

ПОВЕЗАНОСТ НАСТАВНИЧКОГ ДОЖИВЉАЈА АУТОНОМИЈЕ У ШКОЛИ И ЊЕГОВОГ ПОСТУПАЊА ПРЕМА УЧЕНЦИМА: ПРЕГЛЕД САВРЕМЕНИХ ИСТРАЖИВАЧКИХ СТУДИЈА*

*Александар Тадић***
Учитељски факултет, Београд

Апстракт. У педагошкој литератури се сугерише да наставници често мотивишу ученике на укључивање у активности на часу и поштовање упутстава за рад применом поступака који се темеље на моћи и тако угрожавају осећај аутономије код ученика. У раду се указује на неопходност испитивања контекстуалних и интерперсоналних фактора који одређују поступање наставника у разреду. Даје се преглед резултата релевантних истраживачких студија у овој области да би се сагледали и утврдили корелати контролишућег стила поступања наставника према ученицима у разреду из перспективе теорије самоодређења. Истраживања показују да наставници који доживљавају притисак на послу преносе тај притисак на своје ученике у виду примене контролишућих поступака. Повезаност доживљаја притиска и контролишућег понашања наставника остварује се индиректно преко радне мотивације наставника и осећаја задовољности основних потреба наставника у школи. Наставници ће вероватно бити интринзички мотивисани за рад у школи ако сматрају да шири социјални контекст и друге особе у радној средини подржавају задовољавање њихове потребе за аутономијом. Закључцима се наглашава да је неопходно планирати образовне политике и будућа истраживања у овој области, уз сагледавање могућности и стратегија за стварање услова за подстицање радне мотивације наставника аутономног типа.

Кључне речи: аутономија наставника, наставнички доживљај притиска на послу, стил понашања наставника, теорија самоодређења.

* *Напомена.* Рад представља резултат рада на пројекту (бр. 179020) *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* Учитељског факултета у Београду (2011–2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: aleksandar.tadic@uf.bg.ac.rs

Увод

Стил понашања наставника може бити последица различитих ситуационих фактора. Вујисић-Живковић уочава да начин на који наставник дефинише своје професионалне улоге и само понашање наставника у настави може бити одређено „деловањем одређених институционалних фактора, на које наставник има веома мало утицаја, као што су број ученика у одељењу, хијерархија односа, управљање и руковођење школом“ (Vujišić-Živković, 2005: 65). Пшундер истиче да поступци наставника у разреду могу бити конзистентни са „вредностима које се у школи желе промовисати“ (Pšunder, 2005: 275). Независно од тога да ли је реч о жељеном правцу функционисања или реалном окружењу у коме наставници обављају свој посао, уочено је да школски контекст утиче на понашање наставника на часовима. Идејне поставке *теорије самоодређења* (Self-Determination Theory) и емпиријски резултати који су на њима засновани усмеравају истраживачки рад, између осталог, на испитивање контекстуалне детерминисаности поступања наставника у разреду. Полази се од уверења да остварење људске природе може бити у мањој или већој мери подржано у различитим културним и институционалним контекстима, тј. да свет у коме живимо (економски, политички и културни контекст) неизбежно, у одређеној мери, омета или омогућава задовољавање наших основних потреба. Поред питања развоја, благостања, оптималног функционисања и среће појединаца, представници теорије самоодређења бавили су се и осујећујућим, отуђујућим и патогеним ефектима контекста који ометају задовољавање основних психолошких потреба (Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Niemiec, 2009).

У наведеном теоријском приступу универзалним и есенцијалним људским потребама се сматрају: *аутономија*, *компетентност* и *блискост* (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). У контексту разреда, на *аутономију* се гледа као на потребу да особа (наставник, ученик) делује у складу са својом вољом, хтењем, избором и интегритетом, да њена понашања и крајњи резултати тих понашања (уместо под утицајем или контролом спољашњег притиска) буду самоодређена и слободно одабрана (Deci & Ryan, 2000; Johnston & Finney, 2010). Под аутономијом наставника се, на бихејвиоралном плану, подразумева учешће у доношењу одлука у школи. Што је код наставника израженији осећај да њихова понашања одговарају сопственим жељама и ономе што они јесу, постигнута је већа аутономија понашања. Потреба за *компетентношћу* дефинише се као снажна унутрашња потреба особе да буде делотворна, успешна, способна у обављању задатака различитих нивоа сложености, што доприноси јачању њеног самопоуздања, док се потреба за *блискошћу* са другима односи на природну склоност особа да ступају у интеракцију, да осећају подршку, брижност и прихваћеност од стране других и повезаност са другим особама (Johnston & Finney, 2010; Ђорђевић

i Tubić, 2010; Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009). Као основну за наш рад издвајамо претпоставку да је стил понашања наставника на наставном часу повезан са степеном задовољности наведених основних потреба наставника у школи. Циљ овог рада је да се сагледају и утврде корелати контролишућег стила поступања наставника према ученицима у разреду из перспективе теорије самоодређења. Теоријски оквир изабран је због могућности које нуди за целовитије сагледавање начина на који социјални контекст може да утиче на задовољење основних психолошких потреба наставника и њихово понашање према ученицима (Gagné, 2003; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008).

