

## **АУТОНОМИЈА УЧЕНИКА У РАЗРЕДНОМ КОНТЕКСТУ – КРИТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА ТЕОРИЈЕ САМООДРЕЂЕЊА<sup>1</sup>**

**Апстракт** У раду је истакнуто да је у области педагошке теорије потребно развијати интерпретативни оквир за разматрање основних педагошких процеса, заснован на претпоставкама критичке педагогије и теорије самоодређења. Разматра се одређење појмова аутономија и контрола у радовима Мајкла Епла, Џона Дјуија, Ричарда Рајана, Едварда Дисеја и Алфија Кона. Аргументована су полазна становишта да контрола, ограничења и захтеви представљају конститутиван елемент васпитања и да је аутономија резултат интернализоване контроле. Аутономија ученика не везује се искључиво за ангажовање ученика у активностима које су праћене пријатним осећањима. И екстринзички мотивисан ученик осећа да се понаша аутономно у случајевима интернализације и интеграције вредности таквог понашања, када усваја разредна правила и наставне захтеве као властите вредности и регулаторе сопственог понашања. Међу закључцима се наводи да ће наставник који очекује од ученика одређено понашање и учешће у активностима које ученици не доживљавају као корисне и важне настојати да подржава осећај аутономног деловања код својих ученика улагањем напора да им објасни вредности таквог понашања или потенцијалну личну корист коју им оно може донети.

**Кључне речи:** ученик, аутономија, разредна дисциплина, критичка педагогија, теорија самоодређења.

---

1 Текст представља резултат рада на пројекту под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања (2011-2014)*, број 179020, Учитељског факултета Универзитета у Београду чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## STUDENT AUTONOMY IN CLASSROOM CONTEXT - A CRITICAL PERSPECTIVE OF THE SELF-DETERMINATION THEORY

**Abstract** *The paper stresses that in the field of pedagogic theory it is necessary to develop an interpretational framework for analysing basic pedagogic processes based on the assumptions of critical pedagogy and the theory of self-determination. Analyzed were the definitions of the idea of autonomy and control in the works of Michael Apple, John Dewey, Richard Ryan, Edward Deci, and Alfie Kohn. The starting standpoints that control, limitations and requirements are constitutive elements of education and that autonomy is the result of internalized control are argued. The student's autonomy is not linked exclusively with their engagement in the activities accompanied with pleasant feelings. Even an extrinsically motivated student feels that he is behaving autonomously in the cases of internalization and integration of the value of such behaviour when he internalizes classroom rules and teaching requirements as his own values and regulators of his own behaviour. Among the conclusions it is stated that the teacher expecting a certain behaviour and participation in the activities which his students do not perceive as helpful or important, will tend to support the feeling of autonomous acting in the students by making an effort to explain to them the value of such behaviour or potential personal benefit it can bring them.*

**Keywords:** *student, autonomy, class discipline, critical pedagogy, theory of self-determination.*

## АВТОНОМНОСТЬ УЧЕНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КЛАССА – КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРИЮ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

**Резюме** *В статье показывается, что в области педагогической теории необходимо разработать интерпретативную базу для рассмотрения основных педагогических процессов, основанную на предпосылках критической педагогики и теории самоопределения. Обсуждаются определения понятий автономия и контроль в работах Майкла Apple, Джона Дьюи, Ричарда Райана и Альфи Кона. Аргументируются исходные точки зрения о том, что контроль, ограничения и требования представляют собой основополагающий элемент образования и что автономия является результатом интернализованного контроля. Автономия учеников не связывается исключительно с вовлечением учеников в деятельность, которые сопровождаются приятными чувствами. И внешне мотивированный ученик чувствует себя автономно в случаях интернализации и интеграции ценностей такого поведения, когда усваивает классные правила и требования обучения как собственные ценности и результаты своего поведения. Сделан вывод, что учитель, ожидающий от учеников определенное поведение и участие в деятельности, которая не воспринимается учениками как полезное и важное дело,*

*должен поддерживать и прививать чувства автономных действий среди своих учеников, стараясь объяснить значение такого поведения или потенциальную личную пользу, которую оно может принести каждому ученику.*

**Ключевые слова:** ученик, автономия, дисциплина в классе, критическая педагогика, теория самоопределения.

## Увод

Једна од основних противречности и дилема које се налазе у природи васпитне делатности јесте дилема: појединац vs. друштво. У савременим концепцијама васпитања наглашава се потреба за регулисањем односа друштва према појединцу, и обрнуто, што је уочљиво и у њиховом одређењу према феноменима контроле понашања појединаца од стране других (носиоца процеса друштвене репродукције и заштитника „интереса колективитета“) и аутономије (личности) васпитаника. У раду ћемо поћи од становишта да у друштву и друштвеним институцијама (нарочито васпитно-образовним) није могуће побећи од контроле (дисциплине, надзора). Васпитно-образовне институције играју главну улогу у припреми ученика (субјеката) за укључивање у друштво – идеолошки систем (Tadić i sar., 2013). Анализи ове проблематике значајан допринос дало је више аутора филозофских, социолошких и културолошких (критичких) теорија васпитања (Altiser, 2009; Apple, 2012; Bernstein, 2012; Bruner, 2000; Burdije i Paseron, 2012; Fuko, 1997; Rancière, 2010; Žiru, 2013).

