

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Nataša M. Simić

**NASTAVNIČKE BRIGE I NAČINI
NJIHOVOG PREVAZILAŽENJA**

Doktorska disertacija

Beograd, 2014.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Nataša M. Simić

**TEACHER CONCERNS AND COPING
MECHANISMS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2014.

Mentor:

Dr Dragica Pavlović Babić, naučni saradnik, Institut za psihologiju,
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

Dr Vera Rajović, vanredni profesor, Odeljenje za psihologiju, Filozofski
fakultet, Univerzitet u Beogradu

Dr Tinde Kovač Cerović, docent, Odeljenje za psihologiju, Filozofski
fakultet, Univerzitet u Beogradu

Dr Lidija Radulović, docent, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju,
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Datum odbrane: _____

NASTAVNIČKE BRIGE I NAČINI NJIHOVOG PREVAZILAŽENJA

Apstrakt

Predmet ovog istraživanja bile su nastavničke brige, definisane kao teme koje su od interesa za nastavnika, izazivajući bilo negativna, bilo pozitivna osećanja, a u vezi sa kojima nastavnik namerava da uloži određen napor da ih razume i/ili razreši. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi koje to profesionalne brige doživljavaju budući nastavnici, pripravnici i nastavnici predmetne nastave sa više godina radnog iskustva, kao i na koje načine pokušavaju da prevaziđu te brige, odnosno koje spoljašnje i lične resurse koriste prilikom njihovog prevazilaženja. Oslanjajući se na razvojni model briga Frensis Fuller i njenih sledbenika, prema kojima se različite brige javljaju u različitim fazama profesionalnog razvoja, nastojala sam i da utvrdim da li postoje razlike u brigama, pa i strategijama prevazilaženja između studenata, pripravnika i nastavnika. Još jedan od ciljeva bio je utvrditi na koji način su motivacija za bavljenje poslom nastavnika i ciljevi koje oni nastoje (ili bi nastojali) da ostvare u radu sa učenicima povezani sa brigama i strategijama njihovog prevazilaženja u svakoj od tri grupe ispitanika.

Budući da sam se interesovala za lična i grupna značenja i razmevanju iskustva ispitanika u svoj njegovoj kompleksnosti, a da se u našoj sredini do sada nisu ispitivale nastavničke brige i strategije prevazilaženja tih briga, odlučila sam se za interpretativnu paradigmu i kvalitativnu metodologiju. Svrsishodnim uzorkovanjem, a u skladu sa principom maksimalne varijacije, obavljeno je 57 polustrukturisanih konstruktivističkih intervjua – 19 sa studentima završnih godina takozvanih „nastavničkih“ fakulteta, odnosno potencijalnim budućim nastavnicima predmetne nastave, 16 sa pripravniciima, odnosno nastavnicima predmetne nastave u osnovnim školama sa najviše dve godine radnog iskustva, i 22 sa nastavnicima predmetne nastave iz osnovnih škola sa više od pet godina radnog iskustva. Podaci su interpretirani primenom kombinacije utemeljene teorije i kvalitativne analize sadržaja, tačnije tematske i evaluativne analize.

Definisane su tri glavne kategorije – Početničke, Pripravničke i Veteranske brige. Izdvojeno je 11 subkategorija kategorije Početničke brige koje su nazvane: Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode, Kolege, Identitet i smisao, Stručnjački

autoritet, Roditelji, Klima u odeljenju, Ocenjivanje, Raznolikost u odeljenju, „Tehnikalije“ i Egzistencija. Unutar kategorije Pripravničke brige našlo se 9 podkategorija – sve podkategorije Početničkih briga, sem Stručnjačkog autoriteta, Egzistencije i „Tehnikalija“, a pojavila se i jedna nova – Odnos prema nastavnicima i obrazovanju. U kategoriji Veteranske brige izdvojeno je 9 podkategorija – u odnosu na Pripravničke izostala je podkategorija Ocenjivanje, ali se opet pojavila „Tehnikalije“.

Zaključuje se da su na samom početku karijere nastavnici u najvećoj meri okupirani brigama koje se tiču discipline, obezbeđivanja učenja učenika odabirom efikasnih nastavnih metoda i uspostavljanjem korektnih odnosa sa kolegama. Ako se osvrnemo na Fulerin model, sedam podkategorija Početničkih briga možemo svrstati u Brige za sebe, tri u Brige za zadatak i jednu u Brige za uticaj, što ide u prilog i Fulerinoj tezi da Brige za sebe dominiraju na početku karijere, ali i nalazima drugih autora – da više briga može biti istovremeno prisutno i da studenti već mogu imati Brige za uticaj. Kada je reč o brigama koje se javljaju u toku prve dve godine rada u školi – rezultati pokazuju da se pripravnici osećaju sigurno u poziciji eksperta za predmet (otuda izostanak brige Stručnjački autoritet), ali da se kao važne teme ističu starešinstvo (otuda velika zastupljenost brige Klima u odeljenju) i inkluzija (otuda velika zastupljenost brige Raznolikost u odeljenju). Pojavljivanje nove brige u odnosu na same početnike – Odnos prema nastavnicima i obrazovanju, potkrepljuje tezu Konveja i Klarka, da nastavnici u toku karijere prelaze put od iznutra (Brige za sebe) ka spolja (Brige za uticaj), te a se opet okreću sebi, ali ovoga puta sagledavajući širi kontekst i uz veću dozu refleksivnosti i istraživačkog stava. Najzad, nakon više godina rada u školi nastavnici postaju sasvim sigurni i u ulozi ocenjivača, ali brige u vezi sa inkluzijom i raznolikošću učenika dobijaju na značaju. Zaključuje se da se vremenom proređuju Brige za sebe, ali da se broj Briga za zadatak ili uticaj ne povećava. Ipak, ako se osvrnemo na frekvencije Briga za uticaj (u ovom slučaju – Klima u odeljenju) u kategorijama Početničkih, Pripravničkih ili Veteranskih, primećuje se da sa godinama staža one procentualno bivaju zastupljenije. Dakle, iako se ne javlja neki novi tip briga koji bi se mogao podvesti pod Fulerine Brige za uticaj, njihova učestalost se vremenom povećava.

Poređenjem Početničkih briga sadašnjih studenata i iskusnih nastavnika, utvrđeno je da su sadašnji nastavnici na početku karijere mnogo više brinuli oko

stručnjačkog autoriteta, a značajno manje, u odnosu na sadašnje studente – oko odnosa sa kolegama, roditeljima i ponašanja samih učenika. Dobijene razlike mogu se objasniti razlikama u poimanju profesije nastavnik nekad i sad (ekspert za predmet i neprikosnoveni autoritet vs. kompleksnost uloga i autoritet doveden u pitanje), razlikama u vrednostima prisutnim u socijalistički uređenom društvu i sadašnjem društvu (kolektivističke i patrijarhalne vrednosti vs. individualističke vrednosti) i razlikama u stavu prema aktuelnim obrazovnim reformama (uvođenje inkluzivnog obrazovanja i veća participacija roditelja kao nešto nametnuto, kao pretnja autoritetu vs. kao neminovnost savremenog doba, nešto poznato i očekivano).

Opisi koji su se odnosili na načine prevazilaženja briga podvedeni su pod kategoriju Strategije prevazilaženja, unutar koje je utvrđeno 27 podkategorija. Na nivou celog uzorka, najzastupljenije su: Razgovor, Međusobno upoznavanje i uvažavanje, Davanje primera i povezivanje sa životom, Učenje/Nadkompenzacija, Traženje pomoći, Individualizacija, Obrazlaganje i dokazivanje i Promišljanje. Prilikom klasifikovanja strategija, poslužila sam se dvema diskretnim kategorijama – Didaktičke i Relacione, i dimenzijom, odnosno konstruktom Spolja vs. Unutra. Najviše strategija našlo se u kvadrantu Didaktičke–Unutra, a najmanje – u kvadrantu Relacione–Spolja iako su brige iz domena odnosa sa drugima najučestalije. Može se pretpostaviti da su one česte upravo zato što ne postoje precizne, jasno razrađene strategije njihovog prevazilaženja. Takođe, dobijeno je da za brigu Egzistencija ne postoji nijedna strategija, a za brige Identitet i smisao i Odnos prema nastavnicima i obrazovanju – po dve (prema Folkmanovoj i Lazarusu – jedna instrumenalna i jedna palijativna) i to strategije koje ne uključuju druge kao resurs.

Poređenjem grupa ispitanika, utvrđeno je da su među studentima omiljene strategije Davanje primera i povezivanje sa životom, Obrazlaganje i dokazivanje i Traženje pomoći, odnosno da imaju izraženu veru u svoje veštine da zainteresuju i „uposle“ učenike. Kažnjavanje i pretnje kao strategija nije se javljala u govoru studenata, ali jeste u govoru pripravnika, što je u skladu sa nalazima dobijenim u istraživanjima ponašanja pripravnika – o „efektu brisanja“, izraženoj potrebi za socijalizacijom, te i pravljenjem kompromisa pomeranjem ka, često konzervativnim, normama škole. Strategije Razgovor i Učenje/nadkompenzacija izdvajaju se kao jedne od omiljenih, bez obzira na godine staža.

Od ličnih resursa koje ispitanici koriste prilikom prevazilaženja briga najučestaliji su Entuzijizam, Samopouzdanje i Komunikacione veštine, koje olakšavaju prevazilaženje gotovo svih briga. Empatija kao unutrašnji resurs posebno je značajna kada treba uspostaviti dobru klimu u odeljenju. Kada je reč o spoljašnjim resursima – tu su najvažnije kolege iz škole (pre svega nastavnici, ali i stručni saradnici i direktor) koje „pokrivaju“ skoro sve brige, a sledi inicijalno obrazovanje, koje olakšava prevazilaženje briga. Efikasne nastavne metode, Ponašanje učenika, Stručnjački autoritet i Ocenjivanje. U govoru o kolegama i o inicijalnom obrazovanju bilo je iznošenja i pozitivnog i negativnog mišljenja, s tim da su studenti, u odnosu na ostale grupe ispitanike, iskazali pozitivnije mišljenje o inicijalnom obrazovanju kao spoljašnjem, sistemskom resursu.

U kategoriji Ciljevi našlo se 7 podkategorija, pri čemu su najčešće navođene Socio-emocionalni razvoj, Povezivanje sa životom i Da nauče da misle. Od 13 podkategorija Motivišućih faktora najzastupljenije su: Rad sa decom, Uticaj na decu, Bavljenje predmetom i Učitelj/Nastavnik/Roditelj kao uzor, dok su najčešće navođeni demotivišući faktori: Administracija, Plata i Kolege.

Kada je reč o preporukama za kreatore obrazovnih politika, sami ispitanici su, kao najvažnije istakli: bolje organizovana školska praksa (koja bi podrazumevala i držanje većeg broja časova); stajanje na put nepotizmu i spuštanju kriterijuma; akreditovanje samo kreativnih i interaktivnih seminara stručnog usavršavanja, koje ne bi trebalo da finansiraju sami nastavnici; bolju selekciju, a potom i evaluaciju nastavnika i kreiranje fleksibilnijeg i savremenijeg kurikuluma. Mali broj preporuka odnosio se na osnaživanje samih nastavnika za preuzimanje odgovornosti i novih uloga – većina priželjkuje promenu spolja koja će im omogućiti da nastave da rade onako kako su navikli, bez većih promena u sopstvenom delanju. Na temelju nekih preporuka ispitanika, ali i uzimajući u obzir preporuke iz stranih istraživanja i širi kontekst ovog istraživanja – organizaciju inicijalnog obrazovanja, pripravnštva i različitih oblika stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji, kao i socio-ekonomske prilike u Srbiji, definisane su preporuke za kreatore obrazovnih politika.

Ključne reči: nastavničke brige, strategije prevazilaženja, motivacija, ciljevi, utemeljena teorija, kvalitativna analiza sadržaja.

Naučna oblast: Psihologija obrazovanja

Uža naučna oblast: Profesionalni razvoj nastavnika

UDK: 159.913:371.213(043.3)

TEACHER CONCERNS AND COPING MECHANISMS

Abstract

This research looked at teacher concerns, defined as topics that are of interest for teachers, causing both positive and negative emotions, issues that a teacher intends to put effort in, so to understand and/or resolve them. The main goal of the research was to determine what professional concerns experience student teachers, novices and subject teachers with several years of work experience, as well as to discover the coping mechanisms, i.e. personal and external resources which are employed in order to overcome them. Relying on the developmental model of teachers concerns of Francis Fuller and her followers, according to which different concerns appear at different stages of professional development, I was striving to determine whether there were differences in concerns and coping strategies between student teachers, novices and in-service teachers. Additional goal was to find out in which way motivation for teaching and goals planned to be achieved with students are related to concerns and coping mechanisms in all three groups of participants.

Since I was interested in personal and group meanings and understanding of participants' experience in all its complexity, and since there were no studies dealing with teacher concerns and means of overcoming them in Serbia hitherto, I opted for interpretative paradigm and qualitative methodology. Applying purposive sampling, in line with the principle of maximal variation, 57 semi-structured constructivist interviews were conducted – 19 with the students finishing their studies at the “teacher faculties”, i.e. potential prospective subject teachers, 16 with the novices, i.e. subject teachers working in primary schools, with less than two years of work experience, and 22 with subject teachers working in primary schools, with more than five years of work experience at school. Data was interpreted by applying combination of grounded theory and qualitative content analysis, more specifically – thematic and evaluative analysis.

Three main categories were defined – Beginner, Novice and Veteran concerns. Eleven subcategories of Beginner concerns were defined and labeled as: Students' behavior, Efficacious teaching methods, Colleagues, Identity and meaning, Expert authority, Parents, Classroom climate, Assessment, Classroom diversity, “Technical” issues and Survival. Within the category Novice concerns nine subcategories were

derived – all the subcategories equivalent to those from the category Beginner concerns, except Expert authority, “Technical” issues and Survival, and one new – Attitude toward teachers and education. Within the category Veteran concerns nine subcategories were created – compared to Novice concerns the subcategory Assessment was not present, but subcategory “Technical” issues reappeared.

It might be concluded that teachers are primarily concerned with discipline, providing learning of their students by choosing efficacious teaching methods and maintaining good relationships with colleagues at the beginning of their careers. If we look back at the Fuller’s model, seven subcategories of the category Beginner concerns could be classified as Self concerns, three – as Task concerns, and one matches Impact concerns. This is in line with Fuller’s thesis that Self concerns are dominant at the beginning of teacher career, but also – with findings obtained in other studies – that one can have more concerns at the same time, and that even student teachers can have Impact concerns. When it comes to concerns typical for the first two years of tenure, results show that novices feel self-confident in the position of the expert for the subject (therefore there is no more concern Expert authority), but new important issues arise – class leadership (proved with the high frequency of the concern Classroom climate) and inclusion (proved with the high frequency of the concern Classroom diversity). Emergence of the new concern, compared to beginners – Attitude toward teachers and education, support the thesis of Conway and Clark, that during their careers teachers shift from the journey inward (Self concerns) toward journey outward (Impact concerns), and again back – inward, but having broader context in mind, adopting reflective and inquiry stance. Eventually, after many years of tenure teachers become fully sure in their role of evaluator, but concerns regarding diversity and inclusion gain in importance. It can be concluded that the number of Self concerns decreases over time, and that the total number of Task and Impact concerns does not increase over time. If we, however, turn back at the frequencies of Impact concerns (in this case – Classroom climate) in the categories of Beginner, Novice and Veteran concerns, it can be noticed that the percentage distribution of this concern increases with time.

By comparing Beginner concerns of present students and experienced teachers, it was established that today’s teachers were more concerned at the beginning of their careers with Expert authority, but less concerned with relationship with colleagues,

parents and students' behavior. Obtained differences could be explained by differences in teacher profession conceptualizations before and nowadays (subject expert and unquestioned authority vs. role complexity and questioned authority), different values present in socialistic society and contemporary society (collectivistic and patriarchal values vs. individualistic values), and different attitudes toward actual education reforms (inclusion and increased parents' participation as something imposed vs. necessity of contemporary society, something expected and familiar).

Descriptions related to means of overcoming concerns were subsumed under the category Coping mechanisms, which embraced 27 subcategories. On the level of the whole sample, most frequent were mechanisms labeled as: Conversation, Get to know and appreciate each other, Giving examples and relating to real life, Learning/Overcompensation, Asking for help, Individualization, Justifying and proving, and Deliberation. In the process of classification, I applied two discrete categories – Didactic and Relational, and one dimension, i.e. construct Outward–Inward. Most of the mechanisms were located in the quadrant Didactic–Inward, and few – in the quadrant Relational–Outward, although the concerns from the domain of relationships were most common. It might be assumed that these concerns are so frequent because there are no precise, thoroughly elaborated means of overcoming them. It was also obtained that for the concern Survival there are no coping mechanisms, whereas for the concerns Identity and meaning and Attitude toward teachers and education only two mechanisms are employed (according to Folkman and Lazarus – one instrumental and one palliative), both not engaging others as resources.

