

Profesionalne brige budućih i aktuelnih nastavnika¹

Nataša Simić²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Osnovni cilj ovog rada bio je da se utvrdi koje sve profesionalne brige, definisane kao teme od interesa za nastavnika, izazivajući bilo negativna, bilo pozitivna osećanja, a u vezi s kojima nastavnik namerava da uloži određen napor da ih razume i/ili razreši, imaju budući i aktuelni nastavnici. Oslanjala sam se na razvojni model nastavničkih briga Frensis Fuler, prema kojem nastavnici na početku karijere imaju Brige za sebe, da bi se s vremenom pojavljivale Brige za zadatak i Brige za uticaj. Korišćenjem polustrukturiranog intervjua ispitano je 19 studenata treće i četvrte godine „nastavničkih” fakulteta i 22 nastavnika predmetne nastave sa više od pet godina radnog iskustva u osnovnoj školi. Odgovori su analizirani kombinacijom utemeljene teorije onako kako je definiše Šarmazova i kvalitativne analize sadržaja, odnosno tematske analize, prema Mejringu. Analizom odgovora studenata utvrđeno je 11 potkategorija kategorije nazvane Početničke brige: Egzistencija, Efikasne nastavne metode, Identitet i smisao, Klima u odeljenju, Kolege, Ocenjivanje, Ponašanje učenika, Raznovrsnost u odeljenju, Roditelji, Stručnjački autoritet i „Tehnikalije“. Analizom odgovora nastavnika utvrđeno je devet potkategorija kategorije Veteranske brige – iste koje su se javile i kod studenata, sa izuzetkom Egzistencije, Stručnjačkog autoriteta i Ocenjivanja, uz jednu novu – Odnos prema nastavnicima i obrazovanju. Dobijeni nalazi potvrđuju tezu Fulerove – na početku karijere Brige za sebe dominiraju, ali istovremeno je i opovrgavaju – budući da je utvrđeno da već studenti imaju Brige za uticaj. Razlike u brigama budućih i aktuelnih nastavnika tumačene su u svetlu aktuelnih reformi u obrazovanju i promenama u vrednosnim orijentacijama u društvu. Na kraju su navedene preporuke za edukatore nastavnika.

Ključne reči: nastavnici, brige, utemeljena teorija, kvalitativna analiza sadržaja

U okviru nauka o obrazovanju, poslednjih decenija velika se pažnja posvećuje nastavnicima jer se pokazalo da kvalitet njihovog rada u najvećoj meri određuje postignuće učenika (Brofi, 2004; Hattie, 2009; Taylor & Larson, 1999).

1 Rad je nastao kao rezultat rada na projektu „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije” (179018) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

2 nsimic@f.bg.ac.rs

Edukatori nastavnika i kreatori obrazovnih politika posebno se interesuju za načine na koje se nastavnici mogu osnažiti za uspešno ispunjavanje sve složenijih zahteva koji se u savremenom društvu pred njih stavljaju. Modeli obrazovanja nastavnika, koji pretenduju da postanu opšteprihvaćeni i efektivni, trebalo bi da uzmu u obzir profesionalne potrebe i emocije nastavnika i da budu osetljivi za različite izazove na koje nastavnici nailaze u različitim fazama profesionalnog razvoja, kako bi im se uvek obezbeđivala blagovremena i adekvatna podrška (OECD, 2005).

Kako se u Srbiji poslednjih godina preduzimaju izvesni koraci u pravcu obezbeđivanja kvalitetnijeg obrazovanja nastavnika, ovaj rad je imao za cilj da doprinese boljem razumevanju izazova s kojima se nastavnici suočavaju, a posledično i osmišljavanju mera podrške na nivou inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnika. Specifičnije, u ovom radu bavila sam se konstruktom koji je u tesnoj vezi s uverenjima o nastavi, samoefikasnošću, motivacijom i specifičnim stilovima podučavanja, a koji do sada nije istraživan u našem kontekstu – profesionalnim brigama.

Razvojni modeli nastavničkih briga

Razvojni model nastavničkih briga razvila je Frensis Fuller pošto je kroz praktičan rad i analizu transkripata intervju s nastavnicima ustanovila da se brige³ nastavnika menjaju kako se oni profesionalno razvijaju. Definisala je brige kao opažen problem nastavnika ili nešto o čemu nastavnik često misli i u vezi s čim nešto lično želi da učini (George, 1978). Istakla je da se brige razvijaju kroz tri faze, koje je nazvala Briga za sebe (engl. Self-concern), Briga za zadatak (engl. Task concern) i Briga za uticaj (engl. Influence concern). Tako se na početku radne karijere, u fazi Brige za sebe, nastavnik brine kako će se snaći u odeljenju, te se posebno pita da li će uspeti da uspostavi dobar odnos sa učenicima i održi disciplinu na času. Sebi postavlja pitanja poput: „Da li ću moći da budem dobar nastavnik?” i „Da li će me učenici voleti?”. U drugoj fazi, fazi Brige za zadatak, nastavnik se brine za postignuće, za metode rada i tehničke veštine, te se često fokusira na ograničenja koja otežavaju dobro izvođenje nastave – veliki broj učenika ili manjak resursa. Neke od tipičnih nedoumica iz ove faze jesu: „Da li ću uspeti da napišem pripremu za čas?” i „Kako ću da izađem na kraj sa 30 učenika u odeljenju?”. U poslednjoj fazi, fazi Brige za uticaj, nastavnik, nakon što je već stekao samopouzdanje u vezi sa svojim veštinama organi-

