

Бране Р. МИКАНОВИЋ¹

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ УСМЕРЕНО НА РАЗВОЈ АУТОНОМИЈЕ ВАСПИТАНИКА – ОСПОСОБЉАВАЊЕ ЗА БУДУЋНОСТ

Сажетак: У образовним политикама на нашим просторима нису препознате и нису довољно видљиве јединствене стратегије васпитања и образовања које произилазе из захтева и промена које доноси савременост и које су усмерене на будућност. Полазаћи од савременог одређења да општи циљ васпитања представља развој општих и професионалних компетенција, неопходних за учење, живот и рад у условима трајних општедруштвених промена и убрзаног научно-техничког и технолошког напретка човечанства, целокупно васпитање и образовање треба усмерити на оспособљавање за будућност. То је једино могуће постићи савременим стратегијама васпитања и образовања које осигуравају развој аутономије васпитаника.

Аутономија васпитаника као савремени педагошки термин има широка појмовна одређења и значења. У процесу васпитања и образовања сваки васпитаник се налази на одређеној позицији континуума чији су крајњи антиподи контрола и аутономија. Померање са позиције контроле ка што већем нивоу аутономије није могуће без слободе и еманципације, без обзира да ли се ради о оспособљавању за учење, живот или рад. Таквог савременог васпитања и образовања нема без васпитача који су развили професионалну аутономију. Због тога се снажно треба усмерити на садржинске промене у иницијалном образовању будућих васпитача, јер само професионално аутономни васпитачи могу бити носиоци промена које са собом носе савремене стратегије васпитања и образовања.

Савремене стратегије треба базирати на стандардима васпитања и образовања, водећи рачуна о хоризонталној и вертикалној повезаности стандарда различитих нивоа васпитања и образовања. Такве стратегије није могуће креирати на основу традиционалних схватања улога, школе, васпитача, наставе и образовања. Акцент треба ставити на процесе у којима се васпитаници перманентно оспособљавају како учити, како истраживати, како примењивати знање и како стварати. Савремено васпитање и образовање мора бити препознато по (само)учењу, (само)усмеревању, (само)рефлексији, јер само тако усмерени процеси васпитања и образовања ће развијати аутономију васпитаника и доприносити њиховом (само)оспособљавању за будућност.

Кључне речи: васпитање, образовање, васпитаник, аутономија, оспособљавање, стратегија.

¹ brane.mikanovic@ff.unibl.org

УВОД

Васпитање је кроз историју доживело неколико развојних облика: спонтано, намерно, масовно и медијско васпитање (Павловић, 2011). Појавом новог развојног облика васпитања није дошло до потпуног елиминисања претходних развојних облика. Сасвим је извесно да ће се и после медијског васпитања појавити нови развојни облик. Тај облик ће и даље имати снажно упориште у медијима, али ће знатно бити ослоњен на вештачку интелигенцију. Ако се мењају облици васпитања морају се мењати и приступи васпитању и образовању. „У педагошком смислу васпитање представља свеукупност намерних, свесних, целисходних, систематичних и организованих активности у процесу развоја личности васпитаника“ (Микановић, 2016: 11). У савременој педагошкој науци постоје различити приступи одређивању смисла васпитања и образовања, мања и већа (не)слагања педагога, па чак и супростављена схватања. Отуда се може извести закључак да је смисао васпитања увек исти – оспособити појединца за изазове и улоге у животу и друштву.

Васпитање је вишезначан појам и не смемо заборавити да оно увек представља: *процес* – дуготрајан процес развоја личности; *активност* – активност субјеката васпитања, самоактивност; *делатност* – посебно систематизирана и организована друштвена делатност; *резултат* – могуће је утврдити исходе васпитања и образовања и *особина личности* – образованост, васпитаност, карактерне особине (Микановић, 2016).

Васпитање је одувек имало две основне функције: *конзервацијску* и *развојну функцију*. Човек је одувек имао потребу да чува остварене вредности, али и да стваралачки и креативно мења природу, друштвено окружење и самог себе. Стварајући материјалне и духовне вредности, човек данашњице овај свет треба да учини сигурнијим и хуманијим местом за живот и рад. То није могуће без васпитања и образовања. Свесни смо да се саврмени човек мења много брже него што је то било у прошлости, због тога се брже мора мењати и васпитање и образовање. Таквих промена нема без стратегија васпитања и образовања, које морају обезбедити прихватљиве исходе и по развој и опстанак појединца, али и по развој и опстанак друштва. Таквих исхода нема без аутономних појединаца. Усмереност на развој аутономије васпитаника, истовремено представља и усмереност на будућност.

САВРЕМЕНЕ СТРАТЕГИЈЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Термин стратегија води порекло од старогрче речи *stratēgos* и дословно значи *вођење војске*. Временом се првобитно значење термина губи, и све више се користи да би се означило поступање које је усмерено ка остваривању одређеног циља након дужег планирања. Термин тактика је уско повезан са термином стратегија. Оба означавају исправно кориштење одређених средстава у времену и простору, при чему се стратегија односи на циљ, а тактика на начин како остварити постављени циљ. Данас се термин *стратегуја* користи у више различитих врста људских делатности, па је могуће говорити о: војној, политичкој, економској, образовној итд. стратегији.