Comparing the groups of participants it was determined that students' favorite strategies are Giving examples and relating to real life, Justifying and proving and Asking for help, which point out to their trust in their abilities to arouse interest and engage students. Punishments and threats as a strategy was absent in the group of students, but present among novices, which is in accordance with findings from the studies on novices – on the washing out effect, pronounced need for socialization and therefore willingness to compromise by moving toward, in most cases, conservative school norms. Strategies Conversation and Learning/Overcompensation are standing out as favorite ones, regardless of the years of work experience.

Personal resources that are most often employed are: Enthusiasm, Self-confidence and Communication skills, which facilitate overcoming almost all the concerns. Empathy as a personal, inner resource is especially important when good classroom climate is to be established. Most important external resources are: colleagues from the school (primarily, teachers, but school psychologist/pedagogue and principal, as well), who “cover” almost all of the concerns, followed by initial, pre-service education, which facilitate coping with Efficacious teaching methods, Students’ behavior, Expert authority and Assessment. In participants’ narrating on colleagues and initial education, both positive and negative attitudes were expressed; students, however, expressed more positive opinion on initial education as an external resource, than participants from other subgroups.

In the category Goals seven subcategories emerged, among which most frequently mentioned were: Socio-emotional development, Relating to real life, and Teaching students to think. Out of 13 subcategories of Motivational factors, most frequent were: Work with children, Influence on children, Dealing with the subject, and Teacher/Parent as a model, while most frequent Demotivational factors were: Administration, Salary, and Colleagues.

When it comes to recommendations for policy makers, participants pointed to following issues as most important: better organized school practice (which would include more comprehensive teaching experience); prevention of nepotism and decreasing criteria; accreditation of only those seminars for continuous development which are creative and interactive, which should not be paid by teachers themselves; better selection and later on – evaluation of teachers, and creation of more flexible and modern curricula. Few recommendations pointed to empowerment of teachers themselves to adopt new roles and responsibilities – majority prefer external changes which could enable them to work as usual, without major changes in their own acting. On the basis of some of the participants’ recommendations, but taking into account recommendations from previous research and the context of this research – initial teacher education, apprenticeship and different forms of continuous professional development, as well as socio-economic situation in Serbia, recommendations for policy makers were defined.

Keywords: teacher concerns, coping mechanisms, motivation, goals, grounded theory, qualitative content analysis

Scientific field: Educational psychology

More specific scientific field: Teacher professional development

UDK: 159.913:371.213(043.3)

Sadržaj

UVOD	1
Konstruktivistički pogledi na obrazovanje nastavnika.....	2
Profesionalni razvoj nastavnika – pojam i faze.....	10
Teorije profesionalnog razvoja nastavnika.....	12
Razvojni modeli nastavničkih briga	20
Načini prevazilaženja briga	28
Efektivnost programa profesionalnog razvoja nastavnika u svetu – implikacije i preporuke.....	32
Programi profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i njihova efektivnost	41
PREDMET I CILJEVI ISTRAŽIVANJA.....	47
METODOLOŠKI OKVIR	50
Istraživačka paradigma.....	50
Odabir ispitanika	53
Opis ispitanika.....	55
Istraživačka tehnika i procedura.....	57
Interpretacija podataka	62
Evaluacija istraživanja – obezbeđivanje pouzdanosti i validnosti	69
PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	72
„Šta me brine?“ – Prikaz nastavničkih briga.....	72
Početničke brige.....	73
Pripravničke brige.....	87
Diskusija briga.....	96
Diskusija briga – poređenje grupa.....	105
Početničke brige nastavnika nekad i sad.....	105

Pripravničke brige nastavnika nekad i sad.....	114
Načini prevazilaženja briga – opšti nalazi.....	117
Diskusija načina prevazilaženja briga.....	142
Kategorizacija strategija	146
Diskusija strategija prevazilaženja briga – poređenje grupa	151
Strategije i lični resursi.....	154
Strategije i spoljašnji resursi.....	157
Diskusija spoljašnjih resursa i poređenje grupa.....	165
Ciljevi.....	169
Diskusija ciljeva.....	176
Motivišući faktori.....	182
Diskusija Motivišućih faktora.....	188
Demotivišući faktori.....	196
Diskusija demotivišućih faktora	200
Preporuke.....	205
Diskusija Preporuka.....	218
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA.....	223
ZNAČAJ I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA.....	253
LITERATURA.....	256
PRILOZI	282
Prilog 1	282
Prilog 2	300
BIOGRAFIJA AUTORKE	309

UVOD

U okviru nauka o obrazovanju, poslednjih decenija velika se pažnja posvećuje nastavnicima jer se pokazalo da su oni jedan od najvažnijih činilaca postignuća učenika (Brofi, 2004; Hattie, 2009; Taylor & Larson, 1999). Edukatori nastavnika i donosioci odluka 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. Budući da su se nekadašnji modeli obrazovanja nastavnika pokazali neadekvatnim u savremenom društvu, stručnjaci su počeli da razvijaju nove modele, zasnovane na konstruktivističkoj paradigmi, na konceptima celoživotnog učenja, iskustvenog i transformativnog učenja i refleksivne prakse, zasnovane na pristupu baziranom na istraživanju i sl. (Kansanen, 2006; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2000; Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000; Schön, 1983; 1987; Villegas-Reimers, 2003; Zeichner & Liston, 1996).

Ono što je važno za sve modele koji pretenduju da postanu opšteprihvaćeni i efektivni, jeste da treba da uzimaju u obzir profesionalne brige i potrebe nastavnika i da budu osetljivi na različite izazove na koje nastavnici nailaze u različitim fazama profesionalnog razvoja, kako bi im se uvek obezbeđivala blagovremena i adekvatna podrška (OECD, 2005). Brige su u tesnoj vezi sa uverenjima o nastavi, osećanjem neizvesnosti, efikasnošću i specifičnim stilovima podučavanja. Neki posmatraju brige kao motivišući faktor u organizaciji ponašanja (Packer & Scott, 1992, prema Swennen et al., 2004) – one usmeravaju pažnju nastavnika i podstiču ga da traga za rešenjima problema koji očekuje ili je već pred njim. Pored nastojanja da se identifikuju brige i načini njihovog prevazilaženja, u cilju što boljeg suočavanja sa profesionalnim izazovima potrebno je i osnažiti nastavnike, odnosno istaći i osloniti se na njihove lične resurse i snage, kako u profesionalnoj, tako i u privatnoj sferi. Stoga se može reći da je potrebno da savremeni modeli obrazovanja nastavnika uzmu u obzir i ono što Ofman naziva sržnim kvalitetima (prema Korthagen & Vasalos, 2005), a zagovornici pozitivne psihologije, Selidžman i Čiksentmihalji – karakternim snagama (prema Flornes, 2007).

U ovom radu sam se prvenstveno bavila profesionalnim brigama nastavnika i načinima njihovog prevazilaženja za koje budući nastavnici anticipiraju da će biti

uspešni, odnosno koje nastavnici već primenjuju u svom radu. Bavila sam se i povezanošću tih briga sa profesionalnim potrebama koje nastavnici kroz rad žele da zadovolje, ličnim resursima i snagama na koje nastavnici računaju, kao i specifičnim oblicima podrške u različitim fazama profesionalnog razvoja koje olakšavaju zadovoljavanje tih potreba, uklanjanje briga i obezbeđuju jačanje kapaciteta nastavnika za upravljanje sopstvenim razvojem i promenama. Imajući u vidu konstruktivističke poglede na obrazovanje nastavnika, nalaze savremenih istraživanja o dobrim praksama obrazovanja nastavnika i kontekst istraživanja, nastojala sam da definišem i niz preporuka za donosiocima odluka, škole, edukatore nastavnika i nastavnike u vezi sa obezbeđivanjem što kvalitetnijeg obrazovanja nastavnika i pružanjem što adekvatnijih oblika podrške u različitim fazama njihovog profesionalnog razvoja.

Konstruktivistički pogledi na obrazovanje nastavnika

Konstruktivistički pogledi na obrazovanje nastavnika, u skladu sa konstruktivističkom paradigmom uopšte, zastupaju stanovište da nastavnici, kao i svi ljudi, konstruišu znanje na osnovu prethodnog ličnog iskustva i hipoteza koje imaju o svetu (Khalid & Azeem, 2012; Stojnov, 2005). Često se konstruktivizam sa svojom idejom „konstruisanja“, a ne „prenošenja“ znanja, suprotstavlja pozitivističkom, redukcionističkom, bihejviorističkom, tradicionalnom ili pristupu usmerenom na sadržaj (Snider & Roehl, 2007). Konstruktivističko obrazovanje nastavnika podrazumeva aktivnosti koje podstiču reflektivnost, dijalog, kritičko mišljenje i razumevanje konteksta (Tatto, 1998). U nastavku će ukratko biti prikazane teorije koje imaju svoje uporište u konstruktivističkoj paradigmi, ali od kojih svaka usmerava pažnju na neki poseban koncept koji se smatra ključnim za uspešno obrazovanje nastavnika.

U potrazi za definisanjem pristupa koji će uvažavati lična iskustva i značenja nastavnika i koji će podržavati kritičko preispitivanje i razvoj sposobnosti rešavanja problema u konkretnim situacijama, u stalno promenjivim uslovima školovanja i nastave (Buchberger et al, 2000), oko 1975. godine u oblasti obrazovanja nastavnika došlo je do zaokreta ka opažanju nastavnika kao istraživača, reflektivnih

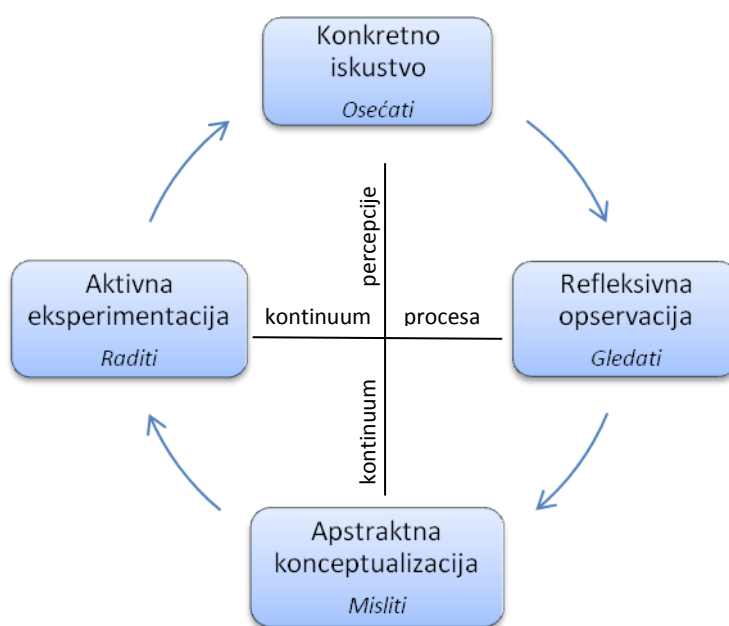
profionalaca, ili praktičara (Schön, 1983; 1987; Zeichner & Liston, 1996). Iako su se još antički filozofi bavili *refleksijom*, većina se slaže da se poreklo pojma refleksija u kontekstu obrazovanja i u svrhu obrazovanja može naći kod Džona Djuija koji se protivio previše mehanicističkom pristupu i razdvajanju teorije i prakse, te se zalagao za jedinstvo delanja i mišljenja (Dewey, 1993, prema Moon, 2004). Iako postoje brojne definicije, može se reći da refleksivna praksa kao mišljenje o i u delovanju obuhvata mišljenje i delovanje kao aspekte jedinstvenog procesa (Radulović, 2011). Korthagen refleksiju definiše kao proces koji podrazumeva pokušaje da se strukturiše ili restrukturiše iskustvo, problem, postojeće znanje ili uvidi (Korthagen, Kessels, Koster, & Lagerwerf, 2001). Stoga se od nastavnika kao *refleksivnog praktičara* očekuje, ne samo da primenjuje već gotova znanja – ono što neki nazivaju *episteme* ili teorije sa velikim T (Korthagen et al, 2001), već da ispituje svoju praksu, identifikuje i definiše konkretne probleme prakse u određenom kontekstu, dovodi ih u vezu sa dotadašnjim znanjima i dalje dela nastojeći da svoj rad prilagodi novim situacijama, konkretnim učenicima i svojim novim saznanjima (Schön, 1983; 1987). Za razliku od modela tehničke racionalnosti, u kome najviše mesto u hijerarhiji profesionalnih znanja zauzimaju univerzalna teorijska znanja i u kome je uloga nastavnika da ta znanja primeni pri rešavanju konkretnih problema, nastavnik koji je refleksivni praktičar polazi od ličnog iskustva, uočava probleme u sopstvenoj praksi, formuliše ih i pokušava da ih reši. Podstaknut problemom u praksi, ovakav nastavnik promišlja svoju praksu, preispituje načine na koje je razume, dovodi u vezu ranija saznanja i zapažanja o praksi, traga za novim rešenjima. Opisani proces uobičajeno se naziva *refleksija o akciji* i naglasak stavlja na mišljenje o prethodnoj praksi. Ova vrsta refleksije se dešava kada nastavnik, naišavši na neki problem ili iznenađenje u praksi, nakon delovanja, ili za trenutak prekidajući delovanje, izdvoji vreme da o njemu razmisli (Schön, 1987). Nastavnik ne samo da misli o svojoj praksi, već i odgovarajuće reaguje na probleme u konkretnim situacijama u kojima se nađe. Njegove reakcije, u različitim vrstama i shvatanjima refleksivne prakse, proizilaze iz prethodne refleksije o akciji, ili pak tako što, izazvan samom situacijom, nastavnik odmah odreaguje. Ovu vrstu refleksije Šon naziva *refleksijom u akciji*, i objašnjava je kao reakciju nastavnika u situacijama kada uobičajen način delovanja nije dovoljan da se reši problem, a nema mogućnosti da se detaljno razmotri problem i situacija pre delovanja, odnosno kada je potrebna hitna

reakcija. U takvim okolnostima nastavnik pronalazi odgovor i deluje gradeći i menjajući svoje *znanje u akciji* tokom samog procesa delovanja (Schön, 1987). Ovu vrstu znanja opažaju i drugi autori i označavaju je različitim terminima: lična ili praktična teorija (Griffiths & Tann, 1992), implicitne teorije, skrivene teorije (Pešić, 1998), tacitno, implicitno znanje (Polanyi, 1967, prema Pavlović, 2012), teorije sa malim t (Korthagen et al., 2001)¹ ili referentni okviri (Mezirow, 1997). Jedinstvena vrsta znanja koju nastavnici razvijaju kroz proces profesionalnog razvoja objedinjuje kognitivnu, emocionalnu, etičku i psiho-socijalnu, te konativnu dimenziju i može se nazvati „znanjem da“ (Radulović, 2011). U osnovi sticanja ovakvog znanja nalazi se drugačije epistemološko polazište: umesto učenja (naučnih) teorija da bi se primenile u praksi, nastavnik preispituje i razvija teorije u praksi. Profesionalni razvoj tako postaje način razvijanja reflektivnih praktičara, istraživača sopstvene prakse. U prilog ovakvom shvatanju kontinuiranog obrazovanja idu nalazi istraživanja koji pokazuju da su efektivniji oni oblici obrazovanja nastavnika koji omogućavaju nastavnicima da praktikuju aktivnosti i reflektuju sopstveno iskustvo (Garet et al., 2001; Saxe et al., 2001; Supovitz et al., 2000, prema Darling-Hammond & Richardson, 2009) i koji obezbeđuju značajnu participaciju nastavnika (Banilower, 2002, prema Darling-Hammond & Richardson, 2009). Analiza priča, metafora, dnevnika, kritičnih incidenata, *Mreža repertoara* ili konceptualnih mapa predstavljaju neke od načina za podsticanje refleksije (Pavlović, 2012). Da bi došlo do transformacije, uloga facilitatora je veoma značajna – on provocira, dovodi u pitanje teorije sa malim t, odnosno postojeće referentne okvire i ohrabruje planiranje akcija radi provere funkcionalnosti novoosmišljenih referentnih okvira.

