn u odnosu na nastavnike koji realizuju nastavu iz prirodno-matematičke grupe predmeta ($p=0,009$), kao i od nastavnika iz tehničko-tehnološke grupe predmeta ($p=0,038$). Marginalno statistički značajna razlika pojavljuje se u odnosu između nastavnika umetničke grupe predmeta i onih nastavnika koji realizuju predmete iz društveno-humanističke grupe predmeta ($p=0,062$)

Tabela 26*Razlike prema grupi nastavnih predmeta*

Mera	DH		MED		PM		TT		UM		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Stav o autonomiji učenika	-,08	,517	,207	,447	-,13	,529	-,13	,548	,127	,631	2,364	,053
Opšta autonomija	-,07	,642	,232	,731	,032	,743	,073	,090	,144	,617	1,251	,290
Kolegijalna autonomija	-,009	,618	,179	,465	-,04	,060	,055	,081	-,02	,528	,481	,749
Individualna autonomija	-,02	,755	,124	,068	-,18	,721	,179	,912	,01	,766	1,497	,203
PRUiR	-,09	,731	,168	,400	-,08	,794	-,05	,717	,044	,929	,561	,691
PIPNI	-,007	,511	,063	,496	-,12	,645	-,15	,628	,312	,710	3,179	,014*
DiOMI	,014	,463	-,13	,524	,051	,497	,018	,49	,021	,472	,472	,756

*Napomena. *p<0,05*

U Tabeli 27 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata u odnosu na nastavničko obrazovanje i sve mere korišćene u ovom istraživanju. U Tabeli 27 se takođe nalaze i rezultati analize varijanse na osnovu kojih se može videti da ne možemo pronaći statistički značajne razlike između osnovnih konstrukata u našem istraživanju i prethodnog nastavničkog obrazovanja.

Tabela 27*Razlike prema vrsti nastavničkog obrazovanja*

Mera	Izborni predmeti OAS		Master program za obrazovanje nastavnika		Program celoživotnog obrazovanja		Ispit za licencu		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Stav o autonomiji učenika	-,055	,57	-,026	,47	-,14	,42	-,17	,48	,45	,718
Opšta autonomija	,019	,70	-,12	,72	-,0004	,67	,15	,58	,53	,660
Kolegijalna autonomija	,016	,63	-,05	,52	-,15	,52	,001	,60	,66	,576
Individualna autonomija	-,03	,77	,01	,83	-,14	,64	-,01	,64	,23	,876
PRUiR	-,03	,79	,04	,67	-,20	,63	-,34	,62	1,29	,279

PIPNI	,001	,61	,07	,54	-,14	,34	-,21	,61	1,3	,275
DiOMI	,007	,49	,03	,46	,09	,43	,10	,47	,43	,732

**V DISKUSIJA, PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE I PREPORUKE ZA DALJA
ISTRAŽIVANJA**

5.1. Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika

U vezi sa zadacima istraživanja koji su se odnosili na doživljaj profesionalne autonomije nastavnika, kao što je već prikazano u rezultatima, kroz metode faktorske analize izdvojena su tri domena autonomije: opšta, kolegijalna i individualna autonomija. Kada govorimo o opštoj autonomiji, nastojali smo da objedinimo sve što ova dimenzija obuhvata. Zato smo uključili stavke koje se odnose na pitanja odlučivanja o statusu profesije, platama i opštim uslovima rada, kao i na pitanja iz domena profesionalnog usavršavanja, donošenja odluka u vezi sa programima nastave i učenja itd. U odnosu na doživljaj opšte autonomije nastavnika, rezultati su pokazali da u odnosu na druga dva domena, kolegijalnog i individualnog, nastavnici osećaju da imaju najmanje autonomije u ovom domenu ($M=2,35$). Kada uporedimo ovaj nalaz sa nekim istraživanjima koja polaze iz sličnog okvira kao naše, vidimo da postoje neke sličnosti. Na primer, u istraživanju Vermke i saradnika (Wermke et al., 2018) koje poredi nastavnike iz Nemačke i Švedske, rezultati pokazuju da ni u jednom ni u drugom kontekstu nastavnici ne doživljavaju da imaju mnogo prostora da odlučuju o tome kako će izgledati nastavni programi na nacionalnom nivou, s tim što nastavnike u Švedskoj mnogo više brine ovaj problem nego nastavnike u Nemačkoj. Moglo bi se reći da su švedski nastavnici zabrinutiji za svoju opštu autonomiju, budući da u nemačkom kontekstu, nastavnici opažaju da ipak imaju priliku da razrađuju programe na nivou škole, dok u Švedskoj ne primećuju prostor za to. Takođe, ograničenja u onome što bismo podveli pod opštu autonomiju, švedski nastavnici vide u tome što se od njih traži ostvarivanje programskih ishoda, dobra postignuća njihovih učenika na izlaznim testovima po kojima se škole rangiraju, što nastavnici vide kao dodatni profesionalni pritisak i nešto o čemu se ne pitaju (Salokangas & Wermke, 2020). Ono što bi potpadalo pod opštu autonomiju, a tiče se kurikuluma još manje doživljavaju nastavnici u brazilskom kontekstu u odnosu na nastavnike iz Norveške, gde se nastavnici ne pitaju o tome kako treba da izgleda program jer su teme i sadržaji propisani, a delimično i načini na koje treba ocenjivati učenike, dok su za metode samo prisutni predlozi (da Silva & Molstad, 2020). Način na koji smo, na osnovu Frostensonove teorije, operacionalizovali autonomiju nastavnika, sličan je pristupu koji se može naći i u velikoj multinacionalnoj studiji TALIS, koja se, između ostalog, bavi i pitanjima autonomije nastavnika. Kroz sekundarnu analizu podataka TALIS-a, da Silva (2022) je pokušala da uporedi da li postoji razlika između domena autonomije u odnosu na to koliko nacionalni sistemi imaju politike koje visoko, nisko ili umereno stavljaju značaj na postignuća koja se ostvaruju⁶. Opšta autonomija se ovde određuje kroz tri indikatora: 1. nastavnici su vrednovani od strane donosioca obrazovnih politika; 2. nastavnici mogu da utiču na obrazovne politike i 3. nastavnici su vrednovani od strane medija. Zaključci do kojih se dolazi podudarni su sa zaključcima našeg istraživanja, koji ukazuju da je nivo opšte autonomije nizak, i da nastavnici imaju malo prilika da utiču na obrazovnu politiku bez obzira o kom se sistemu radi. Ono što se vidi kao neobično je da nastavnici u brazilskom ili čileanskom sistemu, koji je baziran na principu visoke odgovornosti i kontrole, procenjuju da mogu da utiču na obrazovnu politiku, ali taj nalaz da Silva (2022) tumači kroz prizmu toga da nastavnici veruju da kroz sopstvenu praksu u učionici mogu uticati na obrazovnu politiku. Dimenziju koja se odnosi na mogućnost nastavnika da utiču na obrazovne politike možemo uporediti i sa najnovijim

⁶ Ovde govorimo o high, medium i low stakes accountability sistemima, u kojima se visoko umereno ili nisko stavlja akcenat na ostvarivanje predeterminisanih programskih ishoda proveravano kroz testiranja na kraju različitih ciklusa obrazovanja, koje nose sa sobom i visoku ili nisku odgovornost nastavnika za svoja i učenika postignuća.

izveštajem iz TALIS istraživanja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da OECD prosek u doživljaju mogućnosti uticaja na obrazovne politike ostaje isti kao i u prethodnom TALIS izveštaju, ali ipak postoje statistički značajne razlike u odnosu na dimenziju opšte autonomije. Nastavnici u zemljama kao što su Kolumbija, Južna Afrika, Vijetnam i Bugarska ocenjuju da imaju više prostora da utiču na obrazovnu politiku u odnosu na prethodni izveštaj, ali treba istaći da postoje zemlje u kojima se uočava pad u oceni tog uticaja, najvidljiviji upravo u SAD-u, Australiji i već pomenutom Brazilu (TALIS, 2025)

Nastavnici u našem istraživanju najniže su ocenili sopstveni prostor za autonomiju na tvrdnji sa subskale opšte autonomije koja se odnosi na načine na koje njihov glas može da se čuje po pitanjima koja se odnose na odluke u vezi sa profesijom ($M=1,93$). Ovaj rezultat može se dovesti u vezu sa delovanjem sindikata prosvetnih radnika, kao faktora koji utiču na percepciju o ovom pitanju. U istraživanju da Silve i Molstadove, brazilski nastavnici u manjoj meri procenjuju da su sindikati integralni deo njihovog sistema i da utiču na njihovu autonomiju štiteći njihova prava, za razliku od norveških nastavnika koji vide značajan uticaj sindikata (da Silva & Molstad, 2020). U vezi sa našim kontekstom, kao jedan od prostora za dalja istraživanja ostaje odnos sindikata zaposlenih u prosveti i doživljaja autonomije nastavnika. Verujemo da bi bilo dobro dalje istražiti aspekte odnosa naših nastavnika i sindikata i da li vide da sindikati mogu pozitivno uticati na njihovu autonomiju. Činjenica da su skorovi niski na ovom uzorku ukazuje na potrebu za preispitivanjem kako bi se ovaj rezultat mogao sistemski unaprediti u praksi, budući da visoko vrednujemo autonomiju kao bazičnu potrebu i smatramo nastavnike kompetentnim profesionalcima. Uzimajući u obzir veru u kompetentnost nastavnika, smatramo da bi trebalo da učestvuju u donošenju odluka o pitanjima koja se odnose na status njihove profesije, zakone u oblasti obrazovanja, kao i o pitanjima koja se odnose na profesionalno usavršavanje i obrazovanje nastavnika. Nastavnici u našem istraživanju u najvećoj meri procenjuju da imaju prostora da razmenjuju o pitanjima u vezi sa nastavom sa kolegama u okviru aktiva predmeta. Iako ne možemo izvoditi zaključke o tome kako aktivni funkcionišu ili kakvu vrednost oni imaju za nastavnike, svakako možemo reći da nastavnici procenjuju sastanke aktiva kao prostor u kojem postoji mogućnost da izraze sopstveno mišljenje u okviru kolektiva. Druga stavka koja ima najveću prosečnu vrednost u domenu kolegijalne autonomije ($M=4,04$) jeste ona koja se odnosi na mogućnost nastavnika da u okviru škole daju predloge o realizaciji neke vanškolske ili vannastavne aktivnosti. Ono što znamo u okviru nacionalnog sistema obrazovanja jeste da su škole jednim delom i dužne da kroz godišnje planove predvide i organizuju različite vanškolske i vannastavne aktivnosti pre početka godine, ali da je upitno da li se na kraju i u kojoj meri ovakve aktivnosti realizuju i koliko zapravo postoji prilika za takve aktivnosti. Kao i za prethodno visoko ocenjenu stavku, na osnovu rezultata ovog istraživanja ne možemo znati kakve su tačno te prilike u školama, niti koliko ih ima. Možemo, međutim, reći da u školama iz kojih dolaze učesnici istraživanja postoji takva kolegijalna atmosfera da imaju prostora da iskažu svoje mišljenje i da iniciraju organizaciju i realizaciju određenih aktivnosti. Prilikom poređenja rezultata našeg istraživanja sa drugim istraživanjima iste tematike, ne možemo govoriti o tome da nastavnici u jednom kontekstu imaju veći ili manji doživljaj neke dimenzije autonomije u odnosu na nastavnike iz drugog konteksta, odnosno, ne možemo reći da nastavnici na teritoriji Beograda imaju veći doživljaj kolegijalne autonomije od nastavnika iz Brazila. Ono što, međutim, možemo porediti jesu odnosi između različitih dimenzija autonomije unutar svakog konteksta, na primer, da li nastavnici u Beogradu imaju veći doživljaj kolegijalne u odnosu na opštu autonomiju, i da li je taj odnos isti ili drugačiji u drugim kontekstima. Već pomenuto istraživanje zasnovano na podacima iz TALIS 2018 izveštaja (da Silva, 2020) takođe meri doživljaj autonomije u tri domena: opštem,

kolegijalnom i individualnom. Kao i u rezultatima našeg istraživanja, pokazalo se da nastavnici u većoj meri imaju doživljavaj kolegijalne u odnosu na opštu autonomiju. Međutim, treba imati u vidu da se kolegijalna autonomija u navedenom istraživanju definiše drugačije nego u našem i to kroz četiri dimenzije: zajedničku realizaciju nastave sa kolegama, pružanje povratne informacije/međusobnu razmenu, kolaborativno profesionalno učenje i učešće u zajedničkim aktivnostima. Ova razlika u operacionalizaciji, otežava direktno poređenje nalaza, ali je ipak vredno pomena da je učešće u zajedničkim aktivnostima u istraživanju da Silve (2020) najniže procenjena dimenzija kolegijalne autonomije, dok je u našem istraživanju osećaj postojanja prostora da se učestvuje u radu aktiva stavka sa najvećom prosečnom vrednošću. Slično tome, stavka koja se u našem istraživanju odnosi na zajedničko planiranje nastave sa kolegama takođe ima visoku srednju vrednost ($M=3,93$). Kada govorimo o kolegijalnoj autonomiji u ostalim zemljama obuhvaćenim izveštajem TALIS-a, primetan je skok u prosečnim vrednostima na odgovorima koji se odnose na učešće u zajedničkim aktivnostima u većini zemalja, dok se pad u odnosu na izveštaj iz 2018. godine beleži u svega nekoliko zemalja, poput Japana i Singapura, pri čemu Slovačka prikazuje ubedljivo najveći pad (TALIS, 2025).

U istraživanju koje takođe operacionalizuje Frostensonovo shvatanje autonomije, a u kojem se posebno ističe dimenzija kolegijalne autonomije, možemo pronaći neke veze sa rezultatima našeg istraživanja (Paulsrud & Wermke, 2020). Na nivou škole, u obrazovnom domenu koji prema ovim autorima obuhvata, između ostalog, i pitanja nastave na nivou škole, švedski i finski nastavnici procenjuju da se o tim pitanjima u najvećoj meri odlučuje kolegijalno. Slično možemo reći i za naše istraživanje, u kojem tvrdnje koje se odnose na razmenu sa kolegama o planiranju i realizaciji nastave imaju visoke prosečne vrednosti: „U okviru aktiva predmeta mogu zajedno sa kolegama da razmatram pitanja u vezi sa nastavom” ($M=4,17$) i „U mojoj školi postoje mogućnosti da planiram nastavu zajedno sa svojim kolegama” ($M=3,96$). U socijalnom domenu, gde paralele možemo izvući u pitanjima koja se odnose na donošenje pravila na nivou škole i pitanja vanškolskih i vannastavnih aktivnosti, finski i švedski nastavnici procenjuju da se u velikoj meri oni zajedno sa kolegama pitaju o ovim pitanjima. U vezi sa rezultatima našeg istraživanja, stavka o vannastavnim aktivnostima na kolegijalnom nivou ima visoke vrednosti, dok je stavka koja se odnosi na donošenje pravila na nivou škole u našem kontekstu je druga najslabije ocenjena stavka u okviru dimenzije kolegijalne autonomije. Treći domen u kojem se posmatra kolegijalna autonomija jeste razvojni. U ovom domenu, Paulsrud i Wermke (2020) u svojoj konceptualizaciji, uključuju pitanja koja se odnose i na profesionalni razvoj. U našem istraživanju stavke na nivou kolegijalne autonomije koje bi se odnosile na taj domen glasila su: „U mojoj školi imam podršku da napredujem u nastavničkom zvanju”; „U mojoj školi imam mogućnost da se profesionalno usavršavam u skladu sa svojim potrebama i željama” i „Imam prilike da sa kolegama planiram načine profesionalnog usavršavanja”. Različita metodologija i način na koji su prikazivani rezultati navedenog i našeg istraživanja, nam ne omogućava da direktno poredimo ove domene, ali svakako možemo reći da finski i švedski nastavnici smatraju da se o ovim pitanjima najviše pita uprava škole i prosvetne vlasti, a u znatno manjoj meri oni zajedno sa svojim kolegama. U našem istraživanju, vrednosti za ove stavke opet prelaze teorijski proseki i nalaze se između proseka od 3,5 i 3,7, što može biti indikativno da naši nastavnici procenjuju da imaju malo više prostora za autonomiju od švedskih i finških nastavnika. Poslednji domen ispoljavanja autonomije autori definišu kao administrativni, u okviru kojeg deluje da jedina stavka na osnovu koje se mogu porediti ovo i naše istraživanje je ona koja se tiče prostora za nabavku opreme na nivou škole. Nastavnici u švedskom i finskom kontekstu procenjuju da se u ovom domenu najviše pita školska uprava, dok u našem istraživanju stavka koja se odnosi na mogućnost nastavnika da budu pitani o

nabavci školske opreme ima srednju vrednost 3,13, na osnovu čega bismo mogli zaključiti da nastavnici smatraju da se niti pitaju, niti ne pitaju u vezi sa nabavkom opreme, odnosno da je njihovo doprinos umeren. Ipak, način na koji je postavljeno naše istraživanje nam ne omogućava da znamo ko zapravo odlučuje i to je jedno od mesta koja ostavljamo kao prostor za dalja istraživanja.