Мајкл Епл користи као централни концепт хегемоније који подразумева да се контрола школа, знања и свакодневног живота не спроводи само отвореним економским поделама и манипулацијом, већ је контрола „уграђена и у конститутивна начела, кодове, и нарочито у здраворазумску свест и праксе на којима наши животи почивају“ (Apple, 2012: 57). Нагласак је на контроли културних ресурса. Хегемонију, попут других представника критичке педагогије, схвата као облик друштвене контроле помоћу идеолошких структура (попут трговачких ланаца, цркава, породица и школа) које појединцима преносе систем вредности, ставова, понашања, уверења и моралности које одржавају репродукцију успостављеног социјалног реда и класних интереса који их контролишу. Наставникова концепција исправног понашања није идеја која слободно лебди у ваздуху, већ ментални продукт који настаје „као реакција на проблеме које доживљавамо као стварне, а који су делом производ сасвим стварних услова окружења унутар школске зграде и, често, економских и друштвених услова ‘изван’ ње“ (Apple, 2012: 303). Наводи да је за заговорнике критичке педагогије, посвећене критици основних институционалних категорија и пракси, значајно да разумеју да је један од основних услова за еманципацију „способност да ‘видимо’ стварно функционисање институција у свој њиховој позитивној и негативној сложености, да осветлимо

контрадикције у постојећим правилностима и, коначно, да помогнемо другима (и допустимо им да нам помогну) у 'подсећању' на могућности спонтаности, избора и модела управљања заснованих на једнакости" (Apple, 2012: 344).

Вратићемо се на полазно становиште рада, на став који је данас све израженији у педагошкој литератури. „Васпитање појединца без ограничавања, односно васпитање 'без присиле' је, дакле, немогуће; напротив: присила и ограничавање су неопходан, конститутиван елемент васпитања који није могуће избећи. /.../ На тој основи је и у педагошком дискурсу неопходно истрајати на појмовима присиле, ограничавања, контроле,..." (Kovač Šebart i Krek, 2012: 16). Наведене појмове потребно је вредновати уважавајући идеолошку (у Алтисеровом смислу) условљеност људског развоја и постојања, што подразумева чињеницу да је аутономија резултат интернализоване (поунутрене) присиле. Васпитање (као и дисциплина) представља присилу у мери у којој ученик осећа присилу вредности, правила и норми које важни други преносе на њега у том процесу. У том смислу, Славој Жижек наводи да је од пресудне важности „на који начин појединац интериоризује такве норме" (према: Kovač Šebart i Krek, 2012: 146).

Да степен интернализације вредности и циљева наставних захтева и правила понашања одређује доживљај аутономног понашања појединца, тврдио је Џон Дјуи (и на томе засновао своје виђење слободе, одговорности, дисциплине и демократије). Последњих деценија представници теорије самоодређења одржавају континуитет таквог теоријског оквира заснивајући на њему своја емпиријска истраживања.

### **Дјуијев искорак и заснивање критичке теорије васпитања**

Џон Дјуи је, правећи отклон од русоистичког уверења о природној, свеопштој доброты детета и негативног одређења слободе као личног осећаја одсуства принуде, с једне, и стављањем у први план конструктивног процеса прераде искуства у коме дете има активну улогу (почетни и најважнији критеријум сваког васпитања су његове потребе и интересовања), с друге стране (видети: Vodroški Spariosu, 2000), покушао да превазиђе противречности изражене у доминантним педагошким покретима с краја XIX и почетка XX века (тзв. социоцентрички и педоцентрички покрет).

