

Milan Stančić¹, Olja Jovanović², Nataša Simić³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi⁴

Apstrakt: Rad se bavi perspektivama o nastavi i učenju studenata – budućih nastavnika. Nastojalo se utvrditi u kojoj meri se perspektive ispitanika o nastavi razlikuju na nivou uverenja, namera i akcija, kao i da li broj pohađanih psihološko-pedagoških predmeta utiče na preferenciju određenih perspektiva o nastavi. Uzorak je činilo 162 studenta 3. i 4. godine Filozofskog fakulteta u Beogradu koji tokom inicijalnog obrazovanja pohađaju psihološko-pedagoške predmete. Rezultati pokazuju da 31,5% ispitanika nema definisanu nijednu dominantnu perspektivu o nastavi, jednu dominantnu perspektivu ima 64,2% ispitanika, a dve 4,3%. Od ispitanika koji imaju dominantne perspektive o nastavi, najučestalija je perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu, dok je najmanje prisutna perspektiva o nastavi kao društvenoj reformi. Pokazalo se i da broj pedagoško-psiholoških predmeta koje su studenti pohađali utiče na zastupljenost perspektiva o nastavi kao transmisiji i nastavi kao društvenoj reformi. Rezultati ukazuju na potrebu da se perspektive budućih nastavnika o nastavi kontinuirano istražuju i prate, u čemu Inventar perspektiva o nastavi (*Teaching Perspectives Inventory - TPI*) može imati značajnu ulogu.

Ključne reči: budući nastavnici, perspektive o nastavi, obrazovanje nastavnika.

¹ Milan Stančić je istraživač saradnik Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju.

² Olja Jovanović je istraživač saradnik Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Odeljenju za psihologiju.

³ Nataša Simić je istraživač saradnik Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Odeljenju za psihologiju.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060) i Instituta za psihologiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“ (br. 179018), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

O nastavnicima se već dugo govori kao o ključnim akterima u razvoju celokupnog obrazovnog sistema, te shodno tome i njihovo obrazovanje i profesionalni razvoj dobijaju značajnu pažnju (Torres, 1996; UNICEF/UNESCO, 1996; Alibabić, 1998; Buchberger et al., 2000; OECD, 2010). Ipak, brojne studije ukazuju na to da nastavnici, često uprkos obrazovanju koje dobijaju, svoju praksu zasnivaju na ličnim, implicitnim, pedagoškim „teorijama“ (Zeichner i Tabachnick, 1981; Bruner, 2000; Kansanen, et al., 2000; Korthagen, 2001; Vujišić-Živković, 2007).

Izveštaji o obrazovanju nastavnika u Srbiji pokazuju da u našoj zemlji budući nastavnici tokom studija godinama stiču akademska znanja, uglavnom iz svoje predmetne oblasti, dok su znanja iz oblasti pedagogije, psihologije i metodike nastave zapostavljena ili se usvajaju iz zastarelih izvora, bez povezivanja sa praksom, ukoliko organizovana nastavnička praksa u okviru studijskih programa uopšte postoji (Rosandić, Pešić, Pavlovski, Hadži-Jovančić i Zindović-Vukadinović, 2002). Tako, nakon studija, nastavnici dolaze u školu nepripremljeni za rad, te se najviše oslanjaju na savete kolega i lično iskustvo, kako kao nekadašnjih učenika, tako i na ono koje stiču na „licu mesta“ kao nastanici-pripravnici (Vujišić-Živković, 2004; Rajović i Radulović, 2007; Cvijan, 2011).

Autori koji zastupaju pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru naglašavaju značaj osveščivanja i razumevanja implicitnih i intuitivnih „teorija“ i pretpostavki koje su u osnovi nastavnikovog delovanja, verujući da se na taj način može obezbediti da nastavnik razmotri i razume to što radi, te da eventualno uvidi potrebu i priliku za njihovo menjanje (Brookfield, 1995; Radulović, 2011). Tako, na primer, Korthagen (2001), obrazlažući svoj pristup „realističnog obrazovanja nastavnika“, naglašava da je nastavnikovo ponašanje u praksi obično pod uticajem ličnih potreba, briga, vrednosti i značenja, čiji je izvor najčešće u ličnom iskustvu, te da, imajući to u vidu, u obrazovanju nastavnika treba polaziti od ličnih uverenja nastavnika, njihovog osveščivanja i naposletku menjanja.