Na osnovama Djujeve teorije iskustva, Kolb je razvio teoriju *iskustvenog učenja*, prema kojoj je učenje definisano kao proces tokom kog se stvara znanje kroz transformaciju iskustva (Kolb & Kolb, 2005; 2009). Ova teorija izgrađena je na šest premisa: 1) učenje treba posmatrati kao proces, a ne kroz ishode; 2) svako učenje je ponovno učenje (učenje se najbolje podstiče kada se oslanja na verovanja i ideje samih učenika, koje se onda mogu preispitivati, testirati i integrisati sa novim idejama); 3)

¹ Teorije sa malim t mogu da se razlikuju od teorija koje su u nauci prepoznate i univerzalno prihvaćene - Teorija sa velikim T.

učenje zahteva razrešavanje konflikta između dijalektički suprotstavljenih načina adaptacije na svet; 4) učenje je holistički proces adaptacije na svet; 5) učenje nastaje kroz sinergističke transakcije između osobe i okoline; 6) učenje je proces kreiranja znanja (Kolb & Kolb, 2005; 2009). Postoje četiri elementa učenja – konkretno iskustvo, reflektivna opservacija, apstraktna konceptualizacija, i aktivna eksperimentacija, koji slede jedan drugog. Iskustveno učenje je proces konstruisanja znanja koji podrazumeva tenziju između ova četiri elementa učenja i koji je osetljiv na zahteve konteksta. Ovaj proces je opisan kao idealni ciklus učenja u kome učenik „dotiče sve četiri baze“ – nešto iskusi, pa reflektuje, misli i dela² (videti Grafik 1). Trenutno ili konkretno iskustvo je osnova za opservaciju i refleksiju. Te refleksije se asimiluju i skupljaju u apstraktne koncepte iz kojih slede implikacije za akciju, koje mogu biti aktivno testirane, te služiti kao vodič na kreiranje novih iskustava (Kolb & Kolb, 2005).

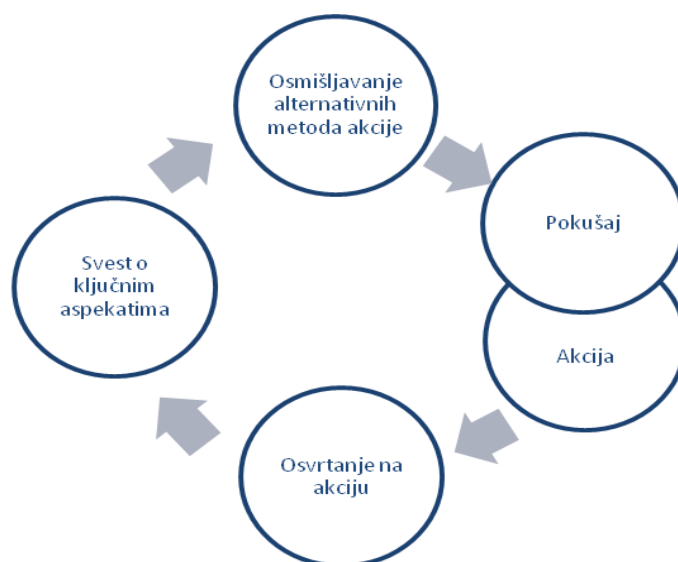


Grafik 1. Kolbov ciklus iskustvenog učenja

Sličnu elaboraciju ciklusa refleksije nalazimo u modelu Freda Korthagena (Pavlović, 2012). Korthagen je sa saradnicima razvio pristup *realističkog obrazovanja* nastavnika (Korthagen, 2001; Korthagen et al, 2001; Korthagen, 2004). Realističko

² Šon je govoreći o refleksiji-u-akciji ukazao na mogućnost istovremenog javljanja eksperimentacije i refleksije i time pokazao da stadijumi Kolbovog ciklusa ne moraju nužno da se javljaju jedan za drugim (Jarvis, 1987).

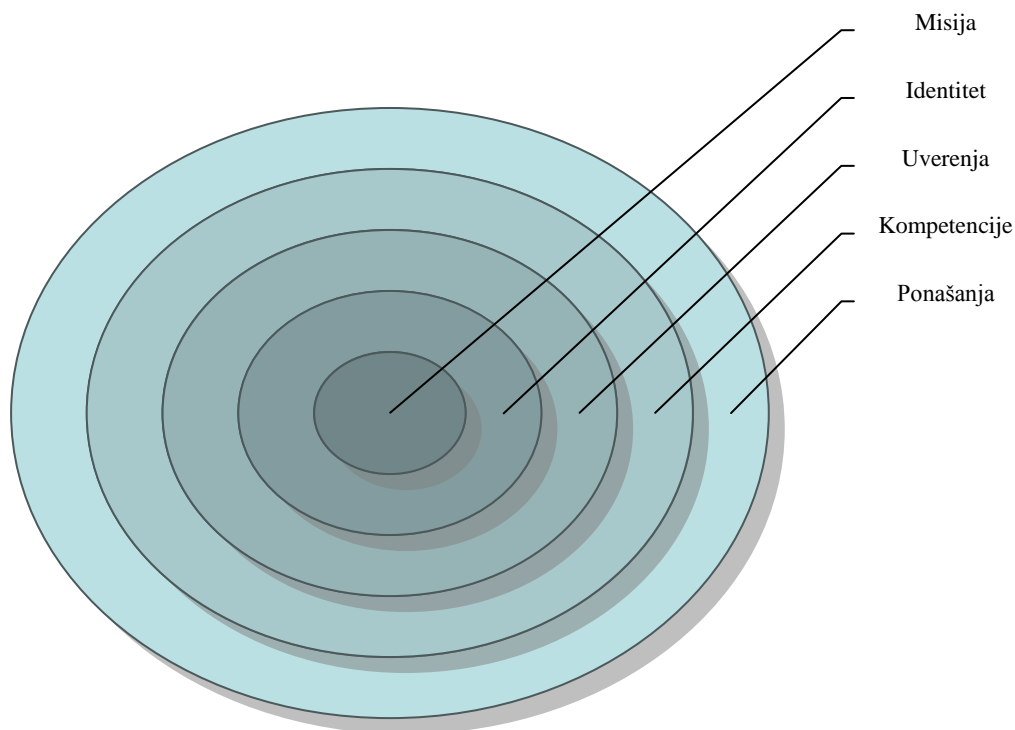
obrazovanje nastavnika započinje od iskustava budućih nastavnika pre nego od objektivnih teorija o učenju i podučavanju – studenti, budućí nastavnici vrlo rano odlaze u školu da posmatraju, predaju i obavljaju ostale zadatke i ta iskustva koriste u procesu refleksije da bi istražili svoje implicitne teorije i da bi se proradile brige. Tako, Korthagen razlikuje 5 faza u idealnom procesu iskustvenog učenja: akcija (engl. Action), osvrt na akciju (engl. Looking back on the action), svest o ključnim aspektima (engl. Awareness of essential aspect), osmišljavanje alternativnih metoda akcije (engl. Creating alternative methods of action) i pokušaj (engl. Trial), koji predstavlja akciju i stoga početnu tačku novog ciklusa (tzv. ALACT model – videti sliku)³. Važno je da je ovaj proces zasnovan na potrebi ili brizi budućeg nastavnika proistekloj iz njegovog ličnog iskustva. Korthagen zaključuje da će profesionalno učenje budućih nastavnika biti mnogo efektivnije kada je usmereno na njihovu unutrašnju potrebu, kada je utemeljeno u samom iskustvu studenata, budućih nastavnika i kada oni detaljno reflektuju svoje iskustvo (često uz facilitaciju kolega i supervizora), eksplicirajući uglavnom implicitne teorije (Korthagen et al, 2001). Konačni cilj je da nastavnik postane sposoban da samostalno prolazi kroz cikluse ALACT modela.



Grafik 2. Korthagenov ALACT model

³ Na ovom mestu je važno ukazati na sličnost ALACT modela sa ciklusom iskustva o kome govori Džordž Keli (Kelly, 1955), a prema kome osoba prvo anticipira događaje, potom vrši ulaganje u proishod, u trećoj fazi vrši eksperiment (susreće se sa događajem), nakon čega potvrđuje ili opovrgava anticipacije, odnosno hipoteze, da bi u petoj fazi, po potrebi, revidirala sistem konstrukata.

Korthagen i Vesalos su predložili model „glavice luka“, koji opisuje različite nivoe ili „slojeve“ refleksije unutar procesa obrazovanja za nastavnika (videti Grafik 3). Unutrašnji „slojevi“ određuju način na koji osoba funkcioniše u spoljašnjim „slojevima“, mada postoji i obrnut smer uticaja – od spolja ka unutra. Tako je misija ono što inspiriše nastavnika i što daje značenje i smisao njegovom životu i spram koje on definiše svoj profesionalni identitet, kao odgovor na pitanje „Ko sam ja kao nastavnik?“. Edukatori nastavnika bi trebalo da podstiču refleksivne procese (ono što Korthagen i Vaslos nazivaju sržnom refleksijom – engl. core reflection) koji će ohrabriti studente, buduće nastavnike da istražuju i dođu u kontakt sa sopstvenom misijom i identitetom (Korthagen & Vesalos, 2005). Sržna refleksija, za razliku od reflektovanja uverenja, kompetencija i ponašanja, može dovesti do transformacije, do redefinisavanja identiteta i misije osobe upravo zbog toga što izlazi izvan domena profesionalnog.



Grafik 3. Model „glavice luka“

Učenje o podučavanju je kolaborativna aktivnost i obrazovanje nastavnika se najbolje sprovodi u malim grupama gde se ideje mogu razmenjivati i o njima

diskutovati. Korthagen predlaže petofazni model strukturiranja učenja u grupi: prvo studenti dobijaju zadatak da prestrukturiraju iskustvo koje će imati, zatim odlaze u školu da bi stekli iskustvo, u trećoj fazi strukturiraju iskustvo, zatim se fokusiraju na neki aspekt iskustva i analiziraju do detalja geštalte (prekonceptije), a u petoj fazi edukator ukazuje na neke teorijske interpretacije. Grupe je potrebno da vodi dobro obučeni edukator nastavnika za realističko obrazovanje usled potrebe za uvažavanjem principa kongruentnosti – treba podučavati studente na način na koji želimo da oni, kao budući nastavnici podučavaju učenike (Korthagen, 2001).

Još jedan od konstruktivističkih pogleda na obrazovanje nastavnika na koji će se oslanjati u radu jeste filozofija *samoorganizujućeg učenja* (SOL) i *učenja kroz konverzaciju* (tzv. learning conversation) Tomasa i Hari-Ogstajna, koji su se oslanjali na ideju koju je još 1955. u psihologiju uveo Džordž Keli – o čoveku-naučniku, koji sistematski razvija, testira, revidira i elaboriše sopstvene teorije. Učenje se definiše kao konstrukcija lično važnog, relevantnog i održivog značenja, nastala kroz razgovor. A značenje čine svrsishodni obrasci mišljenja i osećanja, koji su osnova za naše anticipacije i akcije. Oni smatraju da se učenje kroz razgovor postiže kroz upuštanje u eksperiment, isprobavanje, pa reflektovanje iskustva, informisanje iskustva „teorijom“, a zatim ponovnim isprobavanjima, pri čemu se lične teorije svaki put revidiraju i usavršavaju. Neefikasni učenici nisu sposobni da preispitaju svoje lične mitove, te ostaju žrtve sopstvenih neadekvatnih konstrukcija. Funkcija učenja kroz razgovor je da pomogne ljudima da pažljivije posmatraju svoje iskustvo, da diskutuju o njemu i konstantno reflektuju. Učenje kroz razgovor omogućava ljudima da prekinu sa automatskim radnjama „programiranih robota“, već da se ponašaju kao naučnici, te da sistematski razvijaju, testiraju, revidiraju i elaborišu sopstvene teorije. (Harri-Augstein & Thomas, 1985; 1991).

Na osnovama teorije ličnih konstrukata Džordža Kelija (Kelly, 1955), transformativnog obrazovanja Mezirova (Mezirow, 1997; Mezirow & Taylor, 2009), refleksivnog praktičara Donalda Šona (Schön, 1983; 1987) i drugih značajnih autora, dvoje konstruktivistički orijentisanih psihologa, Pop i Denikolo, takođe se zalažu za razvijanje alternativnih načina gledanja na praksu i istraživanje, koji mogu dovesti do produktivne promene koja je intrinzička, a ne nametnuta spolja. Ističu kako je značajno

omogućiti *ekspliciranje implicitnih teorija* i reflektovanje iskustava, odnosno kako treba pomoći budućim nastavnicima da postanu svesni svojih obrazaca konstruisanja (Pope & Denicolo, 2001). Strategije profesionalnog razvoja koje ne izazivaju postojeće implicitne teorije mogu biti udobne, ali neće dovesti do promene aktuelne teorije i prakse – da bi postali reflektivni i autonomni praktičari, studenti, budući nastavnici se moraju odvažiti da reflektuju sopstvene teorije (Pope & Denicolo, 2001).

Komentarišući psihologiju ličnih konstrukata (Kelly, 1955), Bruner je ovu teoriju označio kao „prvi pokušaj konstruisanja teorije ličnosti iz teorije znanja“ (Bruner, 1990:163). Ukazujući na značaj ličnih značenja i njihove transformacije u obrazovnom procesu, psihologija ličnih konstrukata otvorila je nove načine promišljanja i delanja istraživača u oblasti konstituiranog profesionalnog razvoja (Pope & Denicolo, 2001; Stojnov, 2004). U konstruktivističkom pristupu kontinuirani profesionalni razvoj prerasta u proces istraživanja različitih načina posmatranja sveta, koji poput „mapa“ vode naše akcije. Takođe, on podrazumeva i procese konstruisanja novih „mapa“ koje su funkcionalnije za osobu. Konstruktivistički autori (Usher & Bryant, 1989, prema Pavlović, 2012) ukazuju na sličnost između transformativnih aktivnosti psihoterapeuta i nastavnika – i jedan i drugi bave se interpretacijom i prilagođavanjem akcija, te ulaze u reflektivni dijalog sa učenicima, tj. klijentima.

Profesionalni razvoj nastavnika – pojam i faze

Razvoj nastavnika može se definisati kao „profesionalni rast koji nastavnik ostvaruje kao rezultat sticanja sve obimnijeg iskustva i njegovog sistematskog preispitivanja“ (Glatthorn, 1995, p.41, prema Villegas-Reimers, 2003). Profesionalni razvoj, stoga, obuhvata i formalno obrazovanje, ali i sticanje neformalnog iskustva (Day & Sachs, 2004; Ganser, 2000, prema Villegas-Reimers, 2003). Nastavnici uče iz sopstvene prakse kada zastanu da razmisle kako da se ophode prema određenom učeniku, uče kroz razgovor s kolegom tokom odmora, posmatrajući grupni rad učenika, uče od supervizora koji je posmatrao njihov čas, kao i čitanjem i pohađanjem različitih seminara i radionica (Bullough, 2009). Reč je o procesu koji uključuje različita iskustva – iskustva iz uloge učenika, studenta, nastavnika (Vujisić-Živković, 2004a), ali i na koji očekivanja drugih mogu imati velikog značaja.

Prema Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012) „profesionalni razvoj je složen proces koji podrazumeva stalno razvijanje kompetencija nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika radi kvalitetnijeg obavljanja posla i unapređivanja razvoja dece i učenika i nivoa postignuća učenika“.

Bez obzira na filozofsku orijentaciju i vrednosti koje zastupaju, većina autora, govoreći o profesionalnom razvoju nastavnika, ukazuje na dve faze – na fazu inicijalnog obrazovanja (pre dolaska u školu) i kontinuiranog profesionalnog (ili stručnog) usavršavanja (za vreme rada u školi). Ne postoji nešto poput „svršenog, gotovog“ nastavnika – profesionalni razvoj nastavnika počinje inicijalnim obrazovanjem i traje tokom čitave karijere (Herrmann & Hertramph, prema Messner & Reusser, 2000). U prvoj fazi, periodu inicijalnog obrazovanja, studenti, budući nastavnici stižu osnovne kompetencije za rad u nastavi. Kao početni period druge faze (a nekada i zasebni segment) navodi se faza pripravništva, kada se prave prvi nezavisni koraci u ulozi nastavnika, ali uz podršku mentora. Ove prve godine rada u nastavi doživljavaju se kao veoma izazovne i stresne – govori se o takozvanom „tranzicionom šoku“ (Corcoran, 1981) ili „šoku realnosti“ (Veenman, 1984), jer dolazi do prelaska iz uloge studenta u ulogu nastavnika, čime se ideali održavani tokom inicijalnog obrazovanja raspršuju u susretu sa „surovom“ realnošću svakodnevnog školskog života

(Veenma, 1984). To je ujedno i period socijalizacije (ili akulturacije, prema Putnam & Borko, 1999), odnosno nastojanja nastavnika početnika da ga učenici, kolege i roditelji prihvate, pri čemu potencijalni konflikt vrednosti kolektiva i samog nastavnika može dodatno otežavati uklapanje u novu sredinu i narušavati zadovoljstvo poslom (Chan, 1993). Pritisak za usvajanjem normi i očekivanja kolektiva, može izazvati “bol kompromisa” (engl. the anguish of compromise, Khamis, 2000, p. 6, prema Sharplin, O’Neill & Chapman, 2011). Utvrđeno je, prilikom započinjanja rada u školi, usled preopterećenosti poslom i navikavanja na prakse karakteristične za školu, a u želji za što boljim uklapanjem, da dolazi do pada u refleksivnosti (tzv. period latencije), ali da se kapacitet za refleksiju vraća nakon godinu dana. Zajher i Tabahnik govore o tzv. *washing-out* efektu – „brisanju“ svega onog što se naučilo tokom inicijalnog obrazovanja usled „šoka realnosti“, usled susreta sa brojnim obavezama i očekivanjima (Korhagen, 2001)⁴. Takođe, primećena je i tendencija pripravnika da, iako su im potrebne lična i profesionalna podrška, retko pitaju svoje starije kolege za savet jer se boje da će biti opaženi kao nekompetentni (Ballantyne, Hansford & Packer, 1995, prema Sharplin, O’Neill & Chapman, 2011).