Дјуи је настојао да превазиђе екстремна становишта и да избалансира антиномијске противречности у циљевима васпитања. Васпитање и демократија су међузависни процеси који воде до индивидуалног развоја и друштвеног напретка. „Стога је, према њему, посебан задатак образовања да се бори у прилог циља у којем би социјална ефикасност и лична култура били синоними, а не супротности" (Milutinović, 2007: 74). Уколико желимо да сазнамо шта да радимо у васпитном процесу, ка којим резултатима и циљевима да тежимо, неопходно је понашање човека посматрати са социјалног становишта: „Социологија истражује оно шта

јединка ради и шта мора радити као члан организма чија је функција” (Djuі, 1936: 45). Када се бавимо начинима на који се особа понаша, разлозима због којих се понаша на одређени начин и како да постигнемо одређене циљеве, налазимо се на психолошком терену. „Ако желимо различите радње од оних које смо добили, треба да изменимо њихов производни механизам” (Djuі, 1936: 44).

Балансирање противречних ставова уочавамо и у његовим анализама у то време доминантних теорија учења, односно у тумачењу дубоко противречних аргумената теорије интереса<sup>2</sup> и теорије напора (Djuі, 1936). Он подразумева да у школи ученици одређене чињенице морају научити, чак и када су оне врло мало интересантне и да је једини начин да их усвоје улагање напора. Дјуи овде говори о напору као о „унутарњој моћи делатности која апсолутно не зависи од спољашњих посредовања” (Djuі, 1936: 7), о типу задовољства које прати делатност (апсорбује се самом активношћу, није подстакнуто споља) и о стварању навика унутрашње пажње. На тај начин, ученик ствара дисциплину – навику да се сам одупре озбиљности живота. „Прави принцип интереса је онај који признаје везу некога факта или неке акције с апетитом нашег ја; који види у томе факту или тој радњи нешто што се жели од стране организма који расте” (Djuі, 1936: 8). Наводи да „када постоји прави интерес, то значи да се наше ја идентификује са неком идејом или објектом, то значи да је оно нашло у овом објекту или овој идеји средство да се изрази” (Djuі, 1936: 12). Посредни (технички) интерес јавља се када ученици постану свесни корисности, значаја и вредности садржаја чије им је учење раније било непријатно.

### **Теорија самоодређења – ка теоријском и емпиријском заснивању концепта аутономије у разредном контексту**

Настављајући теоријску традицију концепција васпитања заснованих на Дјуијевим идејама, значајан помак ка целовитом и емпиријски заснованом сагледавању процеса васпитања, наставе и разредне дисциплине (у контексту залагања за формирање ученика као аутономних личности) дешава се последњих деценија под утицајем основних идеја и сазнања у области мотивације (основних

---

2 Према овој школи, интерес је кључ обуке и васпитања, и основни задатак наставника је „да учини своју наставу тако интересантном да изазива и да сачува пажњу својих ученика” (Djuі, 1936: 4). Интерес је једина гаранција пажње, због чега га треба убацили у чињенице и идеје које дете учи, као и у моралне навике и друга правила понашања. Критикује поступке наставника којима покушавају да учине интересантним наставне садржаје користећи спољашње мотиве. Критички анализира позадину приступа у коме се очекивано понашање ученика подстиче казнама, наградама и наклоношћу наставника (Djuі, 1936: 19-20). „Стварно, педагошки принцип интереса захтева да сами предмети буду изабрани водећи рачуна о детињем искуству, о његовим потребама и његовим функцијама, исти принцип захтева још да му (у случају где дете не примећује и не цени ову везу) учитељ изложи нова знања тако да им оно обухвати важност да им разуме потребу и види шта их везује за његове потребе” (Djuі, 1936: 18).

људских потреба) твораца теорије самоодређења<sup>3</sup> Едварда Дисија (Edward Deci) и Ричарда Рајана (Richard Ryan), односно оних који су прихватили овај теоријски оквир. Хуманистички карактер теорије видљив је у речима њених родоначелника: „Једна од дефинишућих одлика теорије самоодређења је нагласак на активној, на развој оријентисаној природи људског организма. Теорија самоодређења подразумева да је природа обдарила људски организам склоностима ка здрављу и оптималном функционисању, исто као и склоностима да траже потребну храну” (Ryan & Deci, 2000c: 323). Особе се, дакле, схватају као активне, оријентисане на развој и актуализацију личних потенцијала, жељне аутономног деловања, али, такође, потенцијално рањиве контролишућим утицајима интерперсоналне или интрапсихичке присиле (Deci, 1992). Уз то, као заступници критичке, друштвено ангажоване теорије, они полазе 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 (односно, економски, политички и културни контекст) неизбежно, али у различитој мери, омета или омогућава задовољавање основних људских потреба (аутономија, блискост, компетентност). „Особе могу бити проактивне и одговорно ангажоване или пасивне и отуђене, што зависи од утицаја социокултурних услова у којима се развијају и делују” (Lalić Vučetić i sar., 2009: 350). 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, 2000c; Ryan & Niemiec, 2009). Када се баве тамнијом страном понашања људи, усмеравају се на животне бриге појединаца, укључујући страхове, љутње, тугу, депресију, фрустрације и друге негативне емоције и соматске симптоме повезане са неиспуњавањем основних људских потреба. Дакле, проблематично понашање се третира као одговор појединца на околности које се тумаче као претеће или такве да умањују могућност задовољавања основних потреба.