* * *

Kratko bismo se ovde osvrnuli i na nešto što možemo okarakterisati kao ograničenje istraživanja. Kada pogledamo subskalu opšte autonomije primetno je da je iz nje najveći broj stavki uklonjen iz finalnog rešenja, a razlozi za to se vide ili u efektu plafona koji je prisutan u stavci koja se odnosi na mogućnost nastavnika da utiču o platama, ili zbog formulacije stavki u negaciji koje je ova subskala i najviše imala gde kroz faktorsku analizu nije moglo da se pronađe rešenje koje bi uključilo ove stavke u finalnu verziju instrumenta istraživanja. Kod negativno formulisanih stavki (npr. „Nemam prilike da utičem na to koji će ciljevi obrazovanja biti zastupljeni u našem sistemu”) ili stavki koje su odnosile na neku negativnu pojavu u odnosu na autonomiju poput „Smatram da je moje delovanje ograničeno statusom profesije i uslovima rada“ možemo reći da se pojavilo ono što se na engleskom jeziku naziva efektom formulacije (eng. wording effect) što je prepoznat fenomen kada u procesu kreiranja instrumenata istraživanja. Taj fenomen odnosi se na činjenicu da način na koji se jezički formulišu stavke u instrumentu, utiče na odgovore ispitanika i može sugerisati kao da postoji očekivan odgovor. Kada sagledamo odgovore nastavnika na četiri stavke koje su uklonjene iz finalnog rešenja, vidi se da su srednje vrednosti iznad teorijskog proseka, što deluje kao nekonzistentno sa odgovorima koje su davali na druge stavke koje su se ticale opšte autonomije. Ako sagledamo i ono što znamo iz obrazovne prakse neočekivano deluje da nastavnici zaista misle da imaju prostora da budu pitani o programima nastave i učenja, o obrazovnim ciljevima, zakona koji regulišu rad u školama, nego recimo kada sagledamo stavku „Postoji način da se moje mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja odluka na nacionalnom nivou koje utiču na rad nastavnika“, koja ima srednju vrednost od 1,93.

Takođe, stavku „Mogu da utičem na to šta će biti ciljevi i ishodi predmeta koji predajem” smo uklonili budući da je kroskorelirala sa stavkom koja se odnosila na biranje ciljeva sopstvenih časova, koja je bila stavka u subskali koja se odnosila na individualnu autonomiju. Isto tako stavka „Imam prilike da učestvujem u odlučivanju o tome kako treba da izgleda profesionalno usavršavanje nastavnika” je korelirala sa dimenzijom kolegijalne autonomije, verovatno jer je u okviru subskale kolegijalne autonomije postojala stavka koja se odnosila na planiranje profesionalnog usavršavanja zajedno sa kolegama. Ove kroskorelacije mogu ukazati na potrebu da se u nekoj narednoj reviziji instrumenta obrati pažnja na način na koji se formulišu stavke kako bi jasnije bilo razdvojeno da li se misli na odlučivanje o ciljevima na nivou obrazovne politike ili konkretne prakse i isto tako da li se misli na odlučivanje o profesionalnom usavršavanju na nivou politika ili praksi. Ipak stavke koje su ostale u finalnoj verziji odnose se i na pitanje o odlučivanju o programima, profesionalnom razvoju, zakonima u obrazovanju, napredovanju u profesiji i o programima za obrazovanje nastavnika čime ipak deluje da smo uspeli da obuhvatimo različite aspekte dimenzije opšte autonomije u odnosu na teorijske postavke o njoj.

Za razliku od subskale opšte autonomije, na subskali kolegijalne autonomije uklonili smo samo jednu stavku koja je glasila „Osećam da imam prostora da se posavetujem sa kolegama u

vezi sa svojom nastavom“ budući da su se pojavile kroskorelacije među faktorima, odnosno ova stavka je težila da bude grupisana kod onih stavki koje su se odnosile na individualnu autonomiju nastavnika. Verovatno razlog leži u tome što se u stavci nalazi odnos prema sopstvenoj nastavi, što najviše srećemo u faktoru individualne autonomije.

U vezi sa samim rezultatima našeg istraživanja, vidljivo je da nastavnici imaju veći doživljaj kolegijalne autonomije u odnosu na opštu autonomiju, što se može ogledati i u prosečnoj vrednosti koja iznosi $M=3,59$. U vezi sa pojedinačnim stavkama, možemo izdvojiti dve koje imaju visoke vrednosti (preko četiri) i jednu koja ima nešto manju prosečnu vrednost od 2,88. Upravo ova stavka na nivou škole koju su nastavnici procenili da imaju najmanje prilike da se njihov glas čuje jeste ona koja se odnosi na kreiranje dokumenata na nivou škole. Škole u Srbiji se nalaze u zakonskoj obavezi, kako *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, tako i *Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* da donose različita dokumenta na nivou škole, a u stručnom uputstvu za kreiranje ovih dokumenata (Stručno uputstvo..., 2025), se ističe koliko su ova dokumenta važna za nastavnike i definišu njihov rad. Ipak, deluje da u nacionalnom kontekstu nastavnici ne osećaju da u velikoj meri mogu da budu pitani o mišljenju u procesu izrade dokumenata. Ovaj nalaz ostavlja prostor za brigu o tome zašto nastavnici nemaju više mogućnosti da učestvuju u ovim procesima i na koji način funkcionišu različiti timovi na nivou škole. Takođe, otvara potrebu za daljim empirijskim ispitivanjem razloga za uočeni nedostatak prostora za učešće, kao i za traganje za načinima na koje bi se ovaj nedostatak mogao poboljšati. Do sličnog nalaza, ali kada poredi švedske i nemačke nastavnike, došao je Vermke u istraživanju, gde ponovo švedski nastavnici ukazuju da im na kolegijalnu autonomiju dosta utiče uprava škole koja ima tendenciju da odlučuje više nego oni sami sa kolegama, dok u nemačkom kontekstu nastavnici više osećaju da kolegijalno odlučuju u socijalnom domenu, pa čak i više imaju prostora da odlučuju o sopstvenom profesionalnom razvoju. Administrativni domen ostaje slično ocenjen i u ova dva konteksta i tu je manje izražena kolegijalna autonomija, odnosno – više odlučuje uprava škole (Wermke et al., 2018).

Prema zadacima našeg istraživanja, poslednja dimenzija autonomije nastavnika odnosi se na autonomiju koja se tiče neposrednog rada u učionici i odlučivanju u okviru nje, a tu oblast nazivamo individualnom autonomijom. Kada smo određivali šta bi sve moglo da bude obuhvaćeno individualnom autonomijom, krenuli smo od Frostensonovog određenja i u operacionalizaciji probali da imamo na umu i teoriju samoodređenja, ali su za razliku od drugih oblasti autonomije ovde su postojali i drugi instrumenti koji su se u najvećoj meri bavili upravo neposrednim radom u učionici (Benson, 2010; Friedman, 1999; Pearson & Hall, 1993). U prikazu rezultata istraživanja već smo naveli da, u odnosu na druge dve dimenzije autonomije nastavnika, na našem uzorku individualna autonomija ima najveću prosečnu vrednost ($M=4,10$). Kada sagledamo pojedinačne stavke u instrumentu, možemo izdvojiti neke koje su imale nešto više vrednosti od ovog proseka, ali i dve koje su se izdvojile kao nešto niže. Od stavki sa visokim vrednostima, najvišu je imala stavka koja se odnosila na mogućnost nastavnika da biraju domaće zadatke za svoje učenike ($M=4,65$). Nešto niže vrednosti imale su stavke koje su se odnosile na mogućnost nastavnika da biraju pristup koji će koristiti u radu sa svojim učenicima ($M=4,47$), kao i njihovu mogućnost da utiču na pravila ponašanja u okviru svoje učionice ($M=4,44$). Poslednja visoko ocenjena stavka sa 4,35 koju smo izdvojili jeste ona koja se odnosi na nastavne metode gde nastavnici procenjuju da mogu da utiču na izbor metoda u svojoj nastavi. Razlozi za više skorove u okviru ove dimenzije možemo tumačiti iz perspektive onoga šta zakonska dokumenta i programi nastave i učenja govore o autonomiji nastavnika. Na primer, u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* stoji

da autonomija ustanove podrazumeva : „autonomiju nastavnika kao pedagoškog stručnjaka i stručnjaka za predmet, pravo nastavnika kao profesionalca da samostalno koncipira proces nastave i učenja, uz odgovornost za rezultate učenja“ (ZOSOV, 2025, čl. 99). Takođe, kada sagledamo kako izgledaju programi nastave i učenja, u njima su unapred definisani cilj predmeta, ishodi, sadržaji i ključni pojmovi i u formi uputstava preporuke za izvođenje nastave i ocenjivanje, ali o pitanjima kao što su domaći zadaci, izbor metoda ili pravila ponašanja, nema strogo definisanih niti zakonskih niti programskih obaveza. Sa druge strane, nešto niža prosečna vrednost odgovora na stavci „Izbor sadržaja u nastavi je nešto o čemu mogu da odlučujem“ ($M=3,44$), može se objasniti upravo kroz programska ograničenja i unapred određene nastavne sadržaje ili ishode koji u sebi sadrže neophodnost usmerenja na određeni sadržaj, koji se dobijaju kroz zvanične programe nastave i učenja. Međutim, ovaj rezultat se može tumačiti i time da je kod nastavnika u našem kontekstu, uvreženo shvatanje da udžbenik determiniše nastavne sadržaje i da ne prepoznaju prilike koje im se pružaju za autonomiju u odnosu na sadržaje. Isto tako, nešto niže ocenjena stavka odnosila se na mogućnost fleksibilnog planiranja vremena za teme u nastavi, što možemo tumačiti kroz prizmu legislative i programa. Od škole, pa i od nastavnika se očekuje da ostvaruju ciljeve školskog programa koje u sebi, između ostalog, imaju i ugrađene ishode za svaki pojedinačni predmet (ZOOV, 2025, čl. 2). Kada uzmemo to u obzir, ograničenja po pitanju sadržaja u okviru programa nastave i učenja, ali i jednim delom razredno-predmetno-časovnog sistema sa nastavom od 45 minuta, ne čudi da nastavnici nešto manje vide prostora za fleksibilno planiranje. Nalazi koje se odnose na ocenjivanje mogu se tumačiti na različite načine. Iz perspektive *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* postoje navedene obaveze koje se odnose na ocenjivanje, poput toga da se ocenjuje broјčano i opisno, sumativno i formativno, kao i da se učenici moraju ocenjivati najmanje četiri puta na osnovnom nivou i tri puta na srednjem nivou obrazovanja (ZOSOV, 2025, čl. 72). Isto tako u programima nastave i učenja postoje za svaki predmet navedena uputstva za praćenje i vrednovanje nastavnog rada u kojima se definišu načini na koje se mogu učenici ocenjivati, šta treba pratiti kod učenika, a u slučaju nekih predmeta govori se i o nivoima znanja o kojima treba voditi računa kada se ocenjuju učenička postignuća (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti i osmi razred, 2019). Na osnovu rezultata našeg istraživanja deluje da ipak nastavnici procenjuju da, bez obzira na zakonski definisana ograničenja kao i navedena uputstva u programima, imaju visok nivou autonomije u domenu ocenjivanja, pa tako za stavku koja glasi: „Mogu da biram način na koji ocenjujem svoje učenike“ na našem uzorku srednja vrednost iznosi $M=4,20$, dok za stavku: „Imam slobodu da osmislim kriterijume po kojima ću ocenjivati svoje učenike“ prosečna vrednost iznosi $M=4,00$, čime su obe stavke iznad teorijskog proseka. Svakako ovaj nalaz ostavlja otvoreno pitanje zašto domen ocenjivanja ostaje onaj u kojem nastavnici osećaju da imaju autonomiju i pored različitih ograničenja. Da li je u pitanju delovanje nastavnika koje je u većini slučajeva čak i protivno legislativi ili su u pitanju neki drugi razlozi, ostaje pitanje koje bi mogla da razjasne buduća istraživanja usmerena detaljnije na autonomiju u ocenjivanju.

Prethodno smo poredili nalaze našeg istraživanja sa rezultatima istraživanja koje uzimaju TALIS metodologiju i rezultate iz ovog multinacionalnog istraživanja za analizu autonomije nastavnika. Slični rezultati se dobijaju i u da Silvinom istraživanju na osnovu podataka iz 2018. godine, gde nastavnici ocenjuju da su u većoj meri zadovoljni mogućnostima ispoljavanja individualne autonomije, nego opšte ili kolegijalne, bez obzira koliki je nivo očekivanja i odgovornosti koje su im nametnute od prosvetnih vlasti (da Silva, 2020). Veće odstupanje u rezultatima vide se samo u slučaju Portugala i Engleske gde nastavnici u znatno manjoj meri procenjuju da imaju mogućnost da biraju sadržaje u nastavi. Ovo istraživanje i TALIS istraživanje

iz 2024. godine individualnu autonomiju operacionalizuju kroz pet različitih stavki: dizajn i priprema nastave, izbor nastavnih sadržaja, izbor nastavnih metoda, biranje ishoda učenja i izbor načina ocenjivanja. Podaci koji su nam predstavljeni u okviru izveštaja najnovijeg TALIS istraživanja, prikazuju nam koliki procenat nastavnika je na četvorostepenoj skali označio da se u velikoj meri ili u potpunosti slaže sa tvrdnjama koje se tiču individualne autonomije. Iz prikazanih podataka vidimo da preko 90% nastavnika visoko ocenjuje mogućnost da utiču na izbor metoda u nastavi kao i da samostalno pripremaju nastavu. Gotovo 80% nastavnika visoko procenjuju da mogu da biraju aktivnosti ocenjivanja, a 75% nastavnika visoko ocenjuje da može da bira sadržaje u nastavi odnosno, da implementiraju kurikulum na fleksibilan način, kako se navodi u samoj stavci instrumenta. Najmanje, ali opet visoko vrednovana je stavka koja se odnosi na mogućnost biranja ciljeva učenja i 70% nastavnika se u potpunosti ili u velikoj meri slaže da može da utiče na ovaj segment rada. Iako su u proseku ove vrednosti visoke, u izveštaju se napominje da u zemljama poput Malte, Maroka i Slovenije manje od 50% nastavnika visoko ocenjuje da ima mogućnost da bira ciljeve učenja za svoje učenike. Takođe, u zemljama poput poput Malte, Maroka i Portugala, nastavnici ne osećaju da u velikoj meri mogu da biraju sadržaje u nastavi (TALIS, 2025). Možemo se osvrnuti i na već pomenuta istraživanja koja su poredila doživljaje autonomije kod nastavnika u Švedskoj i Nemačkoj, i Švedskoj i Finskoj, na osnovu kojih možemo izvesti zaključak da nastavnici u velikoj meri uživaju individualnu autonomiju i da se u velikoj meri oni sami pitaju kada je reč o tome kako će planirati, realizovati i evaluirati sopstvenu nastavu (Paulsrud & Wermke, 2020; Wermke et al., 2018).

Možemo izdvojiti i neka istraživanja koja kao instrument koriste Teacher Autonomy Scale (Pearson & Hall, 1993), gde bi naše shvatanje individualne autonomije bilo većim delom preklapljeno sa onime što se podrazumeva opštom autonomijom u nastavi (eng. general autonomy) i sa elementima programske autonomije (eng. curricular autonomy). Ako kao okvir uzmemo opštu autonomiju, istraživanje u malezijskom kontekstu pokazuje da nastavnici procenjuju da imaju manji doživljaj opšte od kurikularne autonomije i srednja vrednost kod ovih nastavnika je $M=2,69$ (Varatharaj et al., 2015). Takođe, u nacionalnom lokalnom kontekstu korišćen je isti instrument za procenu doživljaja autonomije nastavnika, ali u slučaju ovog istraživanja nastavnici procenjuju da imaju veći doživljaj opšte autonomije u nastavi ($M=3,16$) nego autonomije u odnosu na program ($M=2,75$). Naravno, iako i naše i pomenuta istraživanja koriste Likertovu skalu, mora se istaći da u pomenutim istraživanjima nastavnici procenjuju stavke u instrumentu od 1 do 4, tako da je neophodno ograditi se da se rezultati ne mogu upoređivati u apsolutnim brojkama, kako zbog sadržaja stavki instrumenta tako i zbog načina na koji se skorovi na stavkama računaju. Na osnovu rezultata različitih istraživanja možemo zaključiti da nastavnici uglavnom imaju dosta visok doživljaj autonomije u okvirima svoje učionice, te da učionica još uvek ostaje „sveti prostor” za nastavnike gde kao kompetentni stručnjaci mogu gotovo u potpunosti da odlučuju o nastavnim metodama, ocenjivanju, pravilima ponašanja i sl. Ipak, manje se vidi prostor za izbor sadržaja u nastavi, budući da nacionalni programi mogu biti više ili manje rigidni, te sa te strane ostavljati više ili manje prostora nastavnicima da budu slobodniji u izboru sadržaja. Naravno, neophodno je sagledati i širu sliku i ponovo ukazati na problem koji se javlja na afričkom kontinentu gde postoji nastava u kojoj postoje unapred pripremljeni scenariji gde se nastavnicima tačno napominje šta treba da izgovore i u kom trenutku, što ne možemo podvesti pod smanjenu autonomiju, nego situacije u kojoj autonomija nastavnika ne postoji (Moussa et al., 2024; Narayanan et al., 2024).