Često se faza pripravnništva posmatra kao most koji povezuje inicijalno obrazovanje i rad u školi, odnosno omogućava lagan prelaz sa studentskog života na „nastavnički“ život i sticanje ekspertize (Tickle, 2000). Takvim pogledom zanemaruju se svi izazovi i dileme koje ova faza nosi (Vujusić-Živković, 2004b) i potreba za celoživotnim učenjem, budući da se u radu stalno pojavljuju novi izazovi. Kako pripravnništvo predstavlja tranziciju od studenta ka iskusnom nastavniku, ono dovodi do prekida u „šemi“ svakodnevnog života, zahteva pronalaženje novih odgovora, te može predstavljati bolan proces (Adam et al., 1976, u Blair, 2000). Levinson (1986, prema Goodman et al, 2006) je definisao tranzicije kao prekretnice, odnosno period između dva stabilna perioda kada osoba mora da menja dotadašnje uloge i obrasce ponašanja. Zbog svega navedenog veoma je važno baviti se nastavnicima koji tek ulaze u svet rada, kako bi im se pomoglo da raznovrsne događaje u školi konstruišu kao priliku za transformaciju, a ne kao nerešiv problem, koji je izvor velike količine stresa.

⁴ Zbog toga je najnepovoljniji period za podučavanje refleksiji kada nastavnik krene da radi.

Teorije profesionalnog razvoja nastavnika

Zbog značaja teme u literaturi postoji veliki broj teorija i modela koji se bave profesionalnim razvojem nastavnika, odnosno tokom karijere nastavnika, i specifičnim brigama, metodama rada i uverenjima koja se javljaju u različitim fazama profesionalnog razvoja, kao i razvojem i oblicima profesionalnog identiteta. U nastavku će biti prikazani najuticajnije i u literaturi najčešće navođene teorije profesionalnog razvoja nastavnika – reč je o teorijama Berlinera, Habermana, Deja, Sajksove i Feslera (sažeto prikazanim u tabeli 1), kao i o pogledima na razvoj i tipove identiteta nastavnika.

Prema Berlineru (1988, prema Kagan, 1992 i Messner & Reusser, 2000), nastavnici u svom razvoju prolaze kroz nekoliko faza. Za *fazu početnika* (engl. novice) podučavanje je racionalan, relativno nefleksibilan proces, koji zahteva punu koncentraciju na različite detalje o kojima se učilo tokom studija. Nedostaje fleksibilnost, a u nepredviđenim situacijama prevladava užurbanost i rigidno ponašanje. Na stadijumu *naprednog početnika* (engl. advanced beginner), nakon dve-tri godine nastavnik stiče epizodičko znanje i počinje da prepoznaje sličnosti među kontekstima, kao i da shvata kad se pravila mogu promeniti ili prekršiti. Kao *kompetentni praktičar* nastavnik već zna šta je važno, a šta ne, u običajnim situacijama je fleksibilan, ali i dalje performans nije fluidan i fleksibilan. Na stadijumu *veštog praktičara*, nakon pet godina, nastavnik počinje sve više da se oslanja na intuiciju i s uspehom predviđa događaje. Najzad, nastavnik *ekspert* funkcioniše kao automatski pilot, bez napora održava disciplinu i organizuje čas da on „teče“ bez problema i kada se desi nešto nepredviđeno.

Opisane faze se razlikuju u nekoliko stvari: a) načinu na koji nastavnik prati događaje (pomerajući se ka automatskom prepoznavanju uobičajnih obrazaca), b) stepenu svesnog napora (pomerajući se ka fluidnom, fleksibilnom i automatskom ponašanju), c) stepenu do kog je ponašanje nastavnika rukovođeno iskustvom i stepenu do kog nastavnik može precizno da predviđa događaje, d) fokusu (na uspeh učenika). Nastavnici razvijaju svoje kompetenije do 4. faze u periodu od 5 do 7 godina, ali samo mali broj njih dolazi do nivo eksperta. Ono što im to omogućava u najvećoj meri su metakognitivne strategije (Berliner, 2001).

Haberman (Huberman, 1993, prema Albelushi, 2003; Messner & Reusser, 2000) govori o nekoliko faza u razvoju karijere nastavnika. *Ulazak u karijeru* (prve 3 godine) podrazumeva brigu za preživljavanje – nastavnik doživljava „šok realnosti“ jer uviđa razliku između obrazovnih ideala i odeljenskog života, suočava se sa kompleksnošću i neizvesnošću. U fazi *Stabilizacije, posvećenosti i odgovornosti* (između 4. i 6. godine rada u školi) nastavnici se osećaju bolje opremljenim i opuštenijim u odeljenju, rade na usavršavanju nastavnih metoda i poistovećuju se sa profesijom nastavnika. U trećoj fazi, koja nastupa između 7-18. godine, ili dolazi do *Eksperimentacije i diversifikacije* – nastavnici postaju veoma ambiciozni, aktivni, traže izazove i želja da imaju značajan uticaj na učenike se povećava, ili do *(Ponovne) Procene*, koju odlikuje sumnja u sebe, nesigurnosti i preispitivanje dosadašnjih karijernih izbora. U fazi *Vedrosti i distance u odnosima* nastavnici saopštavaju kako se osećaju opušteno u odeljenju, iako udaljeno od učenika zbog razlike u godinama, i manje osetljivim na pridike drugih, te kako su sigurniji u sebe i vedriji. Haberman pominje i fazu *Konzervativizma i žaljenja*, koja može predstavljati produžetak faze sumnje i ponovne procene, a koju karakterišu ogorčenost i cinizam. Takođe, pominje fazu *Povlačenja* pred kraj karijere, ali navodi da ona nije jasno utvrđena u istraživanjima nastavnika.

Dejev model (Day, 1999, prema Albelushi, 2003) je uglavnom baziran na pregledu literature, a ne na empirijskim proverama. On prvu fazu naziva *Započinjanje karijere*, koju odlikuje inicijalno posvećivanje poslu, pri čemu uspeh nastavnika zavisi od sposobnosti da rešava organizacione i probleme održavanja discipline, kao i od poznavanja predmeta i uticaja školske klime i kulture. U drugoj fazi, *Stabilizacija*, nastavnik je usavršio pedagoške kompetencije, ali mu mogu nedostajati stimulacija, nove ideje i izazovi. Treća faza, *Dostizanja profesionalnog platoa*, najčešće odlikuje smanjen nivo entuzijazma, nezadovoljstvo ukoliko očekivano unapređenje izostane, pa čak i želja za promenom karijere. *Završnu fazu*, u poslednjih desetak godina karijere, odlikuje velika ekspertiza, ali povećana briga za zdravlje i porodicu, konzervativnost i skeptičnost prema promenama.

Sajksova (Sikes, 2005) posebno naglašava isprepletanost ličnog i profesionalnog, navodeći da ne možemo govoriti o fazama profesionalnog razvoja ako

ne uzmemo u obzir i promene koje se odigravaju na ličnom, privatnom planu osobe. Faze u profesionalnom razvoju posmatrala je kao neodvojivo povezane sa životnim ciklusima. Iako svaki nastavnik ima jedinstvenu životnu priču i karijerni put, ipak se mogu utvrditi pojedine faze u profesionalnom razvoju kroz koje većina nastavnika prolazi. Pri tom, Sajksova smatra da Levinsonova konceptualizacija životnog razvoja može poslužiti kao dobar okvir za razumevanje tih faza. Tako je ponudila petofazni model života nastavnika. U prvoj fazi, između 21. i 28. godine, u skladu sa Levinsonovom teorijom, osoba istražuje sve moguće alternative nastojeći da zadrži što već broj opcija otvorenim, ali se, sa druge strane, trudi da kreira stabilnu životnu strukturu i preuzme odgovornost za svoj život. Osoba ulazi u svet odraslih, bira karijeru i posvećuje joj se, iako kod retko kog postoji želja da se nastavničkoj karijeri posveti za ceo život. U toj prvoj fazi, nastavnik početnik obično doživljava „šok realnosti“ i ima teškoće sa uspostavljanjem discipline i motivisanjem učenika zbog odsustva „prirodnog autoriteta godina“. Osoba posmatra druge, uči implicitna pravila i norme, eksperimentiše i uči iz grešaka, te doživljava da je inicijalno obrazovanje nije dobro pripremio za posao. Čvrsto se drži svog predmeta jer joj to stručno znanje pruža sigurnost. Pod pritiskom je kolega da se konformira jer mnogima ne odgovara da u radnom okruženju imaju mladog čoveka punog entuzijazma, koji ih indirektno suočava sa preispitivanjem sopstvenih metoda rada. U drugoj fazi, od 28. do 33. godine, Sajksova smatra da je nastavniku voma važno da uspostavi stabilan ritam života i plan za budućnost. Pred njim se nalazi poslednja šansa da promeni karijeru. Ako se odluči da ostane u nastavničkim vodama, unapređenje postaje veoma važno i osoba je spremna da preuzme više odgovornosti. U ovoj fazi Sajksova smatra da novac takođe dobija na značaju. Zainteresovanost za sam predmet se smanjuje, a nastavnicima prirodnih i tehničkih nauka je posebno teško da budu u toku sa svim novinama u svojim naukama, te im je teže i da održe identitet specijaliste. Prijateljski kontakt sa učenicima se smanjuje zbog veće razlike u godinama i javlja se bojazan da se ne postane kao starije kolege – „džangrizav i ciničan“. U trećoj fazi, od 33. do 40. godine, nastavnik je na vrhuncu karijere, pun energije, te se, pogotovo među muškarcim, javlja želja za pozicijom direktora, dok se od žena uglavnom ne očekuje posvećivanje karijeri, već porodici. Problema sa disciplinom je sve manje i često odnos sa decom postaje „roditeljski“, opušteniji i spontaniji. Ipak, Sajksova je utvrdila da se među nekim

nastavnicima javlja stav da su „nove generacije“ lošije od prethodnih i tada obično postoji rizik od sagorevanja. Četvrtu fazu – od 40. do 50/55 godine, odlikuje prilježnost da se očuva tradicija škole, kao i visok nivo zadovoljstva poslom, pre svega usled osećanja samopouzdanja, sigurnosti posla i smanjenih ambicija. Peta faza, koja prema Sajksovoj nastupa nakon 55. godine, predstavlja laganu pripremu za penziju.

Feslerov model nastavničkog karijernog ciklusa je pokušaj da se opiše razvoj karijere nastavnika u kontekstu dinamičnog i fleksibilnog socijalnog sistema. Ono što je specifično za ovu teoriju je to da zagovara ideju da nastavnici ne prolaze kroz stadijume na linearan način, već redosled faza zavisi i od ličnih i organizacionih faktora, poput ličnih dispozicija, podrške porodice, stila rukovođenja u školi, atmosfere i postojanja konflikata u školi i sl. Tako, podržavajuća okolina može olakšati razvoj karijere, dok negativna atmosfera, pritisak i konflikti mogu imati negativan uticaj na profesionalni razvoj.

Fesler (Fessler, 1992, prema Lynn, 2002) govori o sledećim fazama: fazi *inicijalnog obrazovanja* (engl. preservice), fazi *pripravništva* (koju opisuje kao period socijalizacije, kada osoba teži prihvatanju od strane učenika, kolega i roditelja), fazi *izgradnje kompetencija* (usavršavanje veština realizovanja nastave), fazi *entuzijazma i rasta* (nastavnik jedva čeka da ode u školu, bude sa učenicima i obogaćuje način rada), fazi *karijerne frustracije* (odlikuje je nezadovoljstvo poslom, preispitivanje izbora, postoji opasnost od sagorevanja i nezadovoljstva usled preobimne birokratije – ova faza je tipična za sredinu karijere, ali se može javiti i na početku, ukoliko postoji stalni rizik od gubitka posla), fazi *karijerne stabilnosti* (neki nastavnici gube entuzijazam, a za neke stabilnost donosi posvećenost radu), fazi *prizemljivanja* (engl. wind-down, podrazumeva pripremu za napuštanje posla – može biti prijatan period, kada se osoba priseća lepih trenutaka, ali može biti i period mešovitih emocija, ukoliko je osoba prisiljena da se penzionise ili dobija premeštaj na manje privlačnu poziciju) i fazi *izlaska iz karijere* (penzionisanje ili odabir nove karijere). Fesler naglašava da bi lideri i savetnici trebalo da vode računa o tome u kojoj se fazi nastavnik nalazi, te da pruže adekvatnu podršku ličnom i profesionalnom razvoju (Lynn, 2002).

Tabela 1. Sažet prikaz faza profesionalnog razvoja prema pet teorija

Godine radnog staža	David Berliner	Mihael Haberman	Kristofer Dej	Pat Sajks	Ralf Fesler
1 god.	<ul style="list-style-type: none"> Početak Napredni početak 	<ul style="list-style-type: none"> Ulazak u karijeru 	<ul style="list-style-type: none"> Započinjanje karijere 	<ul style="list-style-type: none"> Prva faza (eksperimentacija, stručnost, konformiranje) 	<ul style="list-style-type: none"> Inicijalno obrazovanje
5 god.	<ul style="list-style-type: none"> Kompetentni praktičar Vešt praktičar Ekspert 	<ul style="list-style-type: none"> Stabilizacija, posvećenost i odgovornost 	<ul style="list-style-type: none"> Stabilizacija 	<ul style="list-style-type: none"> Druga faza (stabilnost, odgovornost, novac) 	<ul style="list-style-type: none"> Pripravnništvo Izgradnja kompetencija
10. god.		<ul style="list-style-type: none"> Eksperimentacija i diversifikacija Ili 	<ul style="list-style-type: none"> Dostizanje profesionalnog platoa 	<ul style="list-style-type: none"> Treća faza (vrhunac karijere, roditeljski odnos, itd.) 	<ul style="list-style-type: none"> Entuzijazam i rast
15. god.		<ul style="list-style-type: none"> (Ponovna) Procena (i eventualno Konzervativizam i žaljenje) 		<ul style="list-style-type: none"> Četvrta faza (tradicionalizam, zadovoljstvo) 	<ul style="list-style-type: none"> Karijerna frustracija
20. god.		<ul style="list-style-type: none"> Vedrost i distanca u odnosima 	<ul style="list-style-type: none"> Završna faza 	<ul style="list-style-type: none"> Peta faza (priprema za penziju) 	<ul style="list-style-type: none"> Karijerna stabilnost
25. god.					<ul style="list-style-type: none"> Prizemljivanje
30. god.		<ul style="list-style-type: none"> Povlačenje 			<ul style="list-style-type: none"> Izlazak iz karijere

Na ovom mestu valjalo bi se osvrnuti i na istraživanja razvoja i tipova identiteta nastavnika. Neki autori definišu profesionalni identitet kao konstelaciju osobina, verovanja i vrednosti koje ljudi koriste da bi sebe definisali u određenim zanimanjima, tj. pozivima (Slay & Smith, 2011). Profesionalni identitet nastavnika odnosi se istovremeno na proces i na vrstu stanja. Identitet je proces u toku kog se osoba postepeno razvija kroz iskustvo i oblikuje svoju ulogu kao nastavnika. S druge strane, stanje se odnosi na to u kom stepenu se određena osoba identifikuje sa profesijom nastavnika (Song & Wei, 2007).

Profesionalni identitet nastavnika čine znanje o tome kakvi smo i kako se ponašamo u situacijama nastave, kao i odnosi koji se manifestuju u praktičnim profesionalnim aktivnostima, emocije, vrednosti i osećanje pripadnosti (Timošćuk & Ugaste, 2010). Mnogi istraživači ističu i značaj socijalne, kulturne i institucionalne sredine u kojoj nastavnici svakodnevno obitavaju i rade (Day et al., 2006).