Теорија самоодређења нашла је примену у многобројним животним доменима и различитим професијама. У области образовања полази се од уверења да „природне тенденције ученика да уче представљају вероватно највеће богатство које наставници треба да измаме” (Niemiec & Ryan, 2009: 134). Због тога је значајно разумевање мотивације ученика у настави, како за учење тако и за њихово понашање на наставном часу. Путем интеракција у школском окружењу, ученици схватају које идеале, вредности, циљеве, захтеве и правила понашања школска култура промовише и истиче у први план. Нека од очекиваних понашања ученици доживљавају као вредна и корисна и, самим тим, усвајају их као сопствена (Reeve, 2006). Таква понашања сматрају се аутономним, на супрот контролисаних понашања која су регулисана спољашњим или унутрашњим механизмима притиска. Посебан значај за подржавање ученичке аутономије у школском контексту има наставник и његов стил понашања. „Уважавање ученичке аутономије подстицајно делује на школско постигнуће, појмовно разумевање, развијање креативности, јачање

самопоуздања, ученици се боље прилагођавају школском систему, показују већи степен интернализације школских правила и интринзичне мотивације” (Lalić Vučetić i sar., 2009: 349). Школска култура може да подржи аутономију и наставника и ученика, да пружи снажну подршку активној природи ученика и одговорном ангажовању на наставном часу и да обезбеди оптималне услове који ће предупредити појаву пасивног и недисциплинованог понашања ученика и њихову отуђеност.

Суштински, представници теорије самоодређења су критични према облицима хегемоније које одређене друштвене, економске или културолошке околности подржавају, уверени да је могуће „утицати на систем и промовисати промене у правцу хуманијих и еманципаторских пракси” (Ryan & Niemiec, 2009: 265). У том смислу, теоријске поставке које ћемо навести представљају значајан оквир и за критичко сагледавање темељних васпитних процеса у школском контексту (нпр: процеса разредне дисциплине).

Теорија самоодређења усмерена је на факторе који или олакшавају или спречавају асимилативне и развојно оријентисане процесе код људи (Deci & Ryan, 2008; Niemiec & Ryan, 2009). Особе се схватају као „активне и делатне, оријентисане на раст и развој, које трагају за оптималним изазовима у свом окружењу, покушавајући да актуализују своје потенцијале и способности” (Ryan & Deci, 2002, према: Đorđić i Tubić, 2010: 130). Самоодређење, као доминантан конструкт у овој теорији, дефинише се као „тенденција да се одређују сопствена понашања и акције” (Lalić Vučetić i sar., 2009: 351). Реч је о субјективном осећању особе да се понаша својевољно, да доноси и извршава одлуке аутономно и да су личне активности покренуте изнутра. Као суштинска вредност образовања истиче се унапређивање слободe и капацитета појединаца, при чему се слобода одређује као моћ појединца да оствари властите циљеве и да изрази мишљење и интересовања у атмосфери уважавања и поверења (Ryan & Niemiec, 2009).


Наглашава се значај задовољности основних људских потреба за деловањем и здравим развојем личности. Универзалним и есенцијалним људским потребама сматрају се: аутономија, компетентност и блискост са другим особама (Baard et al., 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Задовољавање ових међусобно комплементарних потреба у разредном контексту подстиче осећање животног задовољства, добробити и среће, како код наставника, тако и код ученика (Deci et al., 1996; Gagné & Deci, 2005; Đorđić i Tubić, 2010). На аутономију у разредном контексту гледа се као на потребу да особа (и наставник и 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; Đerić i sar., 2012; Johnston & Finney, 2010; Tadić, 2014). Под аутономијом се, на бихејвиоралном плану, подразумева учешће ученика у доношењу одлука у школи, односно разреду, а организациона подршка аутономији подразумева и могућност да ученици доносе одлуке у вези са проблемима разредне дисциплине. Што је код ученика 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 (Lalić Vučetić i sar., 2009; Đorđić i Tubić, 2010; Johnston & Finney, 2010). Ученици природно теже да остварују блискост са другима у разреду, да имају доживљај да су делотворни и успешни и да је оно што раде на часовима резултат сопственог избора и воље.

Указаћемо у наставку на разликовање типова мотивације и регулације понашања према степену аутономије, тј. самоодређености (шема 1). У зависности од степена аутономије (на континууму контрола–аутономија), представљени су континуум типова мотивације (амотивација – екстринзичка мотивација – интринзичка мотивација) и континуум типова регулације (одсуство намерне регулације – екстерна регулација – интројектована регулација – идентификована регулација – интегрисана регулација – интринзичка регулација).

