

---

**Dr Aleksandar TADIĆ**  
Učiteljski fakultet  
Univerzitet u Beogradu  
**MA Ivana MRVOŠ**  
Učiteljski fakultet  
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXIX, 3, 2014.  
UDK:

---

## VASPITNI KONCEPT UČITELJA<sup>1</sup>

---

**Rezime:** U radu je razmatrana pretpostavka o uticaju vaspitnog koncepta učitelja na primenu određenih pedagoških postupaka u konkretnim nastavnim situacijama. Cilj sprovedenog istraživanja bio je da se ispita vaspitni koncept učitelja i povezanost dimenzija vaspitnog koncepta sa sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama učitelja. Korišćena je originalna verzija instrumenta VKN (Tadić, 2014) kojim su ispitana 433 učitelja osnovnih škola iz Srbije.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike u vaspitnom konceptu između učitelja sa najkraćim i najdužim radnim stažom, kao i između onih sa višom i visokom stručnom spremom. Sociocentrički vaspitni koncept izraženiji je kod najiskusnijih učitelja i učitelja koji su završili višu školu. Dobijeni nalaz ukazuje na potrebu da se profesionalni razvoj učitelja usmeri u pravcu formirajna potebe, veština i kompetencija učitelja za refleksivni pristup vlastitom pedagoškom radu.

**Ključne reči:** vaspitni koncept, učitelj, refleksivni praktičar.

Odsustvo ispitivanja uverenja nastavnika koja oni razvijaju u procesu profesionalnog razvoja smatra se značajnim faktorom održavanja zastarelih i neefikasnih oblika nastavne prakse. Vaspitni koncept nastavnika je presudan za prihvatanje i primenu određenih pedagoških postupaka u konkretnim nastavnim situacijama (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Tauber, 2007). Međutim, i danas u okviru inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika dominira tendencija porasta broja kurseva u kojima se sadržaji izučavaju bez dovođenja u vezu ili zasnivanja na ličnim iskustvima i uverenjima nastavnika o opštim pedagoškim pitanjima i o praktičnom pedagoškom radu. Tradicionalni model obuke, uvežbavanje, treniranje tehničkih veština, pasivno usvajanje znanja koje kao recepte treba primeniti u praktičnim situacijam, kako Radulović piše »... obično se ne odvija u uslovima realne prakse i za cilj nema preispitivanje teorije i prakse, već vežbu u primeni nekih saznanja o praksi« (Radulović, 2011: 127).

---

<sup>1</sup> Rad predstavlja rezultat rada na projektu (broj 179020) *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* Učiteljskog fakulteta u Beogradu (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

---

Poslednjih decenija razvijen je model tzv. reflektivnog praktičara koji u načelu podrazumeva kritički odnos nastavnika prema školskoj praksi, prema tehnokratskim zahtevima zasnovanim na kvalifikacijama (radnim) i kompetencijama koji su potisnuli ljudsku komponentu na marginu. Ovaj model »pretpostavlja nastavnika koji je svestan značaja opšteg socijalno-političkog konteksta za kreiranje kurikuluma u skladu sa interesima i potrebama učenika. On, takođe, podrazumeva nastavnika koji, imajući na umu svu kompleksnost obrazovnog procesa, ispituje i interpretira proces učenja i kritički se osvrće na metodičke procedure koje primenjuje, istražujući u tim procesima vlastitu profesionalnu delatnost« (Milutinović, 2012: 588). Na nastavnika se ovde ne gleda kao na konzumenta znanja, već kao na praktičara koji kritički razmišlja o teorijskim postulatima, praktičnim rešenjima, o ličnom vaspitnom konceptu i sistemu vrednosti, ličnom iskustvu i delovanju: »Nastavnik kao reflektivni praktičar ne primenjuje gotova saznanja koja je usvojio kao tehnike, već misli na svoj rad, ispituje svoju praksu, uočava i definiše konkretne probleme prakse u određenom kontekstu, dovodi ih u vezu sa dotadašnjim znanjem (teorijski i iskustveno razvijenim), i dalje deluje nastojeći da svoj rad prilagodi novim situacijama, konkretnim učenicima i svojim novim saznanjima, te nastavlja da ispituje delovanje« (Schön, 1987. prema Radulović, 2011: 63-64).