Употреба термина стратегија у образовном контексту је новијег датума. Овај термин се спорадично јављао у научним и стручним радовима половином 20. века и тек је осамдесетих година прошлог века постао један од кључних појмова савременог менаџмента у образовању. Данас се термин стратегија користи свеобухватано и представља намеру оријентисану ка остваривању циљева. Стратегија представља и дугорочан план који се остварује применом краткорочних тактика (мањих делова стратегије). Стратегија треба да покаже на који начин треба да се оствари мисија и операционализација стратешких намера и циљева.

Стратегија јасно треба да да одговор о сазнању где смо, где желимо бити и како до постављених циљева стићи. Стратегије се усвајају на одређени период, па је могуће разликовати краткорочне и дугорочне стратегије. Сврха стратегије васпитања и образовања јесте дугорочан план за реализацију концепције (циљева) образовања.

Свака стратегија васпитања и образовања треба да има снажно упориште и везу са одређеним развојним елементима, најчешће су то: закон о образовању, васпитно-образовне институције, наставни кадар и финансирање. Свака стратегија својим садржајем најчешће обухвата: полазне основе, анализу постојећег стања у образовању и васпитању, предлоге праваца развоја, циљеве (опште, посебне, појединачне, специфичне), активности и динамику њихове реализације.

Домаће законодавство и прописи су полазни документи на основу којих се креирају стратегије васпитања и образовања. Поред њих, потребно је уважити и кључне међународне документе, а међу најважнијима су: *Конвенција Уједињених нација о правима детета* (1989); *Светска декларација Образовање за све* (1990); *Миленијумски развојни циљеви Уједињених нација* (2000); *Свет по мери детета* (2002) и многи други. Циљ сваке стратегије представља осавременавање постојећег васпитања и образовања.

Антипедагози су посебно приписивали педагошкој науци да није у стању да оствари своје основне задатке. Уважавајући такве примедбе само као критику, савремена педагогија мора остваривати своје задатке и за то јој је потребна нова филозофија васпитања. Улога филозофије васпитања је у томе да „промишљајући суштину васпитања критички осветли могућности и покушаје његове инструментализације како би се, томе насупрот, омогућило истинско педагошко деловање. Педагози, пак, којима је стало до васпитања – што значи и до истине, не могу имати ништа против такве критике и против филозофије васпитања која би такву критику извршила“ (Polić, 1993: 11).

Развој савремене педагошке науке зависи од тога какав се приступ о васпитању развија у теоријским основама. Од тог приступа зависе и приступи који се развијају у васпитној стварности. У педагошкој прошлости су идентификовани приступи васпитању на основу: *разумевања* (духовнонаучна педагогија), *објашњавања* (емпиријска наука о васпитању), *нормирања* (нормативна педагогија), *критике* (критичка наука о васпитању), *структурисања* (структуралистичка наука о васпитању), *конструисања* (конструктивистичка наука о васпитању) и на основу *рефлексије* (рефлексивна наука о васпитању), (Mikanović, 2016). Није уочљиво да је неки од наведених приступа био доминантан у научно-теоријском развоју педагогије, нити у њеним апликативним изведбама, као што су наставни планови и програми, курикулуми и стратегије васпитања и образовања.

За савремену педагошку науку данас посебну вредност има културна и еманципаторска педагогија, које, пре свега, треба да буду усмерене на приступе на основу критике и рефлексије. Педагогија, као и све друге друштвене науке, данас је у извесној кризи. Великим делом је то и због тога што је у кризи и сам човек. Отуда критичка педагогија треба тек да добије на свом значају и значењу (Жиру, 2013).

Потребно је да постоји стратегија васпитања и образовања, јер она треба да буде основ за сва остала документа. У стратегијама се наглашава целоживотно учење, аутономија васпитаника и васпитно-образовних институција, стваралаштво свих субјеката, оријентација на васпитаника и његову позицију. Проблеми у вези креирања стратегија су бројни. На васпитање и образовање се не гледа једнако важно, само се пише да су то стратегије васпитања и образовања, а најчешће се говори само о образовању. Па и само образовање се тумачи уопштено и ретко у стратегијама срећемо да се промишља о научном, уметничком и технолошком образовању. Васпитање се никако не сме свести на моралисање и само на

набрајање друштвених вредности. Оно се мора схватити као суптилан процес помоћи и подршке васпитаницима у њиховом настојању да развију своје потенцијале и да постану аутономни. Због тога је посебно важно да васпитачи знатно више укажу пажње сваком васпитанику, да боље познају њихове развојне потребе и проблеме, да их активно слушају, пружају подршку и исказују поверење, да задају примерене задатке.

Није могуће креирати нове стратегије васпитања и образовања без сагледавања основних показатеља који треба да омуће уочавање стратешких праваца. Најзначајнији показатељи у једној земљи су: слика образованости целокупног становништва, статистички показатељи о нивоима образовања, инфраструктура и логистика, наставнички кадар, управљање васпитно-образовним и посебно школским системом, надлежне институције и њихова структура, управљање квалитетом образовања, инспекцијски послови, школски менаџмент, финансирање и досадашњи ток реформе(и).