U poslednje vreme, u kontekstu istraživanja i razumevanja nastavničkih uverenja o nastavi, često se govori o različitim stilovima, filozofijama, perspektivama nastavnika. Primera radi, o stilovima nastave/nastavnika Grasha (2002) govori kao o „relativno trajnim ličnim kvalitetima i ponašanjima koji dolaze do izražaja u načinu rada nastavnika“ (str. 1). S druge strane, Pratt i saradnici (1998) koriste termin „perspektive o nastavi“, naglašavajući da je taj koncept značajno dublje suštine, protkan i isprepletan različitim dimenzijama kao što su uverenja, namere i ponašanje nastavnika. U tom smislu, perspektiva o nastavi se određuje kao „ono što nastavnici rade i razlozi zbog kojih se njihove akcije smatraju vrednim i opravdanim“ (Pratt et al., 1998: 10).

Inventar perspektiva o nastavi (*Teaching Perspectives Inventory - TPI*) rezultat je višedecenijskih napora koji su Daniel Pratt i John Collins (2011) sa svojim saradnicima uložili u istraživanje načina na koje nastavnici u okviru visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih konceptualizuju šta znači „podučavati“. Na osnovu analiza sistematskih posmatranja i intervju sa 250 nastavnika iz Sjedinjenih Američkih Država, Kanade, Singapura i Kine, uspjeli su da identifikuju pet perspektiva o nastavi i operacionalizuju ih na tri različita nivoa: uverenja, namere i akcije u vezi sa nastavom. Pod akcijama Pratt i saradnici (1998) podrazumevaju „rutine i konkretne tehnike kojima podstičemo druge da se bave sadržajem“ (str. 17). Namere definišu kao tvrdnje koje ukazuju na opšti smisao, na ono čemu su nastavnici posvećeni i u odnosu na šta imaju osećaj odgovornosti, dok uverenja ukazuju na vrednosti koje stoje u osnovi razumevanja nastave i učenja (Pratt et al., 1998).

Na osnovu više od 200 početnih stavki, sačinjena je prvobitna verzija TPI (1993) koja je sadržala 75 stavki sa 6-stepenom skalom Likertovog tipa, da bi kasnijim ispitivanjima 1997. godine bila svedena na 45 stavki sa 5-stepenom skalom (Pratt, Collins i Selinger, 2001), što predstavlja i njen današnji uobičajeni oblik koji je dostupan i u online verziji od avgusta 2001. godine na internet adresi <http://teachingperspectives.com>.

TPI obuhvata pet kvalitativno različitih perspektiva o tome šta je „dobra nastava“. Sami autori TPI u svojim radovima zastupaju ideju da univerzalan odgovor na ovo pitanje ne postoji, odnosno da on zavisi u velikoj meri od konteksta u kome se o nastavi govori, počevši od „individualnog sklopa“ pojedinačnog nastavnika, predmeta koji nastavnik predaje, preko nivoa/ciklusa obrazovanja, pa sve do širih kulturnih specifičnosti (Pratt, 2002; Collins i Pratt, 2011). U skladu sa tim, Pratt (2002) ukazuje na opasnost da se jedna perspektiva uzme i proglaši najboljom, pa makar se radilo i o konstruktivistički zasnovanim perspektivama o nastavi i učenju koje su danas često veličane u akademskim publikacijama. Umesto toga, on se zalaže za razumevanje „dobre nastave“ u svoj njenoj mnogostrukosti, te zastupa ideju da TPI treba razumeti kao pomoćno sredstvo nastavnicima pri razvijanju sopstvene filozofije nastave, samoproceni i preispitivanju sopstvenih vrednosti, kao i provociranju razgovora o nastavi među kolegama, a ne kao sredstvo za utvrđivanje toga ko je „(naj)bolji nastavnik“.

U nastavku teksta prikazaćemo pet perspektiva o nastavi koje su definisali Pratt i saradnici (Pratt et al., 1998; Pratt, 1992; 2002).

Perspektiva o nastavi kao transmisiji. Dobro raditi u nastavi podrazumeva, pre svega, izvanredno vladati sadržajem predmeta. Nastavnici kod kojih je ova perspektiva dominantna su, često strastveno, predani svom predmetu i neretko taj entuzijazam prenose i na svoje učenike. Svoju primarnu odgovornost oni vide

u predstavljanju sadržaja jasno i precizno, dok je zadatak učenika da taj sadržaj savladaju. Da bi navedeno ostvarili, nastavnici postavljaju jasne ciljeve, prilagođavaju tempo predavanja, razjašnjavanju nejasnoće, ispravljaju greške, odgovaraju na pitanja, pružaju pravovremenu povratnu informaciju, sumiraju sadržaj predstavljen na času, usmeravaju učenike na odgovarajuće izvore, postavljaju visoke standarde i razvijaju objektivne načine ocenjivanja znanja učenika.

Perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu. Dobra nastava je proces socijalizacije učenika kroz nove norme ponašanja i načine rada. Dobri nastavnici su visokokvalifikovani stručnjaci-praktičari u oblasti predmeta kojim se bave. Oni nastoje da otkriju unutrašnje zakonitosti veštog rada, kako bi ih „preveli“ na jezik i uređen skup zadataka koji bi bili dostupni i smisleni učenicima, a koji se kreću od onih najjednostavnih do veoma kompleksnih. Oni, u najpraktičnijem smislu, nastoje da angažuju učenike u okviru njihove „zone narednog razvoja“. Pored toga, ovi nastavnici veruju da je učenje mnogo više od usvajanja informacija, razvijanja kognicije i ovladavanja veštinama. Oni veruju da se učenje sastoji i u razvoju identiteta učenika koji se odvija kroz usvajanje jezika, vrednosti i prakse određene društvene/profesionalne grupe (njenog diskursa).

Perspektiva o nastavi kao podsticanju (kognitivnog) razvoja. Primarni cilj nastave je da se pomogne učenicima da razvijaju sve složenije i sofisticiranije kognitivne strukture za razumevanje sadržaja i promišljanje problema iz određene oblasti. Da bi to obezbedili, dobri nastavnici se trude da shvate kako njihovi učenici razmišljaju o sadržajima predmeta i nastoje da menjaju način na koji učenici razmišljaju. Ključ za postizanje promena u kognitivnim strukturama leži u kombinaciji dve veštine, a to su: (1) veština postavljanja pitanja koja podstiču učenike da se kreću od relativno jednostavnih do složenijih oblika razmišljanja, i (2) veština obezbeđivanja primera koji su smisleni iz ugla učenja učenika. Ova pitanja, problemi i primeri formiraju „mostove“ koje nastavnici koriste za „prevođenje“ učenika od postojećih načina razmišljanja, do novih, sofisticiranijih oblika razmišljanja i rešavanja problema.

Perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima. Dobra nastava pretpostavlja da dugotrajni i teški napori da se nešto postigne dolaze „iz srca“, a ne iz glave. Prema ovoj perspektivi, učenici postaju motivisani i produktivni kada rade na pitanjima ili problemima bez straha od neuspeha. Cilj nastavnika je da razvijaju samopouzdanu učenike koji će verovati u sebe i svoju moć da ostvare sopstvene ciljeve učenja. Nastavnici podržavaju napore učenika time što ih podstiču da daju sve od sebe, promovišući klimu brige i poverenja, pomažući učenicima da postave izazovne ali dostižne ciljeve, ceneći njihov trud koliko i uspeh. Dobri nastavnici pružaju ohrabrenje i podršku, zajedno sa jasnim očekivanjima i razumnim ciljevima

za svakog učenika, ali ne žrtvuju samopouzdanje učenika za njihovo akademsko postignuće, niti popuštaju u svojim kriterijumima.

Perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi. Dobra nastava je više usmerena na postizanje suštinskih društvenih promena, nego na pojedinačne učenike. Nastavnici sebe vide kao instrumente za postizanje promena, te veruju da je njihova misija da podstaknu učenike da preispituju implicitne vrednosti i ideologije koje su ugrađene u tekstove u okviru svojih disciplina. Oni dovode u pitanje status quo i ohrabruju učenike da razmotre kako su različiti subjekti pozicionirani i konstruisani u određenim diskursima i praksama. Diskusija u razredu je manje usmerena na to kako je znanje stvoreno, a više na to ko ga je „stvorio“ i za koje svrhe. Učenici se manje uče sadržajima, a više podstiču da zauzmu kritičko stajalište koje će im dati moć da iniciraju društvenu akciju kako bi poboljšali svoje živote i živote drugih, pa tako i društva u celini.

Autori TPI su u jednom od svojih skorijih radova objavili podatke o pouzdanosti i validnosti instrumenta, na osnovu uzorka od preko 100.000 ispitanika različitog profila iz celog sveta, koje označavaju kao makar „zadovoljavajuće“, ako ne i „dobre“ (Collins i Pratt, 2011: 366). U istom radu, autori navode da se, prema njihovim saznanjima, instrument koristi za razvijanje kadrova i evaluaciju na nekim univerzitetima, u brojnim istraživačkim projektima, ali u mnogim slučajevima i za samoevaluaciju i međusobnu evaluaciju nastavnika u cilju unapređivanja nastave.

Ukupni rezultati ovog opsežnog istraživanja pokazuju da studenti-budući nastavnici, nastavnici početnici i nastavnici koji se bave obrazovanjem odraslih imaju izraženu perspektivu o nastavi kao brizi o učenicima (43,7%). Među nastavnicima u visokom obrazovanju zastupljena je i perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu. Perspektiva o nastavi kao podsticanju razvoja bila je dominantna kod 11% studenata i nastavnika početnika, perspektiva o nastavi kao transmisiji u 16,9% slučajeva, a perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu u 20,8% slučajeva. Kao najmanje zastupljenom (manje od 2% za sve poduzorke) pokazala se perspektiva o nastavi usmerenoj na menjanje društva. Važno je napomenuti da se kod 5,8% ispitanika nije utvrdila nijedna dominantna perspektiva, kao i da nisu dobijene značajne razlike u pogledu pola ispitanika (Collins i Pratt, 2011).