Контекстуални и интерперсонални фактори поступања наставника на часу

Идејне поставке теорије самоодређења дале су значајан допринос усмеравањем бројних истраживачких студија на испитивање контекстуалних чинилаца који утичу на поступања наставника у школи. Треба имати у виду да се „наставна пракса не дешава у вакууму“ (Niemić & Ryan, 2009: 140) и да је одређује и ужи и шири социјални контекст. Васпитнообразовни рад у школи увелико зависи од одлука и начина на који се те одлуке доносе у друштвеном окружењу школе и у самој школи. Контролишући контекстуални и интерперсонални фактори подривају задовољење основних потреба наставника, осећај аутономног деловања наставника у школи, њихову аутономну мотивацију за наставни рад, што за последицу може имати контролишући стил понашања наставника према ученицима у разреду.

Контролишући контекстуални фактори везани су за особености наставничког посла и контекста у коме се посао обавља. Поменуте карактеристике економског, политичког и културног контекста одређују доминантне вредности и у просветној делатности. Контекстуални фактори могу у значајној мери утицати на задовољење потреба, у зависности од тога да ли се особама (наставницима) пружа могућност избора, подршка за личну иницијативу, да ли се њихова компетентност уважава у атмосфери коју карактерише међусобна блискост (Gagné, 2003). Данас се све чешће констатује да „школски систем може да врши притисак на наставнике што истовремено утиче на смањење наставникове и ученикове мотивације, као и на квалитет њихове интеракције“ (Lalić-Vučetić i sar., 2009: 360). У ширем окружењу школе формирају се идеали, вредности, циљеви које друштвена заједница промовише и истиче у први план. Они су експлицитно изражени у званичним документима (закони, норме, правилници), курикулуму (у темама, садржајима и планираним активностима) и у уџбеницима. Своје рефлексije остварују и на доминантне академске дискурсе о наставничкој ефикасности. Стандардима образовања артикулишу се најважнији захтеви школског учења и на-

ставе и исказују се као исходи који се могу мерити, а степен њихове остварености узима се као основни показатељ ефикасности наставника. Наставници наведене контекстуалне факторе могу доживети као притисак везан за: достизање прописаних стандарда образовања (постигнуће ученика, стечена знања, вештине, умеће и понашање ученика), реализацију наставног плана и програма у целини (уз ограничења одређеног фонда часова) и постизање високих резултата на упоредним тестирањима унутар школе и на националном нивоу.

Контролишући интерперсонални фактори везани су за климу у колективу и интерперсонални стил управе школе. Школа која настоји да задовољи базичне потребе, афинитете и вредности својих наставника развија њихову аутономију, односно доживљај да могу да утичу на сопствена понашања у школи и праксу коју остварују. „Особа (или радно окружење) која пружа подршку аутономији обично ће обезбедити добар разлог када некога пита да се ангажује у одређеној активности, даће тој особи могућност избора, упознаће се са њеним осећањима у погледу те активности, охрабриће је да преузме иницијативу и изразити поверење у њене способности“ (Gagné, 2003: 204). Задовољавањем ових потреба наставник почиње да вреднује, сматра корисним, па чак и да ужива у свакодневним школским активностима, које испочетка можда није доживљавао интересантним. У супротном, код наставника се јавља осећај притиска од стране: управе школе (наглашавање одговорности наставника за постигнућа његових ученика, постављање високих захтева уз временски ограничене рокове за њихово постизање), других колега (захтеви за усклађивањем са наставном праксом колега, посебно када је реч о примени наставних метода и критеријума оцењивања ученика) и родитеља ученика (њихова очекивања у вези са радом наставника и понашањем деце). У литератури се указује да ће, у околностима константног доживљаја контролишућих искустава у школи, наставников рад на часу и однос према ученицима карактерисати контролишући стил понашања који има негативне последице на развој ученика у когнитивној, афективној и бихејвиоралној сфери (Gagné & Deci, 2005; Ђорђевић и Тубић, 2010; Тадић, 2014). Доживљена контролишућа искуства подстичу развој спољашњег опаженог локуса каузалности и угрожавају интринзичку мотивацију, ограничавају креативност и слабе когнитивну флексибилност (Bodroža i Mirkov, 2011). С тим у вези, истиче се да је један од главних разлога зашто наставници користе поступке повезане са принудом и контролом ученика, уместо поступака којима се подржава ученички осећај аутономије на часу, тај што су и сами наставници изложени спољашњим притисцима (Ђерић, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012; Niemiec & Ryan, 2009; Roth, Assor, Kanat-Maunon & Kaplan, 2007).

Указали смо да теорија самоодређења сугерише да контекстуални и интерперсонални фактори у школи утичу на стил понашања наставника у разреду. Наиме, стил понашања наставника у разреду посматра

се на континууму од изразито контролишућег понашања до понашања којим се снажно подржава аутономија ученика. Наставник може својим понашањем да омета или да олакша усаглашеност самоодређене унутрашње мотивације ученика са њиховим свакодневним активностима на наставним часовима (Reeve, 2006). За *контролишући стил понашања наставника* карактеристична је „условљеност понашања спољашњим притисцима у виду поткрепљења (очекивања награде или казне) и/или интројектованог доживљаја обавезе и принуде“ (Bodroža i Mirkov, 2011: 224). Наставник контролише понашања ученика тако што одређује шта, како и када ће се радити на часу и инсистира да ученици свој рад ускладе са његовим планом рада. Ученици у таквим ситуацијама осећају притисак да се понашају на одређени начин који се остварује учесталом применом техника награђивања и кажњавања, директног заповедања и давања стриктних упутстава, у којима контрола може бити мање или више експлицитно изражена (Black & Deci, 2000; Pelletier & Sharp, 2009). Ометање аутономије ученика везује се за следеће поступке наставника: једини одлучује о коришћењу дидактичког материјала, даје ученицима готова решења и одговоре не дајући им могућност и време да их самостално открију, изричито захтева и наређује, изјављује шта *треба* или *мора* да се уради, користи контролишућа питања како би усмерио рад ученика (Reeve, 2006). Таква понашања наставника карактерише ауторитарни приступ који поткопава код ученика осећај утицаја на активности на часу и њихову заинтересованост за учење.