3 Prema Oksfordovom rečniku imenica *concern* ima nekoliko značenja – strah, anksioznost, zabrinutost; predmet interesovanja od značaja za nekog; posao. U smislu u kom se koristi u ovom radu, srpska reč *briga* najbolje, iako ne idealno, odslikava upravo tu usmerenost pažnje, uz postojanje izvesne doze anksioznosti u vezi s tim da li će osoba moći da se nosi sa izazovom.

zovanja i realizovanja nastave, počinje da se interesuje za to kako da ostvari svrsishodan i pozitivan širi uticaj na učenike, kako da zadovolji njihove akademske, socijalne i emocionalne potrebe. U toj fazi nastavnik se pita: „Mogu li pomoći učenicima da iskoriste sav svoj potencijal?” ili „Jesam li sposoban da razlikujem potrebe različitih učenika?” (Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975).

Nakon istraživanja Fulerove, istraživači su nastavili da se bave nastavničkim brigama u različitim fazama profesionalnog razvoja, prikupljajući podatke kroz intervju e i ček listu koju je Fulerova razvila (TCC, Fuller & Borich, 2000, u Chang, 2009). U Tabeli 1 mogu se videti sažeto prikazane brige budućih nastavnika utvrđene u tri najznačajnija kvalitativna istraživanja, kao i brige nastavnika početnika utvrđene u metastudiji Simona Vinmana.

Tabela 1. *Brige utvrđene u četiri uticajne studije*

Veenman (1984)	Harper (2003)	Conway & Clark (2003)	Hagger & Malmberg (2011)
<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina u odeljenju - Motivisanje učenika - Snalaženje sa individualnim razlikama - Ocenjivanje učeničkog rada - Odnosi sa roditeljima - Organizacija rada na času - Nedostatak resursa - Nošenje sa problemima pojedinačnih učenika 	<ul style="list-style-type: none"> - Ulazak u ulogu nastavnika - Disciplina u odeljenju - Motivisanje učenika - Raznolikost u odeljenju - Razvoj odnosa - Regulative - Lični izazovi 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja kao nastavnik - Deca - Kurikulum i nastava - Očekivanja od univerzitetskih nastavnika - Upravljanje odeljenjem - Saradnja sa mentorom - Roditelji - Profesionalnost 	<ul style="list-style-type: none"> - Brige usmerene na self - Angažovanje u nastavi - Upravljanje odeljenjem - Završetak studija - Odnos s kolegama i školskom zajednicom - Karijera - Zdravlje i iscrpljenost - Strategije podučavanja - Znanje predmeta - Planiranje i organizacija - Individualne razlike - Angažovanje učenika - Odnos sa učenicima - Uticaj nastavnika - Spoljašnja ograničenja

Svi istraživački nalazi konvergirali su ka tome da su u početnim godinama karijere nastavnici zaista preokupirani sobom, ali i da su te brige daleko

raznovrsnije i specifičnije od onoga kako ih je Fulerova videla – oni se ne brinu samo oko discipline već i oko raznolikosti učenika u odeljenju, odnosa s roditeljima, mentorom, kolegama i definisanjai sopstvenog profesionalnog identiteta. Pored toga, dobijeno je da se kod njih istovremeno javljaju i Brige za zadatak i uticaj, što pobija Fulerinu tezu o sekvencionalnoj prirodi briga. Pige i Marso (Pigge & Marso, 1997) čak su utvrdili da se Brige za uticaj na učenike dosledno pojavljuju u svim fazama profesionalnog razvoja i da su, zapravo, u svim fazama najizraženije. Nastavnici početnici su, dakle, sposobni za sofisticirano mišljenje, njihovo iskustvo je holističko, multidimenzionalno i obuhvata različita polja briga (Watzke, 2003).

Konvej i Klark su pokazali da se s vremenom fokus pomera s preživljavanja na samorazvoj, odnosno da se razvoj zaista odvija ka spolja – ka interesu za učenike, ali se istovremeno odvija i ka unutra – ka sve većoj refleksivnosti i samoregulaciji (Conway & Clark, 2003). Treba istaći i to da su strana istraživanja pokazala da učestalost pojedinih tipova briga zavisi i od pola nastavnika, samoefikasnosti, oblasti kojom se bavi, kao i tipa škole u kojoj radi (Ghaith & Shaaban, 1999; Pigge & Marso, 1997).

Predmet i ciljevi istraživanja

U ovom radu bavila sam se profesionalnim brigama budućih nastavnika i nastavnika sa iskustvom. Iako sam se oslanjala na Fulerin razvojni model nastavničkih briga i iako koristim pojam „briga“, koji u srpskom jeziku nosi negativan predznak, istakla bih da Fulerinu definiciju briga kao problema smatram nepotpunom i jednostranom jer je akcenat na negativnom doživljaju i nedovoljnoj proaktivnosti nastavnika. Stoga ću brige u ovom radu posmatrati u skladu sa Šonovom definicijom brige kao određene teme koja je u fokusu nastavnika, izazivajući bilo negativna, bilo pozitivna osećanja, a u vezi s kojom nastavnik namerava da uloži određen napor da je razume i/ili razreši (Schon, 1987).