Predmet i ciljevi istraživanja

Ovo istraživanje je imalo za cilj da utvrdi u kojoj meri studenti, budući nastavnici predmetne nastave, na poslednjim godinama studija imaju jasnu predstavu o tome šta bi, kako i zbog čega nastojali da postignu u svom radu sa učenicima.

Utvrđivanje procenta onih koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi ili imaju jednu ili dve mogao bi da ukaže na to koliko studenata ima dobro elaborisane osnovne ideje o nastavi na koje bi se kao nastavnici oslanjali u svojoj praksi. Drugi cilj je bio utvrditi koje od perspektiva o nastavi, prema Prattu i saradnicima (2001), dominiraju među budućim nastavnicima, kao i da li se dominantne perspektive u oblasti uverenja, namera i aktivnosti međusobno razlikuju. Nalazi o dominantnim perspektivama o nastavi i njihovoj konzistentnosti unutar različitih oblasti (uvrenja, namera, akcije) poslužiće kao smernice za kreiranje i modifikovanje programa predmeta za sticanje nastavničkih kompetencija. Još jedan od ciljeva istraživanja bio je da se utvrdi da li postoje razlike u dominantnim perspektivama o nastavi u zavisnosti od broja psihološko-pedagoških predmeta koje su ispitanici pohađali do trenutka ispitivanja.

Metod

Ispitanici i organizacija istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 162 studenta 3. i 4. godine Filozofskog fakulteta u Beogradu koji, u okviru programa svojih osnovnih akademskih studija, pohađaju izborne predmete *psihologija za nastavnike* i *osnove pedagogije sa didaktikom* koji su deo njihovog inicijalnog nastavničkog obrazovanja. U istraživanju je učestvovalo 65 studenata (oko 40%) i 97 studentkinja (oko 60%), i to sa sledećih studijskih grupa: arheologije (3), etnologije i antropologije (3), istorije (62), istorije umetnosti (27), klasičnih nauka (6), sociologije (27) i filozofije (34).

Školske 2011/12. godine ispitivanje je realizovano u prolećnom semestru, te su studenti (njih 62, odnosno 38,3% ukupnog uzorka) u tom trenutku pohađali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*, dok su predmet *psihologija za nastavnike* već odslušali. Školske 2012/13. godine ispitivanje je izvršeno u jesenjem semestru, te su studenti (njih 100, 61,7% uzorka) u trenutku popunjavanja Inventara perspektiva o nastavi tek započeli sa pohađanjem predmeta *psihologija za nastavnike*, kao prvog od dva psihološko-pedagoška predmeta koja im se nude na osnovnim akademskim studijama.

Instrument i način obrade podataka

U cilju utvrđivanja dominantnih perspektiva o nastavi studenata, budućih nastavnika korišćen je Inventar perspektiva o nastavi (*Teaching Perspectives Inventory* - TPI). Inventar sadrži 45 stavki na kojima ispitanici procenjuju učestalost

određenih akcija i namera⁵, odnosno stepen slaganja sa određenim uverenjima na petostepenoj skali Likertovog tipa.

TPI je u dosadašnjim istraživanjima pokazao zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike. U fazi konstruisanja inventara proverena je prividna valjanost instrumenta na uzorku od 75 studenata koji su prethodno upoznati sa teorijskim postavkama instrumenta. Ispitanici su imali zadatak da stavke rasporede u jedan od pet klastera/perspektiva. Tačnost u klasifikaciji stavki iznosila je 95%, što sugerise da odabrane stavke predstavljaju dobru operacionalizaciju pet ispitivanih nastavničkih perspektiva (Pratt et al., 1998). Konstrukt valjanost instrumenta proverena je primenom faktorske analize, pri čemu se pokazalo da dobijenim podacima najviše odgovara petofaktorsko rešenje kojim se objašnjava 39,7% varijanse, pri čemu je analiza sadržaja faktora pokazala da struktura faktora u potpunosti odgovara ispitivanim perspektivama (Collins i Pratt, 2011).

U našem istraživanju vrednosti Krombahovog alfa koeficijenta, kao mere pouzdanosti, pokazale su se nešto nižim u odnosu na ranija istraživanja, ali ipak zadovoljavajućim (Pratt et al., 2001; Collins i Pratt, 2011) – za skalu Transmisije (0,67), Prakse (0,74), Razvoja (0,60), Brige (0,74) i Društvene promene (0,65). Pouzdanost celog inventara iznosi $\alpha = 0,83$.