Стил понашања наставника којим се пружа *подрика аутономији ученика* подразумева примену поступака који омогућавају да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствена понашања на наставним часовима. Они подржавају самоодређено понашање ученика мотивисано њиховим интересовањима и интегрисаним вредностима. Понашања наставника којима се подржава аутономија ученика везују се за: бављење релевантним активностима (за које су ученици заинтересовани или схватају важност одређеног понашања за остваривање личних циљева и интереса), омогућавање избора начина рада, охрабривање труда и истрајности у раду, дозвољавање критике (охрабривање изражавања властитог мишљења), подстицање учешћа ученика у доношењу одлука у вези са питањима која они сматрају битним уз показивање разумевања за њихове перспективе и осећања (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve, 2006). Овај стил промовише климу у којој се негују потребе, афинитети, интереси и вредности свих учесника у наставном процесу. Када се од ученика очекује понашање и учешће у активностима које лично не доживљавају као потребне и важне, наставник који настоји да подржава осећај аутономног деловања код својих ученика уложиће напор да им објасни вредности таквог понашања или потенцијалну личну корист коју им оно може донети (Reeve, 2006). Наставник који подржава ученичку аутономију даје прилику ученицима

да самостално и групно иницирају активности и обављају одређене задатке, настоји да уважава и разуме осећања ученика и угао гледања и упућује похвале за квалитетно обављен рад, пружа јасна, правовремена и одговарајућа образложења у вези са захтевима који се односе на промену понашања, не преузима на себе решавање проблема које деца могу самостално да савладају и избегава да користи контролишуће технике као што су неумерена и неконструктивна критика, наредба и прекор (Ђерић, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012).

Притисак на наставнике и њихово контролишуће поступање на часовима

У ситуацијама када се на часовима од ученика очекује укључивање у активности које они у том тренутку не доживљавају као значајне, корисне, занимљиве и забавне, наставници обично мотивишу ученике на укључивање у активности и поштовање правила и упутстава применом спољашњих поткрепљења понашања, поступцима контролишућег типа (Reeve, Jang, Hardre & Omura, 2002). Резултати истраживања – спроведеног у Словенији (Pšunder, 2005), чији је циљ био да се утврди које дисциплинске технике наставници најчешће примењују на часовима, показали су да наставници у ситуацијама непоштовања правила понашања углавном примењују дисциплинске поступке контролишућег типа (директни налози, претње последицама, моделовање понашања и физичка интервенција). Ове дисциплинске технике темеље се на моћи наставника и угрожавају осећај аутономије код ученика. Закључује се да, у случајевима недисциплинованог понашања, ученици врло ретко добијају прилику да „учествују у доношењу одлука о променама свог понашања“ (Pšunder, 2005: 283).

У наставку ћемо се усмерити на резултате истраживачких студија које сматрамо репрезентативним за одговор на питање: *Да ли је наставнички доживљај притиска у школи повезан са употребом поступака контролишућег типа у раду наставника са ученицима?* Представимо закључке теоријских анализа и емпиријских проучавања повезаности осећаја задовољности основних потреба наставника са стилем понашања наставника према ученику (*подржавање аутономије/контролишући стил*). Пелетиер и Шарп су разматрали резултате више релевантних истраживања у овој области, аргументујући тезу да контролишућа школска атмосфера усмерава рад наставника са ученицима на часу више ка контроли, уместо ка подржавању аутономије ученика (Pelletier & Sharp, 2009). Аутори указују на то да је један од значајних разлога због кога наставници контролишу ученике тај што осећају притисак управе школе. Наводе да наставници обично сматрају да управа школе на разне начине омета њихову аутономију, што смањује њихову самосталност у настави и повећава степен испољавања контроле у односима са учени-

цима. Аутори описују на који начин управа школе, као део наставничко-вог друштвеног контекста, може бити препрека његовој аутономији уколико наставник осећа висок степен контроле од стране управе. Осећај одсуства аутономије доводи до смањења наставничке мотивације за наставни рад, а последица тога је повећавање контролишућег понашања наставника, смањење мотивације за учење код ученика и њихова ниска образовна постигнућа. На тај начин се затвара *зачарани круг*, тако што ће ниска образовна постигнућа ученика појачати осећај притиска код наставника и они настављају да се понашају на ауторитаран, контролишући начин како би били сигурни да ће достићи стандарде које управа школе намеће. „Контролишућа понашања управе школе слична су понашањима контролишућих наставника“ (Pelletier & Sharp, 2009: 176). Управа може наглашавати одговорност наставника за постигнућа њихових ученика и наметати наставницима: високе захтеве уз временски ограничене рокове за њихово постизање, евалуацију наставе, придржавање одређених наставних метода и слично. Аутори наводе да овакви притисци могу директно потицати од управе школе или индиректно од школских одбора и родитеља који захтевају висока постигнућа ученика.