Приликом одређивања стратешких праваца посебо се треба усмерити на изазове окружења и уважити их у мери у којој се неће нарушити национални идентитет и култура, али се неће успорити ни процеси развоја интеркултуралности. Битни изазови окружења су: утицај друштвених, социјалних и економских промена на образовање; транзиција, глобализација, интернационализација и децентрализација; образовање као основа економског просперитета, демографске промене у земљи и окружењу. Претпоставка је да ће се главни правци развоја стратегија васпитања и образовања базирати на развоју образовног сектора. У том контексту, на нашим просторима императивно се намећу следећи приоритети: константно унапређивати образованост становништва и компетентности радне снаге; побољшање ефективности система образовања и оспособљавања (дуално образовање), превенција социјалне ексклузије деце и младих, проширивање могућности за образовање и оспособљавање одраслих, те обезбеђивање квалитета и осавремењавање истраживања у образовању.

У савременим стратегијама васпитања и образовања посебно треба да се стави акценат на модернизацију и развој поучавања и учења од предшколског до високошколског и постшколског образовања. Стога је приоритетно нужно да се изврши модернизација наставних садржаја, да се стратегијама, методама и поступцима наставног рада унапреди учење, реализација васпитно-образовног процеса, да се применом образовне технологије унапреди управљање, да се комплексно прате и вреднују постигнућа васпитаника, те посебно да се перманентно унапређује професионално усавршавање наставника.

Савремене стратегије васпитања и образовања треба да омогуће креирање програма који су оријентисани на различите циљеве, почевши од циљева раног образовања, преко образовања припадника мањина, до унапређивања васпитања и образовања васпитаника са препрекама у учењу и учешћу. Стратегије посебно треба да омогуће једноставнију и квалитетнију преквалификацију.

Савремена педагошка схватања указују на значај самоевалуације и евалуације (интерне, екстерне, интегралне). Интерну евалуацију треба да развије свака школа помоћу модела који ће највише одговарати васпитаницима и васпитачима. Поред наведеног, савремене стратегије васпитања и образовања треба да осигурају: једнакост приступа, правичност у образовању, успостављање веза између образовања и света рада.

ЦИЉ ВАСПИТАЊА КАО ПОЛАЗНА ОСНОВА СТРАТЕШКИХ ПРОМЕНА

Подржавање, развој и унапређивање аутономије чини креирање и усклађивање аутентичних циљева и интересовања ученика са циљевима васпитања и образовања, односно са циљевима васпитно-образовног процеса (Лалић-Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009). Смисао сваке стратегије васпитања и образовања је у модернизацији васпитно-образовних институција. Коначни циљ образовања је аутономна личност. Дакле, стратешке промене нису могуће без уважавања циља васпитања.

Међу педагозима и стратезима постоји неусаглашеност о томе да ли се општи циљ васпитања изводи из стратегије васпитања и образовања и обратно да ли се стратегија васпитања и образовања креира на основу општег циља васпитања. Нажалост у образовној политици на нашим просторима није уочљив ни први, нити други приступ. Полазна основа од циља ка стратегији или од стратегије ка циљу и не треба да буде питање које оптерећује, јер се ни општи циљ васпитања, нити стратегија васпитања и образовања могу дефинисати и креирати као универзална вредност и за сва времена. Полазећи од нивоа општости циља васпитања (општи, посебни, појединачни), без обзира о којем циљу васпитања и образовања се ради, битно је да је он усмерен на аутономију васпитаника. Циљ васпитања представља стратешке основе на којима почива процес васпитања и образовања.

Не упуштајући се у анализу и вредност дефиниција циљева васпитања различитих аутора, указаћемо да се већина њих мање или више, директно или индиректно може довести у везу са

аутономијом васпитаника. То се види из дефиниције према којој „општи циљ васпитања представља развој општих и професионалних компетенција, неопходних за учење, живот и рад у условима трајних општедруштвених промена и убрзаног напредка човечанства“ (Mikanović, 2016: 94). Вредност овако формулисаног општег циља васпитања састоји се у следећем: превазилазе се недостаци идеолошки одређених циљева васпитања; сједињују (интегришу) се потребе појединца и друштва; може представљати полазни циљ у савременој школи без обзира на ниво и врсту школе; односи се на све васпитанике, без обзира на развијеност њихових психофизичких способности; није нарушен критеријум слободе васпитаника у избору циљева васпитања и образовања, као и критеријум подручја (компоненти) васпитања; није нарушена ни психоструктура процеса учења и оваквом формулацијом циља превазилазимо недостатке оних циљева у којима се одређује каква се личност васпитањем жели и настоји постићи (Mikanović, 2016). Дакле, општи циљ васпитања је важна полазна основа за стратегије васпитања и образовања, чији смисао и треба да буде у развоју аутономије свих субјеката. Осим општег и сви остали циљеви (посебни и појединчани) треба да буду дефинисани тако да увек имплицирају развој неког аспекта аутономије васпитаника. Савремене стратегије васпитања и образовања треба да буду тако креиране да васпитачима обезбеде слободу у дефинисању циљева, конкретизовању задатака и прецизирању исхода васпитања, образовања и учења. Слободе нема без развијене аутономије.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ О АУТОНОМИЈИ ВАСПИТАНИКА