Osnovni cilj ovog rada bio je utvrditi koje sve profesionalne brige imaju studenti, odnosno budući nastavnici, kao i nastavnici sa više godina radnog staža. Cilj je bio proveriti da li se i na koji način brige razlikuju u zavisnosti od toga da li se osoba nalazi u fazi inicijalnog obrazovanja nastavnika (engl. Pre-service) ili fazi kontinuiranog profesionalnog usavršavanja (engl. In-service), te otkriti i eventualne pravilnosti u tome kada se koji tip briga javlja.

U ovom radu sam, kao jedan od okvira za razumevanje iskustava ispitanika i interpretaciju, nastojala da uzmem širi kontekst u obzir – organizaciju inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji, kao i opšte socioekonomske prilike, odnosno promene u društvenim odnosima i vrednostima u Srbiji u toku

poslednjih decenija. To sam smatrala posebno značajnim jer profesionalne brige nastavnika ne možemo izučavati nezavisno od konteksta u kojem se oni obrazuju i rade.

Metodologija istraživanja

Istraživačka paradigma

Kvalitativna metodologija, odnosno interpretativna paradigma činila se, iz nekoliko razloga, kao dobar izbor za istraživanje nastavničkih briga. Kao prvo, reč je o fenomenima koji se do sada nisu istraživali u našem kontekstu, tako da postoji vrlo malo osnova za postavljanje hipoteza i deduktivni pristup. Kao drugo, i najvažnije, interesovala sam se za značenja koja nastavnici pridaju svom svakodnevnom, specifičnom iskustvu, a ne za odnos uzrok – posledica i univerzalno važeće kvantifikacije (Berg, 2001; Denzin & Lincoln, 2005; Pavlović, 2008). Kvalitativna metodologija mi je omogućila, u većoj meri nego što bi to učinila kvantitativna, otkrivanje i razumevanje ličnih iskustava, ličnih značenja, kao i grupnih značenja i normi.

Ispitanici

U ovom istraživanju nije mi bio cilj da obezbedim reprezentativan uzorak budućih i aktuelnih nastavnika, već su ispitanici birani prema kriterijumima relevantnim za ovo istraživanje – prema tome da li je osoba student 3. ili 4. godine studija koji se školuje za budućeg predmetnog nastavnika ili nastavnik predmetne nastave sa više od pet godina radnog iskustva.

Nastojala sam da obezbedim što veću raznovrsnost podataka i potom mogućnost razvoja teorije (Charmaz, 1995), u skladu s principom „maksimalne varijacije” (Patton, 1989, prema Seidman, 2006) i što veću mogućnost generalizacije. Berala sam studente iiskusne nastavnike različitih školskih predmeta, koj su se obrazovali na različitim fakultetima i koji su zaposleni u različitim osnovnim školama, različitog sociokulturnog porekla, iz različitih gradova u Srbiji i različite spremnosti za saradnju u istraživanju.

Broj učesnika u istraživanju određivao je kriterijum saturacije podataka (Charmaz, 1995; Hutchinson, 2005; Lincoln & Guba, 1985) – pošto su nove teme prestale da se pojavljuju u govoru ispitanika, prekinulo se s prikupljanjem podataka. Na kraju, u istraživanju je učestvovala ukupno 41 osoba, od toga 19 studenata i 22 nastavnika sa više od pet godina radnog iskustva u školi (videti Tabelu 2).

Tabela 2. *Struktura ispitanika s obzirom na radni status, pol tip predmeta koji predaju*

	Studenti		Nastavnici		Ukupno
	muško	žensko	muško	žensko	
<i>Prirodno-matematička grupacija predmeta</i>	2	5	1	7	15
<i>Društveno-humanistička grupacija predmeta</i>	6	6	3	11	26
Ukupno	8	11	4	18	41

Istraživačka tehnika i procedura

Kao istraživačka tehnika korišćen je polustrukturirani intervju jer je on obezbeđivao dovoljnu fleksibilnost i osetljivost za lična značenja i socijalni kontekst (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Snape & Spencer, 2003) i, pritom, predstavljao sredstvo osnaživanja pošto pruža priliku da se „čuje glas” (Džinović, 2009; Pope & Denicolo, 2001) onih čija je uloga u društvenim promenama velika, ali se retko o njima pitaju.

Intervjui su počinjali nešto opštijim pitanjima – o motivaciji za posao nastavnika i ciljevima koje osoba nastoji da ostvari u radu sa učenicima, da bi se, u glavnom delu intervjua, tragalo za korenima aktuelnih briga, osećanjima, mislima i akcijama koje se javljaju u vezi s njima. Svi intervjui su transkribovani i uneti u softver za analizu kvalitativnih podataka MaxQDA. Iako je dobijeno veliko bogatstvo podataka (videti u Simić, 2014), za potrebe ovog rada analizirani su samo odgovori na pitanja koja su se ticala profesionalnih briga.

Interpretacija podataka

Podaci dobijeni intervjuima interpretirani su primenom kombinacije utemeljene teorije i kvalitativne analize sadržaja, tačnije rečeno – tematske analize.