Шема 1: Типови мотивације и регулације понашања и опажени локус каузалности на континууму самоодређености понашања ученика

понашање ученика на наставном часу	контролисано (није самоодређено)					аутономно (самоодређено)
тип мотивације	амотивација	екстринзичка мотивација				интринзичка мотивација
тип регулације	одсуство намерне регулације	екстерна регулација	интројектована регулација	идентификована регулација	интегрисана регулација	интринзичка регулација
степен само-регулације понашања	-	веома низак	умерено низак	умерено висок	висок	прототип само-регулације
опажени локус каузалности	није личан равнодушност	спољашњи	делимично спољашњи	делимично унутрашњи	<b>унутрашњи</b>	<b>унутрашњи</b>

Извор: Deci & Ryan, 2000: 237; уз адаптације према: Deci et al., 1996: 169; Đorđić i Tubić, 2010: 134; Gagné & Deci, 2005: 336; Niemiec & Ryan, 2009: 137; Ryan & Deci, 2000a: 61.

У приказаној шеми, на левом екстрему континуума мотивације налази се амотивација која подразумева потпуно одсуство осећаја аутономног понашања ученика. Ученици којима се у недовољно изазовној наставној атмосфери равнодушно нуде ирелевантне активности нису мотивисани за укључивање у такве активности (Ryan & Niemiec, 2009). Амотивација може бити и резултат осећаја ученика да нису компетентни за обављање одређене активности или уверења да њихове активности неће довести до очекиваних исхода (Ryan & Deci, 2000a). У таквим ситуацијама, ученици „или не делују или делују пасивно без стварне намере да обављају дато понашање“ (Đorđić i Tubić, 2010: 134).



Преостала два типа мотивације на континууму (и пет типова регулације понашања у њиховом домену) карактерише различит степен подржавања аутономног понашања ученика.

У диференцијацији и тумачењу типова регулације у домену екстринзичке мотивације, аргументација је заснована на концепту интернализације (Deci et al., 1991). Прати се степен интернализације (поунутрења) вредности и циљева реализације наставних активности и правила понашања у разреду. Како се истиче, екстринзички мотивисани ученици осећају да се понашају аутономно у случајевима интернализације и интеграције вредности таквог понашања (Deci et al., 1996; Ryan & Deci, 2000a). Интернализација се овде схвата као активан, природан процес којим појединци усвајају друштвене норме (разредна правила) и наставне захтеве као властите вредности и регулаторе сопственог понашања. Особа асимилује и реконституише претходно екстерне прописе и захтеве. Преносећи их на унутрашњи план, осећа се аутономно док их спроводи (Deci & Ryan, 2000: 234-235). Дакле, и поткрепљивано понашање ученици временом могу почети да доживљавају као аутономно одабрано, уколико трансформишу правила понашања и наставне захтеве у сопствене вредности и регулативе. Поступци наставника усмерени на контролу понашања ученика повезани су са ситуацијама где циљеви одређених наставних активности (као и правила понашања у разреду) које наставник и/или други у ширем социјалном контексту високо вреднују нису интернализирани (екстерна регулација – ученици се понашају на одређен начин да би добили жељену награду или избегли казну), или су само делимично интернализирани (интројектована регулација – ученик се понаша на одређен начин да би избегао осећање кривице и стида, због осећања дужности, да би испунио очекивања наставника или родитеља или да би ојачао осећање личне вредности, поноса и самопоштовања). С друге стране, виши степен интернализације подразумева да ће се ученик идентификовати са важношћу циљева наставних активности и процедуралних правила која прате њихову реализацију (идентификована регулација), потпуно их прихватити и усвојити као сопствена и интегрисати их у систем акција (интегрисана регулација). То ће резултирати осећајем аутономног поступања у разреду. Опажени локус каузалности је у пуној мери унутрашњи. Ученик осећа да се понаша потпуно у складу са својом вољом. Иако и интегрисану и интринзичку регулацију понашања ученика карактерише осећај аутономног поступања и унутрашњи опажени локус каузалности, Рајан и Дисе сматрају да их је неопходно раздвојити (како је у приказано шеми 1). Они су квалитативно различити, па се „потпунијом интернализацијом екстринзичких регулација оне не трансформишу у интринзичку мотивацију“ (Ryan & Deci, 2000a: 62). За понашање које је инструментализовано различитим последицама (практикује се са неким циљем, има инструменталну вредност) сматрамо да је екстринзички мотивисано, чак и када је реч о интегрисаној регулацији, тј. ситуацијама када ученик има могућност избора и „сасвим својевољно се инструментализовано понаша“ (Deci et al., 1996: 167). Суштински, активности се доживљавају као лично значајне због корисних исхода.