Pregled relevantne literature pokazuje da u istraživačkoj zajednici pretežu istraživanja karakteristika vaspitnog koncepta budućih predmetnih nastavnika, znatno ređe učitelja. Tako je grupa autora sa nekoliko državnih univerziteta u SAD realizovala više istraživanja u ovoj oblasti (Minor et al., 2002; Witcher et al., 2002),<sup>2</sup> u kojima je pošla od pretpostavke da u načelu možemo da razlikujemo dva vaspitna koncepta (filozofije nastave),<sup>3</sup> *transmisivni* (TVK) i *progresivni* (PVK). Razlike između ovih koncepta ogledaju se preko 1) odgovora na pitanja o ulogama nastavnika u nastavnom procesu, 2) stavova o karakteristikama procesa učenja i 3) stavova o ciljevima i metodama disciplinovanja. (Witcher et al., 2002) Podaci su prikupljeni putem WTSEB instrumenta (*Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs*) konstruisanog za potrebe studije – reč je o skali sudova Likertovog tipa koja se sastoji od 40 tvrdnji, od koji polovina odražava transmisivni, a polovina progresivni vaspitni koncept. Tvrdnje su formulisane na osnovu stanovišta ključnih teoretičara vaspitanja o pojedinim pedagoškim pitanjima, pre svega Dž. Djujija, L. N. Vigotskog i Dž. Brunera. Na ovoj skali ispitanici su mogli da ostvare maksimalan skor od 40 bodova, pri čemu se visoki skor (24–40, tj. 60–100%) tumači kao pokazatelj progresivnog pristupa, nizak skor (0–16, tj. 0–40%) kao pokazatelj transmisivnog pristupa, a skor između 17 i 23 kao pokazatelj eklektičkog pristupa. U istraživanju se došlo do sledećeg nalaza: 30.8% budućih predmetnih nastavnika ima transmisivni pristup, 15.4% progresivni, a 53.8% ima pedagoška uverenja eklektičkog tipa<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> University of Central Arkansas, Houston State University, Valdosta State University.

<sup>3</sup> Izraz *vaspitni koncept* ovde koristimo sinonimno sa izrazom *pedagoški stav* (videti: Vujisić-Živković, 2005: 33-38).

<sup>4</sup> Instrument je konstruisan na pretpostavci da izraženost uverenja transmisivnog tipa automatski znači niske skorove, odnosno slabu izraženost uverenja progresivnog tipa. Isto smo uočili i u drugim radovima ovih autora (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). Za takav zaključak, međutim, bilo bi korisno imati rezultate faktorske analize, kako bismo mogli da uočimo da li može da se govori o dva ekstrema jedne dimenzije. Ovde se ne razmatra mogućnost da jedna osoba može istovremeno da ima i transmisivni i progresivni vaspitni koncept ili da nema nijedan od njih. Tek uz podatak o negativnoj međusobnoj korelaciji, tj. podatak da visoko izražen transmisivni vaspitni koncept automatski znači