Kako Terhart navodi – postajanje nastavnikom je razvojni proces koji ne podrazumeva glatku promenu pozicija i uloga, već kompleksan proces u kom udela imaju kako situaciono, tako i lično specifični faktori (Terhart, 1992). Osoba uspostavlja profesionalni identitet obavljajući zadatke i zahteve profesije, usvajajući određene vrednosti i ciljeve, specifičan diskurs, odnosno izvesni habitus⁵.

Profesionalni identitet može se posmatrati kao jedna komponenta celokupnog identiteta osobe, povezana sa profesionalnim statusom nastavnika. Nije reč o fiksnom identitetu, već o procesu koji podrazumeva interpretacije i reinterpretacije iskustva. Formiranje identiteta je vođeno ciljem – šta osoba želi da postane (Smeby, 2007, prema Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). I mada se najveće promene u identitetu odigravaju na početku karijere, razvoj profesionalnog identiteta počinje još tokom inicijalnog obrazovanja (engl. „Pre-teaching identity“, prema Flores & Day, 2006). Sledi faza „Glas nastavnika“ (engl. Teachers' voice) – ne samo da osoba govori o sebi kao nastavniku, već u potpunosti razume kompleksnu praksu i etički dela.

⁵ Na ovom mestu, čini mi se zgodnim da pomenem Burdijeov pojam habitusa, odnosno mentalitet, obrasce mišljenja i delanja ili pozadinsko znanje (pojam Rekeveica; Reckwitz 2000) koji se razlikuje od generacije do generacije, potencijalno dovodeći do nerazumevanja i razmimoilaženja u praksi. Burdije je definisao habitus kao sistem trajnih i upotrebljivih dispozicija, nastalih kroz proces socijalizacije, koje predstavljaju osnovu za razmišljanje i delanje, a da pri tom ne moraju biti osvešćene. Habitus strukturiše kognitivne i emocionalne „mreže“ pojedinca i ima izuzetan uticaj na odnose sa drugima (Bourdieu, 1987). On odslikava objektivne društvene strukture, koje je osoba pountrila tokom odrastanja, ali daleko od toga da je osoba bespomoćna, „zatvorena“ unutar nepromenjivih granica nametnutih spoljašnjim socijalnim i ekonomskim prilikama. Osobe koje su odrastale u različitim vremenima, u različitim kontekstima, zasigurno će se razlikovati i u pogledu ovih dispozicija, te i odnosa prema profesiji i ponašanja u školi. Brojna istraživanja, koja su navedena u tekstu, upravo su pokazala da se obrasci razmišljanja i delanja razlikuju među generacijama, ali i kod jedne osobe u različitim periodima.

Prema drugim istraživanjima, mladi, tek zaposleni nastavnici vrlo jasno razlikuju substancijalni self (engl. me) od profesionalnog selfa (engl. teacher), dok vremenom dolazi do inkorporiranja profesionalne uloge u sliku o sebi i „biti nastavnik“ se vezuje sa „biti ono što jesi“ u učionici i školi (Day et al., 2006).

U svojoj studiji na 120 nastavnika, Gertruda Hirš (Hirsch, 1990, prema Messner & Reusser, 2000) došla je do 6 različitih „tokova“ karijere, koji ukazuju na tipične identitete nastavnika, koji se razlikuju, pre svega, prema načinu prevazilaženja svakodnevnih zahteva i poteškoća. „Stabilni“ tip (prisutan u 29.2% slučajeva) razvija se zahvaljujući veri u sebe i razvijenoj socijalnoj mreži i ima pozitivan stav prema sopstvenom poslu. „Razvojni“ tip (15%) dosta se bavi sobom i samopoštovanje gradi na odnosu sa učenicima. „Distancirani“ tip (5.8%) je zadovoljan svojim poslom, ali održava distancu u odnosu na đake i kolege, jer ga to čini manje ranjivim. „Problemski“ tip (16.7%) još nije uspeo da pomiri svoje visoke ciljeve i očekivanja sa ciljevima učenika. „Krizni“ tip (8.3%) postavlja sebi visoka očekivanja, najviše u pogledu vaspitanja učenika i osećane se razočarano u susretu sa „novim genereacijama“. Na kraju, „Ostavljački“ tip (6.7%) je izgubio nadu i traga za novim mogućnostima zaposlenja.

Inspirisani radom Broma, istraživači iz Holandije (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) sproveli su istraživanje o profesionalnom identitetu nastavnika i faktorima koji su povezani sa različitim tipovima identiteta. Pošli su od toga da se nastavnici mogu razlikovati prema tome koliko sebe vide kao eksperte za predmet koji predaju, kao pedagoške ili didaktičke eksperte. Poznato je da veliki broj nastavnika poseban akcenat stavlja na svoja znanja iz oblasti koju predaju, te da se radije i predstavljaju kao na primer, diplomirani hemičari, nego nastavnici. S druge strane, postoji izvestan broj nastavnika koji obraćaju pažnju na emocionalni i socijalni razvoj svojih učenika, način komunikacije i bavljenje etičkim pitanjima. Treću grupu čine oni nastavnici koji se posebno bave planiranjem nastave, metodama rada i ocenjivanjem. Istraživanje ovih autora pokazalo je da većina nastavnika vidi sebe kao mešavinu ova tri eksperta, mada je broj onih koji više naginju predmetnom ekspertu preovladavao. U poređenju sa ponašanjima i stavovima sa početka karijere, ispitivani nastavnici su saopštili da sada sebe znatno manje posmatraju kroz prizmu eksperta za predmet, te da veću pažnju poklanjaju nastavnim metodama i odnosu sa učenicima (Beijaard, Verloop

& Vermunt, 2000). Ovi nalazi su u skladu sa gore navedenim podacima da sa godinama iskustva „biti nastavnik“ zapravo postaje „biti ono što jesi“, a što se najpre postiže razvijanjem osećaja zajedništva i uspostavljanjem ličnih odnosa sa decom (Day et al., 2006). Novija istraživanja ukazuju na to da postoje i nastavnici koji teže širenju svoje uloge, te da sebe posmatraju kao nekog ko treba da saraduje sa kolegama, učestvuje u donošenju uloga i vodi (Collay, 2006).

U svom istraživanju na skoro 200 nastavnika, Song i Vej (Song & Wei, 2007) dobili su da je profesionalni identitet izraženiji kod nastavnica nego kod nastavnika, kao i kod nastavnika u osnovnim u odnosu na kolege iz srednjih škola. Moguće je i da su nastavnici u osnovnoj školi mnogo više angažovani u vaspitnom radu i da se više emotivno ulažu jer su učenici mlađu i zavisniji. Nisu dobijene razlike u stepenu razvijenosti identiteta nastavnika između mlađih i starijih nastavnika, kao i između nastavnika različitih godina staža. Dobio je da se najveći broj nastavnika (43,1%) opredelio za tu profesiju jer je želeo da se samoaktualizuje. Ipak, petina ispitanika je završila kao nastavnik jer nije imala drugog izbora, a petina jer su ih drugi na to ubedili. Nastavnici sa različitom motivacijom imali su i različit stepen razvijenosti profesionalnog identiteta, ali se prema profesionalnim veštinama nisu razlikovali.

Razvojni modeli nastavničkih briga

Razvojni model nastavničkih briga razvila je Frensis Fuller pošto je kroz praktičan rad i analizu transkripata intervjua s nastavnicima ustanovila da se brige⁶ nastavnika menjaju kako se oni profesionalno razvijaju. Definisala je brige kao opažen problem nastavnika ili nešto o čemu nastavnik često misli i u vezi sa čim nešto lično želi da učini (George, 1978). U starijem modelu iz 1967. godine predložene su sledeće faze u razvoju briga nastavnika (Fuller, Pilgrim & Freeland, 1967): 1. Gde se nalazim?, 2. Koliko sam adekvatan?, 3. Zašto to rade?, 4. Kako misliš da mi ide?, 5. Kako njima ide? i 6. Ko sam ja?. Kasnije je Fullerova definisala tri faze (Fuller, 1969) – pre podučavanja – bez briga, rano podučavanje – brige za sebe i kasno podučavanje – brige za učenike, da bi konačno sredinom 70-ih definisala tri faze onako kako ih danas poznajemo.

Tokom inicijalnog obrazovanja, budući nastavnik se ne brine o budućem poslu, već o akademskom napredovanju; posvećuje se prijateljima, roditeljima i ostalim „tipičnim adolescentskim brigama“, kako navodi Fullerova. U većoj meri se poistovećuje s učenicima nego s nastavnicima. Nakon prvih iskustva u učionici, dolazi do radikalne promene – idealizovana slika učenika se menja i javljaju se brige za opstanak. Dakle, na početku radne karijere, u fazi *Brige za sebe*, nastavnik ispoljava anksioznost i brine se kako će se snaći u odeljenju sa raznovrsnim učenicima, 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?, Da li će me učenici voleti?. U toj fazi je mnogo više usmeren na sebe nego na obezbeđivanje učenja učenika. Drugu fazu Fullerova je nazvala *Briga za zadatak* i opisuje je kao brigu za postignuće, za metode rada i tehničke veštine, te da se nastavnik često fokusira na ograničenja koja otežavaju dobro izvođenje nastave – veliki broj učenika ili manjak resursa. Neka od tipičnih nedoumica iz ove faze, koju Fullerova naziva i „faza majstorstva“ (engl. mastery stage) su: Da li ću uspeti da napišem pripremu za čas?

⁶ Prema Oksfordovom rečniku imenica *concern* ima nekoliko značenja – strah, anksioznost, zabrinutost; predmet interesovanja od značaja za nekog; posao. U smislu u kome 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.

Kako ću da izađem na kraj sa 30 učenika u odeljenju?. U poslednjoj, trećoj fazi *Briga za uticaj*, nastavnik nakon što je već stekao samopouzdanje u vezi sa svojim veštinama organizovanja i realizovanja nastave, počinje da se interesuje za to kako da ostvari svrsishodan i pozitivan širi uticaj na učenike, kako će zadovoljiti njihove akademske, socijalne i emocionalne potrebe. U toj fazi, koju Fulerova još naziva i „faza rutine“, nastavnik se pita: Mogu li pomoći učenicima da iskoriste sav svoj potencijal? ili Jesam li sposoban da razlikujem potrebe različitih učenika? Konvej i Klark (Conway & Clark, prema Both, 2010) su sumirali ovaj razvoj kao put na spolja (engl. journey outward) budući da se brige nastavnika pomeraju sa sebe, na učenike.

Fulerovoj se zamera rigidan naglasak na sekvencijalnoj prirodi modela i prenaplašavanje značaja prvih godina razvoja karijere nastavnika. Jedna od kritika odnosi se na posmatranja početnog fokusa na sebe kao slabosti i neadekvatnosti, budući da zapravo dalji profesionalni razvoj nije moguć ukoliko osoba ne počne da sebe doživljava kao nastavnika i razvija profesionalni identitet nastavnika (Kagan, 1992, prema Grudnoff, 2007). U nastavku ću se najviše baviti istraživanjima koja su predstavljala osnovu za kritikovanje ideje o sekvencijalnoj prirodi modela. Kako je Vacke izneo (Watzke, 2007, prema Both, 2010), brige nisu nešto što se mora razrešiti kako bi se prešlo iz jedne faze u drugu, one se naporedo javljaju i nisu u hijerarhijskom odnosu. Takođe, neke stare se mogu ponovo javiti ukoliko ih neki događaj „pokrene“.

Pige i Marso (Pigge & Marso, 1997) su obavili studiju u cilju provere modela Fulerove i utvrdili su da se sa vremenom zaista smanjuju brige za sebe, dok se povećavaju brige za zadatak, odnosno kvalitetno izvođenje nastave. Ipak, pokazali su da se brige za uticaj na učenike dosledno pojavljuju u svim fazama profesionalnog razvoja i da su, zapravo, u svim fazama najizraženije (što je i u skladu s Adams, 1982 i Watzke, 2003). Utvrdili su da su ove promene povezane i sa polom nastavnika i oblašću kojom se bavi – žene su pokazale mnogo više brige za uticaj na učenike, baš kao i nastavnici koji rade sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama. Neka istraživanja su ukazala na to da nastavnici koji predaju u osnovnim školama imaju izraženije sve brige nego nastavnici iz srednjih škola (Burden, 1990, prema Both, 2010)

Gijom i Radni (Guillaume & Rudney, 1993) u svom istraživanju su utvrdili da se brige nastavnika menjuju s godinama – u početku se fokusiraju na planiranje i evaluaciju časa, pri čemu im je isprva pokazatelj uspešnog časa to da su deca uživala,

da bi se vremenom više služili kriterijumom poput razumevanja gradiva i učenja. Izražene su i brige za disciplinu, rad sa pojedinačnim učenicima (a ne odeljenjem kao celinom), a nešto kasnije i za saradnju sa kolegama i drugim akterima, poput roditelja. I oni su pokazali da se briga za uticaj javlja u različitim fazama profesionalnog razvoja. Još neka istraživanja su pokazala da se različite brige mogu javljati istovremeno, kao i da se, u nekim slučajevima, brige u vezi sa oblicima nastave mogu javiti pre briga za održavanjem discipline (Grossman & Richert, 1988; Reeves & Kazelskis, 1988, prema Harper, 2003; Calderhead, 1989; Pigge & Marso, 1997 prema Grudnoff, 2007)

Gait i Šaban (Ghaith & Shaaban, 1999) su proveravali hipotezu da će se brige nastavnika razlikovati u zavisnosti od toga koliko oni sebe opažaju efikasnim. Utvrdili su da se sa količinom iskustva i povećanjem samoefikasnosti brige smanjuju. Istraživanje Rivsa i Kazalskog (Reeves & Kazalskis, 1985, prema Harper, 2003) na budućim nastavnicima i iskusnim nastavnicima pokazalo je da su u oba uzorka brige za uticaj dominantne, kao i da razlike između studenata i nastavnika u pogledu briga za sebe i zadatke nisu značajne. Ipak, kada su upitnik Fulerove popunili izvrsni nastavnici u 4 faze profesionalnog razvoja (tokom inicijalnog obrazovanja, na početku, sredini i pri kraju karijere), nalazi su bili u skladu sa njenim nalazima.

U svojoj čuvenoj metaanalizi 83 istraživanja izazova koji stoje pred nastavnicima početnicima, iz različitih zemalja, Vinman je ukazao na postojanje 64 kategorija, unutar kojih je identifikovao 8 glavnih problema: Disciplina u odeljenju, Motivisanje učenika, Snalaženje sa individualnim razlikama, Ocenjivaje ueničkog rada, Odnosi sa roditeljima, Organizacija rada na času, Nedostatak resursa i Nošenje sa problemima pojedinačnih učenika (Veenman, 1984; videti Tabelu 2).

U istraživanju Harperove (Harper, 2003), dobijeno je da budući nastavnici kao najveće izazove opažaju: Ulazak u ulogu nastavnika, Disciplinu u odeljenju („Da li će me učenici poštovati?“, „Da li ću biti ok prema njima?“, „Kako ću izgledati kao nastavnik?“ – preokupiranost sobom je u skladu sa teorijom Fulerove), Motivisanje učenike (iako veruju da svako dete može da uči, studenti sumnjaju da svako dete može biti motivisano da uči – oni koji lokus kontrole kad je reč o motivaciji vide u sebi, nastojali bi da osmisle zanimljive časove, a oni koji imaju spoljašnji lokus – odustaju od učenika koji imaju „crtu“ nemotivisanosti), Raznolikost u odeljenju, Razvoj odnosa, Regulative i Lične izazove (videti Tabelu 2). Može se primetiti poklapanje sa idejom

Fulerove o tome da su u početnim godinama karijere nastavnici preokupirani sobom. Takođe, prema njenim nalazima, nastavnici početnici posmatraju svet crno-belo (ili nad nečim nemaju kontrolu ili je sve savršeno „pod konac“). Tako i od roditelja očekuju da će biti ili previše zahtevni prema deci ili potpuno nezainteresovani za njihovo školovanje.