Izračunate su vrednosti za svaku pojedinačnu skalu i utvrđene su za svakog ispitanika dominantna/e perspektiva/e o nastavi – one koje su bile za najmanje jednu standardnu devijaciju iznad ličnog proseka pojedinca na celokupnom inventaru. Na isti način su izračunate i dominantne perspektive o nastavi na svakoj od subskala, odnosno u oblastima uverenja, namera i akcija u vezi sa nastavom. U daljoj obradi podataka korišćene su tehnike deskriptivne statistike.

Rezultati istraživanja

Broj dominantnih perspektiva o nastavi

Utvrđeno je da od 162 ispitanika, njih 51 (31,5%) još uvek nema definisanu nijednu dominantnu perspektivu o nastavi. Jednu dominantnu perspektivu ima 104 (64,2%) ispitanika, a dve – njih sedmoro (4,3%). Slična je situacija i u pogledu dominantnih perspektiva na subskalama, s tim da nešto veći broj ispitanika nema dominantnu perspektivu u pogledu svojih namera u nastavi (njih 71, odnosno 43,8%).

⁵ U našem slučaju, budući da je instrument adaptiran za potrebe ispitivanja budućih nastavnika – očekivanu učestalost određenih akcija i namera u slučaju da se zaposle u školi.

Struktura dominantnih perspektiva o nastavi

Kako je prikazano u tabeli 1, od ispitanika koji imaju dominantne perspektive o nastavi, najučestalija je perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu (24,1%), za njom slede perspektiva o nastavi kao transmisiji (18,5%) i perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima (17,9%), dok je nešto manje zastupljena perspektiva o nastavi kao podsticanju kognitivnog razvoja učenika (9,9%) i perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi (3%).

Tabela 1: Dominantne perspektive o nastavi

Perspektive o nastavi	Subskala uverenja		Subskala namera		Subskala akcija		Cela skala	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Transmisija	48	29,6	13	8,0	39	24,1	30	18,5
Uvođenje u praksu	34	21,0	21	13,0	34	21,0	39	24,1
Podsticanje kognitivnog razvoja	4	2,5	39	24,1	34	21,0	16	9,9
Briga o učenicima	37	22,8	31	19,1	8	4,9	29	17,9
Društvena promena	2	1,2	10	6,2	13	8,0	4	2,5
Bez dominantne perspektive	52	32,1	71	43,8	51	31,5	51	31,5

Iz tabele 1. vidimo da se zastupljenost perspektiva o nastavi kao dominantnih kod ispitanika na subskalama uverenja, namera i akcija u izvesnoj meri razlikuju. Kod malog broja ispitanika je jedna perspektiva zastupljena kao dominantna na dve subskale (npr. najviše kod 19 ispitanika što se tiče perspektive o nastavi kao transmisiji, a kod svega tri ispitanika u slučaju perspektive o nastavi kao menjanju društva), dok je jedna perspektiva dominantna na sve tri subskale kod svega 7 ispitanika. Što se tiče viđenja nastave kao transmisije, ono je najzastupljenije na subskali uverenja i subskali akcija, dok je na subskali namera gotovo na poslednjem mestu po zastupljenosti među ispitanicima (kod svega 8% ispitanika je ovo dominantna perspektiva u oblasti namera). Velika razlika u zastupljenosti primetna je i kod perspektive o nastavi kao podsticanju kognitivnog razvoja. Ova perspektiva je na subskali uverenja dominantna kod malog broja ispitanika (svega 4), dok se na subskali namera nalazi na prvom mestu po zastupljenosti među ispitanicima, a na subskali akcija deli drugu poziciju sa perspektivom o nastavi kao uvođenju u praksu. Razlike u zastupljenosti kao dominantne među ispitanicima su vidljive i u pogledu perspektive o nastavi kao brizi o učenicima, pri čemu je ona na subskali uverenja i namera dominantna kod oko petine ispitanika, dok je na subskali akcija najmanje zastupljena dominantna perspektiva (kod manje od 5% ispitanika). S druge strane, perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu i perspektiva o nastavi usmerenoj na menjanje društva imaju nešto stabilniju zastu-

pljenost na skalama, s tim da uvođenje u praksu biva nešto manje zastupljeno kao dominantna perspektiva na nivou namera, da bi se na nivou cele skale pojavila kao najzastupljenija kod ispitanika, dok perspektiva o nastavi kao reformi društva dobija značajnije mesto na subskali akcija da bi se na nivou cele skale ponovo našla na poslednjem mestu po zastupljenosti (dominantna je perspektiva kod samo 4 ispitanika).