Oslanjala sam se na utemeljenu teoriju onako kako je vidi Ketii Šarmaz, prema kojoj istraživači treba da tragaju za skrivenim vrednostima, uverenjima i ideologijama, a ne da se zadovoljavaju površnim opisima. Za razliku od Glasera i Štrausa, tvorca utemeljene teorije, Šarmazova ističe važnost refleksivnosti, odnosno neophodnost sagledavanja sopstvenih uverenja i vrednosti, koji mogu uticati na interpretaciju podataka. Ona tvrdi da istraživač nije samo svedok već neko ko aktivno konstruiše događaje iz okruženja, neko ko

je u stalnoj interakciji s podacima i kategorijama, te da je i sam deo slike koju posmatra (Charmaz, 1995; 2005; 2011).

Kada je reč o kvalitativnoj analizi sadržaja, oslanjala sam se na pristup koji zastupa Filip Meyring (Mayring & Brunner, 2010). On smatra da tekst ne treba posmatrati izolovano od konteksta u kojem se komunikacija odvijala. Njegov metod je jasno uređen i sistematičan – nakon definisanja tema koje se ponavljaju, odnosno sistema kategorija i potkategorija, pristupa se kvantitativnoj analizi, čiji je cilj utvrđivanje učestalosti javljanja određenih kategorija, odnosno kodova. Stoga se kvalitativna analiza sadržaja, kako on smatra, nalazi između kvalitativne i kvantitativne analize, odnosno njena primena omogućava takozvani miks-metod (Mayring & Brunner, 2010).

U ovom radu kombinovala sam induktivni i deduktivni pristup. Jedinice analize bili su intervjui, a kao jedinice kodiranja izdvojila sam rečenice i pasuse u kojima su ispitanici objašnjavali svoja iskustva i brige. Oslanjala sam se na nalaze teorije Fulerove i njenih sledbenika, ali nisam dozvoljavala da „namećem” već postojeće kategorije, već sam tragala za specifičnostima u tekstu, odnosno radila sam „red po red” analizu. U skladu sa utemeljenom teorijom (Strauss & Corbin, 1998, prema Snape & Spencer, 2003; Charmaz, 1995), sa analizom sadržaja počela sam još u toku prikupljanja podataka, odnosno od faze prikupljanja podataka i analize su se preplitale.

Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

Profesionalne brige budućih i aktulnih nastavnika

Nakon prve faze kodiranja podataka, utvrđeno je 30 tema koje su se ponavljale i u govoru studenata i 20 tema u govoru nastavnika. Nakon dodatnog iščitavanja izjava i literature, pri takozvanom aksijalnom ili kodiranju drugog stepena, ovih 30 tema, odnosno potkategorija kategorije koju sam nazvala Početničke brige, svedeno je na 11 širih potkategorija. S druge strane, 20 potkategorija kategorije koju sam nazvala Veteranske brige svedeno je na 9 širih potkategorija. U narednoj tabeli biće, prema azbučnom redosledu, prikazani nazivi tih potkategorija, opisi i slikoviti primeri, kao i učestalost njihovog javljanja.

Tabela 3. Kodovi drugog stepena – potkategorije kategorija Početničke i Veteranske brige definisane nakon višeciklusne analize podataka⁴

Pokategorije briga	Objašnjenje	Primer	Početničke brige		Veteranske brige	
			f izjava	f intervjua ⁴	f izjava	f intervjua
Egzistencija	Briga oko nalaženja posla, i njegovog zadržavanja	Student E: „E, sad, ja ni ne verujem da ću dobiti taj posao. To su prva strahovanja.”	5	5 (26,3%)	0	0 (0%)
Efikasne nastavne metode	Briga oko motivisanja učenika, prilagođavanja gradiva uzrastu, sposobnostima, predznanjima i interesovanjima učenika, te i obezbeđivanja učenja svih	Student D: „Pa, da neću moći da postavim cilj ostvarim, da neću moći da zainteresujem, da prezentujem, da neću moći da podstaknem na neku aktivnost.”	11	10 (52,6%)	16	8 (36,4%)
Identitet i smisao	Briga da će jednog dana posao dosaditi, da je uzaludan usled nemogućnosti da se išta promeni, upitanost da li je to uopšte posao koji želi i može dobro da radi	Studentkinja B: „Prijobavam se da ću se zasititi mnogo toga i da neću više imati tog elana kao na početku i da ću posle početi da budem ravnodušna i da me neće više interesovati posao...”	21	10 (52,6%)	13	5 (22,7%)
Klima u odeljenju	Briga da li će uspostaviti odnos poštovanja i poverenja sa učenicima (pogotovo onima kojima je razredni starešina) i da li će razviti takav odnos i među samim učenicima	Student V: „Razredno starešinstvo bi mi možda bilo nezgodno, zato što sam neka vrsta roditelja toj deci, pa to povlači sa sobom veliku odgovornost...”	7	6 (31,6%)	22	12 (54,5%)
Kolege	Briga za odnose sa kolegama, da se ne jave zavist ili pritisci za uklapanjem u norme škole, kao i da se ne ispadne nekompetentan pred kolegama	Student Ž: Osnovna briga mi je, zbornica. Moraš da budeš i u toj zbornici ratoboran, i sa starijim kolegama i sa novim, i svuda ima klanova, svi hoće da te privuku.”	28	15 (78,9%)	3	2 (9,1%)

4 U zagradi je naveden procenat intervjua u kojima se pojavila određena podkategorija u odnosu na ukupan broj intervjua u kojima se pojavila navedena kategorija. Procenat se, naravno, ne sabiraju do 100 jer je jedna osoba mogla govoriti, što je po pravilu i bio slučaj, o više briga koje su se istovremeno javljale.

Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	Briga u vezi sa lošim statusom nastavnika i obrazovanju u društvu	Nastavnica (G): „Da nema smisla to što mi radimo, šta će ti škola u životu, i osnovno nevaspitanje, gde oni nemaju apsolutno obzira ni poštovanja prema nama. Sve probleme društva vidite na njima... Neke stvari se traže od nas, a nema ničega za uzvrat.“	0 (0%)	25	9 (40,9%)
Ocenjivanje	Briga oko pravednosti pri ocenjivanju, kriterijuma i mogućnosti da se ostvarenost ciljeva kvantitativno, na petostepenoj skali, izrazi	Student D: „Dosta me brine ocenjivanje i još uvek nisam siguran kako bih organizovao ocenjivanje, a mislim da je to ključno i zbog odnosa i zbog motivacije.“	7	0 (31,6%)	0 (0%)
Ponašanje učenika	Briga oko uspostavljanja discipline na času i izlaženja na kraj s tzv. „problematičnim“ učenicima	Nastavnica B: „Najčešće se tiče discipline, da ne dolazim u neki sukob sa učenicima pošto su oni dosta otvoreni sada, ne da vređaju, nego vole da protestuju.“	15	12 (63,2%)	5 (22,7%)
Raznolikost u odeljenju	Briga oko prepoznavanja potrebe različite dece i zauzimanja adekvatnog pristupa, pogotovo prema onima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom	Studentkinja K: „Inkluzija me plaši – ja nisam kompetentna za to. Zaboga, još nisam radila sa običnom decom, tu mi je već haos!“	12	9 (47,4%)	14 (63,6%)
Roditelji	Briga oko odnosa sa roditeljima, njihovog nasilnog ponašanja i pritiska oko ocena	Nastavnica D: „Imam brige više s roditeljima nego s decom. I oni su razmaženi, navikli da sve bude u redu. Oni sebi previše dopuštaju i previše očekuju, zovu – što ste mom detetu dali jedan...“	21	13 (68,4%)	6 (27,3%)
Stručnjački autoritet	Briga da će se, ukoliko se otkriju „rupe u znanju“, izgubiti autoritet među učenicima	Studentkinja Z: „Koliko god da se spremiš, opet šta će da me pita, šta ako ne znam, šta da kažem... Kad budem krenula da predajem u školi, mislim da će to biti najveći problem – šta ako me pita nešto, a ja ne znam, šta reći.“	6	5 (26,3%)	0 (0%)
„Tehikalije“	Briga oko preobimne administracije i loše opremljenosti škole	Student E: „Verovatno na početku te neke tehničke stvari – male učionice gde mi se čini da su mi svi za vratom; onda, smetalo bi mi ako tu nema projektor, nema kompjutera. Ne mogu ja sve da im donosim od kuće, nemam platu 2000 evra...“	5	5 (26,3%)	7 (31,8%)
Ukupno			130	19	22

Ispitanici u proseku navode po tri brige, pri čemu razlike u broju briga između studenata i nastavnika nisu utvrđene. Međutim, ono što se značajno razlikuje jeste sadržaj briga. Kao što se iz Tabele 3 može primetiti, studenti najčešće saopštavaju o brigama u vezi s kolegama, roditeljima učenika i ponašanjem učenika. Oni strepe da će, zbog svojih godina, teško uspostaviti autoritet kod starijih kolega i roditelja učenika, kao i da će imati poteškoća da uspostave disciplinu na času.

S druge strane, kod iskusnih nastavnika dominiraju brige u vezi sa inkluzivnošću i uspostavljanjem dobrih socioemocionalnih odnosa unutar odeljenja. Kako izostaju brige Stručnjački autoritet i Ocenjivanje, može se zaključiti da se nastavnici s više od pet godina radnog iskustva kao didaktički eksperti osećaju vrlo samouvereno. Ipak, ono što se pojavilo kao nova briga, u odnosu na studente, jeste odnos društva u celini, pa i roditelja i učenika prema nastavnicima. Ispitanici smatraju da današnje društvo nameće pogrešne vrednosti i da je obrazovanje skrajnuto. Primećuje se izvesna doza ogorčenosti jer se nastavnicima nameće sve više obaveza i odgovornosti (videti brigu „Tehnikalije”), dok za uzvrat ne dobijaju dovoljno – ni materijalno, ni u vidu ugleda ili priznanja.

Profesionalne brige budućih i aktuelnih nastavnika u svetlu stranih teorija profesionalnih briga

Nakon opisa briga dobijenih na našem uzorku, pristupljeno je njihovoj klasifikaciji prema teoriji Fulerove, kao i poređenju s nalazim ostalih stranih istraživanja. U Tabeli 4 može se sažeto videti na koji način su Početničke i Veteranske brige dobijene u ovom istraživanju kategorisane u skladu s teorijom Fulerove i kojim su brigama iz drugih istraživanja ekvivalentne.