---

U komparativnoj studiji TALIS (OECD, 2009), sprovedenoj u 23 države, ispitivana su *uverenja* nastavnika *o prirodi učenja i nastave*.<sup>5</sup> Ispitivanje je zasnovano na teorijskoj podeli na uverenja transmisivnog tipa i uverenja konstruktivističkog tipa. *Uverenja transmisivnog tipa* karakteriše shvatanje nastave kao procesa direktnog prenošenja znanja. Nastavnici koji izražavaju takva uverenja smatraju da je uloga nastavnika »da saopšti znanja na pregledan i strukturiran način, da objasni ispravna rešenja, da da učenicima jasne i rešive probleme i da obezbedi mir i koncentraciju u učionici« (OECD, 2009: 92). *Uverenja konstruktivističkog tipa* karakteriše viđenje učenika kao aktivnih učesnika u procesu sticanja znanja: nastavnici naglašavaju podržavanje istraživačkih aktivnosti učenika, radije daju učenicima priliku da samostalno dolaze do rešenja problema i omogućavaju im aktivnu ulogu u učenju. Dobijeni rezultati ukazuju na to da su uverenja konstruktivističkog tipa izraženija od onih transmisivnog tipa: u većini zemalja nastavnici smatraju da njihov zadatak nije samo da iznose činjenice i daju učenicima priliku da vežbaju, već da treba da im pomognu da aktivno konstruišu znanja. (OECD, 2009: 94) Autori ovog istraživanja su očekivali negativnu ili nultu korelaciju izdvojenih faktora – *uverenja transmisivnog i konstruktivističkog tipa*. Takva pretpostavka potvrđena je u Australiji, Austriji, Islandu, dok u pojedinim državama u Aziji, Centralnoj i Južnoj Americi (Koreja, Malezija, Meksiko i Brazil) nije potvrđena. I u državama istočne i južne Evrope (Bugarska, Litvanija, Poljska, Slovačka, Slovenija, Italija, Portugal, Španija, Turska) dobijena je *umereno visoka* pozitivna korelacija između praćenih faktora. Takođe, pokazalo se da u većini država nastavnici u većoj meri nego nastavnice izražavaju *uverenja transmisivnog tipa* i da ne postoji povezanost između godina radnog iskustva i uverenja nastavnika.

Tadić (2014) je ispitivao karakteristike vaspitnog koncepta nastavnika predmetne nastave u Srbiji i povezanost ove varijable sa uverenjima nastavnika o disciplini i postupcima koje primenjuju kako bi uspostavili razrednu disciplinu. Vaspitni koncept nastavnika posmatran je na kontinuumu koji se kreće između koncepta kontrolišućeg tipa (sociocentrički-adultocentrički) i koncepta nekritički autonomnog tipa (pedocentrički). Za potrebe istraživanja konstruisan je instrument sastavljen od ankete (za ispitivanje sociodemografskih i profesionalnih karakteristika nastavnika) i skale procene. Stavke u skali procene odnose se na uverenja nastavnika o osnovnim pedagoškim pitanjima: kakva je dečja priroda, šta je cilj vaspitanja i ko ga određuje), da li u vaspitanju prednost treba dati interesima pojedinaca ili zajednice, na koji način treba vaspitavati decu – adekvatne aktivnosti i sadržaji.<sup>6</sup>

Radi utvrđivanja strukture korišćene skale primenjena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Zadržana je dvofaktorska solucija. Reprezentativnost početnog skupa varijabli je zadovoljavajuća (KMO = .751). Prvi faktor, nazvan *sociocentrički vaspitni koncept*, zasićen je indikatorima koji ukazuju na insistiranje na prenošenju tradicionalnih vrednosti kao svrsi vaspitanja: cilj vaspitanja je prenošenje društvenih pravila, dok je način na koji se takvo vaspitanje sprovodi strog, u većoj meri rigi-

---

nisko izražen progresivni vaspitni koncept, mogli bismo da ih uzimamo za dva ekstrema na jednoj dimenziji.

<sup>5</sup> U istraživanju je korišćen instrument u formi četvorostepene skale Likertovog tipa. Pojedinačne tvrdnje odnose se na stavove o nastavi i učenju.

<sup>6</sup> Stavke u skali su indikatori *vaspitnog koncepta nastavnika*. Od ukupno 12 stavki, pojedine su formulisane na osnovu osnovnih ideja predstavnika sociocentričnih vaspitnih koncepcija (Emila Dirkema, Paula Natorpa, Georga Keršenštajnera), dok su preostale formulisane na osnovu osnovnih ideja predstavnika pedocentričkih vaspitnih koncepcija (Elen Kej, Aleksandra Nila, Lava Nikolajevića Tolstoja).

