Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Doktorske akademske studije pedagogije

Predlog teme za doktorsku disertaciju

Profesionalna autonomija nastavnika i njihovi stavovi prema autonomiji učenika u nastavi

Mentori:
prof. dr Aleksandar Tadić
prof. dr Milan Stančić

Kandidat:
Luka Nikolić 2P17-0010

Beograd, 2021.

Sadržaj

1. Pristup problemu istraživanja 3

2. Metodološki okvir istraživanja 17

2.1. Predmet istraživanja i ključni pojmovi 17

2.2. Cilj i zadaci istraživanja 19

2.3. Hipoteze istraživanja 20

2.4. Varijable istraživanja 20

2.5. Karakter istraživanja 20

2.6. Uzorak istraživanja 21

2.7. Metoda, tehnike i instrumenti istraživanja 21

2.8. Način obrade podataka 22

2.9. Tok i organizacija istraživanja 23

2.10. Značaj predloženog istraživanja 23

3. Predviđena struktura rada 24

4. Literatura 25

1. Pristup problemu istraživanja

Pitanje **autonomije** nalazi se u fokusu mnogih teorijskih i empirijskih istraživanja u različitim društvenim naukama. Savremena filozofija podrazumeva Imanuela Kanta kao jednu od centralnih figura u konceptualizaciji pojma autonomije nakon sokratovaca i stoičke filozofije Spinoze (Dryden, 2020). Izdvajaju se Kantova određenja moralne i personalne autonomije, u kojima se moralna autonomija odnosi na definisanje sopstvenih moralnih načela i delovanje u skladu sa njima, dok se personalna shvata kao mogućnost samostalnog izbora bez obzira na moralna načela (Formosa, 2013). U oblasti psihologije možemo izdvojiti Žana Pijažea koji u svom radu razmatra mogućnosti razvijanja moralne autonomije kao svojevrsne razvojne faze koju karakteriše delovanje po sopstvenom nahođenju i uvažavanje sopstvenog i tuđeg stanovišta. (Đerić, 2014). Bez obzira na veoma značajan doprinos koji Pijažeova teorija daje u istraživanju razvojnih faza pa i razvoju autonomije, za Pijažea autonomija predstavlja cilj vaspitanja i to ne samo moralnog vaspitanja, već ide korak dalje određujući razvoj autonomije kao i cilj intelektualnog vaspitanja (Kami, 1983). Pojam autonomije u pedagogiji može se razmatrati na različite načine i zavisi od uže oblasti u kojoj konceptualizujemo pojam, gde autonomija predstavlja relevantan pojam u oblastima kao što su istorija obrazovanja, obrazovne politike i sociologija obrazovanja (Wermke, 2015).

Pored navedenih oblasti u pedagogiji koje se bave istraživanjem autonomije, primetna je i orijentacija ka istraživanju multidimenzionalnog pojma autonomije nastavnika (Wermke, 2019). **Autonomija nastavnika** predstavlja jedan od dva ključna pojma u ovom istraživanju. Reč je o složenom fenomenu koji poseduje filozofske, psihološke, sociološke i istorijsko-političke aspekte (Erss et al., 2016; Parker, 2015 prema: Haapaniemi, Venäläinen, Malin, & Palojoki, 2020). Veliki značaj koji se pridaje proučavanju problema autonomije nastavnika ogleda se i u mnoštvu različitih perspektiva iz kojih se on analizira. Različite perspektive u razumevanju autonomije nastavnika pridaju i različiti značaj ovom pojmu, počevši od Erika Hojla i Pitera Džona, koji smatraju autonomiju nastavnika ključnim problemom u obrazovanju (Hoyle & John, 1995), do razumevanja da je autonomija nastavnika bazični element neophodan za obavljanje

profesije nastavnika (Da Silva & Mølstad, 2020; Evers, Verbon, & Klaeijesen, 2017). Viland Vermke takođe ističe važnost proučavanja nastavničke autonomije i ističe da se povećanjem broja istraživanja u oblasti autonomije nastavnika, mogu uvideti trendovi u promenama obrazovnih politika (Wermke, 2019). Sagledavajući širi kontekst i dominantnu političko-ekonomsku ideologiju neoliberalizma, Džon Beri nam ukazuje i na važnost autonomije nastavnika kao sredstva odbrane uzimajući u obzir tendencije ka privatizaciji i prilagođavanju obrazovanja principima slobodnog tržišta (Berry, 2012).

Složenost i multidimenzionalnost ovog pojma uslovljavaju pojavu različitih načina definisanja autonomije nastavnika, teškoću prisutnu ne samo u empirijskom istraživanjima, već i u teorijskoj konceptualizaciji pojma (Wilches, 2007). Autonomija nastavnika može biti definisana sintagmom radna autonomija (eng. *work autonomy*), opisana kao situacija u kojoj nastavnici imaju kontrolu nad svojim radom i mogućnost da praktično koriste stečena teorijska znanja (MacBeth, 2012). Upravo ovako određena autonomija nastavnika, konstruisana od strane Džona MekBeta, biva najčešće korišćena u okviru različitih istraživanja u obrazovanju (MacBeth, 2012 prema: Parker, 2015). U okviru razumevanja autonomije kao mogućnosti da nastavnici organizuju svoj rad, Arnaud Evers i saradnici nam na osnovu pregleda savremene i relevantne literature, nude razumevanje autonomije nastavnika iz bihejviorističke perspektive i to kroz četiri dimenzije koje su prepoznate kao teorijski najzastupljenije: a) primarni (neposredni) rad u učionici, b) implementaciju programa v) participaciju u donošenju odluka u školi g) profesionalni razvoj (Evers, Verbon, & Klaeijesen, 2017). Jedna od koncepcija autonomije nastavnika, koja u fokus stavlja nastavničko donošenje odluka, a koja je bazirana upravo na prethodno navedenim dimenzijama jeste teorija Vermkea i saradnika, koja podrazumeva nastavničko odlučivanje u *obrazovnom, socijalnom, razvojnom i administrativnom* domenu. Obrazovni domen u okviru ovog određenja se odnosi na planiranje i izvođenje nastave dok socijalni obuhvata aspekte poput praćenja učenika i uspostavljanje discipline u učionici. Razvojna dimenzija odnosila bi se na oblast profesionalnog razvoja kako sopstvenog tako i kolega u kolektivu, a administrativna na učešće nastavnika u organizaciji rasporeda časova i korišćenja školskih resursa (Wermke, Olason, & Salokangas, 2019). U našem obrazovnom kontekstu možemo izdvojiti Havelkinu analizu autonomije nastavnika, u kojoj se prepoznaje da nastavnik ima samo *didaktičku autonomiju* koja se odnosi na organizaciju rada u učionici, dok suštinski nema prostora za njegov glas i ima nizak stepen programske, tehničko-tehnološke,

organizacione i interesno-motivacione autonomije (Havelka, 1996). Pored navedenih definicija, primetne su i konceptualizacije koje pristupaju ovom pojmu u odnosu na kontinuum kontrola – autonomija. Kao primer možemo izdvojiti definiciju regulisane autonomije Rodžera Dejla, koja ističe da autonomija nastavnika može postojati u veoma ograničenom dometu kapitalističkog društva (Dale, 1982) ili Berijevo shvatanje da iako nastavnici mogu donositi određene odluke po pitanju njihovog rada, konačni domet njihovog autonomnog delovanja je *uklesan u kamenu* (Berry, 2012, prema: Parker, 2015). Takođe, odnos između kontrole i autonomije definisan je određenjem kroz koje se suprotstavljaju pojmovi *regulisane (ograničene) autonomije* i *produžene autonomije*. Regulisanu autonomiju karakteriše kontrola: a) *na nivou institucije* kroz standardizaciju i merenje ishoda, jasnu hijerarhizaciju u vidu kontrole od strane direktora i vrednovanje rada prema unapred postavljenim merilima i b) *na nastavnom nivou* kroz ograničenost u izboru sadržaja nastave, nastavnih sredstava, kao i vrsti evaluacije koju nastavnici moraju da koriste. Suprotan pojam *produžene autonomije* pretpostavlja da na prvom nivou postoji suverenitet i saradnja u definisanju standarda, povećanje odgovornosti, vrednovanje efektivnosti u nastavi, kao i povećanje kolegijalnosti gde se direktor vidi kao jedan od nastavnika i ima zadatak da radi na koheziji nastavnog kolektiva. Na nastavnom nivou produžena autonomija bi predstavljala suštu suprotnost regulisanoj, gde bi se nastavniku omogućavao izbor o gorepomenutim elementima (Wermke & Höstfält, 2014).