Tabela 4. *Poređenje Početničkih i Veteranski briga sa brigama dobijenim u stranim studijama*

Početničke i Veteranske brige	Brige prema Fulerovoj (1969)	Brige prema istraživanju Veenman (1984)	Brige prema istraživanju Harper (2003)	Brige prema istraživanju Conway & Clark (2003)	Brige prema istraživanju Hagger & Malmberg (2011)
<i>Egzistencija</i>	Briga za sebe	/	/	/	Karijera
<i>Efikasne nastavne metode</i>	Briga za zadatak	Organizacija rada na času	Motivisanje učenika	Kurikulum i nastava, Ja kao nastavnik	Angažovanje u nastavi, Strategije podučavanja, Planiranje i organizacija, Angažovanje učenika, Uticaj nastavnika
<i>Identitet i smisao</i>	Briga za sebe	/	Ulazak u ulogu nastavnika, Lični izazovi	/	Brige usmerene na self

Klima u odeljenju	Briga za uticaj	Nošenje sa problemima pojedinačnih učenika	Razvoj odnosa	/	Odnos sa učenicima
Kolege	Briga za sebe	/	/	Saradnja sa mentorom, Profesionalnost	Odnos sa kolegama i školskom zajednicom
Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	Briga za sebe	/	/	/	/
Ocenjivanje	Briga za zadatak	Ocenjivanje učeničkog rada	/	/	/
Ponašanje Učenika	Briga za sebe	Disciplina u odeljenju	Upravljanje odeljenjem	Upravljanje odeljenjem, Ja kao nastavnik	Disciplina u odeljenju
Raznolikost u odeljenju	Briga za sebe	Snalaženje sa individualnim razlikama	Raznolikost u odeljenju	Deca	Individualne razlike
Roditelji	Briga za sebe	Odnosi sa roditeljima	/	Roditelji	/
Stručnjački autoritet	Briga za sebe	/	/	/	Znanje predmeta
„Tehnikalije“	Briga za zadatak	Nedostatak resursa	Regulative		Spoljašnja ograničenja

Kao što se iz tabela može zaključiti, Brige za sebe su u periodu pre zaposlenja najizraženije (njih 7), slede Brige za zadatak (3) i Brige za uticaj (1), što je u skladu s nalazima Fulerove (1969), ali opet i u skladu sa ostalim istraživanjima koja su pokazala da se ne može govoriti o sekvencijalnoj prirodi briga, već da se različiti tipovi briga mogu javljati istovremeno, te i da se studenti mogu brinuti za širi uticaj na buduće učenike (Grossman & Richert, 1988; Pigge & Marso, 1997). Kod iskusnijih nastavnika prisutno je šest briga koje bi se mogle podvesti pod Brige za sebe, dve – pod Brige za zadatak i jedna koja odgovara Brigama za uticaj. Iako se ne javlja neki novi tip briga koji bi se mogao podvesti pod Fulerine Brige za uticaj, njihova učestalost (te i relativna zastupljenost) značajno je veća kod iskusnih nastavnika nego kod studenata (54,5% spram 31,6%), što ide u prilog teoriji Fulerove.

Ono što je delom u skladu s razvojnim modelom nastavnčkih briga, ali svakako potkrepljuje tezu Konveja i Klarka (Conway & Clark, 2003), jeste pojavljivanje potkategorije Odnos prema nastavnicima i obrazovanju u govoru iskusnih nastavnika. Nastavnici se brinu oko dominantnih vrednosti u društvu, (ne)vrednovanja obrazovanja i lošeg slike sopstvene profesije. Moglo bi se reći da su ovi nastavnici prešli put od iznutra (Brige za sebe) ka spolja (Brige za uticaj), te da se opet okreću sebi, ali ovoga puta sagledavajući širi kontekst. Ipak, ostaje upitno u kojoj meri su prešli put od tradicionalnog ka savremenom shvatanju profesionalizma (Whitty, 2006).

Zaključna razmatranja i preporuke

Kako bi se dobijeni nalazi što bolje razumeli, važno je uzeti u obzir reforme obrazovnog sistema koje su se odvijale poslednjih nekoliko godina, kao i socijalne i političke promene te, posledično, promene u vrednosnim orijentacijama u društvu.

Od nedavnih promena u obrazovnoj praksi relevantnih za ovo istraživanje istakla bih uvođenje inkluzivnog obrazovanja i povećanih zahteva (prema *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2009. godine) od budućih nastavnika. Budući da je inkluzivno obrazovanje zvanično i formalno uvedeno u naše škole 2010. godine, te da su do momenta istraživanja nastavnici imali svega dve godine iskustva s takvim vidom obrazovanja, ne čudi da su upravo nastavnici zabrinutiji od studenata. Oni su godinama i decenijama navikli da rade na jedan način – sa imaginarnim „prosečnim” učenicom (Pantić i Čekić Marković, 2012), a nisu još imali prilike da prihvate nov način rada i naviknu se na njega (Rajović i Jovanović, 2010). Ono što ih dodatno zabrinjava jesu obimna administracija i neadekvatnost kurikuluma, kao dodatne posledice reformi obrazovanja. Kada se ovome doda briga Odnos prema nastavnicima i obrazovanju, prisutna u skoro polovini intervju s nastavnicima, zaokružuje se jedna ne baš optimistična slika. Zaključuje se da se iskusni nastavnici osećaju vrlo ograničeno i kontrolisano, s jedne strane, i pod velikim pritiskom i odgovornošću, s druge strane, pri čemu je slika profesije u društvu ocenjen kao veoma loš. Moglo bi se reći da su nastavnici izgubili deo autonomije i moći koju su ranije imali, a da još nisu stekli potrebne kompetencije za efektivan rad u savremenoj, inkluzivnoj školi, delom zbog nedovoljne otvorenosti za novine, a delom zbog nedovoljno prilika da ih steknu (upitna dostupnost i korisnost seminara stručnog uavršavanja, eksterna evaluacija kao kontrola, a ne prilika za unapređivanje prakse i sl.).