Dominantne perspektive o nastavi u zavisnosti od broja psihološko-pedagoških predmeta koje su studenti pohađali do ispitivanja

Budući da su studenti do trenutka učešća u ovom istraživanju pohađali jedan ili dva predmeta iz oblasti psihološko-pedagoškog obrazovanja, zavisno od školske godine kada su ispitivani, pokušali smo da utvrdimo i eventualne razlike u zastupljenosti različitih dominantnih perspektiva o nastavi zavisno od broja pohađanih psihološko-pedagoških predmeta (tabela 2).

Tabela 2: Zastupljenost dominantnih perspektiva o nastavi prema broju psihološko-pedagoških predmeta koje su studenti pohađali

	Dominantne perspektive o nastavi				
	Transmisija*	Uvođenje u praksu	Podsticanje kognitivnog razvoja	Briga o učenicima	Društvena promena**
Školska godina 2011/12. ¹	6 9,7%	13 21,0%	8 12,9%	14 22,6%	4 6,5%
Školska godina 2012/13. ²	24 24,0%	26 26,0%	8 8,0%	15 15,0%	—

** $p < .01$; * $p < .05$

¹ Studenti koji su odslušali predmet *psihologija za nastavnike* i u momentu ispitivanja pohađali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*.

² Studenti koji su u momentu ispitivanja započeli slušanje predmeta *psihologija za nastavnike*.

Primenom Hi-kvadrat testa utvrdili smo da postoje statističke značajne razlike između poduzoraka u pogledu zastupljenosti transmisije kao dominantne perspektive o nastavi na nivou subskale uverenja ($X^2(1, N = 162) = 6,81, p < .01$) i subskale akcija ($X^2(1, N = 162) = 6,86, p < .01$), ali i na nivou celog inventara ($X^2(1, N = 162) = 5,20, p < .05$). Razlike se ogledaju u tome što je u navedenim slučajevima transmisija kao dominantna perspektiva o nastavi zastupljenija kod studenata koji su u momentu ispitivanja započeli pohađanje predmeta *psihologija za nastavnike*, odnosno studenata ispitanih školske 2012/13. godine.

Statistički značajna razlika postoji i po pitanju zastupljenosti perspektive o nastavi kao društvenoj promeni ($X^2(1, N = 162) = 6,61, p \leq .01$), pri čemu je ona

u većoj meri zastupljena kod studenata ispitanih školske 2011/12. godine koji su u tom trenutku odslušali predmet *psihologija za nastavnike*, a trenutno pohađali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*. Kako je prikazano u tabeli 2, ova perspektiva o nastavi iako slabo zastupljena, kao dominantna javlja se jedino kod ove grupe studenata.

Važno je naglasiti i to da je u oba poduzorka gotovo identičan procenat studenata koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi (2011/12. – 32,3%; 2012/13. – 31,0%). Iako se učestalost dominantnih perspektiva razlikuje u zavisnosti od broja prethodno odslušanih psihološko-pedagoških predmeta, očigledno je da, bez obzira na iskustvo sa ovim predmetima, postoji gotovo jedna trećina onih koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi.

Diskusija i zaključak

Za razliku od nalaza stranih studija (npr. Collins i Pratt, 2011), gde oko 6% budućih nastavnika nema nijednu dominantnu perspektivu, u našem istraživanju dobijeno je da skoro trećina ispitanih studenata, budućih nastavnika, nema nijednu dominantnu perspektivu o nastavi. Može se pretpostaviti da je razlog u tome što su ispitanici u trenutku ispitivanja najvećim delom pohađali kurseve iz svoje predmetne oblasti te sebe percipiraju primarno kao buduće filozofe, istoričare, sociologe, a ne kao buduće nastavnike filozofije, istorije, sociologije. Ovakav nalaz nije neočekivan ukoliko se uzme u obzir da u našoj zemlji isuviše važi da svršeni studenti takozvanih „nastavničkih fakulteta“ (Filozofski, Filološki i Prirodno-matematički) radije traže poslove izvan obrazovanja (Rosandić i saradnici, 2002). Takođe, ispitanici u istraživanju Pratta i saradnika (2001) su uglavnom bili nastavnici koji su pohađali celovite studijske programe namenjene prevashodno obrazovanju nastavnika, dok u našem istraživanju uzorak čine studenti koji pohađaju pojedinačne predmete usmerene na sticanje nastavničkih kompetencija. Naime, prema Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (Službeni glasnik RS, br. 72/2009 i 52/2011) počev od školske 2012/2013. godine, nastavnik mora da ima završene master studije i ostvarenih 30 ESPB iz pedagoško-psihološko-metodičke grupe predmeta, kao i 6 ESPB prakse u školi (*ibid.* čl. 8; čl. 179). Stoga, određeni broj studenata bira psihološko-pedagoško-metodičke predmete da bi, u slučaju da ne uspe da se zaposli van obrazovanja, bio konkurentan za poziciju nastavnika, te ostaje pitanje da li im je nastavnička profesija prvi izbor.