Već smo napomenuli da se, kao jedna od korisnih strana našeg istraživanja, može smatrati činjenica da su dva instrumenta konstruisana kao potpuno novi, dok je treći instrument

podrazumevao polazak od već postojećeg instrumenta i njegovu modifikaciju. Pri tome, nastojali smo da sva tri instrumenta budu povezana sa teorijom samoodređenja: instrumenti o stavovima o autonomiji učenika u nastavi i o nastavničkim praksama u potpunosti su usklađeni s tom teorijom, dok instrument o doživljaju profesionalne autonomije nastavnika sadrži i Frostensonovu teoriju u osnovi. Kada govorimo o instrumentu koji se odnosio na ispitivanje doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, on je kreiran na osnovu Frostensonovog trokomponentnog modela, uz uvažavanje radova koji su takođe istraživali autonomiju nastavnika oslanjajući se na Frostensonovu teoriju (daSilva, 2020; Paulsrud & Wermke, 2020; Wermke et al., 2018). Uglavnom, kao što smo već istakli, u prethodnim istraživanjima, doživljaj nastavničke autonomije ispitivao se korišćenjem tehnike intervjuisanja, uz pokušaje i da se kroz konstruisanje upitnika Frostensonova teorija operacionalizuje za ispitivanje nastavničke autonomije (Paulsrud & Wermke, 2020). Međutim, pored uspešnosti u kreiranju instrumenta, deluje kao neophodno prokomentarisati jeste povezanost između ovih dimenzija autonomije u našem istraživanju. Posebno se ovde moramo osvrnuti na vrlo visoku povezanost između dimenzija kolegijalne i individualne autonomije ($r=0,785$). U praktičnom smislu, ovaj nalaz govori o tome da nastavnici koji procenjuju da imaju visok stepen doživljaja da se pitaju u vezi sa sopstvenom nastavom češće izveštavaju da imaju mogućnost i da utiču na odlučivanje na nivou škole/kolektiva i obratno. Ova povezanost se može tumačiti na različite načine. Sa jedne strane može se preispitivati sama metodologija istraživanja, diskriminativnost faktora i tragati za novim iteracijama instrumenta gde bi se jasnije razdvojile ove dve dimenzije. Može se i reći da je takvo stanje u praksi samo kada su u pitanju nastavnici koji rade u školama u Beogradu, da kolektivni odnosi samo na ovom uzorku definišu i to kako će nastava izgledati, pa se može otvoriti pitanje, da li bi isto istraživanje u drugoj sredini dovelo do drugačijih rezultata. Naravno, iako ostaje preporuka da se ovo istraživanje replicira i na većem uzorku i u drugim sredinama, najplauzibilniji razlog za ovu povezanost dimenzija autonomije nastavnika možemo naći u samom načinu na koji autonomiju konceptualizujemo. Govorili smo o autonomiji kao multidimenzionalnom i kontekstualno zavisnom fenomenu, o autonomiji koja se ne može posmatrati kao individualna stvar i samo čin oslobađanja od autoriteta, već kao društveno, kulturno i međuljudski isprepletan fenomen koji podrazumeva međuzavisnost i zajedničko pregovaranje o prostorima za odlučivanje i delovanje. Potvrdu za međusobnu povezanost različitih dimenzija autonomije, možemo naći i u navodima Wermkea i Salokangasove na čije se shvatanje autonomije umnogome oslanjamo: „Individualna autonomija je oblikovana većom institucionalnom ili profesionalnom autonomijom, stepenom kontrole koji je instituciji ili profesiji dat državnim smernicama ili kolegijalnim normama“ (Wermke & Salokangas, 2021, prema: Narayanan et al., 2024). O isprepletanosti različitih dimenzija autonomije govore i druge korelacije između dimenzija, kao što je ona između opšte i kolegijalne ($r=0,626$) ili opšte i individualne ($r=0,459$), ali najviše smo se odlučili da se osvrnemo na ovu korelaciju sa najvišom vrednošću od preko $r=0,70$.

5.2. Stavovi o autonomiji učenika u nastavi

Kao što se može videti i u metodološkom okviru istraživanja kroz zadatke i same rezultate jedan od zadataka bio je da ispitamo kakav je stav nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi. Pre svega, možemo se osvrnuti na samu validaciju instrumenta kojim smo merili stav nastavnika prema autonomiji učenika. Iako je započeto od trokomponentnog ABC modela (Eagley & Chaiken, 1992), pokazalo se, kroz eksploratornu, ali i konfirmatornu faktorsku analizu, da stav o

autonomiji učenika treba posmatrati kao jednofaktorski konstrukt i da nema izražene tri dimenzije stava. Činjenica da se u kreiranje ovog instrumenta krenulo od pokušaja da se operacionalizuje šta bi to bila autonomija učenika u nastavi kroz analizu različitih istraživanja iz okvira teorije samoodređenja, može objasniti zašto se sve grupisalo oko jednog faktora i ukazivalo da stav treba da posmatramo kao jedinstven konstrukt. Moramo istaći da je napravljen pokušaj da se sistematično konstruiše instrument i da u različitim domenima stava budu podjednako zastupljeni operacionalizovani elementi iz teorije koji se odnose na autonomiju učenika (npr. pružanje mogućnosti izbora, učešće u odlučivanju, ostavljanje prostora da se iskaže mišljenje na času), ali i pored toga nijedno rešenje nije ukazivalo na razdvajanje u više komponentno shvatanje stava. Naravno, možemo govoriti o tome šta bi se dešavalo kada bi se instrument drugačije konstruisao, obuhvatio više stavki, koristio u različitim kontekstima - da li bi se faktorsko rešenje menjalo. Ipak, kada govorimo o ovom uzorku i nastavnicima koji su zaposleni u beogradskim školama, dobijeno jednokomponentno rešenje vidimo kao ono koje je opravdano koristiti.

Kao što se može videti u rezultatima istraživanja, prosečna vrednost za stav o autonomiji učenika je veća od teorijskog proseka ($M=4,42$) gde možemo reći da nastavnici visoko ocenjuju stavke koje se odnose na autonomiju učenika, što ukazuju i vrednosti standardizovanog skjunisa. Ovaj rezultat podudara se sa nekim prethodnim istraživanjima koja su takođe isticala da nastavnici imaju pozitivan odnos, odnosno, da visoko vrednuju autonomiju učenika. Istraživanja o učeničkoj autonomiji češće se uočavaju u radovima iz oblasti učenja jezika, gde možemo izdvojiti jedno u kojem 80% od 47 ispitanih nastavnika ocenjuje da je autonomija učenika ključna za učenje jezika (Tran, 2024). U kontekstu visokog obrazovanja i učenja jezika na univerzitetu, u kvantitativnoj fazi miksmetodske studije, 73 nastavnika je procenilo da vrednuje učenička autonomna ponašanja ($M=4,30$), dok su u istoj studiji ocenili da kao prioritet u postavljanju ishoda svojih časova stavljaju razvoj učeničke autonomije i njenu zastupljenost u nastavi ($M=4,20$) (Lamkhanter, 2024). U još jednoj miksmetodskoj studiji (Ningsih, 2018) utvrđeno je da 30 nastavnika koji se bave učenjem jezika imaju pozitivan odnos prema autonomiji učenika, uz uverenje da je negovanje autonomije učenika važno kako bi učenici ostvarili postignuća u učenju. Autonomija učenika se konceptualizovala kao mogućnost da učenici biraju aktivnosti učenja, pri čemu negovanje samopouzdanja i motivacije učenika predstavljaju ključne faktore za dostizanje autonomije. U istom istraživanju 70% ispitanih nastavnika se u potpunosti slaže, a 30% u velikoj meri slaže da povezivanje sadržaja sa učeničkim iskustvima pozitivno utiče na razvoj autonomije. Možemo takođe uočiti da se ovo istraživanje, kao i ono koje je sprovedla Lamhanterova, bavi delimično i time koje su sve prepreke za ostvarivanje učeničke autonomije i to one koje se odnose na same učenike. U istraživanju Lamhanterove nešto manje prosečne vrednosti su kada se nastavnici pitaju da li su učenici spremni za autonomiju ($M=3,11$) što konsekventno dovodi i do smanjenih rezultata kada se nastavnici pitaju da li ugrađuju autonomno podržavajuće strategije u svom radu ($M=3,89$) (Lamkhanter, 2024). U istraživanju Ningsihove, nastavnici se polovično ili u potpunosti slažu da je moguće uključiti učenike u procese izbora aktivnosti, tema, materijala i metoda rada, dok se recimo u nešto većoj meri (63,6%) slažu da učenici uspešno mogu da identifikuju svoje potrebe, jake strane i nedostatke (Ningsih, 2018). Ne možemo reći da se rezultati našeg istraživanja podudaraju sa prethodnom razmatranim i generalno smo govorili o visokoj zakrivljenosti rezultata u levo i visokim vrednostima, ali kada sagledamo sve stavke instrumenta najmanju prosečnu vrednost imaju one koje se odnose na mogućnost izbora i uključivanje u odlučivanje. Na primer, prosečna vrednost za stavku „Smatram da je važno da učenici mogu da biraju zadatke koje će raditi u nastavi“ je $M=3,60$, dok je za stavku „Pravila ponašanja na časovima potrebno je doneti zajednički sa učenicima“ prosečna vrednost $M=3,96$. Takođe, stavke koje se odnose na pružanje

moogućnosti učenicima da rade različitim tempom i da biraju način na koji će raditi na zadacima sledeće su po prosečnim ocenama, ali svakako opet primećujemo visoke vrednosti.

Na osnovu rezultata o nastavničkim stavovima o autonomiji učenika u nastavi, uz razumevanje da je uzorak ograničen samo na nastavnike koji rade u školama na teritoriji Beograda, možemo zaključiti da u proseku nastavnici imaju pozitivne stavove o autonomiji učenika u nastavi. Kao jedno od ograničenja možemo navesti da su nastavnici davali društveno poželjne odgovore. Naš uzorak ipak čine nastavnici, profesionalci, koji su imali prilike da se upoznaju sa osnovnim konceptima pedagogije i psihologije i retko kada ćemo naići na primer toga da se o autonomiji ili participaciji učenika u nastavi, kao važnom elementu autonomije, govori kao o nečemu što treba suzbijati. Stoga, ove rezultate možemo videti kao podsticaj za istraživanje stavova o autonomiji učenika u drugim kontekstima i primenom drugačije metodologije, gde bismo kroz intervjuisanje manjeg broja nastavnika mogli doći do toga kako oni razumeju autonomiju učenika pre svega, a onda i istražiti koje prakse primenjuju kako bi je negovali. Sa druge strane, ukoliko već primećujemo visoke skorove koji impliciraju da nastavnici imaju pozitivan odnos prema autonomiji učenika i smatraju je važnom, deluje da bi trebalo voditi računa da se kroz obrazovanje nastavnika dodatno ističe značaj autonomije učenika ali i da se prikazuju primeri kako se može raditi na podržavanju učeničke autonomije u nastavi, pogotovo kada je stavimo u kontekst jedne od bazičnih ljudskih potreba. Uz to, neophodno je obezbediti odgovarajuću obrazovnu politiku koja bi otvorila prostor upravo za negovanje autonomije učenika u nastavi. Takva politika ne bi samo deklarativno promovisala autonomiju, već omogućila nastavnicima da imaju više prilika da se pitaju i odlučuju o svom radu. Pogotovo kada sagledamo suštinsku povezanost između autonomije nastavnika i autonomije učenika, da samo autonoman nastavnik je onaj koji neguje autonomiju učenika, makar možemo govoriti o nužnosti fleksibilnijih programa nastave i učenja koji bi omogućili nastavnicima veći izbor sadržaja, veću mogućnost da biraju ciljeve i ishode sopstvenog predmeta, kao i da im bude obezbeđeno dovoljno materijala za rad, adekvatni materijalno-tehnički uslovi, nezavisnost u izboru udžbenika. Osim što učionica mora ostati prostor za autonomiju, ništa manje važni naporu moraju biti uloženi u poboljšanje statusa profesije i davanje veće autonomije školama, a nažalost u oba navedena domena, u našem kontekstu pre možemo uočiti regres i više kontrole bilo da govorimo o autonomiji škole i nastavnika u njoj, bilo da govorimo o poboljšanju uslova za rad nastavnika.

5.3. Ponašanja nastavnika usmerena na podršku autonomiji učenika u nastavi

Treći zadatak našeg istraživanja odnosio se na ispitivanje toga da li, koliko i na koje načine nastavnici podržavaju autonomiju učenika u nastavi. Ponovili smo već u nekoliko navrata da se kao teorijski okvir za čitavo istraživanje koristi teorija samoodređenja, stoga i pri konstrukciji instrumenta za procenu praksi nastavnika korišćena istraživanja koja polaze iz istog teorijskog okvira. Najveći oslonac bilo nam je istraživanje Patalove i saradnika (Patall et al., 2017), ali i istraživanje Riva i saradnika (Reeve et al., 2013), kao i različiti radovi kroz koje smo u Tabeli 3 sumirali šta se sve može podrazumevati pod autonomno podržavajućim i kontrolišućim praksama nastavnika. Istraživanje Riva i saradnika (2013) bilo je dizajnirano tako da kroz skalu samoprocene dobije sliku o praksama nastavnika, u kombinaciji sa unapred pripremljenim vinjetama koje su sadržale opise nastavnih situacija u kojima se tražilo da se na skali od jedan do sedam proceni koja od vinjeta više odgovara njihovoj praksi kroz pitanje: „Da li ovaj pristup nastavi opisuje šta radite

svakodnevno da biste motivisali i angažovali svoje učenike?” (Reeve et al., 2013). U opisu ovih vinjeta Riv i saradnici su ugradili više elemenata koje bi podrazumevale autonomno podržavajuće strategije na osnovu teorije samoodređenja, ali za potrebe ovog istraživanja naš pravac je bio u tome da na osnovu već pomenutog istraživanja Patalove i saradnika koje je istraživalo učenici procenjuju nastavničke prakse, perspektivu ajtema u skali prilagodimo tako da nastavnici procenjuju o sopstvenoj praksi. Prednost ovog pristupa videli smo u tome što su stavke instrumenta razdvojene tako da možemo pojedinačno procenjivati zastupljenost različitih praksi koje su u inicijalnoj verziji bile podeljene na šest grupa onih koje su bile usmerene na podršku autonomiji učenika, a tri grupe opisivale one prakse koje ukazuju na prakse kojima se kontrolišu učenička ponašanja. Međutim, kao što smo već i prikazali na uzorku našeg istraživanja kroz faktorske analize, pokazalo se da rešenje sa devet razdvojenih grupa praksi ne može biti održivo i da se za ovaj instrument mogu izdvojiti tri faktora, odnosno tri grupe praksi, dve koje su usmerene na podršku autonomiji učenika i jednu koja se odnosi na kontrolišuće prakse. Od ukupno 21 stavke koja je činila finalnu verziju instrumenta čak 13 je činilo jedan zajednički faktor, odnosno jednu grupu ponašanja nastavnika, a koju smo nazvali onim ponašanjima koja se odnose na *podršku relevantnosti učenja i responzivnost u odnosu na učenike* (PRUiR). Pod ovaj faktor obuhvatili smo ponašanja poput podrške da učenici rade zadatke na različite načine, objašnjavanje i demonstraciju značaja onoga što se uči i povezivanje sa realnim životnim situacijama, otvaranje prostora za pitanja učenika, uvažavanje primedbi, ohrabrivanje učenika i podršku u izradi zadataka. Rezultati istraživanja ukazuju na to da ova grupa nastavničkih praksi ima najveću prosečnu vrednost u odnosu na dve druge grupe praksi ($M=4,55$). Nastavnici su davali visoke odgovore na petostepenoj skali i srednje vrednosti svih stavki ne samo da se nalaze preko teorijskog proseka, već imaju vrednosti veće od četiri. Iako su vrednosti visoke, možemo prokomentarisati neke stavke, odnosno neke prakse koje su se izdvojile sa nešto nižim ili nešto višim vrednostima. Tako, najniže vrednosti u ovoj grupi praksi imaju one koje se odnose na podržavanje učenika da rade na način na koji im najviše odgovara ($M=4,18$) i uvažavanje kada učenici imaju primedbe na materijale koje im se daju na časovima ($M=4,22$). Naravno, ne možemo govoriti da su ove vrednosti niske, ali možemo pretpostaviti da iz razloga što nastavnici nemaju baš mnogo prostora da utiču na sadržaje i na ishode u nastavi a postoje očekivanja koja se stavljaju pred njih, manje veruju da imaju prostora da pruže svim učenicima šansu da rade na njima blizak način, već stavljaju akcenat na ishod koji se ogleda u završavanju zadataka. U vezi sa materijalima, ostavlja se prostor da je ova stavka mogla biti protumačena na različite načine jer ne možemo u potpunosti tvrditi šta sve nastavnici podrazumevaju pod materijalima za rad na času. Svakako, nešto niži skorovi ukazuju ponovo na problem koji se nalazi u domenu opšte autonomije, gde se nastavnici ne pitaju mnogo o sadržajima učenja, a možda i iz domena individualne autonomije i problema manje mogućnosti da se utiče na izbor udžbenika, ukoliko udžbenik vide kao jedini radni materijal. Više vrednosti u okviru ove grupe ponašanja odnose se na otvaranje prostora da učenici ostavljaju pitanja tokom nastave ($M=4,78$) i na responzivnost i uvažavanje pitanja koja su postavljena od strane učenika ($M=4,77$). Isto tako izdvojili bismo visoko ocenjenu stavku koja se odnosi na to da nastavnici procenjuju da ohrabruju učenike kada imaju problem u radu na zadacima ($M=4,72$). U odnosu na ovu grupu praksi, ali i druge koje ćemo predstaviti i opisati, postoji metodološko ograničenje koje proističe iz toga da nastavnici sami procenjuju sopstvena ponašanja budući da se na taj način uvek postavlja pitanje iskrenosti u odgovaranju ili mogućnosti da se objektivno proceni sopstveno ponašanje. Ipak, kada sagledamo da teorijski sve ove prakse smeštamo u oblast individualne autonomije koju nastavnici najviše imaju i visoke vrednosti o autonomiji učenika i postojanje povezanosti između tih konstrukata, ne deluje da bi preoštara zaključak bio da je stanje u praksi pozitivno u odnosu na

negovanje autonomije učenika i da nastavnici zaista u velikoj meri primenjuju ponašanja usmerena koja deluju autonomno podržavajuće za učenike.