Интринзичка мотивација (интринзичка регулација) повезује се с активним ангажовањем ученика у активностима које сматрају интересантним, у којима уживају. То су активности које људи обављају природно и спонтано, слободно следећи своја интересовања. Тако мотивисано понашање је само себи циљ (Ђерић и сар., 2012). Учешће у активностима је својевољно, праћено и подржано пријатним осећањима (Black & Deci, 2000). Ученици се „ангажују у одређеној активности искључиво ради задовољства, изазова и уживања иманентних самој активности“ (Ђорђевић и Тубић, 2010: 132).

Ипак, многе школске активности ученици доживљавају као неинтересантне и бескорисне (Assor et al., 2002; Reeve, 2006), а уочено је и да се са сваким следећим разредом у школама интринзичка мотивација све ређе сусреће (Ryan & Deci, 2000a). Од ученика се често очекује укључивање у активности које у том тренутку не доживљавају као занимљиве и забавне, подстицајне по себи. У таквим ситуацијама наставници обично мотивишу ученике на укључивање у активности и поштовање правила и упутстава применом спољашњих поткрепљења понашања, поступцима контролишућег типа (Reeve et al., 2002). Уколико пак наставник тежи да и у таквим ситуацијама подржи аутономију ученика, потребно је да примењује поступке из категорије екстринзичке мотивације вишег нивоа саморегулације понашања (идентификовану и интегрисану регулацију). „Интернализација екстринзичке мотивације је кључна за самостално укључивање ученика и истрајавање у активностима које саме по себи нису занимљиве и пријатне“ (Niemiec & Ryan, 2009: 138). На наставном часу је за учење неопходна одређена структура<sup>4</sup> (посебно у процедурално-дидактичком смислу, кроз структурирање активности и давање смерница за рад од стране наставника), али је потребно усмерити се на поступке који не подривају аутономију ученика, не ограничавају унутрашњу мотивацију, заинтересованост за учење, сарадњу и креативно ангажовање ученика на часу. Неопходно је да наставник, на начин који подржава аутономију ученика, пружи ученицима образложење значаја, циљева и сврхе таквих активности, тј. „вербално објашњење зашто им улагање труда у такве активности може бити корисно“ (Reeve et al., 2002: 185). И у погледу поштовања разредних правила и наставних упутстава таква објашњења имају важну улогу и подржавају одговорно понашање на часу.

Дакле, теорија самоодређења пружа оквир за бављење поступцима екстринзичке мотивације на начин који је другачији од уобичајеног (у прошлости су третирани искључиво као контролишући механизми). Екстринзички мотивисано понашање може бити доживљено као потпуно аутономно. Диференцирањем типова регулације понашања (у оквиру екстринзичке мотивације) уочено је да поједини поступци из тог домена могу подржавати аутономију ученика (у мањој или већој мери). Значајним сматрамо закључак да активно утицање наставника на понашање ученика, одређеном врстом екстринзичких мотиватора, може подстаћи код ученика

---

4 Разред као окружење које подстиче аутономију ученика карактерише постојање разредних правила и дидактичких процедура (структуре), а њихово одсуство везује се за попустљиву или *laissez-faire* атмосферу (Reeve, 2006).

осећај аутономије, самоконтролисано и одговорно понашање у ситуацијама када наставне садржаје и активности не доживљавају као интересантне и забавне.

### Прогресивизам Алфија Кона и наставна пракса

У савременој педагошкој литератури Алфи Кон (Alfie Kohn) се убраја међу водеће представнике тзв. прогресивистичког васпитања у САД, педагошког правца који је утемељио Џон Дјуи. За своја уверења аргументацију често налази у радовима Џона Дјуија, Мајкла Епла и других савремених теоретичара васпитања критичке оријентације, наведених родоначелника и других представника теорије самоодређења, заговорника конструктивистичке теорије учења – Жана Пијажеа (Jean Piaget), Лава Виготског (Lev Vygotsky), Џерома Брунера (Jerome Bruner) и аутора теоријских модела разредне дисциплине Вилијама Гласера (William Glasser) и Томаса Гордона (Thomas Gordon)<sup>5</sup>.