Pored navedenih teorijskih postavki autonomije nastavnika, prisutne su i različite konceptualizacije koje koriste sintagmu **profesionalna autonomija nastavnika** (Berry, 2012; Frostenson, 2015; Hall & Webb, 2014; McPhie & Kinney, 1959; Pitt, 2012). Profesionalizam nastavničkog poziva može se objasniti u skladu sa prethodno navedenim određenjima autonomije i osnovno objašnjenje od koga možemo krenuti, a koje je imanentno u drugim određenjima autonomije, jeste da je nastavnik profesionalac koji je plaćen za obavljanje neposrednog rada u obrazovnim institucijama (Tichenor & Tichenor, 2005). Proučavanje ovog pojma ipak ide dalje, budući da se kriterijum koji se odnosi na novčanu nadoknadu za posao može primeniti u svakoj drugoj profesiji. Imajući to u vidu, OECD u izveštaju iz 2016. godine izdvaja profesionalizam nastavnika kao pojam koji se sastoji od toga da nastavnik mora imati znanja potrebna za podučavanje, sarađivati sa kolegama sa ciljem ispunjavanja standarda i autonomiju u izboru sadržaja nastave, ocenjivanju učenika, održavanju razredne discipline i materijala koje koriste (OECD, 2016). Na tragu standardizacije, možemo govoriti i o

profesionalizmu koji se ogleda u tome da li je nastavnik na pravi način ispunio unapred postavljene obrazovne standarde koji prate određenja kao što su „nastavnik je dobar u svom poslu“ ili „postiže izuzetne rezultate“ (Demirkasimoglu, 2010: 2050). Ove definicije Saks (Sachs, 2003) klasifikuje među one koje pripadaju *starom profesionalizmu* koga karakteriše rigidnost, reaktivnost na zahteve, konzervativniji pristup nastavi i eksterna regulacija ponašanja. Suprotno takvom shvatanju je *novo (transformativno) shvatanje profesionalizacije* koja podrazumeva etičku praksu, progresivnost, samoregulisano ponašanje, spremnost na promene i društveni aktivizam. Usmeravanje obrazovne prakse ka transformativnoj profesionalizaciji predstavlja važnu promenu budući da stavlja nastavnike u povoljniju poziciju za razvoj autonomije čime doprinosi razvoju nastavnika kao javnih i kritički orijentisanih intelektualaca (Giroux & McLaren, 1986). Bez obzira na određenje profesionalizma nastavničke profesije, autonomija predstavlja jednu od važnijih komponenti ovog pojma i odnosi se bilo na oslobođenje od spoljašnjih pritisaka i stroge hijerarhijske organizacije ili na organizaciju svog neposrednog rada sa učenicima i uticaja na sopstveni profesionalni razvoj (Demirkasimoglu, 2010).

U odnosu na pojam profesionalizacije, javljaju se definicije profesionalne autonomije nastavnika. Pregledom relevantne literature jedna od prvih definicija koja se može izdvojiti jeste ona koju nam Mekfi i Kini (McPhie & Kinney, 1959) pružaju sredinom dvadesetog veka u kojoj iz perspektive odnosa između nastavnika i društva (javnosti) primećuju dva tipa profesionalne autonomije - primarnu i sekundarnu. Primarna autonomija u ovoj teoriji bi predstavljala sve aktivnosti koje nastavnici preduzimaju u obrazovnim institucijama kako bi prethodno dogovoren plan obrazovanja sproveli u delo. Pod sekundarnom autonomijom podrazumeva se mogućnost da nastavnici kao udruženje profesionalaca, kao i svaki pojedinačni nastavnik, imaju svoj glas u dijalozima sa društvom kako bi saradnički odlučivali o pitanjima u vezi sa ciljevima i ishodima formalnog obrazovanja, kao i imali konstantnu interakciju sa društvom u praćenju obrazovnog procesa. Pristup proučavanju autonomije nastavnika kroz korišćenje sintagme profesionalna autonomija, prisutan je i u određenju koje u fokus postavlja mogućnosti nastavnika da implementiraju sopstvene ideje i ideale u okviru svoje profesije u odnosu na različite individualne autoritete u obrazovnom kontekstu (Pitt, 2012).

Konceptualizacija na koju ćemo se najviše osloniti i koja je savremenija od prethodno navedenih je određenje profesionalne autonomije nastavnika koje nudi Magnus Frostenson.

Prema njegovom shvatanju, profesionalna autonomija odnosi se na slobodu nastavnika da definišu prirodu sopstvenog poziva u odnosu na obrazovni kontekst koji uključuje različita formalna ograničenja po pitanju kvaliteta obrazovanja, etike, mehanizama kontrole (Frostenson, 2016). U odnosu na prisutnu deprofesionalizaciju nastavničkog poziva koju uviđa u Švedskoj i drugim zemljama, koja podrazumeva situaciju u kojoj nastavnici gube mogućnost samostalnog odlučivanja postajući žrtve malicioznih menadžerskih ideologija, pedagoških eksperimenata i nametnutih promena u obrazovnim politikama, razrađuje koncept profesionalne autonomije na tri nivoa i definiše generalnu, kolegijalnu i individualnu profesionalnu autonomiju. *Generalna (opšta)* autonomija odnosi se na mogućnost nastavnika da se pitaju i odlučuju o: organizaciji školskog sistema, zakonskoj regulativi u obrazovanju, nastavnim programima, kao i pitanjima ideološkog usmerenja obrazovanja. *Kolegijalna* autonomija se odnosi na mogućnost zajedničkog delovanja nastavnika u odnosu na pitanja koja se odnose na organizaciju rada i odlučivanja u okviru ustanova u kojima rade. Treći nivo profesionalne autonomije definisan je kao *individualni* nivo koji se odnosi na neposredni nastavni rad. Pitanja koja se otvaraju u domenu ovog nivoa autonomije odnose se na izbor sadržaja učenja u odnosu na program, nastavnih sredstava, pedagoškog pristupa, vremensko-prostorne organizacije i ocenjivanja (Frostenson, 2016). Poredeći konceptualizacije nastavničke autonomije koje su određene sintagmom profesionalne autonomije i rad Eversa i saradnika (Evers, Verbon, & Klaeijesen, 2017) koji nam daje pregled preko 40 određenja autonomije, primetno je da postoje izvesna preklapanja i da postoje poteškoće, čak i nemogućnost, za potpuno odvajanje ovih koncepata. Frostensonovo određenje kolegijalne autonomije preklapa se sa određenjima autonomije nastavnika koja u fokus stavljaju participaciju nastavnika u odlučivanju u školama. Takođe, individualna profesionalna autonomija podudarna je sa konceptualizacijama koje se baziraju na autonomiju u primarnom (neposrednom) odlučivanju u nastavnom kontekstu. Ipak, razlika koju možemo izdvojiti upravo se nalazi u opštoj autonomiji, koja, pored odlučivanja o zvanično propisanim programima, obuhvata i već navedene elemente koji se odnose na obrazovnu legislativu i obrazovnu politiku. Shvatajući to kao važnu karakteristiku nastavničke profesije i suštinski bitan činilac nastavničke autonomije, koristićemo se sintagmom profesionalna autonomija nastavnika koja obuhvata tri navedene oblasti (generalnu, kolegijalnu i individualnu).

Istraživački pristupi koji se koriste za proučavanje autonomije nastavnika variraju, što nam predstavlja još jedan od indikatora kompleksnosti ovog pojma i različitih mogućnosti u

njegovom određenju. Dok neka prethodno navedena istraživanja poput rada Vermkea i saradnika ili istraživanja Da Silve i Molstadove (Da Silva & Mølstad, 2020; Wermke, 2019) koriste kvalitativne istraživačke metode, izdvajaju se i istraživači koji su pokušali da kvantitativnom metodologijom pristupe istraživanju autonomije nastavnika. U pogledu korišćenih tehnika u ovim istraživanjima, dominantno je zastupljena skala procene i kao primere možemo izdvojiti Skalu doživljaja nastavničke autonomije (eng. *Sense of Autonomy Scale*), razvijenu od strane Vereta Volasa Čartersa (Charters, 1973, prema: Marshall, 2019), Skalu nastavničke autonomije (eng. *Teacher Autonomy Scale*) konstruisanu od strane Kerolin Pirson i Brusa Hola (Pearson & Hall, 1993) ili skalu Isaka Fridmana koja je u fokusu imala radnu autonomiju nastavnika (Friedman, 1999). Teškoće u pokušaju merenja autonomije dovela su do uobičajene upotrebe istraživačkih tehnika kojima se na bazi samoiskaza ispitanika utvrđuje njihov doživljaj sopstvene autonomije(Parker, 2015; Pearson & Hall, 1993; Ramos, 2006).