Аутономија у људској мисли има дугу историју и њено значење се формирало током времена у контексту друштвених и историјских околности. Аутономија је вишедимензионално одређена и због тога ће бити потребно указати и на значење других термина. У овом раду ограничићемо се на тумачења у оквиру филозофије, психологије и педагогије. Концепт аутономије је задобио одлику контраверзности (Friedman, 2003), посебно у оквиру филозофије, развојне и клиничке психологије (Roth *et al.*, 2009). У тезаурским изворима (речницима, енциклопедијама, лексиконима) у вези са дефинисањем појма аутономије постоји изванредан консензус, јер се аутори углавном ослањају на њено изворно тумачење – самозаконитост, самоуправљање, самосталност и независно функционисање (*Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, 1972; *Pedagoški leksikon*, 1996; *Psihološki rečnik*, 1988; *Rečnik psihologije*, 2000; *Oxford*

Advanced Learning Dictionary, 2011). Разлике се уочавају и међу ауторима из истог научног подручја, чему посебно доприносе теоријске, методолошке и епистемолошке основе и позиције. У друштвено-политичком контексту, аутономија представља слободно, самостално и независно функционисање организације, заједнице, регије и државе у односу на друге ентитете, чије се самопостојање не оспорава. Основна карактеристика савременог човека јесте способност доношења одлука и аутономних избора (Pavlović, 2009). Савремени човек треба да се води разумом и његова добробит не би требало да зависи од других. Као умно биће, човек треба да буде способан да постави сврху свог деловања и у томе се огледа чин слободе активног субјекта заснован на конативној страни аутономије (Војовић, 2004). Потпуније разумевање појма аутономије није могуће без сагледавања значења супротног појма – хетерономије. Понашање појединца у складу са унутрашњим принципима и правилима указује на аутономни морал, док понашање према туђим законима и правила представља хетерономни морал (Piaget, 1948). У контексту васпитања, хетерономија се може тумачити и као покоравање сопствене воље и потреба туђим. Морално поступање не би требало да се постиже наметањем захтева споља, већ интериоризацијом моралних принципа који доприносе развоју структуре личности која је аутономна (Golubović, 2003). Аутономија појединца зависи и од слободе, коју није могуће добити. Слобода се мора освојити. Према изворном значењу, појам аутономије је близак појму негативне слободе, односно *слободе од* (некога, нечега, за нешто), (*Eniklopedija političke kulture*, 1993).

У оквиру психологије, појам аутономија доводи се у везу са сродним појмовима: зрелост, самооствареност, самопоштовање и иницијатива. Поред тога, у психолошким теоријама аутономија се тумачи и као развојна фаза. Често се аутономија одређује као мотивациони концепт у оквиру теорије самодетерминације. Ова теорија има значај за педагогију, јер је емпиријски потврђена у области образовања. За савремену педагошку науку усмерену на субјекатску позицију васпитаника битан је однос појма аутономије и зрелости. Представници хуманистичких теорија личности указују да је аутономија битан показатељ *зреле* личности. Зрела личност је аутономна личност која има развијене унутрашње стандарде моралног и социјалног понашања, самосталност у понашању и мишљењу, посебно у односу на ауторитете (Maslow, 1982). Аутономија као својство личности је неопходна у мери у којој њено испољавање није на штету других субјеката и не отежава

задовољавање основних потреба појединца. Теоретичари хуманистичке оријентације у психологији аутономију доводе у везу и са појмом *самоостварености*. Према Маслову (Maslow, 1982), једно од својстава личности је аутономија.

Сваки човек има потребу за позитивном сликом о себи, да буде прихваћен и цењен од стране других, да учествују у активностима које ће му пружити осећај да је ангажован, прихваћен и (само)вреднован. Отуда је аутономија у чврстој вези са самопоштовањем. Теорија самодетерминације разликује зависно самопоштовање (*contingent selfesteem*) и независно самопоштовање (*noncontingent selfesteem*), (Deci & Ryan, 1987). Браун и Рајан (Brown & Ryan, 2003) истичу да се зависно самопоштовање темељи на преокупацији особе да потврди властиту вредност и добије поштовање од других.

Иницијатива је битна карактеристика аутономије. Иницијатива у образовном контексту код нас је нов појам. У литератури још увек о иницијативи имамо недовљно прецизна тумачења (Džinović, Đević i Đerić, 2013). У педагошком смислу појам иницијатива се у великој мери приближава појму аутономија (Đerić, Vodroža i Lalić-Vučetić, 2012). Лична иницијатива се одређује као спремност појединца да покреће властите акције, да делује у складу са мисијом, да је дугорочно посвећен циљевима; да истрајно делује без обзира на препреке и отпоре; да је проактиван у изненадним и непланираним ситуацијама (Frese et al. 1996).

Према теорији избора, успешно психолошко и животно функционисање произилази из задовољавања потреба за избором, независности и аутономије (Glasser, 1998), за разлику од теорије самодетерминације у којој се наводе следеће природне потребе: аутономија, компетентност и блиска повезаност са другим особама (Deci & Ryan, 1985).