---

dan, sa konstantnom kontrolom i nadziranjem. U drugi faktor, interpretiran kao *pedocentrički vaspitni koncept*, ulaze stavke koje govore o uverenju nastavnika u »dobru« i »razumnu« dečju prirodu koja će se sama manifestovati ukoliko dete odrasta u povoljnim okolnostima: ciljevi vaspitanja su definisani fleksibilno, proizilaze iz interesovanja i interesa svakog pojedinačnog deteta i sprovode se spontano. Ovo istraživanje je pokazalo da je korelacija ekstrahovanih faktora nultog reda ( $r = .008$ ), odnosno dobijen je nalaz da u pozadini vaspitnog koncepta nastavnika ne stoji jedna dimenzija sa dva ekstrema, već da jedan nastavnik može istovremeno da poseduje i sociocentrička i pedocentrička pedagoška uverenja, izražena u različitim formama i stepenu. Istovremeno je potvrđena pretpostavka da su postupci koje nastavnici primenjuju kako bi uspostavili i održavali razrednu disciplinu povezani sa njihovim uverenjima o disciplini, koja su, pak, povezana sa uverenjima nastavnika opštijeg tipa. Takođe, pokazalo se 1) da postoje značajne razlike jedino u pogledu *pedocentričnog vaspitnog koncepta* ( $p = .001$ ) između nastavnica i nastavnika – pedocentrični koncept je učestaliji kod nastavnica, 2) da se nastavnici i nastavnice ne razlikuju značajno u pogledu izraženosti *sociocentričnog vaspitnog koncepta*; 3) da je kod nastavnika sa stažom preko 30 godina izraženiji *sociocentrični vaspitni koncept*.

### **Metodologija istraživanja**

Cilj istraživanja koje smo realizovali bio je da se ispita izraženost vaspitnog koncepta učitelja i njihovi korelati (povezanost dimenzija vaspitnog koncepta učitelja sa sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama). Korišćena je originalna verzija instrumenta »VKN« (Tadić, 2014). Uzorak je činilo 32 učitelja (7.4%) i 392 učiteljica (90.5%) osnovnih škola iz Srbije, ukupno 433. Prosečna dužina radnog staža je 20 godina. Radi detaljnijih analiza ispitanike smo podelili u četiri grupe u zavisnosti od dužine radnog staža: do 10 godina 18.2% (79), od 11 do 20 godina 34.6% (150), od 21 do 30 godina 37.0% (160) i više od 30 godina radnog staža 9.7% (42). Od 433 ispitanika, 64.0% su učitelji sa teritorije grada Beograda (277), dok je 35.8% ispitanika iz centralne Srbije i Vojvodine (155). Prema stručnoj spremi, struktura uzorka je sledeća: 72.7% visoka stručna sprema – učiteljski fakulteti (315), 25.2% viša stručna sprema – pedagoške akademije (109) i 0.9% srednja stručna sprema – učiteljske škole (4). Od ukupnog broja ispitanika 38.1% završilo je Učiteljski fakultet u Beogradu, 12.9% Učiteljski fakultet u Somboru, 14.1% Učiteljski fakultet u Jagodini ili Užicu, 5.5% Učiteljski fakultet u Vranju ili Leposaviću, 12.7% Pedagošku akademiju u Beogradu, a 11.8% ostale pedagoške akademije (u Šapcu, Vršcu, Užicu, Jagodini, Kruševcu, Novom Sadu, Sremskoj Mitrovici, Negotinu i Pirotu). Istraživanje je realizovano u maju i junu 2014. Godine. Za obradu podataka, pored deskriptivnog frekvencija, procenata, mera centralne tendencije i disperzije, primenjeni su i korelacija, t-test i analiza varijanse.

### **Rezultati istraživanja sa diskusijom**

Deskriptivne informacije o dimenzijama vaspitnog koncepta (sociocentrički i pedocentrički) date su u tabeli br. 1.

Tabela br. 1. Deskriptivni podaci o dimenzijama vaspitnog koncepta učitelja

Varijabla	Min	Maks	AS	SD	Standard. skjunis	Standard. kurtozis
Pedocentrički vaspitni koncept	2.50	7.00	4.81	.90	-1.73	-1.46
Sociocentrički vaspitni koncept	2.00	7.00	4.96	.97	-2.74	-.93

Aritmetičke sredine odgovora ispitanika nešto su iznad teorijskog proseka skale koji iznosi 4. Dakle, utvrđeno je da učitelji iz ovog uzorka imaju nešto više izražen i sociocentrički i pedocentrički vaspitni koncept. Vrednosti standardizovanog skjunisa i kurtozisa sugerišu da distribucije ovih varijabli ne odstupaju značajno od normalne raspodele.