Истраживање Пелетиера и сарадника (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002) у коме се пошло од претпоставке да је вероватније да се наставници који доживљавају *притисак одозго* (морају да се повинују ограничењима наставног плана и програма, свој рад прилагођавају раду својих колега и одређеним стандардима постигнућа, сматрани су одговорним за успех и понашање ученика, притискају их или награђују како би побољшали постигнућа ученика) и *притисак одоздо* (ученике доживљавају као неаутономне, немотивисане за школске активности, сматрају да је неопходно мотивисати ученике спољашњим поткрепљењима како би се ангажовали за рад на часу и остварили боља постигнућа) не осећају да су аутономни у свом наставном раду, због чега њихови односи са ученицима имају карактеристике контролишућег типа. „Могуће је да ове околности директно утичу на понашања наставника, или да подривају радну мотивацију наставника, што заузврат може довести до тога да у већој мери поступају контролишуће са својим ученицима“ (Pelletier *et al.*, 2002: 187). У истраживању су учествовала 254 наставника из три школе из области Квебек (Quebec) у Канади који предају ученицима од 1. до 12. разреда (у нашим условима основношколски и средњошколски наставници), 89 наставника и 165 наставница који у просеку имају 18 година радног искуства у настави (Pelletier *et al.*, 2002). Мерна су четири теоријска конструкта и испитивани су различити модели њихове међусобне повезаности. Испитивани су: (а) наставнички доживљај притиска на послу (радна атмосфера), (б) наставнички доживљај тога у којој мери су ученици интринзички или екстринзички мотивисани за активности (мотивација ученика за школске активности), (в) наставнички доживљај тога у којој мери су сами интринзички или екстринзички мотивисани за

обављање свог посла (мотивација наставника за свој посао) и (г) оријентација наставника на контролу понашања ученика, односно на подршку аутономији ученика. Сва четири коришћена инструмента имају форму седмостепене скале Ликертовог типа, сви су валидирани – аутори наводе да су израчунати прихватљиви коефицијенти поузданости скала (Pelletier *et al.*, 2002: 189–190).

- (1) *Притисак на послу* мерен је инструментом конструисаним за потребе овог истраживања (*The Constraints at Work Scale*) који се састоји од три супскале (са по три ставке) од којих свака мери наставничке доживљаје: (а) притиска у вези са колегама (нпр. *Морате да се прилагођавате наставним методама својих колега*), (б) притиска који долазе од управе школе (нпр. *Вршена је процена степена контроле коју одржавате у разреду*) и (в) притиска у вези са наставним планом и програмом (нпр. *Важно је да у потпуности реализуете наставни план и програм*).
- (2) За испитивање *доживљаја мотивације ученика* коришћена је адаптирана верзија инструмента *Скала ученичке мотивације* (*The Academic Motivation Scale* – објављен у: Vallerand *et al.*, 1981, према: Pelletier *et al.*, 2002). Наставници су процењивали разлоге због којих се ученици укључују у школске активности. Скала се састоји од 16 ставки (подељених у 4 супскале) формулисаних на основу схватања различитог степена самоодређености регулације понашања у оквиру теорије самоодређења: (а) интринзичка мотивација (нпр. *Због уживања и задовољства које осећају док уче нешто ново*), (б) екстринзичка мотивација идентификованом регулацијом (нпр. *Зато што ученици мисле да ће им то помоћи приликом одабира свог професионалног усмерења*), (в) екстринзичка мотивација интројектованом регулацијом (нпр. *Да би доказали себи да су интелигентне особе*) и (г) екстринзичка мотивација екстерном регулацијом (нпр. *Како би касније имали бољи успех*). Прва два типа мотивације тумачена су као аутономни, а последња два као контролишући.
- (3) Коришћени инструмент за мерење *радне мотивације наставника* (енг. *The Work Motivation Inventory*, објављен у: Blais *et al.*, 1993, према: Pelletier *et al.*, 2002) састоји се од 16 ставки (подељених у 4 супскале) формулисаних на основу схватања различитих степена самоодређености регулације понашања у оквиру теорије самоодређења: (а) интринзичка мотивација (нпр. *Због задовољства које осећам док савладавам занимљиве изазове на послу*), (б) екстринзичка мотивација идентификованом регулацијом (нпр. *Јер је то активност која ми омогућава да достигнем личне циљеве у каријери*), (в) екстринзичка мотивација интројектованом регулацијом (нпр. *Зато што морам бити добар/добра у тој активности како сам/сама себе не бих ра-*

зочарао/разочарала) и (г) екстринзичка мотивација екстерном регулацијом (нпр. *Како бих зарадио/зарадила новац*).

- (4) За испитивање *наставничке оријентације у односима са ученицима* (начин на који наставник поступа према ученицима), разликоване као оне којом се подржава аутономија, односно оне којом се понашање ученика контролише, коришћен је инструмент *Упитник о проблемима у школама (Problems in Schools Questionnaire* – објављен у: Deci *et al.*, 1981, према: Pelletier *et al.*, 2002). Инструмент је сачињен од осам вињета. Пет вињета се односи на директне интеракције између наставника и ученика, док преостала три сценарија описују разговоре наставника са колегама и родитељима о односу наставника према његовим ученицима (Martin, Yin & Mayall, 2007). Сваку хипотетичку ситуацију прате четири могућа одговора у вези са сценаријом (висок степен подстицања аутономије – умерен степен подстицања аутономије – умерен степен контроле понашања – висок степен контроле понашања). Испитаници на седмостепеној скали процењују у ком степену их описује свака од четири опције за сваку од осам ситуација. Ниски резултати су тумачени као оријентација контролишућег типа, а виши као оријентација аутономног типа.