Druga grupa autonomno podržavajućih praksi obuhvatila je nešto manji broj stavki (svega četiri) koje su se kroz faktorske analize izdvojile u još jedan svojstven faktor. Ovu grupu stavki konceptualizovali smo kao one koje se odnose na „*Pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima*“ (PIPn) i čine je dve stavke koje se odnose na pružanje mogućnosti izbora učenicima i to u pogledu tema kojima će se baviti na času i aktivnosti i zadatke na času. Preostale dve stavke ovih praksi odnose se na uvažavanje interesovanja učenika, konkretno na planiranje časova gde se kao orijentir uzima interesovanje učenika i zadavanje zadataka koji su u skladu sa preferencijama učenika. U odnosu na prethodnu grupu praksi (PRUiR), ovu grupu praksi (PIPn) u proseku nastavnici ocenjuju sa nešto nižim vrednostima ($M=3,70$), ali i dalje nešto višim od teorijskog proseka. Stavka sa najnižom vrednošću u okviru ovog faktora odnosi se na pružanje mogućnosti učenicima da biraju teme kojima će se baviti na času ($M=3,24$), dok praksa koju nastavnici ocenjuju sa najvećom prosečnom vrednošću jeste ona koja se odnosi na zadavanje zadataka učenicima u skladu sa njihovim preferencijama ($M=3,95$). Među prethodno iznetim podacima i ranijim istraživanjima ne možemo pronaći neko na koje bismo se direktno oslonili i poredili rezultate, ali možemo tumačiti razlike između ove dve grupe autonomno podržavajućih praksi iz perspektive domena autonomije na koje se ove prakse odnose. Ipak, svesni smo da se rezultati mogu tumačiti i iz perspektive programskih ograničenja koja postoje u našem sistemu. Nastavnici imaju predefinisane sadržaje koje moraju da ugrade u sopstvenu nastavu, pa je moguće da upravo iz tog razloga procenjuju da u nešto manjoj meri omogućavaju učenicima da biraju aktivnosti ili teme, odnosno da imaju manje prostora da u nastavi polaze od njihovih interesovanja. Naravno, ostavlja se prostor i za drugačija tumačenja, možda i iz perspektive obrazovanja nastavnika i vrednosti koje se u okviru njega neguju - da li se individualizovanje aktivnosti vidi kao nešto što se treba negovati kroz uvažavanje učeničke perspektive. Razlike koje postoje mogle bi se i tumačiti na širem društvenom nivou, da li je naše društvo zapravo ono koje poštuje individuu i njene potrebe. Pored toga, razloge možemo naći i u implicitnim teorijama nastavnika o obrazovanju. Recimo, ako nastavnik obrazovanje posmatra kao proces prenošenja znanja, a učenike kao pasivne primaocce, teško možemo očekivati da će taj nastavnik uvažavati individualne preferencije učenika.

Treći faktor, odnosno treća grupa praksi odnosi se na one koje su kontrolišuće prakse nastavnika, odnosno prakse kojima se ne neguje autonomija učenika. Ovu grupu ponašanja u našem istraživanju čine četiri stavke i samu grupu smo nazvali „*Direktivnost i ograničavanje mogućnosti da se učenici izraze*“ (DiOMI). Pod ovim praksama obuhvatamo one koje se odnose na sprečavanje učenika da izraze negativno mišljenje i generalno ne ostavljanje dovoljno prostora za pitanja na času, kao i izdavanje direktiva po pitanju rada na zadacima, bez objašnjava razloga i značaja tog zadatka. Nastavnici u našem istraživanju su procenjivali da se ove prakse uglavnom ne odnose ili u potpunosti ne odnose na njihovu praksu i prosečna aritmetička sredina za kontrolišuće prakse je ispod proseka ($M=1,80$). Sagledavajući pojedinačne stavke, najmanje smatraju da se tvrdnja: „Ukoliko su učenici nezadovoljni nečim na času, ne ostavljam im prostora da to i kažu“ odnosi na njihovu nastavu” ($M=1,59$), dok od kontrolišućih praksi najvišu ocenu, odnosno nešto veću zastupljenost u nastavi, ima stavka: „Učenicima govorim da moraju da urade zadatke, bez mnogo obrazloženja zašto” ($M=1,95$).

Na osnovu svih rezultata u vezi sa samoprocenom nastavnika o tome koje prakse su zastupljene u njihovoj nastavi, možemo primetiti da u proseku više nastavnika prijavljuje da u sopstvenoj nastavi praktikuje autonomno podržavajuće, nasuprot kontrolišućim praksama. Metodološko ograničenje može zaista biti ono koje se ogleda u tome da postoji mogućnost da su nastavnici pružali društveno poželjne odgovore, pogotovo kod kontrolišućih praksi koje su formulisane diskursom koji implicitno sa sobom nosi negativni prizvuk sa rečima poput „branim“, „moraju“, „ne ostavljam prostor“ i sl. Stoga je i teško upoređivati rezultate našeg istraživanja sa rezultatima drugih studija budući da se češće javljaju ona u kojima se od učenika traži da procenjuju prakse nastavnika a onda ukrštaju sa drugim varijablama poput motivacije za učenje, angažovanosti u nastavi, zadovoljstvom nastavom, apsentizmom (Patall et al., 2017; Vansteenkiste et al., 2012; Hofferber, 2008). Stoga, istraživanje Riva i saradnika (Reeve et al., 2013) nam služi kao dobar okvir za poređenje rezultata, budući da polazi iz iste motivacione teorije kao i naše istraživanje, iako je metodološki nešto drugačije koncipirano. U njihovom multinacionalnom istraživanju, u kojem je korišćena sedmostepena skala, autonomno podržavajuće prakse imale su prosečnu vrednost $M=4,94$, dok su kontrolišuće prakse imale prosečnu vrednost od $M=4,54$. Takav nalaz se poklapa sa našim istraživanjem, međutim moramo primetiti da je u našem kontekstu razlika između podržavajućih i kontrolišućih praksi veća nego u navedenom istraživanju. Interesantan nalaz iz ovog istraživanja u kojem ne vidimo podudarnosti jeste taj koji se odnosi na Hofstedeove kulturne dimenzije i autonomiju. Riv i saradnici (Reeve et al., 2013) utvrdili su da su nastavnici u zemljama koje pretežno neguju vrednost individualizma skloniji da primenjuju autonomno podržavajuće strategije, dok su u zemljama sa kolektivističkom tradicijom nastavnici skloniji kontrolišućim praksama. Prema podacima iz Hofstedeovog istraživanja (Hofstede, 2011; The Culture Factor Group, 2023), Srbija bi se sa skorom od 42 mogla klasifikovati kao kolektivističko društvo, a u našem istraživanju vidimo dominantno zastupljene autonomno podržavajuće prakse. Jedan od mogućih razloga za ovakav nalaz može se pronaći u ograničenoj primenljivosti Hofstedeove teorije na obrazovni kontekst, odnosno u tome da se rezultati njegovih kulturnih indeksa ne mogu direktno preslikati na obrazovanje. Drugi mogući razlog jeste zastarelost podataka. U Srbiji, usled jačanja neoliberalizma, raste i vrednost individualizma, pa se postavlja pitanje da li se Srbija uopšte može posmatrati kao društvo koje se zasniva na kolektivističkim vrednostima.

Kada uzmemo u obzir različite teorijske i empirijske radove koji govore o tome zašto je podrška autonomiji učenika važna i na koje sve načine može uticati pozitivno na autonomiju učenika ali i generalno na njihovo blagostanje deluje da na osnovu rezultata našeg istraživanja možemo biti optimistični po pitanju toga da je stanje u našoj praksi pozitivno po pitanju zastupljenosti autonomno podržavajućih praksi. Riv i saradnici (Reeve et al., 2004b) su u svojoj studiji pokazali da čak i nekoliko jednodnevnih radionica mogu uticati na to da nastavnici više primenjuju autonomno podržavajuće prakse, a i u nešto novijoj studiji na sličnu temu pokazalo se da nastavnici koji zaista razumeju značaj podrške autonomiji učenika će više implementirati takve prakse (Siacor et al., 2024). S obzirom na neka od navedenih ograničenja naše studije i efekte već navedenih studija, kao jedna od praktičnih implikacija može se izvesti da je u programima inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika neophodno dalje negovati vrednosti autonomije učenika i ukazivati im na to kako autonomno podržavajuće prakse mogu pozitivno uticati na učenike. Prikazivanje konkretnih primera i iskazivanje jasne razlike između onih poruka koje su autonomno podržavajuće i kontrolišuće, deluje da bi morale da budu integralni deo

nastavničkog obrazovanja, kao vrednosti koja bi se mogla naći u osnovi različitih predmeta u okviru programa za obrazovanje nastavnika.

5.4. Povezanost profesionalne autonomije nastavnika, stavova o autonomiji učenika i autonomno podržavajućih praksi

Naredni zadatak istraživanja i ujedno onaj koji je direktno povezan sa hipotezama našeg istraživanja odnosio se na to da proverimo da li postoje povezanosti između različitih konstrukata u našem istraživanju. Pretpostavili smo da će nastavnici koji imaju visok doživljaj profesionalne autonomije biti i nastavnici koji će imati pozitivniji stav prema autonomiji učenika u nastavi odnosno nastavnici koji će u većoj meri biti skloni ka praktikovanju autonomno podržavajućih praksi u nastavi. Isto tako pretpostavili smo da će nastavnici koji imaju pozitivan stav prema autonomiji učenika u nastavi biti skloniji ka podršci autonomiji učenika u nastavi. U odnosu na sve tri dimenzije na osnovu kojih definišemo doživljaj profesionalne autonomije nastavnika, pokazalo se da postoje korelacije sa stavovima o autonomiji učenika u nastavi. Najslabija pozitivna povezanost stavova prema autonomiji učenika u nastavi je sa doživljajem opšte autonomije ($r=0,20$), nešto jača sa doživljajem kolegijalne autonomije ($r=0,39$), dok je najjača povezanost sa doživljajem individualne autonomije nastavnika ($r=0,48$). Kada uzmemo u obzir da se opšta autonomija više odnosi na status profesije nastavnika, kolegijalna na odnose u školi bilo sa upravom i bilo sa kolegama, a individualna na neposredni rad u učionici, deluje očekivano da stavovi o autonomiji učenika najviše koreliraju sa individualnom autonomijom, iako je važno imati u vidu i povezanost sa druge dve dimenzije. Drugim rečima, ukoliko želimo da razvijamo pozitivan nastavnički odnos prema autonomiji učenika, neophodno je da negujemo sve tri dimenzije nastavničke autonomije.

Kako bismo uvezali rezultate našeg istraživanja sa drugim istraživanjima, možemo se poslužiti pre svega teorijskim radovima iz oblasti učenja jezika, koju smo koristili kako bismo dali pogled i na autonomiju nastavnika i na autonomiju učenika. Litl (2000) tako navodi da autonomija učenika ne može postojati ukoliko ne postoji autonomija nastavnika, a nailazimo i na objašnjenja koja nam govore o procesnosti same autonomije koja se razvija kroz nastavu, tako što nastavnik koji vrednuje i teži da neguje autonomiju učenika će kroz sam taj proces postajati i sam više autonoman (Jiménez Raya et al., 2007). U vezi sa odnosom doživljaja profesionalne autonomije i nastavničkih praksi ponovo možemo govoriti o povezanosti ovih fenomena, osim u slučaju doživljaja opšte autonomije i kontrolišućih praksi, odnosno one koje se odnose na ograničavanje izražavanja i direktivnost (DiOMI), gde se nije pokazala statistički značajna povezanost. Takav nalaz dodatno potvrđuje očekivane pretpostavke u našem istraživanju, odnosno nastavnici koji imaju jači doživljaj autonomije, neće primenjivati kontrolišuće prakse kod učenika, verovatno jer im je u većoj meri sama autonomija važna. Druge dve grupe praksi, one koje se odnose na podršku autonomiji učenika, bilo da se odnose na responzivnost i podršku relevantnosti učenja (PRUiR) ili na pružanje izbora i prilagođavanje nastave učenicima (PIPN), pokazale su slabu i umerenu povezanost. U odnosu na druge dve dimenzije autonomije nastavnika, kako se „približavamo“ samoj praksi tako i raste jačina povezanosti sa praksama podrške učeničkoj autonomiji. Tako, u slučaju kolegijalne autonomije primećujemo da postoje umerene povezanosti sa PRUiR ($r=0,40$) i sa PIPN ($r=0,39$), dok u odnosu na individualnu autonomiju povezanosti su i dalje prema teorijskim postavkama umerene, ali možemo uočiti nešto više vrednosti za PRUiR ($r=0,45$) i za

PIPN ($r=0,43$). U odnosu na kontrolišuće prakse, za razliku od dimenzije opšte autonomije, kod kolegijalne i individualne vidimo da postoji povezanost s tim što je jačina slaba ali je smer suprotan, odnosno korelacije su negativne. Ovaj nalaz vidimo kao izuzetno važan uzimajući u obzir sve prethodno iznete teorijske i empirijske nalaze o značaju autonomno podržavajućih praksi, odnosno negativnih uticaja kontrolišućih praksi na motivaciju učenika i njihovo blagostanje. Kako naš nalaz pokazuje da nastavnici koji imaju visok doživljaj kolegijalne i individualne autonomije će biti skloniji da ne primenjuju kontrolišuće prakse (DiOMI), može nam samo služiti kao dodatni dokaz za to zašto je autonomija učenika važna. Ukoliko se vodimo osnovnim pedagoškim principima poput humanosti i da svaki postupak koji kao pedagozi ili nastavnici radimo treba da bude usmeren ka pozitivnom razvoju ličnosti učenika, razvoju njihovih snaga i sposobnosti, podršci blagostanja i slično, negovanje autonomije nastavnika bi morao da bude jedan od osnovnih ciljeva koji stavljamo u legislativni okvir po kojem naš obrazovni sistem funkcioniše. Međutim, promena legislative, koja često može biti u raskoraku sa onim što se zaista dešava u realnom životu škole i društva, nije dovoljna. Legislativne promene neophodno je da budu praćene izmenama same prakse gde podrazumevamo više prilika za nastavnike da učestvuju u odlučivanju u pitanjima koja se tiču njihove profesije, profesionalnog razvoja, plata. Takve promene trebalo bi da se odnose i na decentralizaciju obrazovnog sistema koja bi pružila školama više autonomije u različitim sferama, kao i boljim uslovima za rad nastavnika, sigurniji radni odnos i jaču podršku pri uvođenju u profesiju. Na kraju, na individualnom nivou, neophodni su fleksibilniji programi nastave i učenja koji bi omogućili nastavnicima da prilagođavaju nastavu u odnosu na učenike kao i više potpore da nastavnici sami mogu da biraju udžbenike koje će koristiti u radu sa svojim učenicima.

Slične zaključke i implikacije možemo istaći i kada govorimo o povezanosti stavova nastavnika o autonomiji učenika u nastavi i različitih nastavnih praksi. U odnosu na responzivnost i podršku relevantnosti (PRUiR) pokazalo se da stavovi o autonomiji učenika visoko koreliraju sa ovim praksama ($r=0,70$), dok je sa praksama koje se odnose na prilagođavanje nastave učenicima (PIPN) korelacija umerene jačine ($r=0,63$). Povezanost sa kontrolišućim praksama (DiOMI) takođe je statistički značajna, ali u ovom slučaju je smer negativan a korelacija je umerena ($r=0,30$). Ovakvi rezultati predstavljaju nam još jednu potvrdu naših pretpostavki, kao i motiv koji se proteže kroz čitavo istraživanje – nastavnici koji vrednuju autonomiju učenika, neće je gušiti. Ukoliko uzmemo u obzir sve pozitivne strane situacije u kojoj učenici imaju jak doživljaj sopstvene autonomije, a i povezanost između stavova nastavnika o autonomiji i praksi koje primenjuju, deluje kao obaveza da u obrazovnom sistemu ne stvaramo situacije koje bi autonomiju učenika gušili. Takođe, iako se u našem istraživanju nije potvrdila povezanost između nastavničkog obrazovanja stavova o autonomiji učenika u nastavi, deluje da bismo na osnovu ovog nalaza mogli reći nešto reći o načinu na koji obrazujemo buduće nastavnike. Uzimajući u obzir navedene benefite za učenike kada nastavnici primenjuju podržavajuće prakse, bilo bi preporučljivo isticati značaj autonomije učenika u samim programima za obrazovanje nastavnika ali i u legislativnom okviru i programima nastave u učenja. Postavljanje autonomije učenika kao vrednosti mogla bi biti korisna za nastavnu praksu.

Pored teorijskih konceptualizacija, artikulacije i razvoja instrumenata za dalja istraživanja, čini nam se da bi vredelo istaći i jedan mogući pravac budućih istraživanja koji proizlazi iz ovog rezultata. Naime, odnos između autonomije nastavnika, autonomije učenika i nastavničkih praksi ne deluje dovoljno istražen u literaturi. Pominjali smo radove iz teorije samoodređenja koji najčešće ispituju šta podržavajuće prakse nastavnika znače za dobrobit učenika, kako ih nastavnici

primenjuju, kako unaprediti njihovu zastupljenost i slično, ali malo je istraživanja koja objašnjavaju odnos između sva tri konstrukta na koja je bilo fokusirano naše istraživanje.