Naredni istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje povezanosti dimenzija vaspitnog koncepta učitelja sa kontrolnim varijablama – sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama nastavnika (pol, dužina radnog staža, veličina mesta u kome se škola nalazi, stručna sprema učitelja i ustanova u kojoj su diplomirali). Da bi se ispitalo da li postoje polne razlike u vaspitnim konceptima nastavnika s obzirom na navedene varijable primenjen je t-test za nezavisne uzorke. Dobijeni rezultati sugerišu da učitelji muškog i ženskog pola imaju podjednako izražen i pedocentrički i sociocentrički vaspitni koncept (tabela br. 2).

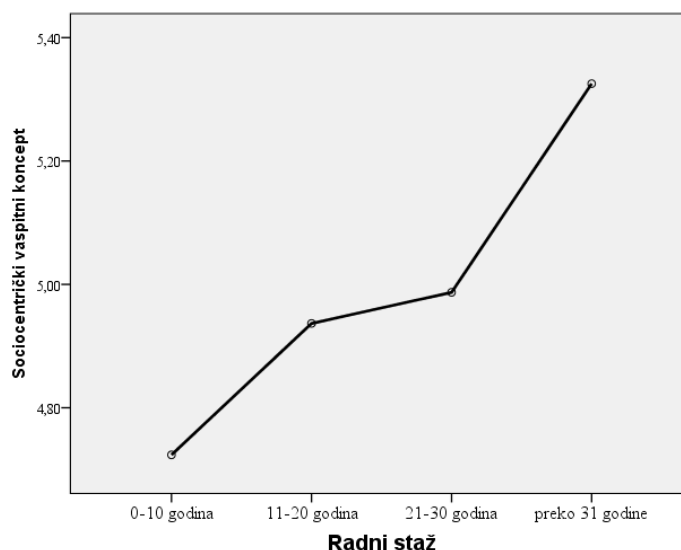
Tabela br. 2. Polne razlike u vaspitnim konceptima učitelja

Varijabla	T	p	AS <sub>muško</sub>	AS <sub>žensko</sub>
Pedocentrički vaspitni koncept	1.393	.164	5.02	4.79
Sociocentrički vaspitni koncept	.643	.521	5.06	4.94

U istraživanju Tadića (2014) utvrđeno je da se nastavnici i nastavnice predmetne nastave ne razlikuju značajno u pogledu izraženosti sociocentričnog vaspitnog koncepta. Takav rezultat dobijen je i u ovom istraživanju. Međutim u okviru TALIS studije (OECD, 2009) je dobijeno da nastavnici predmetne nastave u većoj meri od nastavnica imaju uverenja transmisivnog tipa. Objašnjenje ovih razlika delom se može naći u metodološkim osobenostima istraživanja – karakteru uzoraka istraživanja i primenjenim statističkim postupcima obrade podataka.

Da bismo utvrdili da li je vaspitni koncept učitelja povezan sa dužinom radnog staža, prvo je izračunat Pirsonov koeficijent korelacije između dužine radnog staža i obe dimenzije vaspitnog koncepta nastavnika. Pedocentrički vaspitni koncept ne korelira značajno sa radnim stažom ispitanika ( $r = .001$ ,  $p > .05$ ), dok sociocentrični vaspitni koncept ostvaruje značajnu, ali nisku pozitivnu korelaciju sa radnim stažom ( $r = .134$ ,  $p < .01$ ). Dakle, što duže učitelji rade u obrazovanju, u njihovom vaspitnom konceptu sve su izraženiji stavovi sociocentričnog tipa.

Pored toga, ispitanike smo podelili u četiri grupe s obzirom na dužinu radnog staža (kako je navedeno u opisu strukture uzorka). Četiri grupe ispitanika poredene su jednofaktorskom analizom varijanse na dimenzijama vaspitnog koncepta. Značajne razlike su dobijene samo na dimenziji sociocentričnog vaspitnog koncepta, a post hoc poređenja grupa Sheffe-ovim testom ukazuju (grafikon br. 1) da značajne razlike postoje samo između ispitanika sa najkraćim (do 10 godina) i onih sa najdužim radnim stažom ( $p < .05$ ).