Аутономија се још у психологији тумачи и као развојна фаза. Изражена потреба адолесцената је за остваривањем аутономије и независности у односу на одрасле. Аутономија је један од најзначајнијих развојних задатака са којим се суочавају адолесценти, њихови родитељи и наставници. У психолошким теоријским основама налазимо упориште о развоју аутономије која не подразумева само различите дефиниције овог термина, већ те основе садрже и различита објашњења о пореклу аутономије и социјалним факторима који доприносе и утичу на њен развој.

У педагошкој литератури проналазимо да термин аутономија потиче од грчких речи *αυτός* (сам) и *νόμος* (закон) и латинске речи *mos* (обичај), и да се изворно одређује као самоуправљање,

самосталност и независно функционисање (*Pedagoški leksikon*, 1996). Педагошке дефиниције аутономије се могу тумачити у ширем и ужем смислу. У ширем смислу то су одређења која се претежно заснивају на опису аутономне личности (Potkonjak, 1996). У ужем смислу, то су дефиниције у којима се разматрају и услови, фактори и механизми који су потребни да би се развијала и остварила аутономија ученика у настави и школи (Havelka, 1996; 2000). За Хавелку (1996, 2000) постоје различите аутономије: аутономија која произлази из положаја ученика који је одређен формалним правима и обавезама; аутономију која се испољава у реализовању улоге – кроз целовито одлучивање о свим или појединим аспектима активности које и чине различите улоге; аутономију која је својство личности актера, односно његових потреба, способности и тенденције да самостално и продуктивно одлучује о појединим аспектима своје активности. У ширем смислу, аутономија представља слободу избора, независности, равноправности, особености и самосталности у поступању, закључивању, процењивању, изражавању осећања за време васпитног процеса (Gašić-Pavišić, 1996; Potkonjak, 1996). Аутономија се у педагогији тумачи као особина личности која се исказује у њеној тежњи да максимално испољи отпор према спољашњим утицајима и да доноси одлуке у складу са властитим уверењима, ставовима и вредностима (Potkonjak, 1996). Аутономија у ужем смислу обухвата право ученика да према психофизичким способностима и могућностима учествује у начину организовања наставе, избору наставног градива, као и да учествује у успостављању конкретних модела дисциплине (Ђорђевић 1996, 2000). И Хавелка (1996, 2000) сматра да аутономија подразумева право и обавезу ученика да одлучује о појединим аспектима или компонентама о начину рада и начину ангажовања у наставним и другим школским активностима.

Треба нагласити да ученици на аутономију гледају другачије у односу на друге субјекте у васпитно-образовним процесима. Стога на аутономију ученика треба гледати као на однос психофизичке и психосоцијалне компетентности и традиционалног настојања да ученик у процесу одлучивања задржи нижи статус и позицију. На извештан начин, да ли ће ученик у процесу васпитања и школовања бити образованији, одраслији, зрелији и да ли ће имати прилику у тим процесима да одлучује зависи од контроле других субјеката. У традиционалним школским условима ученици све мање имају прилике да одлучују о властититом ангажовању у школским активностима (Havelka, 2000). Прецизно одређеивање значења аутономије ученика није могуће без прецизног дефинисања

положаја и улога ученика у школи и настави. Положај се може тумачити и као позиција ученика. Она може бити објекатска, субјекатска, а заправо ученик се најчешће налази у субјекатско-објекатској позицији, јер она није само одређена стањем и способностима конкретног ученика, већ и способностима наставника, тежином наставних садржаја и бројним другим факторима и условима. Отуда кретање ученика на континуумима од објекатске ка субјекатској позицији и кретање од потпуне контроле ка највишем степену аутономије има одређене паралеле. Ученик у објекатској позицији слуша без поговора, извршава наредбе, није свестан својих права, нема иницијативу, чека оцену, док је ученик у субјекатској позицији самосталан, може да предлаже, да бира, да учествује, да вреднује, свестан је права, обавеза и одговорности (Mikanović, 2017). Положај ученика је прво одређен формалним правима и обавезама које одређује закон и друга нормативна акта. Права и обавезе ученика су иста за све појединце који имају статус ученика, без обзира на узраст, ниво образовања, интересовања, способности и друга обележја. Делатне и акционе импликације права и обавеза стечених преко неког друштвено признатог и/или кроз праксу стандардизованог положаја чине садржај појма улоге. Улога ученика се уопштено одређује као скуп или систем прописаних и/или очекиваних активности које ученик остварује у школи (Havelka, 1996, 2000). У васпитно-образовном процесу треба обезбедити положај ученика који ће му омогућити активно, одговорно и аутономно деловање, у складу са његовим специфичним карактеристикама, способностима, склоностима и друштвеним очекивањима. Од великог је значаја да ученик реализује властиту улогу, а то није могуће без суочавања ученика са потребом да одлучује о активностима и да преузима одговорност за свој развој (Trnavac, 2005). Аутономија у савременој педагошкој науци и савременој васпитно-образовној пракси треба да се тумачи као педагошки принцип. То је један од најважнијих педагошких принципа на којима треба да се заснива образовна пракса, без обзира да ли улогу ученика преузима дете које полази у школу, млада личност или одрасли (Freire, 2001).