5.5. Doživljaj autonomije, stavovi o autonomiji učenika i prakse podrške autonomije u odnosu na staž, tip škole, predmet i nastavničko obrazovanje

Poslednji zadatak našeg istraživanja odnosio se na to da ispitamo da li postoje statistički značajne razlike u pogledu nastavničkog doživljaja autonomije, stavova prema autonomiji učenika u nastavi i učestalosti praksi usmerenih na podršku autonomiji učenika u odnosu na različite varijable koje smo odabrali za naše istraživanje: tip škole, godine radnog staža u nastavi, predmet koji nastavnik realizuje i karakteristike obrazovanja nastavnika. U vezi sa tipom škole, a koje smo razdvojili na osnovne, srednje stručne škole i gimnazije, nije se pokazalo da postoje statistički značajne razlike ni po jednoj dimenziji doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, niti stavova o autonomiji učenika, niti po bilo dve grupe autonomno podržavajućih praksi, niti po kontrolišućim praksama. Iako se pokazala naizgled velika razlika u stavovima o autonomiji učenika, gde nastavnici u gimnazijama imaju nižu prosečnu vrednost na ovoj varijabli, ova razlika se nije pokazala statistički značajnom. U uzroku istraživanja nastojali smo i uspeli da ujednačimo broj ispitanika kako bi podjednako bili zastupljeni nastavnici iz sva tri tipa škole, ali i povrhu toga razlike nisu značajne, što možemo tumačiti kroz odraz jedne vrste homogenosti našeg sistema kada su u pitanju i zakonski i programski okviri. Prethodno smo se osvrnuli i na *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* i *Zakon o osnovnom obrazovanju*, a kada sagledamo i *Zakon o srednjem obrazovanju* ne vidimo neke specifičnosti u odnosu na autonomiju nastavnika - definiše se da je nastavnik odgovoran za realizaciju nastave, sa akcentom na ocenjivanje učenika (*Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2025). Kada je reč o programima, pak, možemo reći da se zvanični programi nastave i učenja ne razlikuju u velikoj meri u odnosu na to da li se odnose na osnovno ili srednje obrazovanje.

Kada smo konceptualizovali varijablu koja se odnosi na godine radnog staža u nastavi vodili smo se onom koja je istovetna kao u velikoj međunarodnoj studiji TALIS koja se bavi nastavom i učenjem, gde se takođe prave rasponi u godinama iskustava nastavnika u radu u nastavi koji iznose 1-5, 6-10, 11-20 i 20+ godina. Za razliku od tipa škole, u odnosu na godine iskustva rada u nastavi pojavile su se statistički značajne razlike između dve grupe nastavnika. Naime, pokazalo se da nastavnici koji imaju 20 i više godina radnog iskustva imaju veći doživljaj kolegijalne autonomije od onih nastavnika koji su početnici i imaju između jedne i pet godina iskustva. Kada sagledamo šta sve čini dimenziju kolegijalne autonomije za ovakav nalaz ne bismo rekli da je neočekivan. Pod kolegijalnom autonomijom se ubrajaju i oni elementi koji se odnose na direktnu saradnju sa kolegama na nivou škole, kao i uključivanje u odlučivanje na školskom nivou. Ako uzmemo u obzir da se neko nalazi u poziciji novog nastavnika, koji se nalazi u novom radnom okruženju, može se pretpostaviti da je potrebno određeno vreme i iskustvo što u radu sa kolegama, što u upoznavanju načina na koji škola kao sistem i konkretna škola u kojoj je nastavnik zaposlen funkcioniše. Kada na to dodamo i podatke iz TALIS studije (TALIS, 2025) u kojoj se navodi da upravo ova grupa nastavnika (koji imaju od jedne do pet godina radnog iskustva), oseća najmanju sigurnost po pitanju toga da li će zadržati posao, prvenstveno iz razloga dobijanja ugovora na određeno vreme, ne čudi rezultat da se manje osećaju sigurno u radnom okruženju i da im i ova činjenica može prouzrokovati smanjen doživljaj kolegijalne autonomije. Za dimenziju

kolegijalne autonomije jasno smo mogli naći vezu u TALIS izveštaju, dok za druge dimenzije autonomije poput opšte i kolegijalne nismo naišli na takve podatke. Stoga, kao prostor za dalja istraživanja vidimo sekundarnu analizu podataka dostupnih iz rezultata TALIS studije i upoređivanje rezultata sa onim do kojih smo došli kroz naše istraživanje. Takođe, deluje da bi višestruko bilo korisno ispitati dublje koji su to razlozi zbog kojih nastavnici koji tek počinju da rade u školi osećaju nedostatak prostora da se pitaju i da učestvuju u donošenju odluka u školi ili sarađuju sa svojim iskusnijim kolegama. Na nivou prakse, sudeći po ovim rezultatima, neophodno je ukazati na razvijanje osetljivosti za ovu grupu nastavnika i da se mehanizmi podrške ojačaju kako od strane uprave i stručne službe škole tako i od strane nastavnika koji duže rade u školi, uzimajući u obzir važnost kolegijalne autonomije i na nivou opšteg blagostanja osobe a u okviru njega i profesionalni razvoj svakog pojedinačnog nastavnika. Verujemo da jačanje odnosa mentora i pripravnika koje je višestruko korisno i za jednu i za drugu stranu može biti put ka jačanju dimenzije kolegijalne autonomije kod ove grupe nastavnika. Iako nije nužno deo ovog istraživačkog zadatka, kratko bismo se osvrnuli i na strukturu uzorka našeg istraživanja i ukazali na problem koji nije samo karakterističan za naš kontekst već je problem na globalnom nivou. Gotovo 40% uzorka našeg istraživanja čine nastavnici koji imaju preko 20 godina radnog staža u nastavi, dok svega oko 14% nastavnika u uzorku čine nastavnici koji imaju od jedne do pet godina radnog staža. Takozvani fenomen profesije koja stari (eng. aging workforce) (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024), prisutan svuda na svetu ukazuje nam između ostalog i na to da sve manje i manje ljudi želi da se bavi profesijom nastavnika. Pored drugih problema kao što je nesigurnost posla prouzrokovana ugovorima na određeno vreme, verujemo i da gušenje autonomije nastavnika, pogotovo prisutno u domenu opšte autonomije koja se odnosi i na sam status profesije, ne utiče pozitivno na zadržavanje u profesiji i da je neophodno kako u drugim oblastima, tako i u vezi sa autonomijom, naćiniti korake ka poboljšanju sadašnje situacije budući da se u suprotnom stanje može samo pogoršavati.

U okviru istog zadatka istraživanja još jedna od varijabli za koju smo želeli da utvrdimo da li postoje razlike u doživljaju profesionalne autonomije, stavovima o autonomiji ućenika i nastavničkim praksama jeste bila i ona koja se odnosila na tip nastavnog predmeta koji nastavnici realizuju. Kroz odgovore u upitniku dobijen je širok spektar predmeta, pa je za potrebe analize bilo potrebno naći neki kriterijum po kojem ćemo napraviti šire kategorije predmeta kako bismo mogli da sprovedeno odgovarajuću analizu varijanse. Kao kriterijum za grupisanje predmeta uzeta je vaćeća kategorizacija naućnih oblasti koja je zastupljena na Univerzitetu u Beogradu: društveno-humanistićke, tehnićko-tehnoloćke, prirodno-matematićke i medicinske nauke. Osim ove četiri oblasti, s obzirom na to da su nam u uzroku bili zastupljeni nastavnici iz osnovnih i srednjih muzićkih škola koji realizuju različite predmete poput nastave specifićnih instrumenata (oboa, klarinet, klavir, flauta, violina), teorijske predmete (muzićka teorija, solfećdo, muzićko obrazovanje), kao i nastavnici likovne kulture na oba nivoa obrazovanja, odlučili smo da odgovore ovih nastavnika grupišemo u dodatnu kategoriju umetnićkih predmeta. Upravo za nastavnike iz umetnićke grupe predmeta smo dobili statistićki znaćajne razlike u odnosu na druge grupe predmeta po pitanju koncepata u vezi sa autonomijom. Naime, nastavnici iz umetnićke grupe predmeta u većoj meri i u odnosu na nastavnike iz prirodno-matematićke grupe predmeta i iz tehnićko-tehnoloćke grupe predmeta prilagoćavaju nastavu interesovanjima ućenika i prućaju im više izbora u nastavi u vidu izbora tema i aktivnosti u nastavi. Ipak, iako nije statistićki znaćajna, vrlo je blizu teorijske granice i razlika između nastavnika umetnićkih predmeta i nastavnika koji pripadaju društveno-humanistićkoj grupaciji predmeta. Ova razlika nije neoćekivana, a kao podrćka za razumevanje ovog rezultata može nam poslućiti zvanićni program nastave i ućenja,

pogotovo kada uzmemo u obzir programe za pojedinačne instrumente. Iako je struktura programa u početnom delu koji se odnosi na cilj, ishode, teme i sadržaje po formi slična predmetima iz drugih grupa, u uputstvima za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa postoje razlike koje deluju da mogu imati uticaj na individualnu autonomiju nastavnika, otvarajući im više prostora za prilagođavanje nastave učenicima. Pre svega, podrazumevano je da je nastava instrumenata individualna nastava i da planiranje pojedinačnih časova zavisi od toga koliko su učenici napredovali u savladavanju prethodnih sadržaja. Uz to, navodi se, na primeru nastave klavira, da potencijale individualne nastave treba iskoristiti i u svrhe individualizacije, gde će se nastavni sadržaji, način rada uskladiti prema učeničkim preferencijama i sposobnostima (Pravilnik o programu nastave i učenja za osnovno muzičko obrazovanje i vaspitanje, 2019). Ukoliko zastupamo tezu da predmeti iz nekih naučnih oblasti pružaju više prostora za prilagođavanje nastave s obzirom na karakter same nauke (na primer, da li reč o egzaktnoj nauci ili ne) pretpostavili bismo da će postojati značajne razlike između nastavnika društveno-humanističkih nauka i drugih grupa. Ipak, u našem istraživanju ne možemo reći da je to slučaj. Da li razlozi za to leže u istim programskim ograničenjima ili su drugi razlozi u pitanju u ovom trenutku ne možemo znati, ali svakako deluje da bi na nivou obrazovnih politika bilo poželjno „otvoriti“ programe nastave i učenja, ostavljajući više prostora za individualizaciju ili makar pružanje fleksibilnosti u izboru sadržaja ili ishoda. Ograničenje u našem istraživanju vidimo u tome što je uzorak bio neujednačen i najviše nastavnika je pripadalo upravo društveno-humanističkoj grupaciji, pa prirodno-matematičkoj, dok su ostale tri grupe bile znatno manje zastupljene. Ipak, naš uzorak donekle oslikava stanje u populaciji nastavnika budući da je medicinska grupa predmeta karakteristična samo za medicinske škole, osnovno muzičko obrazovanje nije zakonska obaveza, i da u osnovom i srednjem obrazovanju imamo najviše zastupljenih društveno-humanističkih i prirodno-matematičkih predmeta u odnosu na one iz tehničko-tehnološke grupacije.

Poslednja varijabla na osnovu koje smo želeli da uporedimo konstrukte koji su bili u fokusu našeg istraživanja odnosila se na karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja. Prema *Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* uslovi da bi se neko bavio nastavničkom profesijom jeste da poseduje master nivo obrazovanja kao i „obrazovanje iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina stečeno na visokoškolskoj ustanovi u toku studija ili nakon diplomiranja, od najmanje 30 bodova, od kojih najmanje po šest bodova iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina i šest bodova prakse u ustanovi, u skladu sa evropskim sistemom prenosa bodova“ (ZOSOV, 2025, čl. 142). U našem sistemu trenutno postoje različiti načini na koje se mogu ostvariti ovi uslovi: kroz izborne predmete na osnovim ili master studijama, kroz završavanje posebnog programa učenja tokom čitavog života i kroz master studije za obrazovanje nastavnika predmetne nastave. Uz ova tri načina, u našem uzorku su bili zastupljeni i nastavnici koji su svoje obrazovanje stekli kroz polaganje različitih državnih ispita pre 2008. godine kada je na prethodno prikazan način definisano obavezno obrazovanje nastavnika u ZOSOV. Takvu grupu nastavnika klasifikovali smo u kategoriju ispit za licencu, bez obzira što ispit za licencu još uvek postoji u našem sistemu i podrazumeva polaganje ispita u Ministarstvu prosvete nakon završenog pripravničkog staža. Kada sagledamo sve četiri kategorije u našem istraživanju, pokazalo se da ne postoje statistički značajne razlike bez obzira na to kakve su karakteristike nastavničkog obrazovanja. Moramo takođe istaći ograničenje našeg uzorka i činjenicu da su 74% uzroka činili nastavnici koji su obrazovanje stekli kroz izborne predmete tokom osnovnih ili master studija. Međutim iako nemamo pouzdane podatke, ne deluje da je situacija u populaciji nesrazmerna našem uzorku, makar s obzirom na broj nastavnika na master

programima za obrazovanje nastavnika koji na nivou Srbije nije veliki. Možemo zaključiti da se nastavnički doživljaj autonomije, kao i njihovi stavovi o autonomiji učenika i prakse podrške učeničkoj autonomiji u nastavi, ne razlikuju u odnosu na to na koji način je nastavnik stekao zakonski uslov za rad u školi. Pitanje zašto je to tako ostaje otvoreno. Da li je razlog to što drugi faktori ipak mnogo više determinišu stavove prema autonomiji, ili to što u našim programima za obrazovanje nastavnika, odnosno, na izbornim predmetima na različitim fakultetima, malo vremena posvećujemo pitanjima autonomije učenika ili autonomno podržavajućim praksama? Ili je možda razlog to što je život škole i prosvetnog sistema, pa i širi društveni kontekst u kome su smešteni i nastavnik i učenik, njihovi položaji i vrednosti, jednostavno jači nego bilo koje obrazovanje nastavnika? Ova pitanja ostaju otvorena za dalja istraživanja na ovu temu.

VI ZAKLJUČAK

Na samom kraju osvrnuli bismo se na to šta su sve bili ciljevi i zadaci ovog istraživanja, do čega smo došli kroz rezultate istraživanja i dodali još neke od mogućih pravaca za dalja istraživanja, kao i to šta su ograničenja našeg rada. Strogo formalno gledano, cilj istraživanja bio je da ispitamo povezanost između različitih konstrukata u vezi sa autonomijom nastavnika kao što su doživljaj profesionalne autonomije, stavovi o autonomiju učenika kao i nastavničke prakse kojima se podržava autonomija učenika u nastavi. Međutim, pored ovog cilja, nastojali smo da već u teorijskom delu rada napravimo iskorak u uvećanju fonda znanja kada je u pitanju pojam autonomije, autonomije nastavnika i autonomije učenika. U okviru filozofskog poimanja autonomije pružili smo pregled shvatanja različitih kontinentalnih filozofa o tome na koji način razumeju autonomiju ili srodne pojmove u vezi sa njom. Sigurno da ovaj pregled nije u potpunosti obuhvatio sve ideje ovih autora, ali može poslužiti kao osnova ukoliko želimo da neka buduća istraživanja postavimo iz ugla nekog filozofskog pravca ili shvatanja nekog pojedinačnog autora. Isto tako, nastojali smo da uvežemo filozofska shvatanja sa njihovim implikacijama na obrazovanje gde god je bilo moguće, ali svakako ta saznanja nisu definitivna i kompletna i ostavljen je širok prostor za dalju teorijsku razradu. Iz ugla našeg rada, kao što smo naveli, ne možemo u potpunosti pozicionirati shvatanje autonomije strogo u okviru jednog filozofskog pravca, ali ono kako gradimo sam pojam može se načelno uvezati sa idejama Imanuela Kanta, nadograđenim sa shvatanima društvene uslovljenosti autonomije Emanuela Levinasa. Sličan pregled različitih škola ili pravaca pokušali smo da napravimo i u okviru psiholoških shvatanja autonomije. Na osnovu jedne klasifikacije psiholoških škola pružen je pregled različitih shvatanja autonomije. Kao i u slučaju filozofije, ne možemo reći da je ova analiza kompletna i da pokriva sve moguće uglove shvatanja autonomije, ali je možemo posmarati kao korisnu polaznu osnovu za svakog ko je zainteresovan za teme koje se odnose na autonomiju.