Autonomija učenika predstavljala je jedno od pitanja prema kojem su svoj odnos gradili pedagoški mislioci krajem XIX i u XX veku. Kritičari stare herbartovske škole, predstavnici pokreta za novu školu kao što su na primer Adolf Ferijer (Adolphe Ferrière) , Eduard Klapared (Édouard Claparède) u Evropi ili Džon Djui (John Dewey) u SAD-u, su ukazivali da treba voditi računa o prirodnim sklonostima dece ka aktivnosti, uvažavati njihovo mišljenje i potrebe koje imaju, pa čitavu pedagošku teoriju grade na principima slobode, aktivnosti i inicijativnosti (Đerić, 2014). Upravo ovi autori razmatrali su i ulogu škole u razvoju autonomije, kao i različite metode i sredstva koja nastavnici treba da koriste kako bi razvijali autonomiju učenika. Možemo izdvojiti Ferijerovo shvatanje škole koja nije naprosto škola ručnog rada, već „škola lične inicijative pri učenju“ (Ferijer, 1938: 24), gde kroz različite oblike individualnog ili zajedničkog rada postoji mogućnost da učenici biraju različite sadržaje učenja, budu samostalniji i preduzimaju inicijativu u sopstvenom obrazovanju. Klaparedova shvatanja u okviru funkcionalne pedagogije usmerena su na stvaranje nove škole, koja je po meri deteta, gde uočava potrebu za razumevanjem aktivne prirode učenika i slušanjem i uvažavanjem potreba koje učenici iskazuju u vezi sadržaja koji uče i tempa kojim mogu da uče (Đerić, 2014; Klapared, 1929; Kocić, 2002). Pragmatistička pedagogija Džona Djuija i njegov *projekt metod* koji omogućava učenicima da aktivno učestvuju u svim fazama rešavanja problema, doprinosi većoj participaciji učenika i razvoju njihove autonomije (Djui, 1971; Đerić, 2014). Iako ni u jednom od svojih radova ne koristi termin autonomija (Nickel, 2007), Djuijevo kapitalno delo *Vaspitanje i demokratija*, u

kojem je istakao važnost stvaranja podržavajućeg nastavnog okruženja koje treba da neguje aktivnost i istrajnost učenika u učenju pre nego da bude usmereno na sticanje znanja samih nastavnih tema, utabalo je put razvoju savremenog koncepta autonomije učenika (Almusharraf, 2020). Za bolje razumevanje učeničke autonomije kod Djuija, neophodno je uvesti termin svrsishodne/ciljane autonomije (eng. *purpose autonomy*), koji se odnosi na sposobnost učenika da odrede dugoročne ciljeve i rade na njima bez obzira na činjenicu da neki konkretni zadaci koje obavljaju mogu biti u neskladu sa trenutnim željama. Na taj način, učenik će izdržati raznovrsne prepreke kako bi ostvario svoj autonomno određeni cilj, kako bi našao svoju svrhu (Djui, 1936; Nickel, 2007). Djuijevo razumevanje da svaka individua treba da zauzima kritički stav prema sebi, sopstvenim uverenjima i prema društvenoj stvarnosti u kojoj živi, kao i njegova orijentisanost ka pitanjima demokratizacije i pravednosti, čine ga teoretičarem koji je imao značajan uticaj na razvoj savremene kritičke pedagogije (Lamons, 2016; Tadić, 2016). Uzimajući u obzir relaciju sa kritičkom pedagogijom, primećuje se i da je koncept autonomije učenika problematizovao i rodonačelnik kritičke pedagogije Paulo Freire. Polazeći od toga da je autonomija proces u kojem individua postaje samosvesna i zrela, on otvara različita pitanja koja se odnose na diskusiju o nastavnom radu i participaciju učenika u donošenju odluka o nastavnim zadacima, kao i na zahteve za nastavnike koji se odnose na poštovanje slobode, individualnosti i dostojanstva učenika sa ciljem podrške učeničke autonomije (Freire, 2000; Freire, 2017; Freire, 2018). Pored toga, Freire postulira da nastavnik kroz razvijanje dijaloga o realnim životnim situacijama sa kojima se učenik susreće, obogaćuje iskustvo obrazovanja učenika, podržavajući razvijanje njihove autonomije u nastavi (Freire, 1996, prema: Muller & Schubert, 2018).

U pokušajima da konceptualizuju pojam učeničke autonomije, u relevantnim radovima autori najčešće polaze od Holecove definicije učeničke autonomije koja predstavlja sposobnost da se preuzme kontrola nad sopstvenim učenjem (Gach, 2020; Holec, 1981, prema: Almusharraf, 2020; Martinez, 2008; Thanasoulas, 2010). Nadovezujući se na Holecovu definiciju, tokom 80ih i 90ih godina XX veka javljaju se različite definicije autonomije učenika, kao na primer Litlova koja insistira da je autonomija učenika njegov psihološki odnos prema procesu i sadržaju učenja, kapacitet za odvajanje od sadržaja, kritičku refleksiju i samostalnu akciju, pritom naglašavajući da autonomija učenika ne može biti svedena na akciju koju ćemo primeniti na učenike u smislu nastavnog metoda koji se koristi, već da je neophodno da se insistira na stvaranju aktivnog odnosa učenika prema sadržajima učenja (Little, 1995, prema: Thanasoulas, 2010). Prateći trag

ovakvog određenja i pomeranja fokusa ka konstruktivističkom pristupu učenju, Leni Dam definiše autonomnog učenika kao nekog ko samostalno bira ciljeve, svrhu i postavlja ishode sopstvenog učenja, bira materijale i metode za učenje, samostalno organizuje načine u sprovođenju postavljenih zadataka i bira kriterijume za evaluaciju svog učenja (Dam, 1990, prema Thanasoulas, 2010).

Početkom XXI veka primećujemo promene u konceptualizaciji pojma učeničke autonomije u nastojanju da se na osnovu jasnog definisanja pojma dođe do pomeranja sa shvatanja autonomije kao neodređenog ideala do konkretne definicije na osnovu koje će se sprovesti empirijska istraživanja (Benson, 2001, prema: Martinez, 2008). Shvatanje da je definisanje pojma autonomije učenika važno za sprovođenje empirijskih istraživanja naišlo je na opravdavanje, ali i na kritiku jednodimenzionalnih određenja ovog pojma (Martinez, 2008). Multiperspektivni primer u određenju autonomije učenika izlaže Oksfordova (Oxford, 2003), određujući više dimenzija: a) *tehničku,* koja uključuje posedovanje veština za nezavisno učenje; b) *psihološku,* koja se odnosi na kombinaciju različitih svojstava ličnosti sa akcentom na ponašanja, sposobnost, odabrane strategije učenja; v) *sociokulturnu I,* gde je autonomija samoodređenje ostvareno kroz društvenu interakciju; g) *sociokulturnu II,* koja u fokus stavlja participaciju kao primarni cilj koja će voditi razvoju autonomije i d) *političko-kritičku* dimenziju autonomije koja akcenat stavlja na mogućnost učenika da ima pristup kulturnim alternativama i odnosima moći koje će mu pomoći da izgradi sopstveni stav prema pluralitetu ideologija. Takođe, možemo izdvojiti i nešto skoriji primer definicije učeničke autonomije koja obuhvata više dimenzija učeničke autonomije i koja pokušava da nam da bliže određenje odlika autonomnog učenika gde je on odgovoran i fleksibilan; ima jasan plan učenja; iskazuje pozitivan stav prema učenju; koristi različite strategije za učenje, prati svoj rad, svestan je alternativnih strategija učenja; može da primeni stečena znanja u širem kontekstu...(Pichugova, Stepura, & Pravosudov, 2016).