Испитивано је у ком степену и на који начин су три детерминанте интерперсоналног понашања наставника (притисак на послу, наставнички доживљај мотивације ученика, наставнички доживљај личне радне мотивације) повезане са понашањем наставника којим се подржава аутономија ученика, односно којим се њихово понашање контролише. Утврђена је повезаност самоодређених типова мотивације наставника (интринзичка мотивација и екстринзичка мотивација идентификованом регулацијом) у вези са обављањем свог посла са: (а) притиском на послу (виши степен доживљеног притиска на послу, тј. контролишућа радна атмосфера негативно корелира са самоодређеним типовима мотивације наставника) и (б) доживљајем самоодређене мотивације ученика за школске активности (виши степен виђења ученика као самоодређено мотивисаних за школске активности позитивно корелира са самоодређеним типовима мотивације наставника). Ипак, није утврђена директна веза између притиска на послу или доживљаја мотивације ученика за школске активности и понашања наставника према ученицима, већ је њихова веза посредована мотивацијом наставника за свој посао. У раду се не наводе подаци о јачини корелације. Дакле, добијено је да је понашање наставника којим се подржава аутономија ученика на наставном часу директно повезано са њиховом мотивацијом за посао аутономног типа (Pelletier *et al.*, 2002). На основу резултата аутори закључују да реформе образовног система морају бити усмерене ка стварању услова

који подстичу мотивисаност наставника за посао аутономног типа и, последично, понашање наставника усмерено на подржавање аутономије ученика.

Резултати и закључци наведене студије подстакли су и истраживање које је спровео Рот са сарадницима (Roth *et al.*, 2007). Узорак су чиниле сто тридесет две наставнице из 7 градских основних школа у Израелу и њихових 1255 ученика (од 3. до 6. разреда, 51% су ученице, из укупно 62 одељења – из сваке школе од 6 до 12 одељења). Циљ овог истраживања био је да се испита наставничка перцепција аутономне радне мотивације и њени корелати који се односе на понашање наставника и ученика на часу.

- (1) У односу на претходно описани начин мерења мотивације за обављање наставних активности (*The Work Motivation Inventory*), у овом истраживању та варијабла испитивана је другим инструментом за који аутори наводе да је примеренији употреби у школском контексту. *Степен аутономности мотивације за реализацију наставе (Autonomous Motivation for Teaching)* мерен је инструментом конструисаним за потребе овог истраживања. Ставке су формулисане на основу схватања различитог степена аутономности (самоодређености) регулације понашања у оквиру теорије самоодређења: (а) *интринзичка*, (б) *идентификована*, (в) *интројектована* и (г) *екстерна регулација*. Као што се могло уочити у претходној студији (Pelletier *et al.*, 2002), ни овде аутори нису испитивали тип регулације који је увек заступљен у коришћеном теоријском оквиру, тзв. *интегрисану регулацију*. Наводе се два разлога: „(а) тешкоће у разликовању идентификоване и интегрисане мотивације при употреби самоисказа и (б) настављање дотадашње праксе у којој такође нису разликовани ови нивои“ (Roth *et al.*, 2007: 765). Ситуације из инструмента односе се на уобичајене задатке наставника у основним школама (нпр. *Када посвећујем време индивидуалним разговорима са ученицима, то радим зато што...*) и, уопштено гледано, активности у које улаже труд (нпр. *Када као наставник улажем труд на послу, радим то зато што...*). Понуђени одговори представљају сваки од четири наведена типа регулације понашања, а за сваки од њих наставници су изражавали степен слагања на петостепеној скали.
- (2) Поред тога, значајну новину представља и анализа самоисказа ученика о личном доживљају степена у коме настава подржава њихову аутономију. Скала којом је процењиван *доживљај ученика у ком степену се наставним активностима подржава њихова аутономија* (краћа верзија валидиране скале објављене у: Assor *et al.*, 2002, према: Roth *et al.*, 2007) има форму четворостепенске скале Ликертовог типа (ученици изражавају степен

слагања). Неке од ставки гласе: (а) *Наставник објашњава зашто је важно учити одређене предмете у школи* (указивање на релевантност), или (б) *Наставник ме охрабрује да радим на свој начин* (омогућавање избора).

Подаци о једној варијабли (*радна мотивација наставника*) добијени су на основу одговора наставника, а о другој варијабли (*подржавање ученичке аутономије наставним активностима*) на основу одговора ученика. Аутори су очекивали да ће се у истраживању добити позитивна корелација нивоа аутономне мотивације наставника за реализацију наставних активности и ученичких доживљаја понашања наставника у вези са подржавањем аутономије ученика, што су одговори наставника и ученика потврдили. Дакле, и на основу испитивања ученика потврђени су претходно донети закључци изведени само на основу одговора наставника. Осим тога, у вези са значајем притиска који наставници могу осећати у школи и њихових корелата, показало се и да се ауторитарније понашају наставници који се суочавају са спољашњим притиском да ће њихова настава бити евалуирана мерењем остварених постигнућа ученика у односу на постављене високе стандарде, него наставници који знају да таквог евалуирања неће бити. Такође, утврђено је да постоји већа вероватноћа да ће се наставници, који су суочени са спољашњим притиском усмереним ка достизању високих стандарда, ангажовати на контроли и издавању налога за понашање у својим учионицама. Ограничили смо се на приказивање резултата у вези са варијаблама које су посебно релевантне за проблем којим се у раду бавимо. Поред њих, овим истраживањем су мерени и емоционална исцрпљеност наставника, лични осећај успешности наставника, друштвено пожељне склоности наставника, као и аутономна мотивација ученика за учење и њихов доживљај да ли наставне активности подржавају развој њихове компетентности. Издвојићемо само податак да варијабла *ученички доживљај подржавања аутономије у настави* (у смислу пружања могућности избора и објашњавања значаја активности) „функционише као посредник повезаности између аутономне мотивације наставника за реализацију наставе и аутономне мотивације ученика за учење“ (Roth *et al.*, 2007: 769).