Коначни циљ образовања треба да буде развој аутономије личности. Тај циљ је двојак, с једне стране, захтева се развој зрелости као индивидуалне људске компетенције да се живи свој живот задовољно и са достојанством, а с друге стране, развој моралне компетенције као моћи да се слободно мисли (Babić, 1996).

И у савременим дидактичним теоријама наглашава се да је развој аутономије личности основни циљ образовања. У тим теоријама

као најопштији циљеви васпитања су аутономија, еманципација, компетенције, солидарност и појмови који из њих произлазе као што су знање, ставови, способност заступања сопственог становишта, способност за комуницирање, способност за критику и расуђивање, саосећање, сарадња и слично (Klafki i sar., 1994).

АУТОНОМИЈА ВАСПИТАНИКА – ИЗВОР ПРОМЕНА У СТРАТЕГИЈАМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Аутономија васпитаника у савременој педагогији треба да представља извор целокупних промена, отуда и промена које се односе на нове приступе у стратегијама васпитања и образовања. Посматрано историјски, у 19. веку у педагогији је, под утицајем Хербартове педагогије, доминирало схватање да је васпитање све оно што треба да уради васпитач. У 20. веку под утицајем Дјујеве педагогије, васпитање је било усмерено на све оно што треба да уради ученик. У савременој педагогији је прихваћено схватање да је у васпитању данас савремено све оно што објашњава шта треба да ураде васпитач и васпитаник заједно (Микановић, 2017). Међутим, још увек се осећа традиционални приступ у креирању данашњег васпитања и образовања. Вероватно је то тако и због тога што још увек у савременој педагогији тумачимо аутономију ученика на теоријским основама класичних схватања.

Представници индивидуалне, социјалне и прогресивне концепције васпитања крајем 19. и почетком 20. века оштро су критиковали традиционалну хербартовску школу, истичући да је она обележена вербализмом, формализмом и интелектуализмом у васпитавању. Та критика је допринела снажном *заокрету* у разумевању односа појединца и друштва, у одређивању позиције васпитаника у процесу васпитања (објекат – субјекат), као и у тумачењу функција педагошких институција, вредности наставних планова и програма, као и улоге наставника у процесу васпитања и образовања. Према схватањима Поткоњака (2000) *нова школа* је допринела да се схвате слабости *старе школе*. Те слабости се највише очитују у томе што ученици: заузимају пасиван положај у целокупном васпитно-образовном процесу; ученици уче у атмосфери строге дисциплине, конформизма и ауторитарности; немају довољно могућности да испоље иницијативу, да активно и слободно бирају и одлучују; са наставницима најчешће остварују хијерархијски и подређен однос којег препознајемо по одсуству поверења, контроли и крутој дисциплини. Због тога је важно да се сваки субјект васпитања, без обзира о коме је реч, навикава да се постепено помера од васпитања које прописује ка васпитању које подстиче (Микановић, 2017).

И данас се после више од једног века, као и тада осећају сложене глобалне друштвене, економске и политичке промене у свету које

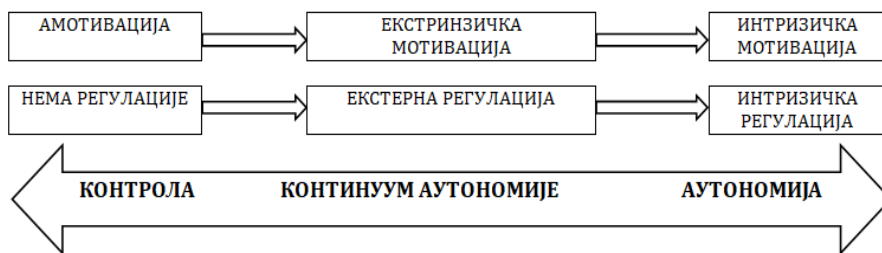
утичу на промовисање идеје слободе, демократије, аутономије и еманципације у педагошким концепцијама. Међутим, квалитативних промена и даље нема. Дете не можемо више третирати као празну плочу. И класични педагози индивидуалне оријентације били су инспирисани идејама о природном васпитању и развоју личности детета путем таквог васпитања. И поред тога што су у већој мери указивали на слободу и неспутавање испољавања природних диспозиција детета, а мање на спољашње утицаје, нису успели конституисати педагогију индивидуалне оријентације. Управо је аутономија васпитаника та која би могла представљати полазну теоријску основу педагогије индивидуалне оријентације.

Развој аутономије у одрастању проучавало је мало педагога. Међу првима је Феријер (1935) који наглашава да постоје фазе у развоју детета: *фаза привољеног ауторитета* (потпуна зависност детета од одраслих и утицај спољашњег света из којег се подстиче развој мишљења и навика које дете преноси на унутрашњи план); *фаза релативне анархије* (млади још увек нису способни да самостално формирају властито мишљење, бирају и одређују своје понашање) и *фаза промишљене слободе* (појединац је ослобођен утицаја средине, може да усмерава своју вољу и разум од унутрашњег ка спољашњем свету).