Pored definisanja pojma autonomije učenika otvaraju se i pitanja koja se odnose na to kakva bi uloga nastavnika trebalo da bude u podršci autonomije, kao i koje bi aktivnosti nastavnik trebalo da preduzima na planu podržavanja učeničke autonomije. Nastavnik bi trebalo da ima ulogu a) facilitatora – nekoga ko će voditi računa o psihosocijalnim potrebama učenika, motivisati ih i pomagati im da prevaziđu teškoće, b) organizatora – koji će organizovati različite

aktivnosti i igre koje će biti u skladu sa potrebama i očekivanjima učenika i v) savetnika – koji pomaže svakom učeniku da ostvari bolje ishode učenja (Palfreyman & Benson, 2019). U nastavnom kontekstu, različiti autori su empirijskim istraživanjima došli do zaključka da podrška autonomiji učenika u učenju jezika i razvoju rečnika može biti ostvarena ukoliko nastavnik koristi raznovrsna nastavna sredstva i različite metode za evaluaciju njihovog rada (Kristmanson et al., 2013; Li, 2015; Munzur, 2012, & Schuster, 2012, prema: Almusharraf, 2020). Takođe, možemo uočiti i određenja koja su usmerena ka tome da razvijanje autonomije učenika uključuje implementaciju što više elemenata nastave usmerene na učenika i angažovanju učenika da preispituju sve aspekte sopstvenog procesa učenja (Reinders, 2010). Pregledom različitih konceptualizacija autonomije učenika u okviru navedenog konteksta, možemo doći do zaključka da su u najvećoj meri usmerene samo na proces učenja, kako u nastavi, tako i van nje. Razumevajući višedimenzionalnost pojma autonomije i autonomije učenika, pa samim tim i teškoće u određivanju ovih pojmova, važan doprinos u pokušaju određivanja nam daju teorije u kontekstu učenja jezika, kao i neka od istraživanja koja ispituju nastavnička razumevanja pojma učeničke autonomije i aktivnosti koje nastavnici preduzimaju kako bi podržali autonomiju učenička (Duong, 2014; Joshi, 2011).

Razvojna i motivaciona teorija koja na obuhvatan način uvezuje dva ključna aspekta ovog istraživanja, odnosno autonomije nastavnika i autonomije učenika u nastavi je teorija samodređenja (eng. *Self-determination theory, SDT*) konstruisana od strane Edvarda Disija i Ričarda Rajana (Edward Deci & Richard Ryan). Predstavnici ove teorije, bazirane na različitim empirijski potvrđenim postavkama o ljudskom razvoju, motivaciji i učenju, kritikuju hegemone odnose koje podržavaju društvene, ekonomske i kulturološke okolnosti (Tadić, 2014) i smatraju da je moguće uticati na sistem i promovisati promene u pravcu humanijih i emancipatorskih praksi (Ryan & Niemiec, 2009). Teorija samoodređenja predstavlja makro teoriju ljudske motivacije, sastavljenu od pet mini teorija, gde jedna od njih, teorija osnovnih ljudskih potreba, govori upravo o nužnosti zadovoljenja potreba za autonomijom, bliskošću i kompetentnošću (Núñez & León, 2018; Reeve, 2009). Sama autonomija u okviru ove teorije definiše se kao psihološka potreba da pojedinac iskusi sopstveno ponašanje kao čin koji potiče od sopstvenih težnji, nečega što je svojstveno njemu samom, pre nego da ponašanje bude uslovljeno pritiscima i događajima sa kojima se ne poistovećuje (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Takođe, potreba za autonomijom u kontekstu ove teorije, odnosi se „na iskustvo volje i psihološke slobode i

određena je nivoom eksternog pritiska tokom izvršavanja neke aktivnosti“ (Deci & Ryan, 2008: 22). Nužno je i napraviti pojmovnu razliku između pojmova autonomije i nezavisnosti, pri čemu treba voditi računa da je autonomija čin delovanja u skladu sa vlastitim izborom, voljom i htenjem, a ne neoslanjanje na druge ljude i potpunu nezavisnost od njih (Deci & Ryan, 2008; Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009).

Pristupi autonomiji u obrazovnom kontekstu variraju kod autora koji koriste teoriju samoodređenja za teorijski okvir istraživanja. Prepoznaje se *kognitivni plan* koji se odnosi na podsticanje izražavanja individualnog načina mišljenja, dok na *bihejvioralnom planu* predstavlja mogućnost donošenja različitih odluka u različitim kontekstima, školi i nastavi, porodici (Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009). Različita istraživanja su pokazala da zadovoljenje potrebe za autonomijom dovodi do toga da se individua oseća motivisanije za rad, samoodređenije i da oseća odsustvo kontrole nad svojim radom (Chirkov and Ryan 2001; Oga-Baldwin et al. 2017; Pintrich 2000; Reeve 2009; Zhou et al. 2009, prema: Wei, Zhang, He, & Bobis, 2019).

Prethodno je navedeno da odlike metodološkog pristupa mnogih analiziranih radova o problemu autonomije nastavnika i učenika treba dovesti u vezu sa teškoćama egzaktnog određivanja pojma autonomije učenika, kako zbog različitih pristupa, tako i zbog apstraktnosti samog pojma. Teorija samoodređenja nam, u tom smislu, ne pruža takvu definiciju autonomije učenika u nastavi ili vaspitanju u celosti eksplicitno, ali nam kroz uvođenje pojma podrške autonomiji učenika može implicitno odgovoriti na pitanje šta su indikatori učeničke autonomije u nastavi i šta nastavnici mogu da rade sa ciljem razvijanja doživljaja autonomije učenika. Podrška autonomiji bazira se na nalaženju načina da se: „neguje, podrži i poveća učeničko unutrašnje odobravanje nastavnih aktivnosti“ (Reeve & Jang, 2006: 210). Dijalektički okvir između učenika i učionice u kojem se učenik aktivno angažuje u situacijama učenja i ima želju da učestvuje u nastavnim aktivnostima, i sa druge strane okruženje učionice koje podržava i obogaćuje učeničke unutrašnje snage i sposobnosti, podržavajući visok nivo autonomne motivacije čini najbolji okvir za pozitivno učeničko delovanje u kojem je doživljaj autonomije visok (Reeve, Ryan, Deci, Jang, 2007). Jedan od neizostavnih elemenata ovog dijalektičkog okvira je upravo motivacioni stil nastavnika, u kojem je autonomno podržavajući stil rada nastavnika onaj koji će pozitivno uticati na autonomiju učenika.

Jedna od klasifikacija nastavničke podrške autonomiji učenika u nastavi ukazuje nam na tri oblasti podrške: a) *organizaciona* podrška autonomiji koja obuhvata dozvoljavanje učenicima

da učestvuju u domenu upravljanja u učionici; b) *proceduralna* u kojoj se npr. učenicima dozvoljava da na različite načine predstave sopstvene ideje; v) *kognitivna* za koju primer može biti mogućnost da učenici evaluiraju sopstveni rad iz samodeterminisanog okvira ili određuju sopstvene ciljeve i zadatke koji će biti u skladu sa njihovim interesovanjima (Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004). Budući da teorija samoodređenja nudi operativnu podršku kroz kriterijume za razlikovanje kontrolišućeg i autonomno podržavajućeg nastavničkog stila, usmerićemo se na tri grupe strategija vaspitnog rada nastavnika, kroz koje možemo pratiti nastavničku podršku autonomije učenika u nastavi – *proceduralne, interpersonalne i didaktičke* strategije (Tadić, 2019).