Studenti pak prolaze kroz drugačiji obrazovni put od svojih starijih kolega – od budućih nastavnika očekuje se master nivo obrazovanja i 36 ESPB iz nastavničke grupe predmeta, što povećava šanse da studenti, budući nastavnici, usvoje savremene ideje o profesiji nastavnik, upoznaju se s vrednostima inkluzije i steknu važne nastavničke kompetencije. Za razliku od vremena kad su se stariji nastavnici školovali, oni su upoznati s tim da će imati podršku mentora u toku pripravničkog staža, kao i mogućnost napredovanja u zvanja. Pored toga, za razliku od starijih nastavnika, koji su odrastali u vremenu socijalizma, kada su dominirale kolektivističke vrednosti (Hofstede, 2001), visok nivo autoritarnosti i patrijarhalne orijentacije (Rot i Havelka, 1973, Kandido-Jakšić, 1995; Pešić, 2006), sadašnji studenti žive u dobu velike neizvesnosti, u vremenu gubitka vere u „velike priče” i dominantnog diskursa ljudskih prava i poštovanja različitosti. Oni strepe od starijih kolega jer s njima dele malo vrednosti, uverenja i pogleda na svoju ulogu kao nastavnika. Svesni toga da današnji učenici ne posmatraju nastavnike kao neprikosnovene autoritete, te

da im na raspolaganju ne stoje nekadašnja sredstva uspostavljanja autoriteta poput kazne, studenti izražavaju brigu u vezi sa uspostavljanjem discipline na času. Zbog veće participativnosti roditelja u radu škole i svesnosti o važnosti saradnje s njima, studenti se brinu oko odnosa s roditeljima.

Ako uporedimo nalaze ovog istraživanja s ranijim inostranim studijama, zapaža se veća zastupljenost briga Stručnjački autoritet, pa i brige Kolege i Roditelji na nivou celog uzorka, u odnosu na strana istraživanja (Conway & Clark, 2003; Hagger & Malmberg, 2011; Harper, 2003; Veenman, 1984). Može se reći da je i to posledica kontekstualnih faktora – „sudara” vrednosti razvijenih u doba komunizma (autoritarnost, bezuslovno poštovanje starijih, pa i tradicionalno shvatanje profesionalizma) i reformi koje odražavaju savremene tendencije u obrazovanju (participativnost, saradnja, kritički odnos prema autoritetu, i sl.). S druge strane, može se reći da su brige Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode i Raznolikost u odeljenju gotovo univerzalne jer su zabeležene u različitim kontekstima.

Na osnovu izjava ispitanika može se zaključiti da bi budućim nastavnicima, tokom inicijalnog obrazovanja, najviše značilo da se bolje upoznaju s načinima upravljanja odeljenjem kao heterogrom grupom, sa emocionalnim razvojem i problemima adolescenata, kao i s tim kako im pomoći da povećaju motivaciju i bolje uče. Pored toga, značilo bi im uvežbavanje komunikacionih veština, asertivnog ponašanja i veština pregovaranja radi što ranijeg i uspešnijeg prevazilaženja briga u vezi s kolegama i roditeljima. Edukatori budućih nastavnika mogli bi uspostaviti saradnju s kolegama s drugih fakulteta i organizovati zajedničke časove za studente tih fakulteta, kako bi oni imali prilike da sa budućim kolegama iz druge struke komuniciraju i sarađuju pri obavljanju zajedničkih zadataka na časovima ili van njih,. Tokom školske prakse studenti bi trebalo da posmatraju i realizaciju časova u različitim školama i kod različitih mentora, kako bi imali prilike da rade sa učenicima različitog uzrasta, interesovanja i motivacije, kao i da se upoznaju s različitim stilovima podučavanja i da oblikuju svoj.

Iz ovog istraživanja moglo se primetiti da je starijim nastavnicima potrebno najviše podrške u radu sa učenicima, s potrebom za dodatnom podrškom, i pri rešavanju konflikata među učenicima, odnosno uspostavljaju klime uvažavanja u odeljenju. Seminare o ovim temama treba organizovati tako da oni budu što kreativniji, interaktivniji i inovativniji, a poželjno bi bilo da ih pohađaju nastavnici iz iste škole, kako bi svi zajedno, tokom seminara i i posle njega, kreirali zajedničko razumevanje određenih fenomena, uvežbavali i primenjivali stečene veštine. Treba i sistematski raditi na podsticanju spremnosti za celoživotno učenje, povećanju očekivanja od sebe i od učenika i preuzimanju odgovornosti za holistički razvoj učenika u saradnji s roditeljima i širom zajednicom, odnosno raditi na usvajanju savremenog shvatanja profesionalizma (Whitty, 2006).