U jednoj novijoj studiji (Boyer, 2004), studenti, budući nastavnici su saopštavali sledeće brige: Nemirni učenici, nasilje, agresija i viktimizacija; Multikulturalnost i raznovrsnost; Lična spremnost i odabir karijere; Ogovornost za obezbeđivanje prikladnih nastavnih metoda i Prigodna uključenost u život učenika. Iako ovi nalazi ukazuju na promene u društvu, te i nove brige nastavnika o kojima Fulerova i Vinman nisu govorili, teorija Fulerove je donekle potvrđena jer su studenti ipak najčešće saopštavali brigu u vezi sa tim da li su izabrali pravu karijeru i da li su dovoljno pripremljeni, odnosno bili su usmereni na sebe. Ipak, u drugoj studiji (Both, 2010), fiksni redosled nije potvrđen nakon statističkih analiza nad podacima prikupljenih putem Fulerine čekliste nastavničkih briga (TCC, Fuller & Borich, 2000, u Chang, 2009), a javila se potreba za dodavanjem i proširivanjem kategorija nakon kvalitativne analize podataka dobijenih intervjuima. Tako su predložene brige u vezi sa: ličnim uklapanjem, procesom učenja, praksom, organizacijom škole, mentorom, povezanošću onoga što se uči na univerzitetu i na praksi, odeljenjem, uticajem na učenike i ličnim profesionalnim usavršavanjem. Pored toga, u ovoj studiji dobijeno je da nema razlika u brigama između studenata prve i druge godine edukacije za nastavnike.

Korišćenjem TCC i primenom analize glavnih komponenti, Boz (2008) je dobio 3 faktora koji skoro u potpunosti odgovaraju Fulerinim faktorima. U ovoj studiji studenti su imali najizraženije brige za zadatak (pre svega: Previše učenika u odeljenju, Nedostatak podrške školama, Mnogo administrativnih obaveza i Nefleksibilnost kurikuluma) i utvrđeno je da su se sve kategorije briga javljale naporedo. Za razliku od američke studije u kojoj se pokazalo da se studenti ne brinu zbog rigidnog kurikuluma i broja učenika (McVey, 2004, prema Boz, 2008), u ovoj, rađenoj u Turskoj, dobijeno je da se budući nastavnici upravo toga najviše pribojavaju, što ukazuje na značaj kontekstualnih faktora.

U svojoj longitudinalnoj studiji u trajanju od 2 godine, Vacke je dobio da su brige za uticaj na učenike bile najizraženije u svim fazama istraživanja. Pritom, utvrdio

je da postoje dve dimenzije brige – briga za uticaj na akademski razvoj i briga za uticaj na lični razvoj. Brige za sebe i zadatak su se smanjivale kako je vreme odmicalo. Istraživanje je pokazalo da su nastavnici početnici sposobni za sofisticirano mišljenje i da mogu imati koristi od akademskog programa koji ne odlaže bavljenje širim uticajem na učenike. Njihovo iskustvo je holističko, multidimenzionalno i obuhvata različita polja briga (Watzke, 2003).

Borih (Borich & Tombari, 1997) prvu fazu profesionalnog razvoja nastavnika naziva fazom preživljavanja, kada se javljaju sledeće brige: Da li će me učenici voleti?, Da li će me slušati?, Šta će kolege i roditelji misliti o meni?, Kako ću držati čas kad me direktor posmatra?, itd. Nakon nekoliko meseci rada u školi, ove brige se smanjuju, a javljaju se brige u vezi sa tim kako će se održati nastava – Rajan ovu fazu naziva faza usavršavanja podučavanja (Ryan, 1992), Burden – konsolidacija i eksploracija (Burden, 1986), pokušaji i pogreške (Harrington & Sack, 1984), a Fuller – faza brige za zadatak (Fuller, 1969). Nastavnik se ponaša sigurno u uobičajnim svakodnevnim situacijama, trošeći malo napora na postizanje discipline, ali se fokus pomera na usavršavanje veština podučavanja. Tipične dileme su: Da li su mi dobri nastavni materijali?, Da li ću imati dovoljno vremena da pređemo sav sadržaj?, Kako mogu prezentacije učiniti raznovrsnijim?, itd. Poslednja faza razvoja, baš kao i u teoriji Fullerove, odlikuje se brigama za uticaj na učenike – nastavnik počinje da posmatra učenike kao pojedince i nastoji da obezbedi da svako od njih razvije svoj potencijal. Osnovne dileme su: Kako mogu povećati samopouzdanje mojih učenika?, Kako da uvažim socijalne i emocionalne potrebe mojih učenika? Kako da zainteresujem nemotivisane učenike?, itd.

Opšti trend je pomeranje spolja – od briga za sebe, ka brigama za učenike, odnosno pomeranje od Ja, ka To, pa na Ti (I, it, Thou; Hawkins, 1967/1974, prema Conway & Clark, 2003). U svom istraživanju, Konvej i Klark su se fokusirali i na strahove i na nade, odnosno na ono što bi Markus i Nurius nazvali „mogući selfovi“ (Markus & Nurius, 1986). Dok fokusiranje samo na strahove, odnosno brige nose poruku da je uklanjanje briga i dostizanje bezbrižnosti najvažniji cilj obrazovanja nastavnika, bavljenje nadama ukazuje na važnost promene statusa quo jer izazovi, aspiracije i nade pomeraju granice. Razgovor o brigama i nadama mogučio je studentima ono što Smit naziva „aktivnom anticipacijom“ (Smith, 1996, prema Conway

& Clark, 2003). Nade podrazumevaju želju za boljim „sada“ u budućnosti, dok brige ukazuju na anksioznost u vezi sa „nepoželjnim sada“ u budućnosti. Kvalitativnom analizom sadržaja intervjua, Konvej i Klark su utvrdili sledeće kategorije nade: Ja kao nastavnik („Nadam se da mogu biti pozitivan i brižan“), Deca (Nadam se da će sva deca biti sličnih sposobnosti“), Kurikulum i nastava („Nadam se da ću moći da podučavam efektivno“), Očekivanja od univerzitetskih nastavnika („Nadam se da ću uspeti da kompletiram svoj portfolio“) i Upravljanje odeljenjem („Nadam se da ću moći da obezbedim disciplinu u odeljenju“). Kad je reč o brigama, izdvojili su osam kategorija: 5 komplementarnih kategorijama nade (Ja kao nastavnik, Deca, Kurikulum i nastava, Očekivanja od univerzitetskih nastavnika i Upravljanje odeljenjem), kao i kategorije: Saradnja s mentorom („Brinem se kako ću se ukopiti s mentorom“), Roditelji („Bojim se da roditelji neće biti saradljivi“) i Profesionalnost („Brine me što nekim nastavnicima uopšte nije stalo“). Utvrdili su da se vremenom fokus pomerao sa preživljavanja na samorazvoj. Dakle, razvoj se zaista odvija ka spolja (ka interesu za učenike), ali se istovremeno odvija i na unutra (ka sve većoj refleksivnosti i samoregulaciji). Baš kao što je i Kaganova utvrdila – eksperti se od početnika razlikuju po metakognitivnim strategijama (Kagan, 1992).

Raniji modeli razvoja nastavnika fokusirali su se na to kako nastavnici izražavaju određene brige u različitim fazama profesionalnog razvoja (Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975). Kasnije su istraživači utvrdili da je važno proučavati i aspiracije, kako bi se naglasio momenat planiranja i gledanja unapred (Conway & Clark, 2003). U svojoj kritici modela briga Konvej iznosi da aspiracije, nade i ciljevi moraju biti uključeni u model profesionalnog razvoja nastavnika, kako bi se istakla orijentisanost na budućnost (Conway & Clark, 2003). Kako on kaže, većina istraživanja koja se bavila brigama nije uzimala u obzir suprotnu stranu medalje – ciljeve. U svom istraživanju (Conway & Clark, 2003) dobili su da, kao i u slučaju briga, studenti, budući nastavnici izražavaju ciljeve u vezi sa sobom, zadatkom i učenicima (trend „na spolja“ – „outward“ trend), ali da se istovremeno usmeravaju na lične kapacitete kao nastavnika i lično razumevanje nastave (trend „na unutra“).

U svom istraživanju, Hager i Malmberg zadali su ispitanicima upitnike za procenu samopoštovanja i depresivnosti i zatražili od njih da napišu svoje ciljeve i brige u vezi sa sobom kao nastavnikom, a potom i da navedu kada očekuju da će

ispuniti te ciljeve. Utvrdili su 13 kategorija ciljeva i 15 kategorija briga. Prvih sedam kategorija mogu se podvesti pod ciljeve i brige usmerene na *sebe*: 1. Brige/Ciljevi usmereni na self, 2. Brige/Ciljevi u vezi sa angažovanjem u nastavi, 3. Brige/Ciljevi u vezi s upravljanjem odeljenjem, 4. Brige/Ciljevi u vezi sa studijama, 5. Brige/Ciljevi u vezi sa odnosom sa kolegama i školskom zajednicom, 6. Brige/Ciljevi u vezi s karijerom, 7. Brige u vezi sa zdravljem i iscrpljenošću. Sledeće četiri kategorije odnose se na *zadatak*: 1. Brige/Ciljevi u vezi sa strategijama podučavanja, 2. Brige/Ciljevi u vezi sa znanjem predmeta, 3. Brige/Ciljevi u vezi sa planiranjem i organizacijom i 4. Brige/Ciljevi u vezi sa individualnim razlikama. Treću grupu čine ciljevi i brige koje se tiču *uticaja na učenike*: 1. Brige/Ciljevi u vezi s angažovanjem učenika, 2. Brige/Ciljevi u vezi s odnosom s učenicima, 3. Brige/Ciljevi u vezi s uticajem nastavnika, 4. Brige u vezi sa spoljašnjim ograničenjima. Najučestalije brige bile su u vezi sa upravljanjem odeljenjem i karijerom. Broj navedenih briga povezan je sa nivoom depresivnosti ($r=0.20$). Vreme za koje su ispitanici procenjivali da će ostvariti ciljeve ukazalo je na to redosled očekivanog ispunjavanja ciljeva nije u skladu sa Fulerinom teorijom, već ima kompleksniji obrazac. Preklapanje sadržaja ciljeva i briga odražava podležne motivacione procese, odnosno obe tendencije – istovremeno i „približavanja“ i „izbegavanja“. Brige su zapravo strepnje da će se nepoželjni cilj ostvariti i nada da se neće ostvariti (Hagger & Malmberg, 2011).

U Tabeli 2 mogu se videti sažeto prikazane brige budućih nastavnika utvrđene u tri najznačajnija, ovde predstavljena kvalitativna istraživanja, kao i brige nastavnika početnika utvrđene u metastudiji Simona Vinmana.

Tabela 2. 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulazak u ulogu nastavnika • Disciplina u odeljenju • Motivisanje učenika • Raznolikost u odeljenju • Razvoj odnosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja kao nastavnik • Deca • Kurikulum i nastava • Očekivanja od univerzitetskih nastavnika • Upravljanje odeljenjem • Saradnja sa 	<ul style="list-style-type: none"> • Brige usmerene na self • Angažovanje u nastavi • Upravljanje odeljenjem • Studije • Odnos s kolegama i školskom

<ul style="list-style-type: none"> • Odnosi sa roditeljima • Organizacija rada na času • Nedostatak resursa • Nošenje sa problemima pojedinačnih učenika 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulative • Lični izazovi 	<ul style="list-style-type: none"> mentorom • Roditelji • Profesionalnost 	<ul style="list-style-type: none"> zajednicom • Karijera • Zdravlje i iscrpljenost • Strategije podučavanja • Znanje predmeta • Planiranje i organizacija • Individualne razlike • Angažovanje učenika • Odnos s učenicima • Uticaj nastavnika • Spoljašnja ograničenja
--	---	--	--

Jedna od kritika upućenih svim istraživanjima koja su se bavila poteškoćama i brigama nastavnika odnosi se na to što takav pristup naglašava lične probleme nastavnika, podržavajući na taj način individualistički pristup obrazovanju nastavnika, a zanemarujući kritički pristup i političke uticaje na obrazovanje uopšte (Zeichner & Teitelbaum, 1982, prema Grudnoff, 2007).

Neki autori zameraju razvojnom modelu briga to što preveliki akcenat stavlja na ličnost nastavnika, zanemarujući ulogu, odnosno „propisana“ ponašanja koja se od nastavnika očekuju kakav god on privatno bio (Buchmann, 1986, 1987, 1993, prema Conway & Clark, 2003). Uloga nastavnika podrazumeva ispunjavanje nekih od najvažnijih društvenih ciljeva i stoga zahteva određene oblike ponašanja. Prema viđenju Buhmanove, usmerenost na uloge treba da čini suštinu edukacije nastavnika, a ne uzan, previše lično shvaćen pristup koji zagovara na brigama zasnovan model.

Načini prevazilaženja briga

Iako se veliki broj radova bavio nastavničkim brigama, retko koji se istovremeno bavio i načinima njihovog prevazilaženja. Ono što se u literaturi može naći jesu pokušaji validacije opšte teorije strategija prevladavanja (engl. coping strategies) Lazarusa i Folkmanove na uzorku nastavnika. Sa te strane, ovaj rad predstavlja pionirski pokušaj utvrđivanja strategija tipičnih za nastavnike, bez nametanja već postojećih teorijskog okvira, već sasvim induktivno, oslanjajući se u potpunosti na podatke dobijene u istraživanju. U nastavku ću opisati neke od aktuelnih i priznatih teorija i podela strategija prevazilaženja/prevladavanja, sa posebnim osvrtom na teoriju Folkmanove i Lazarusa, kao i na istraživanja u kojima su nastavnici bili ispitanici.

Teorije prevladavanja mogu se podeliti na *teorije orijentisane na crte* (traga se za što ranijim identifikovanjem neadekvatnih strategija prevladavanja kako bi se one modifikovale) i *teorije orijentisane na stanja* (traga se za vezom između strategija koje osoba koristi i ishoda – npr. osećanje efikasnosti). U teorijama orijentisanim na crte, polazi se od toga da je prevladavanje uglavnom „vlasništvo“ osobe, dok se u teorijama orijentisanim na stanje (ili proces) veća pažnja posvećuje kontekstu, odnosno međugri personalnih i situacionih faktora (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986).

Najpoznatija teorija orijentisana na stanja (ili, bolje rečeno, proces) svakako je Lazarusov transakcioni model stresa i prevladavanja, koji je on vremenom doradivao i usavršavao sa Folkmanovom i saradnicima. U stresnim situacijama osobe procenjuju događaje i kognitivno ocenjuju lične i spoljašnje resurse kojima se mogu suprotstaviti situaciji. Dakle, stres je relacioni koncept – posmatra se kao odnos (“transakcija”) između osobe i okoline (Folkman & Lazarus, 1984; 1985; Folkman et al., 1986).

Prema Lazarusu, dva važna koncepta u teoriji su *procena* (eng. appraisal) i *prevladavanje* (engl. coping). Procena se sastoji iz dva dela – *primarne procene*, kada osoba ocenjuje da li joj se dešava nešto važno i relevantno za njenu dobrobit i *sekundarne*, kada se promišljaju strategije prevladavanja i postavlja čuveno pitanje: “Šta mogu da uradim?”. Ova dva tipa procene deluju međuzavisno – npr. ako osoba veruje da ima adekvatne resurse za nošenje s pretnjom, i sam stepen pretnje biće

smanjen (Folkman & Lazarus, 1985). Specifični obrasci primarnog i sekundarnog procenjivanja dovode do različitih vrsta stresa. Razlikuju se: *povreda* (psihološko oštećenje koje se već desilo), *pretnja* (očekivanje skore povrede) i *izazov* (kada se osoba oseća sposobnom da odgovori zatevima). Sa druge strane, prevladavanje se odnosi na napore koja osoba preduzima kako bi savladala, tolerisala ili smanjila spoljašnje i unutrašnje zahteve i konflikte među njima (Folkman & Lazarus, 1980, p. 223, prema Krohne, 2002). Strategije prevladavanja nisu podeljene spram toga kakav efekat imaju (odnosno, ne može se a priori reći koja strategija će imati pozitivan, a koja negativan efekat), već prema određenim karakteristikama procesa prevladavanja. Tako se, u zavisnosti od toga da li je usmereno na prošle događaje (povrede) ili očekivane događaje (pretnje), mogu razlikovati *reaktivno* i *anticipatorno* prevladavanje. Posebni tipovi prevladavanja su još i *preventivno* prevladavanje, koje se odnosi na napore osobe da se pripremi na nesigurnost na duže staze, kao i, vrlo srodno, *proaktivno* prevladavanje, koje se može shvatiti kao upravljanje ciljem, a ne rizikom (kada se osoba nalazi pred izazovom) (Schwarzer & Taubert, 2002, prema Stanojević, 2009). Proaktivno prevladavanje, koje u kontekstu ovog istraživanja najviše možemo očekivati kod studenata, budućih nastavnika, vrši se u pet stadijuma – akumulacija resursa, prepoznavanje potencijalnih stresora, inicijalna procena, inicijani naponi prevladavanja i elicitacija i upotreba fidbeka (Aspinwall & Taylor, 1997, prema Stanojević, 2009).