Прогресивизам је препознатљив по оштрој критици заснивања педагошке теорије и праксе на постулатима бихејвиоралне теорије учења. Кон сматра да устаљена употреба механизма модификације понашања у школској пракси (како техника кажњавања, тако и техника награђивања) доводи до остваривања једног од основних циљева данашње школе, а то је „контрола ради контроле, реда и мира“ (Kohn, 1999: 29), којом се обезбеђује status quo, односно, спречавају се промене постојећих односа у институцијама и друштвеној пракси (Kohn, 2006: 20-21). У школама се константним манипулисањем стимулусима производе реакције ученика које су одређене као пожељне, добре, прогресивне. Оно што друштво заиста подразумева под наведеним категоријама реакција јесте ненарушавање традиционално успостављеног поретка ствари и неугрожавање постојеће структуре моћи.

Кон је познат као један од најрадикалнијих критичара традиционалних теоријских модела разредне дисциплине, посебно најпопуларнијих модела у области стручног усавршавања наставника које су заступали Ли Кантер (Lee Canter), Фредерик Џонс (Frederick Jones) и Рудолф Драјкурс (Rudolf Dreikurs)<sup>6</sup>. Критикује приступ аутора који настоје да за све проблеме у понашању окриве ученике, не бавећи се контекстом, досадним курикулумом, лошим начином поучавања и другим елементима који могу утицати на појаву недисциплинованог понашања. Захтеви за послушношћу „сасвим природно прате премису да су сви проблеми кривица ученика“ (Kohn, 2006: 14).

Кон на следећи начин образлаже разлику између два концепта избора ученика у одржавању разредне дисциплине. Према првом, ученик је одговоран

---

5 Међу стручњацима који препоручују наставницима читање Конове књиге *Кажњени наградама* (енг. *Punished by rewards*) су: Томас Гордон, Едвардс Деминг (Edwards Deming – на чијим идејама је Гласер засновао своју теорију квалитетне школе), Ричард Рајан и други (Kohn, 1999).

6 Наглашава изражен утицај тзв. поп бихејвиоризма, који је „по самој својој природи дехуманизујући“ (Kohn, 1999: 25).

за поступке које је одабрао. Недисциплиновано понашање ученика схвата се као избор ученика да се понаша недисциплиновано<sup>7</sup> (као разлози за то наводе се задовољавање одређених потреба ученика, њихова незрелост, непромишљеност, васпитна запуштеност) и последично избор да истрпе кажњавајућу последицу. Кантерови, Џонсови и Драјкурсови описи логике избора ученика (као начина учења одговорности) указују на то да је заправо реч о псеудоизбору (концепт манипулативног, лажног, привидног избора). Наставник ученицима говори какво се понашање од њих очекује и даје им избор да се повинују или да се суоче са последицама. „Овде имамо доста чудно разумевање речи одговоран, која се чини као еуфемизам за 'послушан'” (Kohn, 2006: 49). Исто је и када наведени аутори говоре о сарадњи ученика (Kohn, 1999: 27). Контрола је прикривена претварањем да ученик има могућност да одлучује, али ученици, заправо, немају праву могућност избора. Ствара се лажна представа да ученик сам себе кажњава својим избором. Казна, наводно, природно и логично произилази из поступака ученика који се не придржава наставникових очекивања. Овакав приступ Кон види као превару и показатељ неискрености и непоштовања ученика. С друге стране, концепт избора који Кон заговара подразумева брижног наставника „који жели да помогне деци да науче да доносе одговорне одлуке о стварима које су за њих важне – и да им помогне да виде резултате тих одлука” (Kohn, 2006: 49). Наставник дозвољава и подстиче учешће ученика у доношењу одлука о разредним питањима која сматрају битним (од правила понашања до наставних садржаја и активности којима се баве на часовима). Могућност таквих избора помаже ученицима да постану самодисциплиновани, да аутономно решавају сопствене проблеме и омогућава им да се развијају као моралне и саосећајне особе (Kohn, 2006: 83-84).

Уколико деца осећају да су контролисана, већа је вероватноћа да ће „бити конфликтна, несрећна и имаће мање изгледа да буду успешна у ономе што раде” (Kohn, 2008: 3). Деци треба помоћи да развију сопствене, уместо да се трудимо да усвоје наше вредности “уграђујући полицајца” у њих. Морамо их подстицати на размишљање и независност. Учење почива на откривању. Кроз излагање и дискутовање различитих перспектива ученик може осетити потребу да преформулише сопствени приступ, уверење или понашање. Проблем, како Кон закључује, није у коришћењу награда и казни, већ у томе што код ученика не постоји суштинско разумевање тих поступака, нити они имају осећај зашто би требало да се понашају на одређени начин у будућности. Сматра да, уместо задржавања на ономе што је споља видљиво, треба тражити узроке проблематичног понашања (мотиве, вредности и разлоге понашања) ученика. Да бисмо решавали проблеме с ученицима, „неопходно је да разговарамо са њима, да им понудимо објашњења и интерпретације” (Kohn, 1999: 241). Аргументацију за тврдње о овој теми углавном налази у резултатима истраживања представника теорије самоодређења.