Druga osnova našeg istraživanja je i humanistička psihologija, konkretnije teorija samoodređenja i teorija bazičnih psiholoških potreba u okviru nje. Za takav pristup odlučili smo se zbog različitih teorijskih i empirijskih postavki u okviru same teorije koja se najviše u prethodnih 30 godina bavila pitanjima koja se odnose na autonomiju, ali svesni da ovo nije jedina motivaciona teorija i psihološki pravac koji može biti podoban za istraživanje autonomije. U vezi sa pedagoškom perspektivom, kao što smo i naveli, ne vidimo pedagogiju kao nauku koja se primarno bavi autonomijom kao pojmom, ali isto tako je vidimo kao onu koja kroz bavljenje vaspitanjem i obrazovanjem daje okvir kroz koji autonomiju posmatramo. Naša pedagoška polazišta u radu delimično su oslonjena na Havelkino shvatanje autonomije nastavnika, ali i na Freireova shvatanja o obrazovanju. U rad su, takođe, ugrađena savremena pedagoška shvatanja koja pozitivno vrednuju autonomiju nastavnika i učenika, participaciju učenika u nastavnom procesu, kao i polazišta utemeljena u humanističkim i socio-interakcionističkim koncepcijama obrazovanja. Ono što je možda izostalo, osim u nekim segmentima analize autonomije nastavnika, jeste dublja političko-ekonomska analiza, gde bismo uključili i uticaj globalnih obrazovnih politika, čime bismo se malo više približili analizi koja bi bila usklađenija sa shvatanjima kritičke pedagogije. Kroz poređenje rezultata našeg istraživanja sa velikim multinacionalnim studijama poput TALIS-a, ili izveštajima OECD-a, mogli smo da primetimo da neki problemi ili trendovi u vezi sa autonomijom nastavnika, nisu zastupljeni samo u našem kontekstu, već pogađaju veliki broj zemalja. Kao nagoveštaj, možemo istaći da globalna orijentacija koja obrazovanje stavlja na tržište, komercijalizuje ga i smešta u okvire teorija ljudskog kapitala verovatno predstavlja uzrok nekih problema koji se javljaju u nastavnoj praksi. To su problemi poput nedostatka nastavnog kadra, pojačanog osećaja nadzora i kontrole, kao i usmerenosti na merljive ishode, koje nastavnici doživljavaju kao pritisak koji može rezultirati stresom i profesionalnim sagorevanjem. U vezi sa

autonomijom nastavnika, ne možemo reći da je rad doprineo novoj teorijskoj konceptualizaciji samog pojma, ali svakako možemo istaći da smo pokušali da grupišemo i kategorizujemo različite načine na koje se ona može razumeti uz ekspliciranje pristupa koji smo odabrali u našem istraživanju. Frostensonov pristup koji smo odabrali deluje nam pogodno budući da obuhvata sve segmente koje čine profesionalni okvir za jednog nastavnika, odnosno ubraja pitanja koja se odnose na status profesije, saradnju sa kolegama u školi i odlučivanje u školi i pitanja neposrednog nastavnog rada. Takvim pristupom pokušali smo da pod jednim shvatanjem obuhvatimo više različitih dimenzija rada nastavnika i pomerimo se u odnosu na prethodna istraživanja koja su se najčešće fokusirala samo na jedan segment rada nastavnika. Autonomija učenika sa druge strane nam nije primarno bila u fokusu, budući da smo ispitivali nastavničke stavove prema njoj, ali je bilo potrebno da je na neki način konceptualizujemo kako bismo mogli uspešno da formiramo instrument za merenje nastavničkih stavova. U skladu sa jednim od teorijskih polazišta našeg rada i autonomiju učenika smo konceptualizovali tako da odgovara postavkama teorije samoodređenja, ali tu takođe vidimo prostor za drugačije pristupe, posebno ako je autonomija učenika u primarnom fokusu istraživanja. Kada govorimo o nastavničkim praksama koje su usmerene na podršku autonomije učenika u nastavi, težili smo da sistematizujemo postojeća teorijska i empirijska saznanja koja se bave upravo tom temom. Lista koju smo kreirali nije konačna ni definitivna i ne samo da verujemo da postoje prakse koje nismo obuhvatili, već da postoji prostor za modifikovanje postojećih i testiranje novih praksi koje bi mogle doprineti razvoju učeničke autonomije.

Sa metodološke strane težili smo da kroz kreiranje tri nova instrumenta pružimo još jedan od načina na koji se mogu ispitati fenomeni kojima se bavimo u ovom istraživanju, od čega su dva razvijena samo kroz operacionalizaciju teorije, bez oslanjanja na prethodne instrumente. U domenu profesionalne autonomije nastavnika početna pozicija bila nam je Frostensonova teorija, koja je češće bila istraživana kroz kvalitativne pristupe, te kao rezultat proveren kroz faktorske analize možemo govoriti o novom instrumentu koji se može koristiti za nastavničku samoprocenu profesionalne autonomije. Isto se može reći i za instrument koji se odnosi na ispitivanje stavova nastavnika o autonomiji učenika u nastavi, gde je rezultat validiran instrument koji može poslužiti za dalja istraživanja ukoliko želimo da saznamo nastavničke stavove po tom pitanju. Izrada trećeg instrumenta tekla je nešto drugačije u odnosu na prethodna dva i već smo pominjali da smo za taj instrument imali osnovu u DTAP-SR instrumentu. Međutim, budući da je perspektiva stavki promenjena i da smo dobili drugačiju faktorsku strukturu instrumenta, pre možemo govoriti o novom validiranom instrumentu koji se može koristiti za druga istraživanja ukoliko želimo da saznamo o autonomno podržavajućim i kontrolišućim praksama koje nastavnici primenjuju. Naravno, iako govorimo o validiranim instrumentima, oni predstavljaju samo jedan način na koji možemo istraživati navedene fenomene i moramo istaći da postoje prostori za dalja istraživanja za koje bi bili pogodniji drugačiji metodološki pristup. U rezultatima istraživanja govorili smo o povezanosti između konstrukata naših istraživanja ali razlozi zbog kojih neki nastavnici doživljavaju autonomiju na različitim nivoima na različite načine ili u različitoj meri praktikuju prakse podrške autonomiji ostaju neistraženi. Verujemo da bi kroz primenu istraživačkih metoda koje su više kvalitativne, mogli doći do boljeg razumevanja faktora koji utiču na autonomiju iz perspektive nastavnika, ili koje konkretne razloge nastavnici navode da su oni koji ih sprečavaju da praktikuju autonomno podržavajuće prakse. Kada sagledamo i naš obrazovni sistem, možemo ga karakterisati kao poprilično uniforman i centralizovan, sa programima nastave i učenja i legislativnim okvirom koji ne deluje kao onaj koji vrednuje autonomiju bilo nastavnika bilo učenika. Stoga, kao dodatni prostor za istraživanje vidimo i to da saznamo šta definiše razlike u odgovorima nastavnika i pored uniformnog obrazovnog konteksta. Isto tako, u našem istraživanju

nismo videli razlike u odgovorima nastavnika u odnosu na nastavničko obrazovanje, pa ostaje pitanje kako je došlo do toga da nastavnici visoko vrednuju autonomiju učenika, koji su to momenti u njihovom iskustvu koji su obojili njihove stavove i njihove prakse u pravcu podrške autonomiji ukoliko razlog nije formalno obrazovanje.

Kada govorimo o rezultatima istraživanja, pre svega, još jednom se možemo osvrnuti na hipoteze istraživanja, odnosno istaći da smo utvrdili da postoji povezanost između doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, njihovih stavova o autonomiji učenika i praksi usmerenih ka podršci autonomije učenika. Dosadašnja istraživanja u oblasti autonomije u obrazovanju se nisu pretežno fokusirala na ukrštanje ovih fenomena, te verujemo da ovim radom možemo doprineti povećanju fonda znanja u oblasti i da rezultati našeg istraživanja mogu biti dobra polazna osnova za dalja istraživanja. U vezi sa nekim ključnim nalazima istakli bismo da nastavnici na našem uzorku imaju najmanji doživljaj opšte autonomije u odnosu na kolegijalnu i individualnu autonomiju. Isto tako, nastavnici su pokazali da imaju pozitivne stavove prema autonomiji učenika u nastavi i da je visoko vrednuju, kao i da nastavnici u većoj meri praktikuju autonomno podržavajuće prakse od onih koji su usmerene na kontrolu ponašanja učenika. Kada govorimo o povezanosti između konstrukata, nastavnici koji imaju veći doživljaj profesionalne autonomije imaju i pozitivniji stav prema autonomiji učenika u nastavi i skloniji su ka ponašanjima usmerenim ka podršci autonomije učenika. Nastavnički stavovi o autonomiji učenika povezani su takođe sa praksama u većoj meri nego doživljaj profesionalne autonomije i nastavnici sa pozitivnim stavom prema autonomiji učenika više će praktikovati autonomno podržavajuće prakse. U vezi sa nezavisnim varijablama u našem istraživanju utvrdili smo da postoje neke statistički značajne razlike kada poredimo godine radnog staža u nastavi i kolegijalnu autonomiju, odnosno da nastavnici koji tek započinju da bivaju nastavnici imaju manji doživljaj da mogu da se pitaju o radu škole i da sarađuju sa kolegama od onih iskusnijih nastavnika. Takođe, došli smo do nalaza da nastavnici iz umetničke grupe predmeta više teže da prilagođavaju nastavu potrebama učenika i da im ostavljaju prostor za izbor tema, aktivnosti i zadataka od nastavnika iz prirodno-matematičke i tehničko-tehnološke grupe predmeta.

Na osnovu svega izrečenog, ključne poruke našeg rada mogu biti:

1) Autonomija nastavnika je važna i važno je pružiti kontekst koji će je podržavati. Uzimajući u obzir značaj autonomije kao bazične ljudske potrebe i značaj koji ima za izgradnju nastavnika kao kompetentnog profesionalca neophodno je da gradimo okruženje koje odlikuje suštinsku veru u rad nastavnika i njihovu stručnost, okruženje u kojem se autonomija neće gušiti već negovati kao vrednost. Isto tako, ako uzmemo u obzir i značaj koji ima za razvoj autonomije učenika, odnosno da ukoliko nastavnici sami ne osećaju da su autonomni, neće negovati ni autonomiju učenika, neophodno je da i na nivou obrazovnih politika i praksi delujemo u pravcu negovanja iste;

2) Nastavnički stavovi o autonomiji su važni. Kada sagledamo visoke povezanosti koje smo videli između stavova o autonomiji učenika sa podržavajućim praksama i negativne povezanosti sa kontrolišućim praksama, kao nužnost deluje ugrađivati principe kojima bi se negovala autonomija učenika i u legislativni i u programski okvir ali i u programe za obrazovanje budućih nastavnika;

3) Briga o manje iskusnim nastavnicima je važna. Problemi sa kojima se suočava nastavnička profesija na globalnom nivou, nije zaobišla ni okvire Srbije. Nezadovoljstvo uslovima rada, nesigurnost posla, nedovoljno vrednovanje profesije od strane prosvetnih i drugih vlasti,

uvezano sa rezultatom našeg istraživanja o kolegijalnoj autonomiji i činjenicom da su u uzorku našeg istraživanja bili zastupljeni mahom iskusniji nastavnici, nam ukazuje na potrebu za sistemskim pristupom u negovanju novog nastavnog kadra i stavlja dodatnu odgovornost na sve zaposlene u obrazovanju, pa i one koji se bave obrazovanjem nastavnika, da se svojim delovanjem „bore“ za sve nastavnike a posebno one koji tek započinju sa radom. Naravno, odgovornost nije samo nastavnicima budućih nastavnika, jer ako obrazovanje nastavnika i ono što se zaista u praksi dešava nisu u koheziji i najbolji programi za obrazovanje nastavnika bivaju ograničeni u stegama mogućeg. Na kraju i sami nastavnici treba da proaktivno deluju u borbi za svoja prava, ne zaklanjajući se iza uloge žrtava posledica nepravednog sistema;

4) Prakse su važne. U krajnjoj instanci, svako ko sebe podrazumeva pedagogom i nastavnikom mora imati na umu da sve što radi mora biti usmereno ka holističkom razvoju učenika kroz proces gde će se učenici osećati kompetentno, osećati pripadnost i osećati da imaju autonomiju. Stoga, negovanje autonomije učenika vidimo kao imperativ za svakog nastavnika bez obzira na razne kontekstualne okolnosti koje mogu postavljati prepreke na tom putu. Prakse ne treba da zaboravimo i mi koji se bavimo istraživanjem obrazovanja. Praksa istraživanja i publikovanja naučnih radova, pa i ove disertacije, treba da bude usmerena ka tome da svojim radom ne utičemo samo na razvoj teorije i povećanje fonda znanja, već da pomognemo svim obrazovnim radnicima u radu sa učenicima, u traganju za novim metodama, pristupima, rešenjima- u unapređivanju postojećih i traganju za novim praksama.

VII LITERATURA

1. Abd El-Hay, M. A. (2020). *Understanding psychology for medicine and nursing: Insights and applications*. Routledge.
2. Aggarwal, J. C. (2022). *Psychological, philosophical, and sociological foundations of education*. Shipra Publications.
3. Aguilar, C. (2023). Relational Autonomy in Spinoza. Freedom and Joint Action. *Comparative and Continental Philosophy*, 15(1–2), 36–44. <https://doi.org/10.1080/17570638.2022.2091972>
4. Ahn, R., & Class, M. (2011). Student-centered pedagogy: Co-construction of knowledge through student-generated midterm exams. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 269–281
5. Aliponga, J., Gamble, C., & Ando, S. (2011). Verbalization plus automatization plus autonomy: A simple formula for learner autonomy. In David Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 90-98). Zirve University.
6. Almusharraf, N. (2020). Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study. *Cogent Education*, 7(1), 1-23
7. Ansell-Pearson, K. (1991). Nietzsche on autonomy and morality: The challenge to political theory. *Political Studies*, 39(2), 270–286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1991.tb01816.x>
8. Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
9. Astore, R. (2017). *The Importance of Autonomy in Anarchy and Statelessness*. The Anarchicst Library
10. Audi, R. (1976). B. F. Skinner on freedom, dignity, and the explanation of behavior. *Behaviorism*, 4(2), 163–186.
11. Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. Routledge
12. Berry, J. (2012). Teachers' Professional Autonomy in England: are neo-liberal approaches incontestable? *Forum*, 54(3), 397-410.
13. 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*, 84(6), 740–756.
14. Bland, A. M., & DeRobertis, E. M. (2017). Humanistic perspective. In V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp.1-19). Springer
15. Bordages, J. W., Jr. (1989). Self-actualization and personal autonomy. *Psychological Reports*, 64(3c), 1263–1266. <https://doi.org/10.2466/PR0.1989.64.3C.1263>
16. Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(3). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
17. Brunetti, G.J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74
18. Bullough, R. V., Jr., & Hall-Kenyon, K. M. (2012). On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 7–27
19. Bustamante, N. (2023, November 3). *What is Gestalt psychology? Theory, principles, & examples*. Simply Psychology.
20. Button, L. (2021). *Curriculum Essentials: A Journey*. PB Pressbook

21. Caetano, L. M., Souza, J. M. de, Silva, C. O. da, & Choi, P. Y. C. (2019). Moral educational conceptions of children and adolescents: Dialogue between the moral judgment theory of Piaget and the social domain theory of Turiel. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193129>
22. Cai, W. (2021). Freedom, Normativity and Finitude: Between Heidegger and Levinas. *Human Studies*, 44(3), 397–411.
23. Castro Valdivieso, C., & Rivera Cid, R. I. (2025). Exploring EFL Instructors' Strategies and challenges for learners Autonomy and Self-regulation in blended learning contexts in Chile. *Ciencia Y Reflexión*, 4(2), 2468–2491. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.419>
24. Charters, W.W., Jr. (1976). *Sense of teacher work autonomy: Measurement & findings*. Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
25. Child, M., Williams, D.D., Birch, A.J. and Boody, R.M. (1995). Autonomy or heteronomy? Levinas's challenge to modernism and postmodernism. *Educational Theory*, 45, 167-189. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00167.x>
26. Choi, B. C., & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351–364.
27. Christman, J. (2003/2025). Autonomy in moral and political philosophy. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University.
28. Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108, 788-799.
29. Dale, R. (1982). Education and the capitalist State: contributions and contradictions, In M.W.Apple (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education* (pp. 127-162). Routledge & Kegan Paul
30. Dale, R. (1985). *Education, Training and Employment – Towards a New Vocationalism*. Pergamon Press
31. Dam, L., & Legenhausen, L. (2011). Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 177–189. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577533>
32. Da Silva, A. L. L., & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131.
33. de Brasi, L., & Boeri, M. D. (2023). Socratic ignorance, intellectual humility and intellectual autonomy. *Manuscrito*, 46(1), 117–146. <https://doi.org/10.1590/0100-6045.2023.v46n1.lm>
34. de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
35. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
36. Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
37. Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay

- (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109–133). IAP Information Age Publishing
38. Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051
 39. Den Uyl, D. (2003). Autonomous autonomy: Spinoza on autonomy, perfectionism, and politics. *Social Philosophy and Policy*, 20(2), 30–69. <https://doi.org/10.1017/S0265052503202028>
 40. Dieude, A., & Prøitz, T. S. (2024). School leaders’ autonomy in public and private school contexts: Blurring policy requirements. *Nordic Studies in Education*, 44(1), 1–23.
 41. Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328–337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
 42. Djui, Dž. (1936). *Interes i napor – Moral i vaspitanje*. »Nemanja« zadužbinska štamparija Vardarske banovine.
 43. Djui, Dž. (1971). *Vaspitanje i demokratija*. Obod.
 44. Donner, W. (2009). Autonomy, tradition, and the enforcement of morality. In C. L. Ten (Ed.), *Mill's On Liberty: A critical guide* (pp. 138–164). Cambridge University Press.
 45. Đerić, I. (2014). *Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/8130)
 46. Đorđević, M. i Ničković, R. (1991). *Pedagogija*. Prosveta Niš.
 47. Đorđević, J. (1996). Autonomija ličnosti i vaspitanje. *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 189–211.
 48. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
 49. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
 50. Evans, M., & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87–91. <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
 51. Evers, A. T., Verboon, P., & Klaijsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805–821.
 52. Ferer, F. (1913). *The origin and ideals of modern school*. Watts & Co.
 53. Ferijer, A. (1938). *Samoradnja kod dece*. Izdavačka knjižarnica “Rajković”
 54. Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
 55. Formosa, P. (2013). Kant's Conception of Personal Autonomy. *Journal of Social Philosophy*, 44(3), 193–212. <https://doi.org/10.1111/josp.12028>
 56. Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civil Courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
 57. Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Clio.
 58. Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka

59. Fremstedal, R. (2015). Kierkegaard's views on normative ethics, moral agency, and metaethics. In J. Stewart (Ed.), *A companion to Kierkegaard* (pp. 111–125). Wiley-Blackwell.
60. Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76.
61. Friesen, N., & Su, H. (2023). What Is Pedagogy? Discovering the Hidden Pedagogical Dimension. *Educ Theory*, 73, 6-28. <https://doi.org/10.1111/edth.12569>
62. Gabriel, R., Day, J. P., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *The Phi Delta Kappan*, 92(8), 37-41.
63. Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling .*Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238. *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling*.
64. Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury academic.
65. Glassman, W. E., & Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
66. Gligorić, S. S. (2018). *Razvoj učeničke autonomije: Gradiranje zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne škole* .(Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. NaRDUS (123456789/10691)
67. Golen, S. (1982). *The philosophical, sociological, and psychological foundations of curriculum* (ERIC Document No. ED215087). ERIC.
68. Grinde, B. (2025). An evolutionary perspective on free will and self-consciousness. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 12(1), 120–130.
69. Grund, C.K., & Tulis, M. (2019). Facilitating student autonomy in large-scale lectures with audience response systems. *Educational Technology Research and Development*, 68, 975
70. Hammersley, M., & Traianou, A. (2014). Foucault and Research Ethics: On the Autonomy of the Researcher: On the Autonomy of the Researcher. *Qualitative Inquiry*, 20(3), 227-238.
71. Han, K. (2021). Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Frontiers in Psychology*. 12, 767079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767079>
72. Hanley, S. J., & Abell, S. (2002). Maslow and relatedness: Creating an interpersonal model of self-actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(4), 37–57.
73. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
74. Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 293-306.
75. Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But...., *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>

76. Herman, W. E. (2009). *Understanding psychology within the context of the other academic disciplines*. 23rd Annual Conference on the Undergraduate Teaching of Psychology: Ideas & Innovations (pp. 1-30). State University of New York College at Potsdam.
77. Hillner, K. P. (Ed.). (1985). *Psychological reality*. Elsevier.
78. Hofferber, N., Eckes, A., & Wilde, M. (2008). Effects of autonomy supportive vs. controlling teachers' behavior on students' achievements. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 177-184.
79. Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
80. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press
81. Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Hodder and Stoughton Educational.
82. Hu, P., & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18, 147–157. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9468-z>
83. Huang, J. P., & Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7–28.
84. Iljič, I. (1980). *Dole škole*. XX Vek
85. Ingersoll, R. M. (2009). *Who controls teachers' work. Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
86. Irwin, T. (2004). Kantian Autonomy. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 55, 137–164. doi:10.1017/S1358246100008663
87. Ismail, N. A. H., & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's self theory and personality. *Journal of Educational Health and Community Psychology*, 4(3), 2088–3129.
88. James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Co.
89. 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*, 102(3), 588–600.
90. Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
91. Jenks, C. (1999). *Childhood*. Routledge.
92. Jerrim, J., Morgan, A. & Sims, S. (2023). Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers? *British Educational Research Journal*, 49, 1187–1209. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
93. Jiménez Raya, M., Lamb, T. E. & Vieira, F. 2007. Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development. Dublin: Authentik.
94. Johnson, L. (2017). John Heywood Thomas, subjectivity and paradox: A study of Kierkegaard. In *Volume 18, Tome III: Kierkegaard secondary literature* (1st ed., pp. 259–262). Routledge.

95. Kalkbrenner, M. T. (2024). Choosing between Cronbach's coefficient alpha, McDonald's coefficient omega, and coefficient *H*: Confidence intervals and the advantages and drawbacks of interpretive guidelines. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 57(2), 93–105. <https://doi.org/10.1080/07481756.2023.2283637>
96. Kamii, C. (1984). Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget. *The Phi Delta Kappan*, 65(6), 410–415
97. Kamii, C. (1991) Toward Autonomy: The Importance of Critical Thinking and Choice Making, *School Psychology Review*, 20(3), 382-388, <https://doi.org/10.1080/02796015.1991.12085561>
98. Keith, K. D. (2014). *Perspectives in psychological science: A three-day unit lesson plan for high school psychology teachers*. American Psychological Association.
99. Klafki, W., Schulz, W., von Cube, F., Möller, C., Winkel, R., & Blankertz, H. (1990). *Didaktičke teorije*. Educa
100. Klapared, E. (1929). *Škola po meri*. Štamparija Drag. Gregorića.
101. Kobrin, N. (1993). Freud's concept of autonomy and Strachey's translation: A piece of the puzzle of the Freudian self. *The Annual of Psychoanalysis*, 21, 201–223.
102. Kofka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt Brace and Co.
103. Kocić, Lj. (2002). Škola po meri Eduarda Klapareda. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34(1), 141-155.
104. Kruks, S. (2005), Simone de Beauvoir and the Politics of Privilege. *Hypatia*, 20, 178-205. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2005.tb00378.x>
105. Kung, S. (2013). The teacher's calling: A window to the teacher's motivation to teach. *Te Iti Kahurangi*, 1, 20–29.
106. Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349-366.
107. Lamkhanter, F. (2024). Teachers' Attitudes Towards Learners' Autonomy. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 5(3), 21-37. <https://doi.org/10.33422/ijhep.v5i3.502>
108. Lamons, B. (2016). Dewey and Critical Pedagogy. In M. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_230-1
109. Lanier Anderson, R. (2021). Nietzschean Autonomy and the Meaning of the "Sovereign Individual". *Philosophy and Phenomenological Research*, 105(2), 1-24.
110. Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 37–66). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
111. Little, D.(1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. *Authentik*
112. Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
113. Little, D. (2000). We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson, F. Kjisik, & J. Nord- lund (Eds.) *In All Together Now, Papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning* (pp.45–56). University of Helsinki language Centre

114. Little, D. (2003). General introduction: Learner autonomy in the foreign language classroom: Taking account of all the roles and agencies involved in secondary education. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 3–9). Authentik
115. Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. *Future Perspectives in Foreign Language Education*, 1, 15-25.
116. Lopez – Garrido (2023) (2023, July 11). *What is structuralism in psychology?* Simply Psychology.
117. Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30(3), 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.12.006>
118. MacBeth, J. (2012). *Future of teaching profession*. Education International
119. Marojević, J. (2018). *Autonomija djeteta i institucionalni model djetinjstva u Crnoj Gori* (Doktorska disertacija). Univerzitet Crne Gore.
120. Marshall, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Kluwer Academic Publishers.
121. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396
122. McPhie, W. E., & Kinney, L. B. (1959). Professional Autonomy in Education. *Journal of Teacher Education*, 10(3), 285–290.
123. Medaglia, J. D., Kuersten, A., & Hamilton, R. H. (2020). Protecting decision-making in the era of neuromodulation. *Journal of Cognitive Enhancement*, 4, 469–481. <https://doi.org/10.1007/s41465-020-00171-7>
124. Merriam-Webster (2024). *Pedagogy*. In Merriam-Webster.com dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pedagogy>
125. Meuwissen, A. S., & Carlson, S. M. (2019). An experimental study of the effects of autonomy support on preschoolers' self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 11–23.
126. Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. OECD Education.
127. Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203–214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
128. Mitchell, S. (2013). *Influence and Autonomy in Psychoanalysis*. Routledge
129. Mounier, E., Marcel, G., Rougemont, D.D., Maritain, J., Buber, M., Lévinas, E., Scheler, M., Wojtyła, K., Browne, B.P., Howison, G.H., Brightman, E.S., Bertocci, P.A., Allport, W.G., King, M.L., Erikson, E., Jung, C.G., Fromm, E., Horney, K., Rank, O., Klein, M., Maslow, A.H., & Bugental, J.F. (2011). *Humanistic psychology 2*. Saylor University.
130. Moussa, W., Louge, N., Pauwelyn, L., Contreras-Gomez, R., & Cao, Y. (2024). Should teachers stick to the script? Examining the effects of scripted lessons on student literacy in Madagascar. *International Journal of Educational Research*, 124, 102290.
131. Müller, A.J., & Schubert, M.M. (2018). Knowledge in Higher Education from the Book "Pedagogy of Autonomy" by Paulo Freire. *Asian Journal of Applied Science*, 6(6), 565-569.

132. Müller L.M., & Cook, V. (2023). *Cognitive science in education: Teachers' priorities for research*. Chartered College of Teaching.
133. Müller, L.M., & Cook, V. (2024). *Revisiting the notion of teacher professionalism: A working paper*. Chartered College of Teaching.
134. Narayanan, M., Shields, A. L., & Delhagen, T. J. (2024). Autonomy in the spaces: teacher autonomy, scripted lessons, and the changing role of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2297229>
135. Neuhouser, F. (2011). Jean-Jacques Rousseau and the Origins of Autonomy. *Inquiry*, 54(5), 478–493. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2011.608880>
136. Nickel, J. (2007). Interests and Purposes in Conceptions of Autonomy. *Paideusis* 16(1), 29-40.
137. Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133–144.
138. Nikolić, L. i Radulović, L. (2024). Kako budući nastavnici razumeju pravednost u obrazovanju. U M.Stančić, K. Ovesni i N. Mitranić (ur.), *Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz* (str. 31-37). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije
139. Nikolić, L., Mičić, K., & Jovanović, O. (2026). Autonomy With or Without Others? How Teacher Clusters of Autonomy and Collaboration relate to Job Satisfaction across Cultures. *ECER 2026 “Knowing and Acting: The changing conditions and potentials of education research”*. EERA
140. Ningsih, S. (2019). Teacher’s and learners’ perceptions of learner autonomy in EFL context. In *Proceedings of the Eleventh Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2018)* (pp. 502–508). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/conaplin-18.2019.309>
141. Núñez, J. L., & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching* , 22(2) 147-159.
142. Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
143. OECD. (2016). *Teaching in Focus*. 2016/14. 1-4. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm3xgskpc40-en.pdf?expires=1611347057&id=id&accname=guest&checksum=434FAC9CC221BCBBC2368B95C6C816D6>
144. Oliver, P. (2010). *Foucault: The key ideas*. Teach Yourself.
145. O’Shea, T. (2011). *Autonomy and value*. Essex Autonomy Project, University of Essex.
146. Oxford, R .L. (2003). Toward a more Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, (pp. 75–91). Houndmills: Palgrave.
147. Pal, K. (2013). *Philosophical and sociological foundations of education*. Lovely Professional University
148. Palfreyman, D. M., & Benson, P. (2019). Autonomy and itsrole in English language learning: Practice and research. In Gao, X. (Ed.) *Second Handbook of English Language Teaching*(pp. 661–681). Cham: Springer.

149. Panzarella, E., Beribisky, N., & Cribbie, R. A. (2021). Denouncing the use of field-specific effect size distributions to inform magnitude. *PeerJ*, 9, e11383. <https://doi.org/10.7717/peerj.11383>
150. Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 394–411
151. Parker, G. (nee Richardson) (2015). Teachers' Autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19–33.
152. Patrick, B. C., Stockbridge, S., Roosa, H. V., Edelson, J. S., & Shapero, B. G. (2019). Self-silencing in school: Failures in student autonomy and teacher-student relatedness. *Social Psychology of Education*, 22, 943–967
153. Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers' Perceptions of Autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727.
154. Pataki, S. (ur.) (1953). *Opća pedagogija*. Pedagoško-književni zbor.
155. Patall, E. A., Vasquez, A. C., Steingut, R. R., Trimble, S. S., & Pituch, K. A. (2017). Supporting and thwarting autonomy in the high school science classroom. *Cognition and Instruction*, 35(4), 337–362. <https://doi.org/10.1080/07370008.2017.1358722>
156. Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172–178.
157. Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
158. Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational theory*, 60(1), 1–18.
159. Popadić, D., Žeželj, I. i Pavlović, Z. (2018). *Alatke istraživača*. Clio
160. Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press
161. Republički zavod za statistiku (2025). <https://www.stat.gov.rs/publikacije/>
162. Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004a). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Information Age Press.
163. Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004b). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169
164. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218
165. Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223–244). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
166. Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(1), 159-175.

167. Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, & Wang John, C.K. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
168. Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
169. Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184-256). McGraw Hill.
170. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill/Macmillan College Publishing Co.
171. Rorije M., Damen S., Janssen M.J., & Minnaert A (2023) Applying Erikson's theory of psychosocial development to understand autonomy development in children and youths with deafblindness: a systematic literature review. *Front. Educ.* 8:1228905. 1-18
172. Ruso, Ž.Ž. (1993). *Društveni ugovor – O poreklui osnovama nejednakosti među ljudima- Rasprava o naukama i umetnostima*. Filip Višnjić
173. 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*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
174. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
175. Ryan, R. & Deci, R. (2017.). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press.
176. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
177. Rychlak, J. F. (1980). Concepts of free will in modern psychological science. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 9–32.
178. Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: Controlling or developing teaching?, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(2), 175-186
179. Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
180. Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350.
181. Sandeman, D. (2024). Fostering autonomy through reflection and self-study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 12(3), 489–499. <https://doi.org/10.22190/JTESAP240414039S>

182. Sangiacomo, A. (2015). Spinoza and relational autonomy: An outline. In M. Eckert & G. Cunico (Eds.), *Orientierungskrise: Herausforderung des Individuums in der heutigen Gesellschaft* (pp. 19–27). Roderer.
183. Sehwat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 4(1), 1-8.
184. Self-Determination Theory. (2025). *The theory*. <https://selfdeterminationtheory.org/the-theory>
185. Siacor, K. H., Ng, B., & Liu, W. C. (2024). Fostering student motivation and engagement through teacher autonomy support: A self-determination theory perspective. *International Journal of Instruction*, 17(2), 583-598
186. Singh, J. P., & Hylton, T. (2015). Autonomy/Respect for persons. In R. L. Cautin & S. O. Lilienfeld (Eds.), *The encyclopedia of clinical psychology* (pp. 1–3). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp014>
187. Sjöberg, M. N. (2018). *Pedagogik som vetenskap : En inbjudan*. Gleerups Utbildning AB
188. Skerritt, C. (2023). School autonomy and the surveillance of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 26(4), 553–580. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1823486>
189. Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Penguin Books
190. Smajević, M. (2020). Kantovo shvatanje slobode - metafizički, etički i pravno-politički aspekti (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu. NaRDUS(123456789/17412)
191. Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
192. Sternberg, R. J., & Funke, J. (Eds.). (2019). *The psychology of human thought: An introduction*. Heidelberg University Publishing.
193. Stewart, W. A. C. (1950). Philosophy, Psychology and Sociology in the Training of Teachers. *The Sociological Review*, 42(1), 1-35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1950.tb02459.x>
194. Stoszkowski, J., & McCarthy, L. (2018). “Who Wouldn’t Want to Take Charge of their Learning?” Student Views on Learner Autonomy, Self-Determination and Motivation. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(2). pp. 104-107. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i2.330>
195. Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers’ autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50(2), 123-145
196. Stručno upustvo o izradi i primeni školske dokumentacije (2025). Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
197. Suissa, J. (2010). *Anarchism and Education – A philosophical perspective*. PM Press
198. Swaine, L. (2016). The origins of autonomy. *History of Political Thought*, 37(2), 216–237
199. Swaine, L. (2020). *Ethical Autonomy: The Rise of Self-Rule*. Oxford University Press.
200. Tadić, A. (2014). *Savremeni modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS 123456789/3334

201. Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djujievog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, 71(3), 251-268
202. Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta
203. Tamir, P. (1986). Teachers' autonomy in a centrally developed and controlled curriculum: An Israeli view. *Scottish Educational Review*, 18(2), 86-92.
204. Taylor, A. (2022). Rawls's conception of autonomy. In B. Colburn (Ed.), *The Routledge handbook of autonomy* (pp. 96–109). Routledge
205. Taylor Webb, P. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability, *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
<https://doi.org/10.1080/13664530200200156>
206. Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall, & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp. 159-163). Peter Lang
207. The Culture Factor Group. (2023.). Country comparison tool.
<https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool>
208. Tran, T. M. L. (2024). Teachers' beliefs about learner autonomy in collaborative online learning: Insights from a university in Vietnam. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 16(1), 100–122. <https://doi.org/10.37237/202405>
209. Trnavac, N. i Đorđević, J. (1996). *Pedagogija*. Naučna knjiga
210. Turban, D. B., Brown, K. G., Tan, H. H., & Sheldon, K. M. (2007). Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(10), 2376–2404
211. Ulas, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
212. UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO
213. Usma Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245–275
214. Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315
215. Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N. Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(2012), 431-439.
216. Veugelers, W. (2004). Between Control and Autonomy: Restructuring Secondary Education in the Netherlands. *Journal of Educational Change*, 5, 141–160.
<https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000033070.80545.01>
217. Vijayalakshmi, S., & Rajasekar, D.P. (2019). *Teacher's professionalism*. *Pramana Research Journal*, 9(6), 609-616.