Proceduralne strategije odnose se na strategije regulacije ponašanja učenika osmišljavanjem i primenom pravila ponašanja i raznovrsnim procedurama – od uređenja prostora i rasporeda sedenja učenika u učionici, do upotrebe tehnika nagrađivanja i kažnjavanja. U okviru ovih strategija, one koje podržavaju autonomiju učenika prepoznaju se po tome što su „usmerene na podsticanje učenika na razmišljanje, nezavisnost, delovanje i zauzimanje stavova pri donošenju odluka bitnih za samog učenika i funkcionisanje odeljenske zajednice. Insistira se na unutrašnjoj motivaciji koja podrazumeva učešće učenika u odlučivanju o značajnim pitanjima školskog života i atmosferu međusobnog poštovanja i razumevanja“ (Tadić, 2019: 141). *Interpersonalne strategije* usmerene su na obezbeđivanje pozitivne klime u učionici u kojoj se neguje ravnopravnost, sloboda izražavanja i osećaj sigurnosti, međuljudskih odnosa koji su bazirani na principima demokratije i uvažavanja kao i aktivnoj participaciji učenika i možemo ih prepoznati po temama kao što su: „uticanje, suočavanje, deljenje odgovornosti, razgovor, saradnja, razumevanje tuđe perspektive, empatično reagovanje“ (Tadić, 2019: 167). *Didaktičke strategije* usmerene na podržavanje autonomije učenika odnose se na oblike nastave, vrstu nastavnih sadržaja i aktivnosti kojima se podstiče unutrašnja motivacija učenika za učešće u nastavnim aktivnostima i učenju. Razvoj samostalnosti i sposobnosti učenika da na adekvatan način kontrolišu sebe i proces učenja vide se kao cilj kojem se teži. Ova vrsta kognitivne autonomije i samokontrole razvija se u didaktičkoj atmosferi koju odlikuju: *usmerenost nastavnog procesa na učenika* (u smislu mogućnosti učestvovanja u izboru nastavnih tema i osmišljavanju nastavnih aktivnosti, pokazivanja inicijative na času, izražavanja ličnog suda o nastavnim aktivnostima, sopstvenom radu i radu nastavnika), *relevantnost nastave* (koja podrazumeva prilagođavanje nastavnih sadržaja uzrastu, mogućnostima i interesovanjima

učenika), *vrednovanje ličnog napretka* (očekivanja u pogledu rada i radnih zadataka su prilagođenja karakteristikama učenika pri kojima se vrednuju i trud i napredak), *multidisciplinarnost, interaktivnost i aktivnost u konstrukciji značenja* (otvaranje prostora za kritički odnos prema nastavnim sadržajima i njihovo sagledavanje iz različitih perspektiva) i *kontekstualno učenje sa razumevanjem suštine* (kroz uvažavanje učeničkih znanja i iskustava, učenje kroz koje učenici razumeju cilj, lični značaj i mogućnost primene nastavnih sadržaja i aktivnosti) (Tadić, 2019).

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

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

ponašanja nastavnika u nastavi koja karakterišu autonomno podržavajući stil, gde je nastavnik koji: aktivno sluša učenike, ima uvid u učeničke želje, pruža podršku učeničkoj samostalnosti tokom učenja, pruža priliku učenicima da se verbalno izraze na času, omogućava dostupnost materijala za učenje, daje racionalna objašnjenja, koristi pohvalu kao povratnu informaciju, ohrabruje učenike, savetuje ih, obraća pažnju na njihova pitanja i uvažava učeničku perspektivu, onaj koji pruža podršku autonomiji učenika (Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009; Tadić, 2019). Kontrolišući interpersonalni stil nastavnika bi karakterisala ponašanja koja se odnose na to da je on taj koji pretežno priča na času, obezbeđuje materijale za učenje, izlaže ili saopštava rešenja ili odgovore, upućuje naredbe i izjave koje su usmerene ka zahtevanju određenog ponašanja, koristi pohvale, kritikuje učenike...(Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009; Tadić, 2019.).

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

Pregledom literature uočili smo osnovanost i potrebu da se autonomija nastavnika i učenika kao istraživački problem poveže sa participacijom. Određenja participacije variraju od šestostepenog Barkerovog modela (Barker, 1968, prema: Vranješević, 2001) do Hartovog modela *merdevina participacije* koje polaze od manipulacije, dekoracije i tokenizma kao neparticipativnih oblika, preko informisanja pa sve do združenog odlučivanja iniciranog od strane učenika (Hart, 1992). Shvatajući participaciju kao važan element u podršci autonomije učenika, moramo istaći da je neophodno ne samo težiti ka višim nivoima participacije, već i pomerati fokus sa participacije koja je inicirana nastavničkom kontrolom i težnjom da učenici budu poslušni, već participacijom koju prate poštovanje i razumevanje učenika, kao i partnerski

odnos sa nastavnikom koja bi bila reprezent participacije koja podržava autonomiju učenika (Zukorlić i Popović, 2009).

U odnosu na nastavnički doživljaj autonomije možemo izdvojiti da će stil ponašanja nastavnika na času, zavisiti od zadovoljenja njegovih osnovnih potreba (Deci & Ryan, 1985; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Tadić, 2015). Viši stepen doživljaja autonomne motivacije za rad povezan je sa većim zadovoljstvom pri obavljanju posla, zadržavanjem na postojećoj poziciji i većim postignućima na poslu (Worth & Van den Brande, 2020). Još jedna od važnih odrednica za temu jeste interpersonalni stil nastavnika i doživljaj sopstvene autonomije. U okviru teorije samoodređenja istraživanja Gaja Rota i saradnika ili Luka Peletjera i saradnika ukazuju na to da nastavnici koji doživljavaju viši stepen spoljašnje kontrole i pritisak u pogledu obavljanja svog posla će biti skloniji ka tome da koriste stil koji karakteriše kontrolu učeničkog ponašanja u nastavi (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

* * *

Shvatajući autonomiju kao bazičnu ljudsku potrebu i profesionalnu autonomiju nastavnika kao važnu komponentu njihovog rada, koja podrazumeva da nastavnici imaju pravo da budu pitani i da donose odluke u vezi sa zakonskom regulativom u obrazovanju, organizacijom rada u školi u kojoj rade ili pitanjima neposrednog nastavnog rada (Frostenson, 2016), postoji potreba da se na osnovu predložene konceptualizacije profesionalne autonomije ispita doživljaj profesionalne autonomije koju nastavnici imaju u okviru našeg obrazovnog konteksta.

Neka od prethodno sprovedenih istraživanja pokazala su da doživljaj profesionalne autonomije nastavnika utiče na njihovu preferenciju stila rada (Deci & Ryan, 1985; Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Tadić, 2015). Pregledom različitih istraživanja mogu se uočiti višestruke koristi autonomno podržavajućeg stila nastavnika za razvoj učeničke autonomije kao što su bolja adaptacija na školske uslove, veća kreativnost, veći doživljaj kompetentnosti i veća postignuća (Núñez & León, 2018; Reeve, et. al. 2013).

Ipak, nedovoljno su istraženi faktori koji utiču na to da li će nastavnici koji imaju veći doživljaj profesionalne autonomije ujedno biti nastavnici koji u većoj meri primenjuju pedagoške strategije kojima se podstiče autonomija učenika. Prethodno smo istakli višestruku korist koju i

nastavnici i učenici imaju u situacijama kada nastavnik ima veći doživljaj svoje profesionalne autonomije pa iz tog razloga smatramo da postoji neophodnost dodatnog istraživanja ovog fenomena i isticanja značaja sistemske podrške nastavničkoj autonomiji. Polazeći od toga da stavovi u velikoj meri oblikuju ponašanje, možemo pretpostaviti da jedan od značajnih faktora podržavanja autonomije učenika u nastavi predstavljaju stavovi nastavnika prema autonomiji učenika. Upravo iz navedenog značaja stavova, ideja od koje polazimo jeste da je neophodno ispitati koliki značaj nastavnici pridaju autonomiji učenika, u kojoj meri razumeju vrednosti učeničke autonomije i da li su spremni da deluju podržavajući spram autonomije učenika uzimajući u obzir koristi koje učenici mogu imati od nastavničkog pristupa koji je baziran na autonomno podržavajućem stilu ponašanja. Stoga nam je namera da u ovom istraživanju ispitamo da li postoji i kakva je priroda povezanosti između: doživljaja profesionalne autonomije nastavnika i njihovih stavova o autonomiji učenika u nastavi, doživljaja profesionalne autonomije nastavnika i zastupljenosti ponašanja nastavnika koja su usmerena na podršku autonomiji učenika u nastavi, stavova nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi i zastupljenosti ponašanja koja su usmerena na podršku učeničkoj autonomiji u nastavi.