---

7 Таково тумачење Кон пореди са ситуацијом у којој политичар изјављује да „људи могу само себе да криве за то што су сиромашни” (Kohn, 2006: 17).

### Закључак

На основу реченог, сматрамо да у даљим теоријским анализама темељних педагошких процеса (конкретно, разредне дисциплине) и теоријског заснивања истраживања у овој области може користити теоријски оквир који су образложили наведени представници критичке педагогије и теорије самоодређења. Понашањем наставника којима се код ученика поткопава осећај утицаја на активности на наставном часу и њихова заинтересованост за учење отвара се пут ка појави недисциплинованог понашања. Контролишући стил наставника може краткотрајно спречити појаву таквог понашања, али, дугорочно гледано, има штетне последице и по понашање и по образовна постигнућа ученика. Основна дилема јесте: да ли је могуће и на који начин репресивним средствима васпитавати позитивне црте личности и изградити позитивну педагошку и психосоцијалну климу у којој ће ученици задовољавати своје потребе и интересе.

С друге стране, наставнички поступци аутономног типа усмеравају ученика на активан, конструктиван процес давања личног значења и вредности правилима којима се регулише понашање ученика на наставном часу и наставним активностима које се на часу реализују. Стил понашања наставника којим се пружа подршка аутономији ученика подразумева примену поступака који утичу на опажање ученика да су њихове активности слободно одабране, тј. омогућавају да се код ученика развије осећај да имају утицај на сопствена понашања. Они подржавају самоодређено понашање ученика мотивисано њиховим интересовањима и интегрисаним вредностима. Овај стил промовише климу у којој се задовољавају потребе, афинитети, интереси, преференције 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.

### Литература:

- Altiser, L. (2009). *Ideologija i državni ideološki aparati*. Loznica: Karpos.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- 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, No. 1, 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.
- Bernstein, B. (2012). Klasa i pedagogije: vidljive i nevidljive. *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, Br. 82-28, 124-151.

- Black, A. & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, Vol. 84, No. 6, 740-756.
- Bodroški Spariosu, B. (2000). Shvatanje dečije prirode u pedocentrističkoj pedagogiji – stanovišta Rusoa i Djuija. *Nastava i vaspitanje*, God. 49, Br. 3, 469-482.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (2012). Reprodukcijska teorija u obrazovanju, društvu i kulturi. *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, Br. 82-28, 67-121.
- Deci, E. L. (1992). On the Nature and Functions of Motivation Theories. *Psychological Science*, Vol. 3, No. 3, 167-171.
- 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, No. 2, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 182-185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, 165-183.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, 325-346.
- Djui, DŽ. (1936). *Interes i napor – Moral i vaspitanje*. Skoplje: „Nemanja“ zadužbinska štamparija Vardarske banovine.
- 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.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*. Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižnica Zorana Stojanovića.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, No. 2, 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, No. 1, 280-296.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, 2<sup>nd</sup> edition. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kohn, A. (2008). Why Self-Discipline Is Overrated: The (Troubling) Theory and Practice of Control from within. *Phi Delta Kappan*. Retrieved May 27, 2011 from the World Wide Web <http://www.alfiekohn.org/articles.htm#null>.
- Kovač Šebart, M. i Krek, J. (2012). *Osnove vaspitanja u školi – konceptualizacija pojma i primena u praksi*. Beograd: Clío.
- 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.

- Milutinović, J. (2007). Ciljevi obrazovanja u delima Platona, Rusoa i Djuia, *Pedagoška stvarnost*, God. 53, Br. 1-2, 67-80.
- 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. 1, 133-144.
- Rancière, J. (2010). Učitelj neznalica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije. Zagreb: Multimedijalni institut.
- 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.
- 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.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c). 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., Malešević, N. i Radovanović, I. (2013). Simbolička dominacija i antiideološka delovanja – represivni mehanizmi ideoloških institucija i Tolstojev pokušaj slobodnog vaspitanja. U D. Bošković (ur.), *Zbornik radova sa VII međunarodnog skupa Srpski jezik, književnost, umetnost II, Nemoguće: zavet čoveka i književnosti* (str. 279-288), Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Tadić, A. (2014). Nastavnički modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline, *Inovacije u nastavi*, God. 27, Br. 4, 7-20.
- Trnavac, N. (1996). *Fragments o disciplini učenika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

### Подаци о аутору

**Др Александар Тодић** је асистент на Учитељском факултету Универзитета у Београду.  
**E-mail: aleksandar.tadic@uf.bg.ac.rs**