Na kraju, osvrnula bih se na nekoliko ograničenja istraživanja i moguće dalje pravce istraživanja nastavnčkih briga. Pre svega, ispitivani studenti neće se nužno zaposliti kao nastavnici. Oni su potencijalni nastavnici – obezbedili su (ili još uvek obezbeđuju) sebi mogućnost da se zaposle kao nastavnici, ali se ne može sa sigurnošću tvrditi da će se to i desiti. Stoga, možda neke od briga proizilaze iz nesigurnosti u njihov profesionalni izbor. Da bi se ovaj problem prevazišao, bilo bi korisno izvršiti longitudinalnu studiju, te pratiti sadašnje studente u narednih nekoliko godina. Pored toga, kako bi se obezbedila celovitija slika o brigama i načinima njihovog prevazilaženja i kako bi se dale sveobuhvatnije preporuke, bilo bi korisno u istraživanje uključiti i nastavnike razredne nastave i nastavnike srednjih škola.

Reference

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brofi, Dž. (2004). *Nastava*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Chang, S. H. (2009). Concerns of Teacher Candidates in an Early Field Experience. *Mid-Western Educational Researcher*, 22(4), 19–25.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harre, & Van Langenhove, L. (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27–50). London: Sage Publications
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd Edition, 507–535. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Edition, pp. 359–380. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Metode istraživanja u obrazovanju* (pp. 267–293). London: Routledge & Falmer.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development, *Teaching and Teacher Education* 19(5), 465–482.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207–226.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Džinović, V. (2009). Using focus groups to give voice to school underachievers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 284–296.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- George, A. A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the teacher concerns questionnaire*. University of Texas at Austin.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and teacher education*, 15(5), 487–496.

- Grossman, P. L., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53–62.
- Hagger, H., & Malmberg, L. E. (2011). Pre-service teachers' goals and future time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27, 598–608.
- Harper, J. S. (2003). *Anticipation: Early pre-service teachers' conceptions of teaching*. A Thesis submitted to the graduate faculty of The University of Georgia in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts. Athens, Georgia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge, Taylor & Francis group, London and New York.
- Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hutchinson, S. (2005). Education and grounded theory. In R. R. Sherman. & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 122–140). London: RoutledgeFalmer.
- Kandido-Jakšić, M. (1995). Polne uloge i mentalno zdravlje. *Psihologija*, 3–4, 315–338.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Mayring, P., & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer, & A. Prengel, (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 323–334). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- OECD (2005). *Nastavnici su bitni*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- Pantić, N. i Čekić Marković, J. (2012). Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju, U N. Pantić, i J. Čekić Marković (Ur.), *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju*, 1–12. Beograd: Centar za obrazovne politike
- Pavlović, J. (2008). Istraživač kao sagovornik: Uvažavanjem priče do transformacije prakse. U Stojnov, D. (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (219–237). Beograd: Zepter book world.
- Pešić, J. (2006). Persistence of traditionalist value orientations in Serbia, *Sociologija*, XLVIII (4), 289–307.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and teacher education*, 13(2), 225–235.
- Pope, M. L., & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education. Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr Publishers.
- Rajović, V., Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja*, XIII (1), 91–106.
- Rot, N. i N. Havelka (1973). *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog pevažilaženja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Beograd.

- Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Richie & J. Lewis. (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 2–23). London: SAGE Publications.
- Taylor, H. E., & Larson, S. (1999). Social and emotional learning in middle school. *The Clearing House*, 72, 331–336
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143–178.
- Watzke, J. L. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program. *The Teacher Educator*, 38(3), 209–229.
- Whitty, G. *Teacher professionalism in a new era*, Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006, retrieved from <http://www.gtcni.org.uk/publications/uploads/document/annual%20lecture%20paper.pdf> on the 10th of May
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije 2009*, Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

DATUM PRIJEMA RADA: 30.11.2014.

DATUM PRIHVATANJA RADA: 06.06.2015.

Professional concerns of pre-service and in-service teachers

Nataša Simić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The main goal of this paper was to determine the professional concerns of pre-service and in-service teachers. Professional concerns were defined as topics which are of teachers' interest that result in positive or negative feelings and endeavours to understand and/or resolve them. I relied on Fuller's developmental model of teachers' concerns, according to which beginners have Self-concerns, whereas Task concerns and Influence concerns become more frequent over time. Research participants were nineteen students of the third and fourth year at the "teacher" faculties and 22 subject teachers who have worked at primary schools for more than five years, who were interviewed. Their answers were analysed using the combination of the grounded theory, as defined by Charmaz, and qualitative content analysis, more specifically, thematic analysis, according to Mayring. The analysis of students' answers revealed 11 subcategories of the category labelled as Beginner concerns: Survival, Efficacious teaching methods, Identity and meaning, Classroom climate, Colleagues, Assessment, Students' behaviour, Classroom diversity, Parents, Expert authority, and "Technical" issues. The analysis of teachers' answers yielded nine subcategories of the category Veteran concerns – the same as for students, except for Survival, Assessment and Expert authority, with one new category – Attitude towards teachers and education. On the one hand, the obtained results have confirmed Fuller's thesis that Self-concerns are dominant at the beginning of teachers' career, but, on the other, they have invalidated it at the same time since it was determined that even students had Influence concerns. The differences between pre-service and in-service teachers were interpreted in the light of the latest educational reforms and changes in value orientations in the Serbian society. The concluding part outlines the recommendations for teacher educators.

Key words: teachers, concerns, grounded theory, qualitative content analysis.