2. Metodološki okvir istraživanja

2.1. Predmet istraživanja i ključni pojmovi

Na osnovu različitih teorijskih polazišta iznesenih u pristupu problemu istraživanja, možemo preciznije odrediti predmet istraživanja koji glasi: *profesionalna autonomija nastavnika i njihovi stavovi prema autonomiji učenika u nastavi.* Ključni pojmovi koje bismo izdvojili jesu: profesionalna autonomija nastavnika, stavovi nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi i podrška učeničkoj autonomiji u nastavi.

Profesionalna autonomija nastavnika odnosi se na slobodu nastavnika da definišu prirodu sopstvenog poziva u odnosu na obrazovni kontekst koji uključuje različita formalna ograničenja po pitanju kvaliteta obrazovanja, etike, mehanizama kontrole. Prema ranije definisanoj konceptualizaciji profesionalne autonomije nastavnika (Frostenson, 2016) ispitaćemo stavove nastavnika u odnosu na tri nivoa profesionalne autonomije: opštem, kolegijalnom i individualnom. Opšti nivo odnosi se na mogućnost nastavnika da budu pitani i odlučuju u oblastima: organizacije školskog sistema, zakonskoj regulativi u obrazovanju, nastavnim

programima, kao i pitanjima ideološkog usmerenja obrazovanja. Kolegijalni nivo u vezi je sa delovanjem nastavnika u kontekstu škole u kojoj rade odnosno uključivanjem nastavnika u razmatranje i odlučivanje u vezi sa organizacijom rada škole. Individualni nivo profesionalne autonomije nastavnika obuhvata odlučivanje nastavnika u izboru: sadržaja učenja u odnosu na program, nastavnih sredstava, pedagoškog pristupa, vremensko-prostorne organizacije i ocenjivanja (Frostenson, 2016).

Stavovi nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi bazirani su na trokomponentnom shvatanju stavova i obuhvataju uverenja o značaju i vrednostima autonomije učenika (kogitivna komponenta), emocijama prema učeničkoj autonomiji (afektivna komponenta) i spremnosti da se deluje podržavajuće ka autonomiji učenika u nastavi (bihejvioralna komponenta).

Kognitivna komponenta stava predstavlja znanje i percepciju, verovanja o objektu stava (o autonomiji učenika u nastavi). Sastoji se od znanja i perecepcije koja se stiču na osonovu ličnog iskustva sa objektom stava i na osnovu informacija iz različitih izvora koje su u vezi sa objektom. Takvo znanje i percepcija poprima oblik uverenja, da objekat stava ima određene karakteristike i da će određeno ponašanje voditi ka određenim ishodima.

Afektivna komponenta stava odnosi se na procenu objekta, osobe ili događaja kao dobrog ili lošeg, omiljenog ili neomiljenog, poželjnog ili nepoželjnog, na procenu nečega kao trenutno prijatnog ili neprijatnog. U konkretnom istraživanju, pod afektivnom komponentom stavova nastavnika podrazumevaju se emocije nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi. Takve emocije po svojoj prirodi prvenstveno su vrednosne i odražavaju opštu ocenu nastavnika o predmetu stava, ili raspon do kojeg nastavnik ocenjuje predmet stava povoljnim ili nepovoljnim, dobrim ili lošim.

Bihejvioralna komponenta stava pokazuje verovatnoću ili tendenciju da će pojedinac preduzeti određenu akciju ili se ponašati na određeni način s obzirom na objekat stava. Ona predstavlja nameru nastavnika da u skladu sa svojim stavom preduzme nešto u vezi sa podržavanjem autonomije učenika u nastavi. Prisutna su i teorijska određenja koja podrazumevaju da bihejvioralna komponenta može uključiti i samo ponašanje. U radu će se ponašanja nastavnika u vezi sa objektom stava dodatno ispitivati preko samoizjava nastavnika o podršci učeničkoj autonomiji u nastavi.

Podrška učeničkoj autonomiji u nastavi odnosi se na stilove ponašanja nastavnika na kontinuumu od kontrolišućeg do autonomno-podržavajućeg. Dok se sa jedne strane kontrolišući

interpersonalni stil odnosi na ponašanja nastavnika u nastavi kroz vršenje pritiska na učenike da misle i ponašaju se na određeni način, autonomno podržavajući stil nastavnika bazira se na ponašanjima usmerenim ka uočavanju, negovanju i razvijanju učeničkih unutrašnjih motivacionih resursa (Reeve, 2009). Kroz ponašanja poput uvažavanja perspektive, ponašanja, želja i osećanja učenika, podržavanja razvoja učeničke motivacije i kapaciteta za autonomnu samoregulaciju, pružanja racionalnih objašnjenja, pružanja podrške individualnom tempu učenja i razumevanja izraza negativnog afekta nastavnici mogu podržavati autonomiju učenika u nastavi.

2.2. Cilj i zadaci istraživanja

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

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

2.3. Hipoteze istraživanja

Pretpostavljamo da je nastavnički doživljaj profesionalne autonomije povezan sa njihovim stavovima o autonomiji učenika u nastavi. U najopštijem smislu može se pretpostaviti da će se pokazati povezanost nastavničkog doživljaja profesionalne autonomije sa njihovim stavovima o autonomiji učenika u nastavi, kao i sa načinima na koje podržavaju autonomiju učenika u nastavi.

Očekuje se da će nastavnici koji imaju visok stepen doživljaja sopstvene profesionalne autonomije imati pozitivan stav prema autonomiji učenika, prepoznavati vrednost i značaj autonomije učenika i iskazivati spremnost da deluju sa ciljem podrške autonomiji učenika. U skladu sa tim, očekuje se da će nastavnici koji imaju pozitivan stav prema autonomiji učenika u većoj meri praktikovati ponašanja koja su usmerena na podršku učeničkoj autonomiji u nastavi.

2.4. Varijable istraživanja

S obzirom na to da je reč o istraživanju korelacionog tipa možemo samo uslovno govoriti o zavisnim i nezavisnim varijabalama. *Zavisne varijable* su: 1) nastavnički doživljaj profesionalne autonomije, 2) stavovi nastavnika o autonomiji učenika, 3) ponašanja nastavnika kojima se podržava autonomija učenika u nastavi. *Nezavisne varijalble* su: pol nastavnika, godine radnog staža u nastavi, nastavni predmet koji predaju, nivo obrazovnog sistema u kojem su nastavnici zaposleni, karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja nastavnika.

2.5. Karakter istraživanja

Istraživanje će se sastojati iz analize relevantne literature iz oblasti autonomije u koju se uključuju shvatanja o pojmu autonomije iz perspektive različitih nauka, autonomije i profesionalne autonomije nastavnika, i različitih pristupa učeničkoj autonomiji i autonomiji učenika u nastavi. Analizom dostupnih izvora na temu, predstaviće se teorijski koncepti datog problema uz pregled različitih empirijskih izvora u oblasti autonomije nastavnika. S obzirom na to da je istraživanje teorijsko-empirijskog karaktera, nakon teorijskog pristupa problemu usledić prikaz toka empirijskog istraživanja i dobijenih rezultata. Empirijska neeksperimentalna metoda

poslužiće za istraživanje aktuelne vaspitno-obrazovne prakse u oblastima profesionalne autonomije nastavnika i autonomije učenika iz nastavničke perspektive.

2.6. Uzorak istraživanja

Uzimajući u obzir predmet, cilj i zadatke istraživanja koji se u najvećoj meri odnose na nastavnike, sam uzorak istraživanja činiće najmanje 300 nastavnika predmetne nastave zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na teritoriji Beograda. Tipovi uzoraka koji će biti korišćeni jesu jednostavni slučajni i kvotni. Škole koje će biti obuhvaćene uzorkom odabraćemo slučajnim putem u odnosu na sve škole na teritoriji Beograda, pri čemu će se voditi računa da se uzorkom obuhvati proporcionalan broj osnovnih škola, srednjih stručnih škola i gimnazija. Instrumenti istraživanja biće distribuirani predmetnim nastavnicima zaposlenim u odabranim školama.

Kvotnim uzorkovanjem odabraćemo nastavnike koji će činiti poduzorke istraživanja i to najmanje po 100 predmetnih nastavnika iz, redom, osnovnih škola, srednjih stručnih škola, kao i gimnazija. Kako bismo osigurali dovoljan broj nastavnika u svakom poduzorku, po potrebi ćemo uključivati nove škole u inicijalni uzorak škola. Pored osiguravanja podjednake zastupljenosti nastavnika iz različitih tipova škola u uzorku, nastojaćemo da obezbedimo i ravnomernu zastupljenost nastavnika u uzorku u odnosu na druge definisane karakteristike nezavisnih varijabli istraživanja (pol, godine radnog straža, nastavni predmet i karakteristike pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja).