Grafikon br. 1. Izraženost sociocentričnog vaspitnog koncepta kod ispitanika sa različitom dužinom radnog staža

Dobijeni rezultati konzistentni su nalazima istraživanja vaspitnog koncepta nastavnika predmetne nastave Tadića (2014): dobijene su značajne razlike samo u pogledu izraženosti *sociocentričnog vaspitnog koncepta*, uz podatak da je kod nastavnika predmetne nastave sa stažom preko 30 godina *sociocentrični vaspitni koncept* izraženiji u odnosu na nastavnike koji imaju do 20 godina radnog staža, a da je kod učitelja sa stažom preko 30 godina *sociocentrični vaspitni koncept* izraženiji u odnosu na učitelje sa najkraćim pedagoškim iskustvom (do 10 godina).

Naredni zadatak bio je da se ispita da li postoje razlike u vaspitnom konceptu učitelja u zavisnosti od mesta u kome se nalazi škola u kojoj su zaposleni. Ispitanici su podeljeni u dve grupe: na one koji su zaposleni u školama na teritoriji Beograda i one koji rade u drugim mestima u Srbiji. Rezultati sugerišu da se ispitanici koji rade na teritoriji Beograda i u drugim mestima širom Srbije ne razlikuju u pogledu vaspitnog koncepta. (tabela br. 3).

Tabela br. 3. Razlike u vaspitnom konceptu učitelja prema mesta u kome učitelji rade

Varijabla	T	p	AS <sub>Bg</sub>	AS <sub>Ostalo</sub>
Pedocentrički vaspitni koncept	-1.265	.207	4.769	4.884
Sociocentrički vaspitni koncept	-.669	.504	4.936	5.001

Ispitivano je i da li postoje razlike u vaspitnom konceptu nastavnika s obzirom na stručnu spremu. Pokazalo se da postoje samo razlike u pogledu *sociocentričnog vaspitnog koncepta*: ispitanici sa višom stručnom spremom imaju izraženiji sociocentrični vaspitni koncept (tabela br. 4).

Tabela br. 4. Razlike u vaspitnom konceptu u zavisnosti od stepena stručne spreme

Varijabla	T	p	AS <sub>visoka</sub>	AS <sub>viša</sub>
Pedocentrički vaspitni koncept	.634	.526	4.818	4.755
Sociocentrički vaspitni koncept	-2.309	.021	4.897	5.146

Na kraju, pokazalo se da ne postoje statistički značajne razlike između vaspitnog koncepta učitelja s obzirom na ustanovu u kojoj su stekli inicijalno profesionalno obrazovanje.

Tabela br. 5. Razlike u vaspitnom konceptu u zavisnosti od ustanove na kojoj su učitelji diplomirali

Varijabla	F <sub>(3,428)</sub>	p
Pedocentrički vaspitni koncept	.533	.751
Sociocentrički vaspitni koncept	1.734	.126

### Zaključna razmatranja

Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike u vaspitnom konceptu između učitelja različitog pola, učitelja koji su zaposleni u na teritoriji Beograda i u drugim mestima u Srbiji, niti između učitelja koji su diplomirali na različitim fakultetima ili višim školama u Srbiji. Značajne razlike su utvrđene između učitelja sa najkraćim radnim stažom (do 10 godina) i onih sa najdužim radnim stažom, preko 30 godina, kao i između onih sa višom i visokom stručnom spremom. Sociocentrički vaspitni koncept izraženiji je kod najiskusnijih učitelja i učitelja koji su završili višu školu.