Takođe, budući da je reč o studentima završnih godina studija možemo pretpostaviti da su tek počeli intenzivnije da razmišljaju o mogućnostima za-

pošljavanja i neophodnim kompetencijama za budući posao. Verujemo da je za mnoge studente odabir, a potom i pohađanje psihološko-pedagoških predmeta bila jedna od prvih prilika za preispitivanje sopstvene motivacije, uverenja, pa i briga u vezi s poslom nastavnika. Kako su još uvek u fazi preispitivanja i bližeg upoznavanja sa poslom nastavnika, ne iznenađuje nas što veliki broj njih nema razvijenu predstavu o sebi kao nastavniku i ideju o tome čemu bi težili u nastavi. Ovome govori u prilog još i to što studenti u okviru pedagoško-psiholoških predmeta nemaju organizovanu nastavničku praksu u školi, te ni priliku da te različite perspektive, kao i svoja implicitna uverenja i svoje potencijale, „testiraju“ u realnim uslovima. Možemo pretpostaviti da bi se slika promenila kada bismo isto istraživanje sprovedi nakon što studenti polože sve psihološko-pedagoško-metodičke predmete koji su im ponuđeni tokom inicijalnog nastavnčkog obrazovanja, kao i nakon što budu u prilici da ono o čemu su učili i razmišljali na ovim predmetima „provere“ u praktičnom kontekstu.

Gledano na nivou ukupnog skora na perspektivama o nastavi (kao i u oblastima uverenja, namera i akcija) najmanje je zastupljena perspektiva o nastavi usmerenoj na društvenu reformu. Na nivou cele TPI skale, ova perspektiva je dominantna tek kod četiri studenta, i to onih koji su pohađali veći broj „nastavnčkih predmeta“. Ovaj nalaz je očekivan imajući na umu prethodna istraživanja (Collins, Jarvis-Selinger i Pratt, 2003), budući da studenti u kontekstu svog obrazovanja kao prioritet vide ovladavanje korpusom znanja iz svoje predmetne oblasti i veštinama potrebnim nastavniku da se „snađe“ u praksi, pre nego menjanje društvenih struktura. S druge strane, među studentima, budućim nastavnicima, dominantna je perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu, dok se na drugom mestu prema učestalosti nalaze perspektiva o nastavi kao transmisiji i o nastavi kao brizi o učenicima. Ovi nalazi se razlikuju od nalaza Pratta i saradnika da je u toj populaciji najčešća dominantna perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima (Collins, Jarvis-Selinger i Pratt, 2003). Kao što je već rečeno, naši ispitanici nisu imali mnogo sistematskih, formalnih prilika tokom studija da se upoznaju sa kompleksnošću posla nastavnika, odnosno sa mnoštvom uloga koje taj posao podrazumeva. Iz perspektive dosadašnje dominantne uloge učenika, moguće je da za njih nastavnik predstavlja nekog ko je ekspert za predmet i didaktički ekspert (Beijaard, Verloop i Vermunt, 2000), pa stoga posvećen transmisiji znanja i uvođenju u praksu onih koji su manje kompetentni (naročito u okviru srednjeg stručnog i univerzitetskog obrazovanja), a u manjoj meri nekog ko vodi računa o socio-emocionalnom razvoju učenika.

Interesantno je da su upravo prethodno navedene tri najčešće dominantne perspektive o nastavi na nivou cele skale (nastava kao uvođenje u praksu, kao transmisija i kao briga o učenicima) ujedno najzastupljenije dominantne pers-

pektive u oblasti subskale uverenja budućih nastavnika. Sa druge strane, ukoliko se osvrnemo na dominantne perspektive u oblasti namera budućih nastavnika, primećujemo da, na nivou celokupnog uzorka, najveći broj ispitanika izražava da bi nastojali da se bave podsticanjem, kako kognitivnog (perspektiva o nastavi kao podsticanju razvoju), tako i socio-emocionalnog razvoja učenika (perspektiva o nastavi kao o brizi za učenike). Konačno, u pogledu onoga što studenti iskazuju da bi radili ukoliko postanu nastavnici (oblast / subskala akcija) primetno je da perspektiva o nastavi kao o brizi o učenicima biva manje zastupljena, dok dominiraju transmisija i uvođenje u praksu. Ovakvi nalazi se mogu shvatiti kao postojanje želja i namera kod budućih nastavnika da podstiču razvoj učenika u celini, ali i nedostatka konkretnih ideja o tome kako će to postići u svom budućem radu.