2.7. Metoda, tehnike i instrumenti istraživanja

U skladu sa predmetom istraživanja, kao i ciljem i zadacima koje smo postavili, u radu će se koristiti deskriptivna neeksperimentalna metoda. Tehnike koje će biti korišćene su skaliranje i anketiranje.

Za ispitivanje doživljaja profesionalne autonomije nastavnika, po uzoru na neke ranije validirane instrumente u ovoj oblasti, konstruisaćemo Likertovu skalu stavova putem koje ćemo ispitati stavove nastavnika o opštoj, kolegijalnoj i individualnoj autonomiji.

Stavovi nastavnika prema autonomiji učenika u nastavi, odnosno njihova uverenja o autonomiji učenika u nastavi, razumevanje značaja autonomije učenika i spremnost da se angažuju u razvijanju autonomije učenika u nastavi, biće ispitani kroz Likertovu skalu stavova konstruisanu za potrebe ovog istraživanja.

Treći konstruisani instrument, takođe u formi Likertove skale, biće korišćen za ispitivanje zastupljenosti ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi.

2.8. Način obrade podataka

Podaci o stavovima nastavnika prikupljeni u ovom istraživanju biće obrađeni kvantitativnom analizom. Planirano je da se koriste sledeće statističke mere: mere deskriptivne statistike, mere centralne tendencije, mere disperzije, analiza varijanse uz proveru Levenovim testom, Pirsonov koeficijent korelacije. Za statističku obradu i analizu podataka biće korišćen IBM SPSS paket.

Mere centralne tendencije, disperzije, kao i merenje frekvencije i procenata koristićemo kako bismo opisali stavove nastavnika prema: doživljaju sopstvene profesionalne autonomije, autonomije učenika u nastavi i zastupljenosti ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi. Pirsonov koeficijent korelacije biće korišćen kako bi se ispitao stepen i priroda povezanost između: nastavničkog doživljaja profesionalne autonomije i njihovih stavova prema autonomiji učenika u nastavi, doživljaja profesionalne autonomije i zastupljenosti ponašanja nastavnika usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi, stavova nastavnika prema autonomiji učenika i zastupljenosti ponašanja usmerenih na podršku učeničkoj autonomiji u nastavi. Rezultati merenja analize varijanse trebalo bi da pokažu da li među nastavnicima postoje razlike u stavovima o profesionalnoj autonomiji, autonomiji učenika u nastavi i u pogledu zastupljenosti ponašanja usmerenih na podršku autonomiji učenika u nastavi i da li na te razlike utiču nezavisne kategoričke i numeričke varijable pol, godine radnog staža, nastavni predmet i nivo obrazovnog sistema u kojem su nastavnici zaposleni. Ova bi merenja takođe trebalo da pomognu u određivanju u kojoj meri su faktori pol, godine radnog staža, nastavni predmet koji predaju i nivo formalnog obrazovanja u kojem rade povezani sa stavovima nastavnika prema autonomiji učenika, kao i ponašanjima nastavnika usmerenim na podršku autonomiji učenika u nastavi, odnosno da daju odgovor na pitanje u kojoj se meri varijansa jedne varijable može objasniti drugom varijablom.

2.9. Tok i organizacija istraživanja

Istraživanje će biti realizovano u toku školske 2022/2023 godine. Najpre se planira izbor škola prema predviđenom načinu definisanom u uzorku istraživanja. Nakon inicijalnog odabira škola planiraju se dve faze istraživanja. U prvoj fazi sprovešćemo pilot istraživanje sa ciljem provere metrijskih karakteristika konstruisanih instrumenata na prigodnom uzorku od 100 nastavnika. Nakon implementirane faktorske analize revidiraćemo instrumente koji će se koristiti u drugoj fazi, odnosno u glavnom istraživanju, koje će obuhvatiti uzorak od najmanje 300 nastavnika predmetne nastave.

2.10. Značaj predloženog istraživanja

Značaj istraživanja može se ogledati u prezentovanju različitih koncepata profesionalne autonomije nastavnika koja nije zastupljena u literaturi na našim prostorima. Uzimajući u obzir značaj autonomije nastavnika, važno je istaći i da u našem kontekstu ne postoje ni istraživanja koja ispituju doživljaj profesionalne autonomije nastavnika, niti ona koja ispituju povezanost nastavničkog doživljaja profesionalne autonomije, njihovih stavova o autonomiji učenika u nastavi i ponašanja nastavnika koja su usmerena na podršku autonomiji učenika u nastavi. Na osnovu empirijskog istraživanja koje će biti sprovedeno nastojaćemo da dođemo do saznanja o tome koliki je stepen autonomije koji nastavnici doživljavaju u okviru našeg obrazovnog konteksta. Pored uvida u to kako nastavnici doživljavaju sopstvenu autonomiju na različitim nivoima, istraživanje će doprineti i razumevanju toga šta nastavnici znaju o autonomiji učenika, kako percipiraju značaj učeničke autonomije u nastavnom procesu i da li i na koje načine podržavaju autonomiju učenika u nastavi. U odnosu na rezultate istraživanja, možemo ukazati na važnost sistemske podrške profesionalnoj autonomiji nastavnika, kao i na važnost razvoja kompetencija nastavnika koje će biti usmerene ka podržavanju autonomije učenika u nastavi. Instrumenti koji će biti konstruisani za potrebe ovog istraživanja, potencijalno će se moći koristiti u drugim istraživanjima koja će služiti proširivanju fonda znanja o profesionalnoj autonomiji nastavnika i autonomiji učenika kako u nastavnom, tako i u drugim kontekstima.

3. Predviđena struktura rada

1. **Uvod – Pristup problemu istraživanja**
2. **Teorijski okvir istraživanja**

   2.1. *Različita shvatanja pojma autonomije* – U ovom poglavlju predstavićemo različita shvatanja pojma autonomije u pedagogiji i drugim relevantnim naukama.

   2.2. *Autonomija nastavnika i profesionalna autonomija nastavnika* – Ovo poglavlje sadržaće osvrt na različite načine na koje se može konceptualizovati autonomija nastavnika, sa posebnim osvrtom na profesionalizaciju poziva i definisanje ključnog pojma – profesionalne autonomije nastavnika. Ovaj segment istraživanja sadržaće i analizu osnovnih zakonskih i strateških dokumenata sa ciljem određivanja zastupljenosti elemenata podrške profesionalnoj autonomiji nastavnika. Dokumenta koja će biti obuhvaćena analizom su: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Zakon o srednjem vaspitanju i obrazovanju, Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* i *Akcioni plan za period od 2021. do 2023. godine, za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*.

   2.3. *Konceptualizacija autonomije učenika* – U ovom poglavlju osvrnućemo se na različite pristupe u definisanju pojma autonomije učenika, počevši od dela pedagoških klasika do savremenih kritičkih teorija vaspitanja, kao i na autonomiju učenika u nastavi.

   2.4. *Teorija samoodređenja - konceptualni okvir istraživanja* – Ovo poglavlje posvetićemo analizi teorije samoodređenja u kojoj autonomija zauzima značajno mesto. Predstavljajući razumevanje autonomije nastavnika i autonomije učenika iz ove perspektive, podržanu različitim empirijskim istraživanjima, pružićemo konceptualni okvir za empirijsko istraživanje.