Тејлор и сарадници реализовали су више сродних истраживања (Taylor *et al.*, 2008). За детаљнији приказ издвојили смо истраживање којим је испитивана повезаност између: (а) употребе три мотивационе стратегије од стране наставника, (б) притиска који наставници осећају на послу и (в) примене поступака од стране наставника којима се подржава аутономија ученика. У истраживању су учествовала 204 наставника физичког васпитања из осамдесет две школе у Великој Британији (100 наставника, 95 наставница, 9 није навело пол; старости од двадесет две до шездесет година – просек година живота је 34 године и 3 месеца; просек радног искуства је 10 година и 8 месеци; раде са ученицима уз-

раста од 11 до 18 година). Позивајући се на раније приказане закључке истраживања (Pelletier *et al.*, 2002) да је притисак на послу директно повезан са аутономном мотивацијом наставника за реализацију наставе, овде је претпостављено да та повезаност није директна. Аутори полазе од становишта *теорије самоодређења* да друштвени контекст утиче на мотивацију посредством осећаја задовољености основних психолошких потреба (аутономија, компетентност и блискост), због чега се као посредна варијабла испитује задовољеност ових трију основних људских потреба (Taylor *et al.*, 2008: 78). Дакле, испитиван је следећи *хипотетички модел*. Три варијабле које се односе на наставнички доживљај: (а) притиска на послу, (б) аутономне мотивисаности ученика и (в) аутономног локуса каузалности (сваки појединачно) – директно су повезане са наставничким осећајем задовољености основних потреба; такав осећај је у директној вези са радном мотивацијом наставника која је директно повезана са употребом три мотивационе стратегије.

- (1) *Наставнички доживљај притиска на послу (Perceived Job Pressure)* испитиван је коришћењем инструмента у форми седмостепене скале Ликертовог типа са 10 ставки конструисаних за потребе овог истраживања како би се испитао притисак везан за посао у погледу ограничених рокова, евалуације наставе и постигнућа ученика, као и притисак управе школе за употребом одређених наставних метода.
- (2) За испитивање *аутономне мотивисаности ученика (Perceptions of Student Self-Determination)* коришћен је инструмент у форми седмостепене скале Ликертовог типа (објављен у: Goudas *et al.*, 1994, према: Taylor *et al.*, 2008). Такозвани индекс самоодређености (енг. *self-determination index* – SDI) рачунат је без података са супскале којом је испитивана *интегрисана регулација*, као и у истраживањима која су претходно наведена. У односу на њих, новину представља супскала којом је испитивана *амотивација* и употреба ових података при рачунању поменутог индекса.
- (3) За испитивање *аутономног локуса каузалности* коришћена је адаптирана верзија инструмента *Општа скала локуса каузалности (General Causality Orientations Scale – GCOS; објављен у: Deci & Ryan, 1985, према: Taylor et al., 2008)* који се састоји од 8 (уместо оригиналних 12) вињета. Наставници изражавају степен свог слагања на седмостепеној скали која се налази поред сваке вињете (описана ситуација).
- (4) *Осећај задовољености основних потреба* испитиван је помоћу инструмента у форми седмостепене скале Ликертовог типа: *Скала задовољености основних потреба на послу (Basic Need Satisfaction at Work Scale – BNSAW, објављен у: Deci et al., 2001, према: Taylor et al., 2008)*. Инструмент се састоји од три супска-

ле. Аутономија је испитивана помоћу 7 ставки, компетентност помоћу 6 ставки, а блискост помоћу 8 ставки.

- (5) За мерење *радне мотивације наставе* поново је, као и у већ описаном истраживању (Pelletier *et al.*, 2002), употребљен инструмент за мерење *радне мотивације наставника* (енг. *The Work Motivation Inventory*, објављен у: Blais *et al.*, 1993, према: Taylor *et al.*, 2008), али је, за разлику од употребе у наведеном истраживању (4 супскале), степен самоодређености испитиван на свих 6 супскала (укључени су и *интегрисана регулација* и *амотивација*).
- (6) Употреба три *мотивационе стратегије* испитивана је помоћу адаптиране верзије инструмента *Инструмент за испитивање наставника у социјалном контексту (Teacher as Social Context Questionnaire – TASCQ)*; објављен у: Wellborn *et al.*, 1988, према: Taylor *et al.*, 2008) која се састоји од 10 ставки. Наставници су на седмостепеној скали одређивали учесталост употребе три мотивационе стратегије – *структура* (3 ставке), *интерперсонална укљученост* (4 ставке) и *подржавање аутономије* (3 ставке). Наводи се да су ове три основне врсте мотивационих наставних стратегија раније дефинисане и испитиване (Connell & Wellborn, 1991; према: Taylor *et al.*, 2008). *Структурисаност наставног окружења* дефинише се на основу количине и квалитета информација које наставник пружа ученицима у вези са последицама одређеног понашања, као и у погледу појашњавања начина (понашања) на који ученици могу достићи жељене резултате (што укључује пружање инструменталне подршке, прецизирање и објашњавање очекивања и смерница од стране наставника). *Интерперсонална укљученост* се односи на наставничково показивање заинтересованости и пружање емоционалне подршке ученицима (као примери се наводе изградња односа са ученицима базираних на настојањима наставника да разумеју своје ученике и одржавање физичке близине са њима). *Подржавање аутономије* односи се на различите наставне стратегије којима се код ученика подстиче вољно ангажовање и унутрашњи локус каузалности, попут образложења значаја активности и преношења одговорности и на ученике. Испитивано је „у којој мери наставници пружају ученицима образложења значаја укључивања у активности“ (Taylor *et al.*, 2008: 76). Наводи се да је у више истраживања потврђено да ове три стратегије представљају значајне контекстуалне факторе у промовисању одговарајућих постигнућа ученика, везаних за интринзичку мотивацију, самопоштовање, осећање компетентности и понашање.