Ipak, najčešće navođena podela individualnih strategija prevladavanja je na:

- a) *Palijativne, emocionalne strategije ili strategije fokusirane na emocije* – nisu usmerene ka izvoru opterećenja, već podrazumevaju mentalne i fizičke strategije koje ublažavaju posledice. Odnose na pokušaje reinterpretacije ili promene značenja koje osoba pridaje pretnji. Tipični primeri su: prihvatanje, postavljanje psiholoških granica, fizičke aktivnosti, humor, održavanje odnosa, traženje pomoći od psihologa/lekara, depersonalizacija i sl.
- b) *Instrumentalne, strategije usmerene na problem* – direktno usmerene na izvor opterećenja, ponašanja kojima se direktno nastoji suočiti sa pretnjom – npr. promena metoda, traženje informacija, traženje pomoći od kolega, uspostavljanje granica, razgovor sa učenicom i sl.

U istraživanjima je pokazano da su se načini prevladavanja o kojima su govorili sredovečni ispitanici u 98% slučajeva mogli podvesti pod neku od ove dve kategorije, dok je na uzorku studenata to bilo moguće u 96% slučajeva (Folkman et al., 1986).

Pored ova dva osnovna tipa strategija, govori se i o *strategijama izbegavanja*, a neki od tipičnih primera su: ignorisanje, negiranje, psihološko i fizičko povlačenje i sl. (Sharplin, 2008, u Sharplin, O'Neill & Chapman, 2011). Sa druge strane, Folkmanova je, u saradnji sa Parkom (Park & Folkman, 1997), ponudila dopunu prethodne kategorizacije na instrumentalne i palijativne strategije, time što je uvela i *strategije prevazilaženja usmerene na značenje*, odnosno ponovnu procenu situacije i njeno osmišljavanje kao manje stresne.

Instrumentalne strategije su se pokazale uspešnijim, ali su neka istraživanja pokazala da se ređe primenjuju (Krause & Dorsewagen, 2007). Tačnije, ukoliko osoba opaža da su okolnosti nepromenljive i da ona tu ne može imati uticaja, pre će se služiti strategijama fokusiranim na emocije (Folkman & Lazarus, 1985). Takođe, utvrđeno je da neke strategije u nekim situacijama mogu imati pozitivan efekat, a u nekima ne. Tako, na primer, traženje pomoći može voditi rešenju problema, ali ako osoba razgovor sa drugima koristi samo za „ventiliranje“, ona će ostati fokusirana na problem, bez pokušaja da ga reši. Dakle, ne može se a priori reći da je neka strategija dobra ili loša.

Karver je ovu paradigmatiku podelu na instrumentalno i palijativno prevladavanje pokušao da unapredi i specifikuje, te je sa saradnicima definisao 13 dimenzija prevladavanja – aktivno prevladavanje (poput instrumentalnog prevladavanja), planiranje, zaustavljanje drugih aktivnosti, povlačeće prevladavanje, traženje socijalne podrške iz instrumentalnih razloga, traženje socijalne podrške iz emocionalnih razloga, pozitivna reinterpretacija i rast, prihvatanje, okretanje religiji, fokusiranje na emocije i ventiliranje, poricanje, prestanak bihevioralnog angažovanja i prestanak mentalnog angažovanja (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Tobin i saradnici su nakon nekoliko ciklusa istraživanja, korišćenjem faktorske analize, utvrdili da se sve strategije mogu podvesti pod strategije pristupa (suočavanja sa problemom; engl. approach) i strategije izbegavanja (engl. avoidance), odnosno angažovanja (engl. engagement) i neangažovanja (engl. disengagement), kako su ih kasnije nazvali (Tobin et al., 1989). Sa druge strane, Vong i saradnici nude sledeću

klasifikaciju strategija prevazilaženja: kreativne, proaktivne, kolektivne, egzistencijalne i spiritualne (Wong et al., 2006).

U jednom istraživanju, bračni parovi su u periodu od šest meseci intervjuisani o nedavnim stresnim događajima, a potom su njihovi odgovori analizirani. Rezultati su pokazali da je osam strategija bilo tipično: konfrontacija (agresivni naponi da se promeni situacija), distanciranje, samokontrola (regulacija sopstvenih emocija i akcija), traženje socijalne podrške, prihvatanje odgovornosti (uviđanje svoje uloge u problemu i nastojanje a se stvari postave na svoje mesto), bežanje-izbegavanje, planiranje rešavanja problema i pozitivno ponovno procenjivanje (pozitivno mišljenje fokusiranjem na lični razvoj). Prilikom suočavanja sa problemima na poslu, ispitanici su najčešće koristili strategije samokontrola i planiranje rešavanja problema (Folkman et al., 1986).

Kada je reč o nastavnicima, Martin (2007, 2008, 2009, prema Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012) je ukazao na to da su tipične proaktivne strategije nastavnika: planiranje, istrajavanje i self-menadžment. Sa druge strane, kada je reč o palijativnim ili na emocijama fokusiranim strategijama, nastavnici najčešće primenjuju povlačenje i smanjeno ulaganje napora (engl. disengagement) ili samosabotiranje (engl. self-handicaping), u vidu odlaganja, skretanja pažnje i sl.

Na kraju bih se samo još osvrnula na nalaze istraživanja povezanosti strategija prevazilaženja i socijalne podrške (što je ekvivalentno spoljašnjim resursima kako sam ih ja posmatrala u ovom istraživanju). U nekim istraživanjima je utvrđeno da su osobe koje saopštavaju da imaju socijalnu podršku sklonije aktivnom suočavanju sa problemima, odnosno da je oblik i stepen socijalne podrške faktor koji će „odlučiti“ o tome koje će se strategije prevladavanja upotrebiti. Druga istraživanja su, pak pokazala da strategije posreduju odnos između socijalne podrške i distresa (Mitchell, 2004). Iako još ne postoji saglasnost oko toga šta je uzrok, a šta posledica, bavljenje socijalnom podrškom, odnosno spoljašnjim resursima zasigurno je relevantno u kontekstu istraživanja briga.

Efektivnost programa profesionalnog razvoja nastavnika u svetu – implikacije i preporuke

Kako bih bavljenje nastavničkim brigama i načinima njihovog prevazilaženja smestila u širi kontekst obrazovanja nastavnika u celini, a i radi postavljanja osnove za kasnije definisanje preporuka za donosioce odluka, u nastavku ću prikazati nalaze meta-studije o stanju stvari u oblasti obrazovanja nastavnika, kao i preporuke za poboljšanje prakse obrazovanja nastavnika – kako inicijalnog obrazovanja, tako i programa pripravnništva i kontinuiranog stručnog usavršavanja (Kagan, 1992).

Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika tipično se sastoje iz aktivnosti u dva sasvim različita konteksta – na univerzitetu i u školi. Iako je ideja o razdvajanju teorije i prakse odbačena u stručnoj literaturi, u praksi se, očigledno, takvo stanje održava. Za mnoge mlade nastavnike to razmimoilaženje između znanja koja stiču na fakultetu i razumevanja podučavanja iz ugla praktikanta predstavlja poteškoću (Connelly, Clandinin & He, 1997; Little, 2003, prema Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Oba konteksta su važna za zaokruživanje slike o uspešnoj nastavi, stoga su bliska saradnja i partnerstvo između škola i fakulteta neophodni.

Pokazano je da su programi obrazovanja nastavnika uspešniji ukoliko duže traju i uključuju više prakse (iskustva rada u odeljenju), kada postoji više mogućnosti za refleksiju, kao i mogućnosti da svako sebe razume u sigurnoj sredini, prilikom oprobavanja u novim, izazovnim situacijama (Guskey, 2000, prema Opfer & Pedder, 2011). Reflektovanje nakon prakse ima većeg efekta na promenu uverenja nego refleksija pre prakse (Tillema, 2000, prema Opfer & Pedder, 2011). Na osnovu toga može se zaključiti da je korisno organizovati program inicijalnog obrazovanja nastavnika u kome će smenjivati faze prakse u školi i reflektovanja te prakse. Pokazano je i da primena videa kao sredstva za podsticanje refleksije nastavnika dovodi, ne samo do porasta motivacije, već i do promena u identitetu nastavnika (Koc, 2012, prema Pavlović, 2012)

Dakle, studenti budući nastavnici treba da dobiju šansu da prepoznaju i reflektuju sopstvene neuspehe i uspehe, kako bi dostigli viši metakognitivni nivo,

razvili autoritet sopstvenog iskustva⁷ i bazu znanja za nastavu. Kako bi dostigli željenu metakognitivnu perspektivu studenti moraju, ne samo da prepoznaju značajne situacije unutar svoje nastave, već i da dublje razumeju sopstveno ponašanje i implicitne teorije koje oblikuju njihove strategije (Nilsson, 2008).

Jedan od fenomena koji je potvrđen u više studija, a na koji je prvi ukazao Lortie (1975), jeste „šegrtovanje posmatranjem“ (engl. "apprenticeship of observation"). Naime, mladi nastavnici, posmatrajući posao nastavnika iz pozicije učenika, bivaju vođeni pogrešnim koncepcijama, kao što su: podučavanje je lako, podučavanje je jednostavno prenos znanja itd. Benet govori o „ulaznim“ ili „početničkim“ šemama, zasnovanim na sopstvenom iskustvu kao učenika (Benet, 1991, prema Kagan, 1992)⁸. Moglo bi se reći – nedovoljno obučeni nastavnici imaju tendenciju da podučavaju onako kako su oni kao učenici bili podučavani, previđajući razlike između njih i njihovih nekadašnjih nastavnika, njih kao učenika i sadašnjih učenika i mnogobrojnih specifičnosti konteksta. Ne samo da se na početku karijere javlja „efekat brisanja“ (Zeicher & Tabachnick, 1981, prema Korthagen, Loughran & Russell, 2006) znanja stečenih tokom studija i kopiranje ponašanja nekadašnjih nastavnika, već su uverenja mladih nastavnika „poljuljana“ i implicitnim uverenjima koja postoje na nivou škole. Tako, često pod uticajem „skrivenog“ kurikulumuma škole, mladi nastavnici prikrivaju ili menjaju sopstvene uverenja. Koleman je u okviru svoje teorije normativne kontrole pokazao da će grupa nastavnika sankcionisati nastavnika

⁷ Autori Munby i Rasel smatraju korisnim povezati Šonov pojam znanje-u-akciji s autoritetom, te predlažu pojam autoritet iskustva, koji može objasniti tenziju prisutnu u obrazovanju nastavnika. Oni smatraju da su studenti tokom svog školovanja imali prilike da se susretnu sa autoritetom razuma i autoritetom pozicije, dok je autoritet iskustva, odnosno učenje iz iskustva potpuno zapostavljeno. Znanje-u-akciji obezbeđuje autoritet iskustva. On se ne može preneti jer izrasta iz iskustva pojedinačne osobe (baš kao što se Šonovo znanje-u-akciji ne može prevesti u reči i predloge). Budući da na praksi imaju mentora čije časove posmatraju (dakle, ne doživljavaju bogato iskustvo bivanja u ulozi nastavnika), ona predstavlja mesto gde je mogućnost razumevanja autoriteta iskustva ograničena, odnosno gde studenti imaju malo prilike da uče iz iskustva. Umesto toga, postoji tenzija jer nisu čuli dovoljno saveta (što im je povezano s učenjem), jer ne znaju šta da rade sa iskustvom s prakse i jer su zbunjeni po pitanju prirode obrazovanja nastavnika. Tenzija proizilazi i iz toga što studenti žele da se pomere iz pozicije da su pod autoritetom u poziciju autoriteta (Munby & Russell, 1994).

⁸ Nakon pohađanja pedagoško-psihološko-metodičkih kurseva oni razvijaju teorijske šeme, da bi vremenom revidirali šeme, odnosno dolazi do sve bolje integracije ranijih uverenja, pedagoško-psihološko-metodičkog znanja i iskustva iz učionice.

koji postupa na način koji ugrožava njihova grupna pedagoška uverenja (Coleman, 1985, 1987, 1990, prema Opfer & Pedder, 2011). Posebno su mladi ili neiskusni nastavnici podložni pritisku uklapanja u kolektivne norme. I Hargrivs upozorava na fenomen „neprirodne kolegijalnosti“, kada se podržava paternalizam i zavisnost od starijih kolega, čime se podstiče lojalnost, ali suzbija inovativnost (Hargreaves, 1994, prema Albelushi, 2003).

Zbog svega navedenog, važno je da nastavnici razumeju na koji način se podučavanje razlikuje od onog što su naučili iz iskustva kad su oni bili učenici. Važno je da razviju sposobnost da preduzmu akciju i da budu sposobni da žongliraju sa kompleksnošću uloga nastavnika, odnosno brojnim akademskih i socijalnim ciljevima (Wideen et al., 1998; Gunstone et al., 1993; Graber, 1996). Sa druge strane, i škola treba da razvija praksu organizacije koja uči, odnosno zajednice profesionalnog učenja (Craft, 1996, prema Bullough, 2009) ukoliko želi da njeni nastavnici uče, preispituju se i napreduju. Prakse koje promovišu, kako učenje organizacije, tako i pojedinca su: negovanje podsticajne sredine za učenje na svim nivoima škole, korišćenje samoevaluacije kako bi se podsticalo učenje, ispitivanje sržnih i implicitnih vrednosti, pretpostavki i uverenja koja se nalaze u osnovi institucionalnih procesa kroz introspekciju i refleksiju i kreiranje sistema upravljanja znanjem koji maksimalno koristi resurse i ekspertizu osoblja i učenika. Škole bi trebalo da podjednako potroše vremena na unutrašnji razvoj i izgradnju kapaciteta, kao i na traganje za novim idejama (tzv. eksterna orijentacija).

Analizom tri studije slučaja, odnosno programa za obrazovanje nastavnika iz Holandije, Kanade i Australije, došlo se do 7 principa koji oblikuju obrazovanje nastavnika tako da ono odgovara očekivanjima, potrebama i praksama edukatora i studenata, budućih nastavnika. Prvi princip je da *učenje o podučavanju podrazumeva suočavanje i sa kontradiktornim zahtevima*. Obrazovanje nastavnika je nužno nekompletno, odnosno ne može u potpunosti pripremiti studente za rad u školi, ali zato može da im ukaže na to kako da uče iz iskustva. Drugi princip je da *učenje o podučavanju zahteva pogled na znanje kao nešto što treba da se kreira, a ne što je već kreirano*. Dakle, edukator treba da podstakne grupne procese u kojima će studenti zajedno raditi na kreiranju sopstvenih teorija podučavanja. Prema trećem principu, *učenje o podučavanju zahteva pomeranje fokusa sa kurikuluma na učenika*. Prema

četvrtom, *učenje o podučavanju je verovatnije ukoliko se studenti angažuju u istraživanju*. Aktivno istraživanje sopstvene prakse može biti katalizator za drugačije viđenje, za preokviravanje situacije, pa i za sticanje uvida u to kako se sve može delati u datoj situaciji. Peti princip glasi: *Učenje o podučavanju zahteva naglašavanje onog učenja koje se odvija sa kolegama*. Moglo bi se reći da je važno podsticati horizontalne (a ne samo vertikalne) odnose pri učenju. Ovo je u skladu sa tvrdnjama da je kolegijalnost ključni faktor u razvoju prakse podučavanja svakog nastavnika (McIntyre & Hagger, 1992, prema Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Navikavanje na timski rad treba da počne od programa pripreme na fakultetu (engl. pre-service). Kroz vršnjačko podučavanje, sami studenti preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje, a i razvijaju naviku i potrebu da sarađuju i tokom dalje karijere. Prema šestom principu, *učenje o podučavanju zahteva smislene odnose između škola, univerziteta i studenata*. Sedmi princip glasi: *Učenje o podučavanju je verovatnije kada pristupe učenju i podučavanju modeluje sam edukator kroz svoju sopstvenu praksu*. Edukatori nemaju prava da preporučuju studentima bilo kakve oblike nastave koje i sami nisu uspešno koristili na univerzitetu (Russell, 1999, prema Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Postoji velika međupovezanost ovih principa i pokušaj da se primeni jedan, bez ostalih neće imati velikog uspeha.

Govoreći o pripravnštvu, istraživanja su pokazala da programi pripravnštva imaju bar dva pozitivna efekta – kao prvo, nastavnici početnici stiču rutinu u upravljanju odeljenjem i uspešno angažuju učenike u izvršavanju zadataka. Kao drugo – stopa napuštanja posla je manja. Faktori koji posebno povoljno deluju na zadržavanje nastavnika su: dostupnost mentora koji predaje isti predmet u istoj školi, postojanje vremena za planiranje i saradnju sa ostalim nastavnicima, uključenost u eksterne mreže nastavnika i učestvovanje u grupnim aktivnostima (Smith & Ingersoll, 2004, prema Blase, 2009). Sa druge strane, negativno dejstvo imaju nadostatak vremena za viđanje s pripravnikom, rad u različitim školama, na različitim predmetima i loše pripremljen mentor, sa suženim pogledom na svoju ulogu. Upravo u vezi sa pripremom mentora, Berliner je istakao da mentorima, ekspertima za nastavu, nedostaju veštine artikulisanja osnova njihove ekspertize jer je reč o rutinskim, automatizovanim radnjama (Berliner, 1986). One im uglavnom nedostaju jer su ti nastavnici prošli kroz vrlo kratke programe

obuke za mentora, budući da se, u nedostatku sredstava, često zapostavlja njihova priprema i zadovoljava se ispunjenjem formalnih uslova (poput određenog broja godina radnog staža).