Од великог значаја за аутономију је и то што се представници *нове школе* усмеравају ка активној природи детета, његовим потребама и интересовањима. Још се у време појаве *нове школе* активност проглашава важним педагошким принципом. Самоактивност доприноси да васпитаник слободно делује у васпитно-образовном процесу, према властитим интересовањима и склоностима. Васпитач треба да обезбедити такво педагошко вођење које ће допринети да афинитети васпитаника буду у функцији упознавања истинских вредности и формирања аутономне личности.

Наставници имају улогу да подстичу развој аутономије ученика у настави и у школи. Та активност зависи и од наставног стила наставника, јер развој аутономије не могу подстицати они који и сами немају потребан ниво аутономије. Развоју аутономије доприноси и мотивација. Посебно значајне теорије о мотивацији и развоју за развој аутономије су: теорија самодетерминације; теорија о усклађености развоја и окружења и теорија образовних промена. Овде ћемо указати само на њихове полазне основе. У овим теоријама се полази од схватања да дете као активно биће има потребу да буде компетентно, да има властиту аутономију и да успоставља педагошки прихватљив однос са другим субјектима из окружења. Нико боље не познаје своје искуство и потребе као дете. Стога уважавање његове перспективе у школи, породици и окружењу доприноси правилном развоју аутономије. За развој аутономије битно је да се између детета и других субјеката и ауторитета успостави однос поверења и разумевање, тако

се подстиче развој аутономије у различитим концептима. Велику вредност за развој аутономије има обезбеђивање подржавајућих когнитивних, емоционалних и социјалних услова у продици и школи. Важна полазна основа је и то да је дете способно да пружи свој допринос унапређивању школског, породичног и ширег окружења. Континуум развоја аутономије у контексту мотивације и регулације приказан је на *Слици 1*.



Слика 1. Континуум аутономије

За развој аутономије од посебног значаја је њено подстицање у васпитно-образовним институцијама. Ако школа не подстиче иницијативу, самосталност, активност и не развија аутономију не припрема своје ученике за будуће друштво. Само ученици са развијеном аутономијом могу бити носиоци промена. Да би они то и постали, потребно је да науче да критички размишљају о својим идејама, да решавају проблеме, креирају ново и трансформишу знање, доносе одлуке да се активно укључе и учествују у школи и животу уопште (Freire, 1975). У савременој школи снажно треба подржати истраживачки рад ученика (Микановић, 2012). Подстицање развоја аутономије нема без примене адекватних метода и поступака. Ефикасност одређене стратегије, наставних метода и поступака посебно се очитује у томе да ли изазива мишљење, потребу за истраживањем и посебно сарадничким учењем.

Данас, у савременом васпитању и образовању, промене нису могуће без јединства родитеља и наставника. Они заједно треба да омогуће ученицима: сигуран, подржавајући и некомпетитиван контекст одрастања; партиципирање у доношењу одлука у складу са развојем интелектуалних капацитета, социјалном и физичком сазревању; задовољавање потребе за аутономијом, посебно у односу на повећану потребу наставника и родитеља за контролом и интелектуално изазовно окружење које ће омогућити деци и младима да пређу из зоне комфора у зону развоја (Eccles & Midgley, 1989). Промене које се јављају у процесу васпитања и образовања за време периода транзиције школовања су: већи степен контроле и дисциплиновања ученика како сазревају; успостављање мање блиских и личних односа са наставницима; недовољно прилика да ученици доносе одлуке, бирају и

усмеревају своје понашање у складу са сопственим развојним потребама (Eccles & Midgley, 1989). Поред наведеног, треба водити рачуна и о наставним садржајима. Они треба да омогуће креирање васпитно-образовних ситуација у којима ученици могу да бирају и партиципирају у доношењу одлука (Zarrett & Eccles, 2006). За развој аутономије потребно је и познавање теорија образовних промена.

Стратегије васпитања и образовања којима је аутономија васпитаника циљ васпитно-образовним институцијама пружа могућност за „хуманизацију односа у заједници, трагање за начинима оснаживања личних потенцијала сваког васпитаника, еманципацију кроз процес прилагођавања заједници, настојање да се васпитаник оспособи да разуме своју зависност од друштва и прихвати одговорност да активно одржава и унапређује индивидуални и социјални живот, подршку васпитанику да се осамостаљује и постане аутономна личност“ (Тадић и Бодрошки Спарсиус, 2017: 19).

ЗАКЉУЧАК

Данашњи свет тражи аутономне појединце који су спремни да преузимају одговорност и да што више самостално функционишу у властитом, али и у друштвеном животу. Поседовати аутономију значи поседовати квалитет. Аутономију појединца није могуће развијати независно од одређеног друштвеног контекста. Васпитно-образовне институције су прва места где се деца и млади сусрећу са одређеним друштвеним контекстом.

Заговорници аутономије полазе од потребе за променом позиције васпитаника. Промене се морају десити и у односу на наставнике и школу. Наставник мора бити више мотивисан да мења властиту наставну праксу. Професионално деловање наставника и активно учење ученика треба да произилазе из њихових заједничких потреба за аутономијом.

Савремене стратегије васпитања и образовања треба да олакшају и унапреде функционисање школских институција. Без аутономије субјеката школског менаџмента и свих наставника ниједна савремена стратегија неће дати бољи квалитет. Развој аутономије није једна активност, то је дуготрајан процес, свих субјеката васпитања и образовања и на сваком мјесту.