Од бројних података о повезаности наведених варијабли издвојићемо неколико најрелевантнијих за нашу анализу. Коју ће стратегију настав-

ник физичког васпитања употребити, делимично зависи од употребе других мотивационих стратегија. Аутори, као пример, наводе да наставници могу пружити ученицима образложења која ће ученици схватити као значајна (*подржавање аутономије*), ако разумеју своје ученике и шта они сматрају значајним (*интерперсонална укљученост*). Потврђена је претпоставка аутора да притисак на послу (негативно, $r = -0,44$) и аутономни локус каузалности наставника (позитивно, $r = 0,39$) корелирају са наставничким осећајем задовољности основних потреба. Уочена је посредна и директна повезаност наставничког осећаја задовољности основних потреба са употребом појединих мотивационих стратегија. Посредна повезаност је утврђена преко аутономне мотивације наставника за реализацију наставе која позитивно корелира са наставничким осећајем задовољности основних потреба ($r = 0,39$) и са све три стратегије: разумевање ученика (*интерперсонална укљученост*, $r = 0,35$), процедурална, инструментална подршка (*структура*, $r = 0,49$) и образлагање значајности наставних активности (*подржавање аутономије*, $r = 0,34$). Утврђена је и директна повезаност наставничког осећаја задовољности основних потреба са употребом процедуралне мотивационе стратегије ($r = 0,22$) и интерперсоналне мотивационе стратегије ($r = 0,23$). Аутори закључују: „Што су више задовољене потребе наставника и што више изјављују да су аутономни у раду, у већој мери ће се трудити да их ученици разумеју и да им обезбеде инструменталну помоћ и подршку“ (Taylor *et al.*, 2008: 88). Уз то, наглашен је индиректан негативан утицај притиска који наставници осећају на послу на осећај аутономног реализовања наставних активности, а последица тога је да ће наставници ређе примењивати мотивационе стратегије засноване на подршци аутономији ученика. Степен задовољавања потреба наставника директно је повезан са мотивацијом наставника, од које зависи у којој мери се ангажују на пружању значајних образложења, помоћи и подршке ученицима, као и у којој мери се труде да разумеју своје ученике, њихове потребе, перспективе и вредности. Контролишуће понашање наставника према ученицима аутори тумаче недостатком мотивације наставника за улагање труда који је неопходан да би се применили поступци којима се подржава аутономија ученика.

Закључна разматрања

Понашање наставника у настави може бити последица различитих контекстуалних фактора, попут вредности које се у школи (и ширем социјалном контексту) промовишу, односа у школском колективу и могућности да наставници утичу на одлуке о битним питањима личног деловања на послу. На основу прегледа резултата релевантних истраживачких студија у овој области (из перспективе теорије самоодређења), може се уочити да је утврђено да следећи корелати одређују

контролишући стил понашања наставника према ученицима: наставнички доживљај притиска на послу, локус каузалности наставника, осећај задовољности основних потреба наставника (аутономија, блискост, компетентност) и степен аутономности мотивације наставника за реализацију наставе (радна мотивација наставника). Наставнички доживљавај притиска на послу и екстерни локус каузалности подривају наставнички осећај задовољности основних потреба у школи. Услед тога, наставници осећају низак ниво аутономне мотивације за реализацију наставних активности, што може довести до преношења доживљеног притиска у школи на ученике у виду примене контролишућих поступака од стране наставника током наставе.

Утврђени корелати контролишућег понашања наставника и модели њихове повезаности усмеравају на закључак да инсистирање доносилаца одлука на политици мерења исхода, на захтевима за високим постигнућима ученика, наглашавање одговорности наставника за постигнућа ученика, уз ограничавање рокова за реализацију садржаја из наставног програма, могу значајно утицати на наставнике да користе контролишуће наставне стратегије. Предузетнички управљачки приступ у школама (видети: Vujisić-Živković, 2006), усмерен на ефикасност и постигнућа, промовише врсту организације и управљања којима се наставник ставља у положај извршиоца политике образовања, као неко ко треба да се прилагоди и да оствари стандарде који су постављени *одозго* (од стране министарства просвете, регионалне образовне бирократије или управе школе).

Потребно је да доносиоци одлука у систему образовања, од представника просветних власти до чланова управе школе, промовишу климу уважавања и укључивања наставника у разматрање и одлучивање о процесима значајним за функционисање школе и рад наставника (од креирања реформских образовнополитичких решења до доношења одлука у школи о свакодневним питањима реализације наставе, административним пословима, избору уџбеника и дидактичког материјала, предупређивању појаве и решавању дисциплинских проблема, критеријумима оцењивања ученика и др.), што би наставници доживели као подршку сопственим потребама, личном и професионалном развоју. Охрабривањем учешћа наставника у доношењу значајних одлука, делегирањем надлежности, задатака и одговорности на све чланове колектива, трудом доносилаца одлука да разумеју потребе наставника, подстицањем организационе структуре и климе која подржава наставников осећај компетентности и блискости са другима у колективу, негује се аутономна мотивација наставника за наставни рад и, последично, подржава се аутономија ученика. Када је реч о покушајима утицаја на стил понашања наставника током њиховог професионалног образовања, кроз програме усмерене на ојачавање наставничког стила подршке аутономији ученика, потребно је да се сами њихови носиоци (универзитетс-

ки професори на наставничким факултетима и реализатори програма стручног усавршавања наставника) понашају према наставницима тако да пружају подршку њиховој аутономији (да им пруже уверљиве аргументе за примену стила подршке аутономији ученика, да им омогуће избор начина на који ће такав стил примењивати у раду итд.).