Budući da se na psihološko-pedagoškim predmetima naglašava značaj holističkog pristupa učenicima, kao i kompleksnost uloga nastavnika, na osnovu razlika u dominantnim perspektivama o nastavi između studenata prema tome koliko su predmeta iz oblasti nastavničkog obrazovanja pohađali, možemo uvideti da je perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima zastupljenija u grupi studenata koji su već pohađali predmet *psihologija za nastavnike* i koji su u trenutku ispitivanja slušali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*. Takođe, primetno je da se u navedenim okolnostima smanjuje broj studenata čija je dominantna perspektiva o nastavi kao transmisiji (na gotovo svim subskalama). Ovo može biti posledica upoznavanja sa značajem celovitog pristupa učenicima i upoznavanja sa različitim načinima rada u nastavi, njihovim potencijalima i nedostacima, kroz predmete nastavničkog obrazovanja koje su studenti pohađali.

Ovakvi rezultati pokazuju da se uverenja i namere studenata, pa i potencijalne akcije, u vezi sa nastavom menjaju, moguće pod uticajem nastavničkog obrazovanja, iako zbog ograničenosti uzorka i primenjene metodologije to ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo. Međutim, iako se učestalost dominantnih perspektiva razlikuje u zavisnosti od broja prethodno odslušanih psihološko-pedagoških predmeta, očigledno je da, bez obzira na iskustvo sa ovim predmetima, postoji gotovo jedna trećina onih koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi, te bi u budućim istraživanjima bilo korisno detaljnije ispitati motivaciju studenata za biranje ovih predmeta i uopšte motivaciju za bavljenje nastavničkom profesijom.

Pored toga, nalazi ovog istraživanja ukazuju na potrebu da se perspektive budućih nastavnika o nastavi kontinuirano istražuju i prate, ne samo kako bi se bolje upoznale i osvestile studentske (implicitne) teorije o nastavi, već i kako bi se omogućilo studentima da ih preispitaju kroz susret sa drugačijim perspektivama i da prate razvoj sopstvenih pogleda na nastavu i sebe kao nastavnika. U tom kontekstu dolazi do izražaja i neophodnost postojanja brižljivo organi-

zovane nastavničke prakse kao autentične prilike za studente, buduće nastavnike, da upoznaju i istražuju sopstvena uverenja, namere i aktivnosti u nastavi. Na taj način, TPI bi mogao postati upravo ono što njegovi kreatori zastupaju: koristan alat ličnog razvoja za same (buduće) nastavnike, odnosno alat za refleksiju o sopstvenim perspektivama o nastavi i dugoročno – za praćenje promena u svojim shvatanjima (Pratt, 2002).

Literatura

- ALIBABIĆ, Š. (1998). Komparativne dimenzije usavršavanja nastavnika. *Andragoške studije*, 5(1), 5 – 15.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D. & STEPHENSON, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE.
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNER, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- COLLINS, J. B., JARVIS-SELINGER, S. & PRATT, D. D. (2003). *How do perspectives on teaching vary across disciplinary majors for students enrolled in teacher preparation?* Preuzeto sa: <http://teachingperspectives.com/PDF/howdoteachers.pdf> [12. 11. 2012]
- COLLINS, J. B. & PRATT, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents: Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, 62, 358– 375.
- CVIJAN, N. (2011). Potencijali tehnike Perceiver Element Grid u istraživanju konstrukata i uverenja nastavnika. *Pedagogija*, 66(3), 426– 437.
- GRASHA, A. (1996). *Teaching with Style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- KANSANEN, P., TIRRI, K., MERI, M., KROKFORS, L., HUSU, J. & JYRHAMA, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang, Inc.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.
- OECD. (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja – nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.
- PRATT, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220.
- PRATT, D. D. ET AL. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.

- PRATT, D. D., COLLINS, J. B. & JARVIS-SELINGER, S. (2001). *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association (AERA), Seattle, WA.
- PRATT, D. D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5–15.
- RADULOVIĆ, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- RAJOVIĆ, V. I RADULOVIĆ, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–434.
- ROSANDIĆ, R., PEŠIĆ, J., PAVLOVSKI, T., HADŽI-JOVANČIĆ, N. I ZINDOVIĆ-VUKADINOVIĆ, G. (2002). Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika. U: *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Srbije.
- TORRES, R. M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, 26(3), 446–467.
- UNICEF/UNESCO. (1996). *The learning of those who teach*. New York/Paris: UNESCO.
- ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA. (2009/2011). *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009 i 52/2011, Beograd.
- VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, N. (2004). Nastavnik pripravnik – jedna priča. *Pedagogija*, 59(3), 56–63.
- VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243–258.
- ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.