ЛИТЕРАТУРА

Babić, J. (1996). Filozofski aspekti autonomije ličnosti. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 45, Br. 2, str. 212—220.

- Bojović, D. (2004): Pojam vrline u Kantovoj filosofiji morala. U R. Kalik, R. Đorđević i N. Daković (ur.): *Savremenost Kantove filozofije* (str. 199—243). Sremski Karlovci: Krovovi.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, No. 4, 822—848.
- Gašić-Pavišić, S. (1996). *Autonomija ličnosti i vaspitanje*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Golubović, Z. (2003). Princip moralnosti i princip slobode. *Filozofija i društvo*, Br. 21, 97—106.
- Glasser (1998). *Choice theory*. New York: Harper Collins Publishers.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, No. 6, 1024—1037.
- Đerić, I., Bodrota, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U J. Šefer i S. Ševkušić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo* (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđević, J. (1996). Uvod: autonomija ličnosti i vaspitanje. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 11—32). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Đorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
- Enciklopedija političke kulture* (1993). Beograd: Savremena administracija.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Жиру, А. (2013). *О критичкој педагогији*. Београд: ЕДУКА д.о.о.
- Zarrett, N. & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, Vol. 111, 13—28.
- Klafki, W., Shulz, W., Cube, F. V., Moller, C., Winkel, R. & Blankertz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Лалић-Вучетић, Н; Ђерић И. и Ђевић, Р. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 349—366.
- Maslow, A. H. (1982). *The journals of Abraham Maslow*. Brattleboro, VT: Lewis.
- Mikanović, B. (2011). Informalno obrazovanje u koncepciji cjeloživotnog učenja. U *Vaspitanje za humane odnose problemi i perspektive*, (564—573). Niš: Filozofski fakultet.

- Микановић, Б. (2012). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања у савременој школи. У *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности*, (95—104). Јагодина: Педагошки факултет.
- Mikanović, B. (2016). *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*. Laktaši: GrafoMark.
- Mikanović, B. (2017). *Osnove pedagogije*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Микановић, Б. (2017). *(Не)дисциплина у васпитању*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova* (1972). Beograd: Savremena administracija.
- Oxford Advanced Learning Dictionary* (2011). Oxford University Press.
- Pavlović, Z. (2009). *Vrednosti samoizražavanja u Srbiji – u potrazi za demokratskom političkom kulturom*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Polić, M. (1993). *K' filozofiji odgoja*. Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Potkonjak, N. (1996). Treća pedagogija – utopija ili stvarnost. U S. Gašić-Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (str. 75-86). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Potkonjak, N. M. (2000). *XX vek - ni 'vek deteta' ni vek pedagogije - ima nade - XXI vek*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Psihološki rečnik* (1988). Beograd: Vuk Karadžić.
- Rečnik psihologije* (2000). Beograd: Stubovi kulture.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, Vol. 35, No. 2, 243—259.
- Тадић, А. и Бодрошки Спарису, Б. (2017). Васпитање као одговор на изазове савременог доба. У м. Станчић и др. (Ур.), *Васпитање данас* (19—25). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Trnavac, N. (2005). *Školska pedagogija I*. Beograd: Naučna knjiga – komerc.
- Ferijer, A. (1935). *Aktivna škola*. Beograd: Geca Kon
- Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between east and west Germany. *The Academy of Management Journal*, Vol. 39, No. 1, 37—63.

- Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 45, Br. 2, 293—308.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Džinović, V., Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativnost spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 2, 282—297.

EDUCATION FOCUSED ON DEVELOPING THE STUDENTS AUTONOMY – TRAINING FOR THE FUTURE

Abstract: In the educational policies in our region, unique strategies of education that arise from the demands and changes brought by modern-day and that are focused on the future are not recognized as well as sufficiently visible. Starting from the modern definition that the general goal of upbringing is the development of general and professional competencies, necessary for learning, life and work in conditions of permanent social changes and accelerated scientific, technical and technological progress of humanity, the entire education should be directed towards training for the future. This can only be achieved through modern strategies of education that ensure the development of the autonomy of the pupils. Student autonomy as a modern pedagogical term has broad definitions and meanings. In the process of education, each student is at a certain position on a continuum, the extreme antipodes of which are control and autonomy. Moving from a position of control to a greater level of autonomy is not possible without freedom and emancipation, regardless of whether it is about training for learning, life or work. Such modern upbringing and education cannot exist without educators who have developed professional autonomy. Therefore, there should be a strong focus on substantive changes in the initial education of future educators, because only professionally autonomous educators can be carriers of the changes that modern strategies of education bring with them.

Modern strategies should be based on standards of upbringing and education, taking into account the horizontal and vertical connection of standards of different levels of upbringing and education. Such strategies cannot be created on the basis of traditional understandings of roles, schools, educators, teaching and education. Emphasis should be placed on processes in which learners are permanently trained in how to learn, how to research, how to apply knowledge and how to create. Modern upbringing and education must be recognized for (self)learning, (self)direction, (self)reflection, because only such directed processes of upbringing and education will develop the autonomy of learners and contribute to their (self)training for the future.

Keywords: *upbringing, education, pupil, autonomy, training, strategy.*