Smatramo da bi menjanje vaspitnog koncepta učitelja tokom njihovog profesionalnog razvoja, posebno u pogledu izraženosti uverenja kontrolišućeg, sociocentričnog tipa, trebalo da bude jedan od prvih koraka. Uverenja nastavnika su racionalno i iskustveno utemeljena i podložna promenama, što otvara prostor za kretanje od kontrolišućih praksi nastavnog rada, ka onima koje podržavaju autonomiju učenika. Do znatnijih promena u nastavnom radu moglo bi doći ukoliko bi se praktičari bavili ličnim teorijama koje postaju vidljive kroz proces samorefleksije. Potrebno je da izlažu i kritički analiziraju implicitne, skrivene teorije u svojoj praksi, da osveste lična uverenja, prepoznaju njihovu zavisnost od istorijskog i kulturnog konteksta. To ne znači odbacivanje izučavanja naučnih teorija vaspitanja. One pružaju okvir za formiranje uverenja i principe za organizovanje prakse. Odstranjivanje pedagoških teorija, naučnih saznanja i principa, iz programa profesionalnog obrazovanja nastavnika i oslanjanja samo na neposredno iskustvo nastavnog rada i lične teorije, nastavnicima može da uskrati dostizanje nivoa refleksije kome je cilj promena (*mišljenje o delovanju*).

### Literatura

1. Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
2. Milutinović, J. (2012). Kritički konstruktivizam: uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, br. 141, 583-594.

- 
3. Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
  4. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, preuzeto 11.11.2012. godine sa sajta [http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments\\_9789264068780-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en)
  5. Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T. & Moore, J. (2003). Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice. *Research in the Schools*, 10(2), 35-44.
  6. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
  7. Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. C. & La Paro, K. M. (2006). The Teacher Belief Q- Sort: A measure of teachers' priorities and beliefs in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
  8. Tadić, A. (2014). *Modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline*, (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
  9. Tadić, A. i Radovanović, I. (2012). Efekti problemski zasnovanog učenja o savremenim koncepcijama vaspitanja i modelima razredne discipline u obrazovanju studenata Učiteljskog fakulteta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 237-457.
  10. Tauber, T. R. (2007). *Classroom Management – Sound Theory and Effective Practic*. London: Preager, Westport, Connecticut.
  11. Vujisić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
  12. Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., Filer, J. D. & Minor, L. C. (2002). *The Relationship Between Teacher Candidates' Beliefs about Education and Discipline Orientation*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (29th, Chattanooga, TN, November 6-8, 2002), preuzeto 22.02.2013. godine sa sajta: <http://www.unco.edu/AE-Extra/2007/12/Onwuegbuzie.html>

\* \* \*

#### TEACHERS' PEDAGOGICAL CONCEPT

**Summary:** *This paper considers the assumption about the impact of teachers' pedagogical concept to the use of certain pedagogical actions in specific teaching situations. The aim of conducted research was to examine the teachers' pedagogical concept and the correlation between dimensions of pedagogical concept and socio-demographic and professional characteristics of teachers. We used the original version of the instrument VKN (Tadić, 2014) to test 433 teachers from elementary schools in Serbia.*

*The research results show that there are significant differences in the pedagogical concept among teachers with the shortest and longest work experience, as well as between those with different levels of degrees (two-year post-secondary school qualifications/university qualifications). Most experienced teachers and teachers with two-year post-secondary school qualifications manifested higher level of sociocentric pedagogical concept. These findings emphasizes the need to focus teachers' professional development on developing teachers' needs, skills and competencies toward reflective approach to their own pedagogical work.*

**Key words:** *pedagogical concept, teacher, reflective practitioner.*

\* \* \*

#### ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ

**Резюме:** *В работе рассматривается предположение о влиянии воспитательной концепции учителей на применение определенных педагогических образов действий в конкретных*



---

учебных ситуациях. Целью исследования было изучение воспитательной концепции учителей и корреляция величин воспитательной концепции с социально-демографическими и профессиональными характеристиками учителей. Использована оригинальная версия инструмента ВКН (Тадич, 2014), которым испытана 433 учителя из начальных школ в Сербии.

Результаты исследования показывают, что существуют значительные различия в воспитательной концепции среди учителей с наименьшим и наибольшим рабочим стажем, а также между тем, кто с высшим образованием и кто с высоким образованием. Социоцентрическая воспитательная концепция была более выражена у самых опытных учителей и преподавателей, закончивших высшую школу. Полученные результаты указывают, что необходимо, профессиональное развитие учителей направить на формирование потребностей, опыт и компетенцию учителей для рефлексивного приступа собственной педагогической работе.

**Ключевые слова:** воспитательная концепция, учитель, рефлексивный практик.