3. **Metodološki okvir istraživanja**

   3.1. *Predmet istraživanja i ključni pojmovi* - U ovom delu rada detaljno ćemo definisati predmet istraživanja i ključne pojmove za istraživanje

3.2. *Cilj i zadaci istraživanja* – U ovom delu rada biće definisan cilj istraživanja kao i zadaci istraživanja

3.3. *Hipoteze istraživanja* – Ovaj deo rada sadržaće hipoteze izvedene iz cilja i zadataka istraživanja

3.4. *Varijable istraživanja* – U ovom delu radova biće definisane nezavisne i zavisne varijable istraživanja

3.5. *Karakter istraživanja* – U ovom delu biće objašnjen karakter istraživanja

3.6. *Uzorak istraživanja* – Ovaj deo rada sadržaće detaljan opis uzorka istraživanja

3.7. *Metoda, tehnike i instrumenti istraživanja* – U odnosu na prethodno definisane elemente istraživanja, u ovom delu fokusiraćemo se na metodu, tehnike i instrumente koje ćemo koristiti u istraživanju

3.8. *Način obrade podataka* – U ovom segmentu objasnićemo tehnike koje će biti korišćene za obradu podataka

3.9. *Značaj predloženog istraživanja* – U ovom segmentu objasnićemo teorijski i praktični značaj sprovedenog istraživanja

3.10. *Tok i organizacija istraživanja* – Ovaj deo rada sadržaće objašnjen tok istraživanja i način na koji će biti organizovano istraživanje

4. **Analiza i interpretacija rezultata istraživanja –** Rezultate koje smo dobili u sprovedenom istraživanju predstavićemo i analizirati u skladu sa prethodno postavljenim zadacima. Dobijeni podaci biće kvantitativno interpretirani.

5. **Zaključak i pedagoške implikacije –** U ovom segmentu rada izvešćemo zaključke na osnovu dobijenih podataka i interpretaciji rezultata. Osvrnućemo se i na pedagoške implikacije kao i preporuke za obrazovnu politiku

6. **Literatura** - Spisak korišćene literature u izradi disertacije

7. **Prilozi** – Predstavljanje instrumenata koji su korišćeni u radu

4. Literatura

Almusharraf, N. (2020). Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study. *Cogent Education*, *7*(1), 1-23.

Balwant, P. T. (2017). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 389–401.

Berry, J. (2012). Teachers' Professional Autonomy in England: are neo-liberal approaches incontestable? *Forum*, *54*(3), 397-410.

Dale, R. (1982). Education and the capitalist State: contributions and contradictions, In. M.W.Apple (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education* (pp. 127-162). London: Routledge & Kegan Paul.

Da Silva, A. L. L., & Mølstad, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, *31*(1), 115-131.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, *49*(1), 14–23.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *9*, 2047–2051.

Djui, Dž. (1936). *Interes i napor – Moral i vaspitanje*, Skoplje: »Nemanja« zadužbinska štamparija Vardarske banovine.

Djui, Dž. (1971). *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.

Dryden, J. (2020). Autonomy. Preuzeto sa

https://iep.utm.edu/autonomy/#:~:text=Moral%20autonomy%2C%20usually%20traced%20back,of%20any%20particular%20moral%20content.

Duong, T.M. (2014). EFL Teachers" Perceptions of Learner Autonomy and Their Classroom Practices: A Case Study. *I.J. Education and Management Engineering*, *4*(2), 9-17.

Đerić, I. (2014). *Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS (123456789/8130)

Evers, A. T., Verboon, P., & Klaeijsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, *43(*4), 805–821.

Formosa, P. (2013). Kant's Conception of Personal Autonomy. *Journal of Social Philosophy*, *44*(3), 193–212.

Ferijer, A. (1938). *Samoradnja kod dece*. Beograd: Izdavačka knjižarnica "Rajković"

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2000). School Engagement: Potential of he Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research 74*(1), 59-109.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civil Courage*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih.* Eduka: Beograd.

Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije.* Clio: Beograd.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58–76.

Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(2), 20-29.

Gach, N. (2020). From totalitarianism to democracy: Building learner autonomy in Ukrainian higher education. *Issues in Educational Research*, *30*(2), 532-554.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, *56*(3), 213-238.

Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 1–17.

Hall, N., & Webb, D. (2014). Instructors' Support of Student Autonomy in an Introductory Physics Course. Physical Review Special Topics, *Physics Education Research*, *10*(2), 1-22.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. Nastava i vaspitanje, 45(2), 293-306.

Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*,*102*(3), 588–600.

Joshi, K. J. (2011). Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning. *Journal of NELTA*, *16*(1-2), 13-29.

Klapared, E. (1929). *Škola po meri*. Beograd: Štamparija Drag. Gregorića.

Kami, K. (1983). *Autonomija: cilj vaspitanja prema Pijažeu*. *Predškolsko dete*, *13*(1-2), 1-12.

Kocić, Lj. (2002). Škola po meri Eduarda Klapareda. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *34*(1), 141-155.

Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *41*(2), 349-366.

Lamons, B. (2016). Dewey and Critical Pedagogy. In M. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_230-1

Lent, R. C. (2014). Engagement, the secret to sustainable learning. *Principal Leadership*, *15*(4), 28-29.

MacBeth, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International.

Marshall, P. A. (2019). Teacher Autonomy on English Communication courses in Japanese Universities, *International Journal of Curriculum and Instruction*, *11*(2), 1-13.

Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. In T. Lamb, & H. Reinders (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy - Concepts, realities, and responses* (pp. 103-125*)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

McPhie, W. E., & Kinney, L. B. (1959). Professional Autonomy in Education. *Journal of Teacher Education*, *10*(3), 285–290.

Müller, A.J., & Schubert, M.M. (2018). Knowledge in Higher Education from the Book "Pedagogy of Autonomy" by Paulo Freire. *Asian Journal of Aplied Science*, *6*(6), 565-569.

Nickel, J. (2007). Interests and Purposes in Conceptions of Autonomy. *Paideusis 16*(1), 29-40.

Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, *7*(2), 133–144.

Núñez, J. L., & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory.*Teachers and Teaching* , *22*(2) 147-159.

OECD. (2016). Teaching in Focus. 2016/14. 1-4. Preuzeto sa https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm3xgskpc40-en.pdf?expires=1611347057&id=id&accname=guest&checksum=434FAC9CC221BCBBC2368B95C6C816D6

Oxford, R .L. (2003). Toward a more Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, (pp. 75–91). Houndmills: Palgrave.

Palfreyman, D. M., & Benson, P. (2019). Autonomy and itsrole in English language learning: Practice and research. In Gao, X. (Ed.) *Second Handbook of English Language Teaching*(pp. 661–681). Cham: Springer.

Parker, G. (nee Richardson) (2015). Teachers' Autonomy. *Research in Education*, *93*(1), 19–33.

Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, *86*(3), 172–178.

Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from aboveand pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186–196.

Pichugova, I. L., Stepura, S.N., & Pravosudov, M. M. (2016). Issues of promoting learner autonomy in EFL context. *SHS Web of Conferences*, 28(01081), 1–4.

Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational theory*, *60*(1), 1–18.

Ramos, C. R. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *8*, 183-202.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In D. M. Mclnerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209–218

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223–244). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(1), 159-175.

Reeve, J, & Tseng C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities, Contemporary Educational Psychology *36*, 257–267.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olaussen, & Wang John, C.K. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, *38*(1), 93-110.

Reinders, H. (2010). Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(5), 40-55.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to selfdetermined learning, *Journal of Educational Psychology 99*(1), 761–74.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, *39*(2), 97-110.

Tadić, A. (2014). *Savremeni modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS 123456789/3334

Tadić, A. (2015). Povezanost nastavničkog doživljaja autonomije u školi i njegovog postupanja prema učenicima: pregled savremenih istraživačkih studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *47*(1), 62-80.

Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djuijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, *71*(3), 251-268.

Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Thanasoulas, D. (2010). Autonomy and Learning: An Epistemological Approach. *Applied Semiotics / Sémiotique appliquée*, *4*(10), 115-132.

Thichenor, M., & Thichenor, J. (2005). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism.
The Professional Educator, *27*(1-2), 89-95.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N. Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, *22*(2012), 431-439.

Vranješević, J. (2007). Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.). *Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju* (str. 251–260). Beograd: Učiteljski fakultet.

Wang, J., Liu, R. D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's Autonomy Support and Engagement in Math: Multiple Mediating Roles of Self-efficacy, Intrinsic Value, and Boredom. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-10.

Wei, D., Zhang, D., He, J., & Bobis, J. (2019). The impact of perceived teachers' autonomy support on students' mathematics achievement: evidences based on latent growth curve modelling. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 703-725.

Wermke, W., & Höstfält, G. (2013). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, *46*(1), 58–80.

Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(2), 1-6.

Wermke, W., Olason, R., & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, *51*(3), 306-325.

Worth, J., & Van den Brande, J. (2020) *Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention?* Slough: NFER.

Zukorlić, M. i Popović, D. (2009). Povezanost školske klime i autonomije učenika. *Inovacije u nastavi*, *30*(4), 99-108.