218. Viney, D. W. (1986). William James on free will and determinism. *Journal of Mind and Behavior*, 7(4), 555–565.
219. Viney, D. W., & Crosby, D. A. (1994). Free will in process perspective. *New Ideas in Psychology*, 12(2), 129–141
220. Viney, D. W. (2016). Review of the book *The philosophy of William James: Radical empiricism and radical materialism*, by D. A. Crosby. *American Journal of Theology and Philosophy*, 37(2), 188–192.
221. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press
222. Wagner, P. A. (2022). Is autonomy worth a bother in neuroscience? *Archives in Neurology and Neuroscience*, 13(3), 1–7.
223. Waller, B. (1999). Free will, determinism, and self-control. *Behavior and Philosophy*, 27(2), 189–208.
224. Wang, J., Liu, R. D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's Autonomy Support and Engagement in Math: Multiple Mediating Roles of Self-efficacy, Intrinsic Value, and Boredom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.
225. Wei, D., Zhang, D., He, J., & Bobis, J. (2019). The impact of perceived teachers' autonomy support on students' mathematics achievement: evidences based on latent growth curve modelling. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 703-725.
226. Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58–80.
227. Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 1-6.
228. Wermke, W., Olason Rick, S., & Salokangas, M. (2018). Decision making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
229. Wermke, W., & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe*. Springer
230. Wisniewski, J. (2000). Foucault and public autonomy. *Continental Philosophy Review*, 33(4), 417–439.
231. Wong, J. (2010). Foucault and autonomy. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 96(3), 277–290.
232. Wortham, L., Klein, C. F., & Blaustone, B. (2012). Autonomy-mastery-purpose: Structuring clinical courses to enhance these critical educational goals. *International Journal of Clinical Legal Education*, 18, 105–143.
233. Wotaw, K. (2023). General Psychology for Honors Students. University of St. Louis Missouri.
234. Wundt, W. (1908). Principles of Physiological Psychology. Wilhelm Engelmann.
235. Yu, S. (2024). Evolutionary Psychology Perspective on Free Will. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 46, 263-269

236. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2025). ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025)
237. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vapsitanju* (2025). "Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 129/2021, 92/2023 i 19/2025)

VIII PRILOZI

Prilog 1

Osnovni podaci o istraživanju i osnovne informacije o ispitanicima

Profesionalna autonomija nastavnika i stavovi prema autonomiji učenika u nastavi

Poštovani nastavnici,

Pred Vama se nalazi upitnik koji ima za cilj da ispita doživljaj profesionalne autonomije nastavnika, stavove u odnosu na autonomiju učenika u nastavi i prakse usmerene ka podršci autonomije učenika. Ovim istraživanjem želimo da unapredimo teorijska znanja i izvedemo praktične implikacije, čime bismo težili da unapredimo kvalitet obrazovanja u našem kontekstu. Istraživanje se sprovodi u sklopu izrade doktorske disertacije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu pod mentorstvom prof. dr Milana Stančića. Upitnik je namenjen nastavnicima predmetne nastave u osnovnim školama, kao i nastavnicima zaposlenim u srednjim stručnim školama i gimnazijama. Podaci dobijeni upitnikom će biti anonimizovani i korišćeni isključivo u istraživačke svrhe.

Budući da nas zanimaju Vaša iskustva i stavovi i da ne postoje tačni ili netačni odgovori, molimo Vas da na pitanja odgovarate iskreno.

Vreme potrebno za popunjavanje upitnika je okvirno 20 minuta.

Za sve dodatne informacije u vezi sa istraživanjem ili ukoliko Vas zanimaju rezultati istraživanja, možete se obratiti elektronskom poštom na adrese:

luka.nikolic@f.bg.ac.rs/lukanikolic141993@gmail.com

Srdačno Vam se zahvaljujemo na učešću u istraživanju!

Osnovne informacije

U ovom segmentu Vas molimo da popunite osnovne informacije o Vama

1. Pol:

- ☐ Muški
- ☐ Ženski
- ☐ Ne želim da se izjasnim

2. Tip škole u kojoj ste zaposleni:

- ☐ Osnovna škola
- ☐ Srednja stručna škola
- ☐ Gimnazija

3. Grad/mesto u kojem se nalazi škola u kojoj ste zaposleni:

4. Godine radnog staža u nastavi:

5. Predmet/i koje realizujete u školi:

6. Na koji način ste stekli obrazovanje iz predmeta potrebnih za obavljanje profesije nastavnika (36 ESPB iz pedagoške, psihološke i metodičke grupe predmeta i školske prakse):

- Kroz izborne predmete tokom osnovnih i master, odnosno integrisanih akademskih studija
- Kroz zaseban program namenjen sticanju neophodnih 36 ESPB (Programi celoživotnog obrazovanja, PPM programi)
- Kroz poseban master program za obrazovanje nastavnika predmetne nastave
- Nijedan od ponuđenih načina

7. Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili : „Nijedan od ponuđenih načina“, molimo Vas da opišete da li ste i na koji način ste stekli nastavničko obrazovanje:

Prilog 2

Instrument „Doživljaj profesionalne autonomije nastavnika“

U ovom segmentu na skali od 1 do 5 označite u kojoj meri se data tvrdnja odnosi na Vašu profesionalnu praksu, pri čemu:

Ocena 1 podrazumeva da se **u potpunosti ne slažete**.

Ocena 2 podrazumeva da se **delimično ne slažete**.

Ocena 3 podrazumeva da se **niti slažete niti ne slažete**.

Ocena 4 podrazumeva da se **delimično slažete**.

Ocena 5 podrazumeva da se **u potpunosti slažete**.

Tvrdnja	1	2	3	4	5
1. Postoji prostor da iskažem mišljenje o zakonima koji se donose u oblasti obrazovanja.	1	2	3	4	5
2. Postoji način da se moje mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja odluka na nacionalnom nivou koje utiču na rad nastavnika.	1	2	3	4	5
3. Smatram da je moje delovanje ograničeno statusom profesije i uslovima rada.	1	2	3	4	5
4. Nemam prilike da utičem na to koji će ciljevi obrazovanja biti zastupljeni u našem sistemu.	1	2	3	4	5
5. Moje mišljenje se uzima u obzir kada se odlučuje o tome kako programi nastave i učenja treba da izgledaju.	1	2	3	4	5
6. Programi nastave i učenja mi ne ostavljaju dovoljno prostora za autonomiju.	1	2	3	4	5
7. Mogu da utičem na to šta će biti ciljevi i ishodi predmeta koji predajem.	1	2	3	4	5
8. Nemam prostora da utičem na određivanje zakonskih uslova za rad u školi.	1	2	3	4	5
9. Kakvo obrazovanje nastavnika nam je potrebno je tema o kojoj može da se čuje moj glas.	1	2	3	4	5
10. Imam mogućnosti da se moj glas čuje po pitanju toga kolike će plate nastavnici imati.	1	2	3	4	5
11. Imam prilike da učestvujem u odlučivanju o tome kako treba da izgleda profesionalno usavršavanje nastavnika.	1	2	3	4	5
12. Smatram da imam mogućnost da učestvujem u odlučivanju o tome kako će izgledati procedure napredovanja u okviru moje profesije.	1	2	3	4	5

13. Moje mišljenje se uzima u obzir pri kreiranju različitih školskih dokumenata.	1	2	3	4	5
14. Pri izboru uprave škole moje mišljenje se uzima u obzir.	1	2	3	4	5
15. Osećam da imam prostora da se posavetujem sa kolegama u vezi sa svojom nastavom.	1	2	3	4	5
16. U okviru aktiva predmeta mogu zajedno sa kolegama da razmatram pitanja u vezi sa nastavom.	1	2	3	4	5
17. U mojoj školi postoje mogućnosti da planiram nastavu zajedno sa svojim kolegama.	1	2	3	4	5
18. Nastojim da podstičem kolege da zajednički odlučujemo o pitanjima u vezi sa aktivnostima u školi.	1	2	3	4	5
19. U mojoj školi imam podršku da napredujem u nastavničkom zvanju.	1	2	3	4	5
20. U mojoj školi imam mogućnost da se profesionalno usavršavam u skladu sa svojim potrebama i željama.	1	2	3	4	5
21. Imam prilike da sa kolegama planiram načine profesionalnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
22. Postoji prostor da predložim realizaciju neke vanškolske ili vannastavne aktivnosti u mojoj školi.	1	2	3	4	5
23. Imam prilike da učestvujem u donošenju pravila ponašanja u mojoj školi.	1	2	3	4	5
24. Imam prilike da utičem na nabavku nastavnih sredstava i tehničke opreme u školi.	1	2	3	4	5
25. Imam prostora da odlučujem o nastavnim metodama koje ću koristiti.	1	2	3	4	5
26. Mogu da biram način na koji ocenjujem svoje učenike.	1	2	3	4	5
27. Imam slobodu da osmislim kriterijume po kojima ću ocenjivati svoje učenike.	1	2	3	4	5
28. Izbor sadržaja u nastavi je nešto o čemu mogu da odlučujem.	1	2	3	4	5
29. Moj posao mi omogućava da fleksibilno planiram vreme koje ću posvetiti različitim temama u nastavi.	1	2	3	4	5
30. Postoji mogućnost da utičem na to kako će izgledati prostor u kojem radim.	1	2	3	4	5
31. Mogu da biram pristup koji ću koristiti u radu sa svojim učenicima.	1	2	3	4	5
32. Pravila ponašanja na mojim časovima su nešto na šta mogu da utičem.	1	2	3	4	5
33. Ja odlučujem o ciljevima mojih časova.	1	2	3	4	5
34. Izbor udžbenika je nešto o čemu ja mogu da odlučujem.	1	2	3	4	5
35. U najvećem broju slučajeva mogu da biram nastavna sredstva i radne materijale koje koristim u nastavi.	1	2	3	4	5

36. Mogu da biram domaće zadatke koje ću zadavati učenicima.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Prilog 3

Instrument „Stavovi o autonomiji učenika u nastavi“

U ovom segmentu na skali od 1 do 5 označite da li se tvrdnje odnose na Vaš pogled na autonomiju učenika u nastavi, pri čemu:

Ocena 1 podrazumeva da se **u potpunosti ne slažete**.

Ocena 2 podrazumeva da se **delimično ne slažete**.

Ocena 3 podrazumeva da se **niti slažete niti ne slažete**.

Ocena 4 podrazumeva da se **delimično slažete**.

Ocena 5 podrazumeva da se **u potpunosti slažete**.

Tvrdnja	1	2	3	4	5
1. Smatram da je važno da učenici mogu da biraju zadatke koje će raditi u nastavi.	1	2	3	4	5
2. Dobro je kada učenici mogu da rade na istom zadatku različitim tempom.	1	2	3	4	5
3. Pravila ponašanja na časovima potrebno je doneti zajednički sa učenicima.	1	2	3	4	5
4. Smatram da je korisno planirati deo časa u kojem će se učenicima razjasniti značaj onoga što radimo.	1	2	3	4	5
5. Smatram da je važno razgovarati sa učenicima o tome kako su uradili zadatak.	1	2	3	4	5
6. Smatram da je važno da učenici budu uključeni u odlučivanje o kriterijumima ocenjivanja.	1	2	3	4	5
7. Osećam se zadovoljno kada se učenici zainteresuju za temu časa.	1	2	3	4	5
8. Drago mi je kada učenici vide smisao u onome što se radi na časovima.	1	2	3	4	5
9. Drago mi je kada se učenici osećaju slobodno da izraze neslaganje sa mojim shvatanjima.	1	2	3	4	5
10. Osećam se dobro kada učenici imaju sugestije i predloge u vezi sa načinom rada na mojim časovima.	1	2	3	4	5
11. Osećam se dobro kada vidim da učenici rade na način koji je njima blizak iako nije na način koji sam ja objasnio/la.	1	2	3	4	5
12. Osećam se dobro kada učenici mogu da napreduju u radu na zadatku tempom koji im odgovara.	1	2	3	4	5
13. Spreman sam da čujem učenike ukoliko im se nešto na časovima ne dopada.	1	2	3	4	5

14. Trudim se da omogućim učenicima da diskutuju na časovima i da postavljaju pitanja.	1	2	3	4	5
15. Težim da prilagodim nastavu interesovanjima mojih učenika.	1	2	3	4	5
16. Nastojim da pružam mogućnost učenicima da učestvuju u odlučivanju o temama i načinu rada na časovima.	1	2	3	4	5
17. Trudim se da pružim podršku učenicima u planiranju daljeg učenja.	1	2	3	4	5
18. Nastojim kad god je moguće da učenici imaju prilike da biraju kako će raditi na nekom zadatku.	1	2	3	4	5

Prilog 4

Instrument „Prakse podrške autonomiji učenika u nastavi“

U ovom segmentu pred Vama se nalaze tvrdnje koje govore o ponašanjima nastavnika u nastavnoj praksi. Na skali od 1 do 5 označite koliko se ove tvrdnje odnose na Vašu praksu pri čemu:

Ocena 1 podrazumeva da se **uopšte ne odnosi na moju nastavu.**

Ocena 2 podrazumeva da se **uglavnom ne odnosi na moju nastavu.**

Ocena 3 podrazumeva da se tvrdnja **niti odnosi niti ne odnosi na moju nastavu.**

Ocena 4 podrazumeva da se **delimično odnosi na moju nastavu.**

Ocena 5 podrazumeva da se **u potpunosti odnosi na moju nastavu.**

Tvrdnja	1	2	3	4	5
1. Dozvoljavam učenicima da biraju teme kojima ćemo se baviti na času.	1	2	3	4	5
2. Pružam učenicima mogućnost da biraju različite aktivnosti ili zadatke koje će raditi na časovima.	1	2	3	4	5
3. Dajem učenicima mogućnost da rade zadatak na različite načine.	1	2	3	4	5
4. Pružam učenicima mogućnost da rade tempom koji im odgovara.	1	2	3	4	5
5. Podržavam učenike da rade na način koji im najviše odgovara.	1	2	3	4	5
6. Planiram aktivnosti i zadatke za moje časove polazeći od interesovanja učenika.	1	2	3	4	5
7. Zadajem učenicima zadatke koji su u skladu sa njihovim preferencijama.	1	2	3	4	5
8. Objašnjavam učenicima važnost onoga što učimo.	1	2	3	4	5

9. Demonstriram učenicima kako se ono što učimo može primeniti i biti korisno.	1	2	3	4	5
10. Objašnjavam učenicima značaj zadataka koje im zadajem.	1	2	3	4	5
11. Povezujem ono što se uči u školi sa situacijama u stvarnom životu.	1	2	3	4	5
12. Omogućavam učenicima da postavljaju pitanja tokom nastave.	1	2	3	4	5
13. Uvažavam pitanja učenika tokom nastave i trudim se da odgovorim na njih.	1	2	3	4	5
14. Ostavljam prostor da učenici iznesu zamerke na aktivnosti na časovima.	1	2	3	4	5
15. Uvažavam kada učenici imaju primedbe na materijale za rad na časovima.	1	2	3	4	5
16. Ohrabrujem učenike u situacijama kada imaju problema sa savladavanjem zadataka na časovima.	1	2	3	4	5
17. Dajem predloge učenicima kako mogu da reše zadatak kada primetim da to ne mogu sami da urade.	1	2	3	4	5
18. Pružam povratnu informaciju učenicima o njihovom napretku u radu na zadacima na časovima.	1	2	3	4	5
19. Očekujem da učenici rade zadatak onako kako im ja kažem.	1	2	3	4	5
20. Da bih objasnio učenicima šta treba da rade, koristim reči “moraš da” i “treba da”.	1	2	3	4	5
21. Učenicima govorim da moraju da urade zadatke, bez mnogo obrazloženja zašto.	1	2	3	4	5
22. Dešava se da ne dajem šansu učenicima da iznesu svoja mišljenja na časovima.	1	2	3	4	5
23. Učenicima ne dajem puno šanse da postavljaju pitanja na časovima.	1	2	3	4	5
24. Ukoliko su učenici nezadovoljni nečim na času, ne ostavljam im prostora da to i kažu.	1	2	3	4	5
25. Učim učenike nečemu što znam da im je od samog početka dosadno, jer smatram da je važno za njih.	1	2	3	4	5
26. Zadajem zadatke učenicima i kada znam da im nisu zanimljivi.	1	2	3	4	5

Biografija autora

Luka Nikolić rođen je u Beogradu 13.12.1993. godine. Osnovne akademske studije upisao je na Filozofskom fakultetu u Beogradu 2012. godine na studijskom programu Pedagogija, koje je završio 2016. godine. Master akademske studije pedagogije upisao je i završio na istom fakultetu 2017. godine. Doktorske studije pedagogije upisao je 10.01.2018. godine.

Bio je zaposlen na poziciji stručnog saradnika- pedagoga u Osnovnoj školi „Kosta Abrašević” kao i u predškolskoj ustanovi „Kreativno pero”. Od 2018. godine zaposlen je na Filozofskom fakultetu prvobitno kao istraživač-pripravnik i saradnik, a zatim i kao asistent u Centru za obrazovanje nastavnika gde je u zvanje izabran 2021. godine.

Objavio je više naučnih radova u domaćim i međunarodnim časopisima, kao i učestvovao na naučnim konferencijama u lokalnom i međunarodnom kontekstu. Učestvovao je i na domaćim i međunarodnim naučnim projektima i tokom šest godina obavlja ulogu sekretara naučnog časopisa „Nastava i vaspitanje”.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Лука Николић

Број индекса: 2Р17/0010

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом:

Професионална аутономија наставника и њихови ставови о аутономији ученика у настави

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Београду, _____

Потпис аутора

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије рада

Име и презиме аутора: Лука Николић

Број индекса: 2П17/0010

Студијски програм: Педагогија

Наслов рада: Професионална аутономија наставника и њихови ставови о аутономији ученика у настави

Ментор: проф. др Милан Станчић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**. Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада. Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, _____

Потпис аутора

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Професионална аутономија наставника и њихови ставови о аутономији ученика у настави

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање. Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, _____

Потпис аутора

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.