У раду је дат опис елемената методолошког приступа истраживачком проблему у релевантним савременим студијама (испитиване варијабле, коришћени инструменти, узорак), које видимо као смернице за будућа истраживања у овој области којима би се омогућила емпиријска провера добијених резултата и дошло до нових сазнања о феноменима разредне климе, интерперсоналних односа у разреду, разредне дисциплине. Значајно би било реализовати истраживања користећи и друге адекватне истраживачке технике, првенствено систематско посматрање и интервјуисање. Сматрамо да би се на тај начин превазишли могући недостаци употребе скала за испитивање ставова наставника: на пример, давање друштвено пожељних одговора или одговарање на питања о феномену притиска на наставнике под евентуалним утицајем доживљаја таквог притиска.

Коришћена литература

- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent – Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 261–278.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 34, No. 10, 2045–2068.
- Bodroža, B. i Mirkov, S. (2011). Uticaj generalnih kauzalnih orijentacija na izvođenje odbrambenih atribucija nakon ispitnog neuspaha. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 2, 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 227–268.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 2, 852–859.
- Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Novi pristup obrazovanju, I deo* (str. 125–152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđić, V. i Tubić, T. (2010). Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 128–149.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies – Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, 916–924.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, Vol. 27, No. 3, 199–223.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, 331–362.

- Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, 280–296.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 349–366.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Mayall, H. (2007). The attitudes & beliefs on classroom control inventory – revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 42, No. 2, 11–20.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 133–144.
- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 174–183.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, 186–196.
- Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: Slovenian teachers' and students' view. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 3, 273–286.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, Vol. 26, No. 3, 183–207.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, Vol. 106, No. 3, 225–236.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 761–774.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 319–338.
- Ryan, R. M. & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*. Vol. 7, No. 2, 263–272.
- Tadić, A. (2014). Nastavnički modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline. *Inovacije u nastavi*, Vol. XXVII, Br. 4, 7–20.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 30, No. 1, 75–94.
- Vujisić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Vujisić-Živković, N. (2006). Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika. *Pedagogija*, Vol. LXI, Br. 3, 278–292.

Примљен 12.03.2015; прихваћен за штампу 01.06.2015.

Aleksandar Tadić

THE LINK BETWEEN TEACHERS' PERCEPTION OF AUTONOMY
IN SCHOOL AND THEIR BEHAVIOUR TOWARDS STUDENTS:
AN OVERVIEW OF CONTEMPORARY RESEARCH STUDIES

Abstract

The pedagogical literature suggests that teachers often motivate students to get involved in class activities and to adhere to work instructions by using power-based procedures and hence jeopardise the sense of autonomy in students. The paper points to the necessity of re-examining the contextual and interpersonal factors that determine teachers' behaviour in the classroom. We provide an overview of the results of relevant research studies in the field in order to gain an insight into and establish the correlates of teachers' controlling style towards students from the perspective of the self-determination theory. Previous studies have shown that teachers who are exposed to pressure at work tend to transfer this pressure to their students by applying controlling procedures. The link between the feeling of pressure and teachers' controlling style arises indirectly via teachers' work motivation and the sense of fulfilment of their basic needs in school. Teachers will most likely be intrinsically motivated for school work if they think that a wider social context and other persons in their work environment support the fulfilment of their need for autonomy. The concluding part emphasises the necessity of planning education policies and future studies in this area, along with presenting the possibilities and strategies for creating the conditions to support work motivation of autonomous teachers.

Key words: teachers' autonomy, teachers' perception of work pressure, teachers' behavioural style, self-determination theory.

Александр Тадич
ВЗАИМОСВЯЗИ ПОНИМАНИЯ АВТОНОМИИ УЧИТЕЛЯ
В ШКОЛЕ И ОТНОШЕНИЯ К УЧАЩИМСЯ:
ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ

Резюме

В педагогической литературе отмечается, что учителя часто мотивируют учащихся включаться в учебную деятельность на занятиях и придерживаться инструкций к работе при помощи авторитарных поступков, ущемляя таким образом чувство автономии учащихся. В работе указывается на необходимость исследования контекстуальных и межличностных факторов, определяющих поведение учителя в классе. Предлагается обзор результатов релевантных исследований в данной области в целях выявления и определения коррелятов контролирующего стиля поведения учителя в классе из перспективы теории самоопределения. Исследования показывают, что учителя, которые сталкиваются с тензией на работе, переносят давление на учащихся в виде применения контролирующих поступков. Связь между чувством тензии и контролирующим поведением учителя осуществляется косвенно, на основании трудовой мотивации учителя и чувства удовлетворенности его основных потребностей в школе. Учителям вероятно будет свойственна автономная мотивация к школьной работе, если у них сложится впечатление, что социальный контекст в более широком смысле и коллеги поддерживают удовлетворение их потребностей к автономии. В заключении подчеркивается, что необходимо планировать образовательную политику и будущие исследования в данной области, учитывая стратегии создания условий к поощрению у учителей трудовой мотивации автономного типа.

Ключевые слова: автономия учителя, впечатление давления на работе, стиль поведения учителя, теория самоопределения.