Priprema za mentora nije nešto što se odvija spontano i prirodno, već je potrebno obezbediti posebne treninge za buduće mentore. Orland (Orland, 2001) preporučuje „učenje kroz razgovore“ (engl. learning conversation) – mogućnost da budući mentori reflektuju i diskustuju o svojoj novoj ulozi sa iskusnijim mentorima. Još jedan od problema formalnog postavljanja mentora o kome istraživači izveštavaju jeste neslaganje pripravnika i mentora kad je reč o važnim pitanjima nastave i vrednostima. Pokazano je da će pripravnici biti zadovoljniji poslom ukoliko su upareni sa mentorom koga su sami izabrali (Lyons & Oppler, 2004, prema Beam, 2009).

Do sredine 90-ih godina XX veka mentorstvo je posmatrano ili kroz model transmisije, prema kome mentore „prenosi“ znanja o podučavanju pripravniku, ili kroz model transformacije, prema kome mentor pomaže pripravniku da razume školsku kulturu i podučavanje, kako bi mogao da menja nastavu, školu i zajednicu (Cochran-Smith & Paris, 1995, prema Blase, 2009). Posle se o ovim modelima govorilo kao o „zdravo za gotovo“ perspektivi i o refleksivnoj perspektivi (Franke & Dahlgren, 1996, prema Blase, 2009). U skorije vreme se pominju tri perspektive – humanistička, šegrtovanje u kontestu (engl. situated apprentice) i kritički konstruktivizam (Wang & Odell, 2002, prema Blase, 2009). Humanistička perspektiva naglašava značaj emocionalne podrške, ublažavanja „šoka realnosti“ i smanjivanje stresa kod nastavnika početnika. Rad mentora je sličan radu savetnika i podrazumeva aktivno slušanje, identifikovanje potreba nastavnika i jačanje samopouzdanja. Ovakav pristup pripravnictvu smanjuje stopu ranog napuštanja posla i pomaže nastavniku da se prilagodi nastavi, ali ne pomaže nužno nastavniku da kritički preispituje svoju praksu, niti da podučava na način koji je u skladu sa standardima. „Šegrtovanje u kontekstu“ naglašava socio-kulturnu perspektivu – sve što se učilo tokom studija povezuje se s praksom i razumeva u kontekstu konkretne škole. Mentor treba da pomogne pripravniku da razvije praktična znanja, usvoji veštine, upozna se sa resursima i razume kulturu škole, što rezultira većom sigurnošću pripravnika kada je reč o organizaciji časa i zadobijanju saradnje učenika (Blase, 2009). Kritički konstruktivizam ukazuje na ulogu mentora u pomaganju pripravniku da transformiše postojeće znanje i praksu u

pravcu obezbeđivanja socijalne pravde (Gay, 2000, prema Blase, 2009). Predstavnicima ove perspektive naglašavaju slobodu, jednakost, ljudsko dostojanstvo, pogotovo za učenike iz socijalno ugroženih grupa.

Bez obzira na navedene perspektive, da bi program pripravnika bio uspešan, uloga mentora bi trebalo da bude da pomogne pripravniku da: identifikuje sopstvena uverenja o podučavanju, postavlja pitanja, rekonstruiše sopstvena znanja o učenju i podučavanju, rešava zadatke koji su u zoni narednog razvoja i razvije sopstveni stil (kroz opservacije časova i mentora i ostalih kolega, dijalog, reflektovanje i sl.) (Blase, 2009). Dobrim su se pokazali programi koji pružaju studentima mnoštvo prilika da posmatraju modele i da imaju iskustvo s terena (engl. „hands-on“), tako da mogu preispitivati i isprobavati različite oblike ponašanja i razmenjivati utiske o specifičnim događajima iz učionice. Za nastavnike početnike važno je da imaju više mentora kako bi imali prilike da vide više stilova podučavanja i kako bi vremenom izgradili najprihvatljiviji za sebe, a na osnovu kritičke analize stilova tih nastavnika i refleksije sopstvenih uverenja i vrednosti. Bitno je da studenti osveste sopstvene vrednosti i potom odaberu metodologije kojima će ih proveriti u učionici.

Istraživanja ukazuju na povezanost kontinuiranog obrazovanja nastavnika i tipa obrazovanja i usavršavanja nastavnika sa postignućima učenika, kao i da se način na koji nastavnici obavljaju svoj posao može popravljati kroz profesionalno učenje (Sparks, prema Rajović & Radulović, 2007). Nastavnici, pored toga što treba da budu eksperti za predmet, treba da budu i pedagoški i didaktički eksperti (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), kao i da teže celoživotnom profesionalnom razvoju. „Nastavnici treba da razumeju predmet duboko i fleksibilno, tako da mogu pomoći učenicima da kreiraju korisne kognitivne mape, povezuju različite ideje i preispituju pogrešna uverenja“ (Darling-Hammond, 1998, p.7, prema Borman, Mueninghoff, Cotner & Frederick, 2009). Oni treba da intergrišu znanja i veštine sa profesionalnim vrednostima i njihovim jedinstvenim sklopom ličnosti (Borman et al., 2009).

Najčešće kratki, loše osmišljeni, programi stručnog usavršavanja nastavnika u Americi zahtevali su tek nešto više od podizanja svesti o jednoj ili dve teme. Stoga je Guski (Guskey, 2002, pp.381-2, prema Bullough, 2009) istakao kako su programi uglavnom neefektivni, dok ih je nekoliko autora čak nazvalo skandaloznim (Barone,

Berliner, Blanchard, Casanova & McGowan, 1996, p.1130, prema Bullough, 2009). Suviše često se profesionalni razvoj koristio poput hormona rasta – zarad kratkotrajne dobiti, te nije imao efekta na postignuće učenika na duže staze (Bullough, 2009).

Dakle, tradicionalni formati, kao što su jednokratne radionice i konferencije imaju manje šanse da izazovu promenu kod nastavnika. Treba pružiti nastavnicima mogućnost da razgovaraju na fokusiran, strukturisan i svrshodan način o predmetu, učenicima i podučavanju. Seminare stručnog usavršavanja ne treba realizovati kao aktivnosti za diseminaciju, već kao konstruktivne i kreativne aktivnosti (Bullough, 2009). Programi su posebno uspešni ukoliko u njima učestvuju nastavnici iz iste škole zato što nakon programa oni zajedno mogu da primenjuju naučeno u školi. Kad se oformi zajednica koja uči, lakše se diskutuje o problemima i nalaze rešenja. Istraživanja su pokazala da korišćenje informacionih tehnologija, pre svega, onlajn foruma može imati dodatno pozitivno dejstvo (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

Dva uticajna autora (Cochran-Smith & Lytle, 1999) zagovaraju neophodnost razvijanja „istraživačkog stava“ (engl. "inquiry stance") kako bi se nastavnici nosili sa kompleksnošću svog posla (Hammerness et al., 2005). I Džojls ističe da seminari stručnog usavršavanja treba da budu zasnovani na učenju otkrivanjem, istraživanjem (engl. inquiry-oriented approach) i da budu usmereni na rezultate, a ne puko prikupljanje poena (Joyce, Wolf & Calhoun, 2009).

Zajedničko brojnim istraživanjima je to da su pokazala kako je kognitivna disonanca preduslov promene i profesionalnog razvoja. Disonanca između ličnih očekivanja i osećanja efikasnosti (tzv. „kognitivni konflikt“, prema Cobb, Wood & Yackel, 1990) može stvoriti prostor za učenje. Sumnja u sebe može dovesti do preispitivanja i može motivisati nastavnike da uče (Wheatley, 2002, prema Opfer & Pedder, 2011). Zagovornici teorije kompleksnosti smatraju da je ova disonanca „ivica haosa“, odnosno specijalna tačka ravnoteže u kome se kreativnost i promena mogu desiti (Marion, 1999; Waldrop, 1992, prema Opfer & Pedder, 2011). Dakle, disonanca između ideala i procenjenih trenutnih mogućnosti može izazvati „disekvilibrjum koji navodi na promenu“, ali ako je ta disonanca suviše velika, nastavnici će odbaciti nove ideje (Coburn, 2001, prema Opfer & Pedder, 2011). Možemo reći, koristeći se terminima iz teorije Lava Vigotskog (1977), da zahtevi koji se stavljaju, bilo pred

studente, bilo pred nastavnike, treba da budu u njihovoj zoni narednog razvoja kako bi do promene došlo.

Takođe, podsticanje istraživačkog stava i refleksivnosti je danas jedan od ciljeva svakog programa obrazovanja budućih ili aktuelnih nastavnika, ali jedan od najvećih izazova jeste to što je sistematska refleksija veoma zahtevna za mnoge studente, buduće nastavnike (pa i za aktuelne nastavnike). Donekle, te poteškoće izrastaju iz same kompleksnosti refleksije jer nije reč o nizu procedura, već holističkom pristupanju problemima. Podrazumeva ciklične procese nadgledanja, evaluacije i revidiranja ideja i akcija pri dobijanju novih dokaza i uvida (Hatton & Smith, 1995, prema Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Pored toga, uključuje intuiciju, emocije i strast (Zeichner & Liston, 1987, prema Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Najpoznatija šema za izučavanje promena u refleksiji studenata, budućih nastavnika je klasifikacioni sistem koji ukazuje na tri različita koraka u refleksiji: deskriptivni, dijaloški i kritički. Mogu se razlikovati kognitivni procesi od svrhe ili cilja refleksije (takozvanog Profesionalnog fokusa). Ukoliko je osoba fokusirana na akademsko znanje i na primere iz sopstvenog iskustva kao učenika (a ne nastavnika), reč je o Teorijskom fokusu. Na nivou Povezivanja, osoba pokušava da primeni pojmove i ideje na buduću praksu kao nastavnika, dok na Profesionalnom nivou, osoba se skroz postavlja u ulogu nastavnika i primenjuje pojmove iz oblasti obrazovanja kako bi preispitala i evaluirala svoja uverenja i akcije, donosila odluke i rešavala konkretne probleme iz prakse. Kao što je već istaknuto, budući nastavnici (a često i aktuelni nastavnici), imaju isključivo Teorijski fokus, odnosno ponašaju po uzoru na njihove nekadašnje nastavnike i ne primenjuju znanja stečena tokom studija. To je ono što treba menjati tokom pripreme za ulazak u nastavničku profesiju.

Nakon pregleda najvažnijih nalaza istraživanja usmerenih na procenu efektivnosti pojedinih programa obrazovanja nastavnika, neophodno je ukazati na neke nedostatke ovih istrživanja, te i neophodnost uzimanja ovih rezultata s rezervom. Mnoštvo istraživanja o profesionalnom razvoju nastavnika proizvelo je razočaravajuće rezultate kada je reč o efektivnosti aktivnosti učenja nastavnika (Hanushek, 2005; Sykes, 1996, prema Opfer & Pedder, 2011). Ovaj nalaz proizilazi najviše iz pojednostavljene konceptualizacije profesionalnog učenja nastavnika. Istraživači se,

takođe, često fokusiraju na mikro kontekst (pojedinačnog nastavnika i pojedinačne aktivnosti u okviru nekog programa), a zanemaruju uticaje iz mezo (institucionalni) i makro nivoa (školski sistem). Ne može se očekivati da svako istraživanje obuhvati sve ove nivoe, ali je potrebno biti svestan toga da pokušaj da se razume profesionalno učenje nastavnika na samo jednom nivou mora biti parcijalno, nepotpuno i pristrasno (Opfer & Pedder, 2011). Praksa nastavnika je „koherentna celina“ i brojne, međusobno isprepletane „niti“ podučavanja ne mogu se podeliti na diskretne veštine, znanja ili tehnike (Leinhardt, 1995, prema Opfer & Pedder, 2011). Takođe, nedostaju longitudinalna istraživanja i višestruki izvori podataka.

Pored toga što se sam proces profesionalnog razvoja ponekad pojednostavljeno shvata, i evaluacija programa usmerenih na profesionalni razvoj najčešće nije dovoljno obuhvatna i relevantna. Evaluacija se često svodi na „dokumentaciju“, odnosno opis broja sati, nazive učesnika i facilitatora i navođenje ostalih tehničkih podataka. Drugi problem evaluacije programa profesionalnog razvoja odnosi se na to da se često završavaju na previše „plitkom“, nivou impresije nastavnika (Guskey, 2000; Pavlović, 2012). Evaluacija se retko dotiču efekata programa u pravcu promene percepcija, a ili uverenja učesnika, a još su ređi pokušaji da se razmotri uticaj na promenu u konkretnoj praksi (Pavlović, 2012).

Jedan od ciljeva ovog rada bio bi upravo da, oslanjajući se na teorijske postavke, nalaze ranijih istraživanja, kao i na nalaze istraživanja o brigama nastavnika u Srbiji, ponudi niz preporuka za kreiranje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika, pripravnštva i programa stručnog usavršavanja, koji će dovesti u pitanje teorije sa malim t, te i dovesti do sveobuhvatne promene nastavnika na ličnom i profesionalnom planu.

Programi profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i njihova efektivnost

Postavlja se pitanje zašto su često reforme neuspešne, kada su istraživanja već ukazala na efektivne prakse i kada su se u oblasti teorija učenja i podučavanja opisali brojni uspešni modeli profesionalnog razvoja nastavnika. Jedna od prepreka prilikom „spuštanja“ savremenih ideja i inovacija na nivo dokumenata, a još više prilikom implementacije u praksu, jeste otpor nastavnika. Metaanaliza istraživačkih nalaza Džona Hetija (Hattie, 2009) pokazuje da se čak 85 odsto nastavnika opire promeni postojeće prakse. Reč je o uobičajnoj pojavi kada se neka promena uvodi s vrha (engl. top-down). Čak i kada se traženo ponašanje vidi kao sredstvo postizanja nekih željenih ishoda, izostaje autentična motivacija, što vodi u površno, manifestno i formalno povinovanje zahtevu (Jerković, Gavrilov-Jerković, Mihić, Mihić, Petrović & Zotović, 2011). Stoga se često dešava da promene na nivou teorijskih razmatranja, obrazovnih politika i prakse ne idu „ruku pod ruku“. U nastavku ću navesti promene koje su se poslednjih godina odigrale u Srbiji, u kontekstu obrazovanja nastavnika, kako na nivou obrazovnih politika, tako i u praksi.

Socijalna i ekonomska tranzicija (odnosno, transformacija) otpočela je 2000. godine, nakon političkog prevrata i uspostavljanja prve demokratske vlade nakon 1991. (Milić, 2001). Ovim promenama usledile su i reforme obrazovnog sistema, koje su se u Srbiji odigrale tri puta od tad. Prvi put je to bilo 2001. godine, zatim 2004. i konačno 2008. Sva tri puta promene su se dešavale nakon održanih parlamentarnih izbora i direktno su bile povezane sa promenama u vrhu vlasti (Stanković, 2011).

Za ovaj rad od posebnog su značaja reforme započete nakon 2008. godine. Parlament je 2009. godine usvojio novi Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Jedna od najvažnijih promena u oblasti obrazovanja nastavnika ticala zahteva za sve buduće nastavnike da imaju master nivo obrazovanja i minimum 30 ESPB iz pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta i 6 ESPB prakse. Ovaj zakonski zahtev trebalo je posebno da „uzdrma“ one fakultete koji sebe nisu smatrali „nastavničkim“ (poput Medicinskog, Ekonomskog, Elektrotehničkog, itd.), a čiji su se diplomci zapošljavali u srednje stručne škole bez odslušanog ijednog predmeta iz oblasti obrazovanja u toku studija.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja doneo je 2011. godine Standarde kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, a 2012. definisana je Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 (i unutar nje – deo koji se odnosi na obrazovanje nastavnika). Zakonom iz 2003, a potom i Pravilnikom iz 2005. godine definisani su pripravnički staž, uloga i način polaganja ispita za licencu (Stanković, 2011). Pravilnikom se zahtevao da iskusan nastavnik bude dodeljen početniku kao mentor koji bi trebalo da mu pomaže oko planiranja i realizacije nastave, koji bi posmatrao bar 12 njegovih časova, analizirao njegov napredak i pomogao mu u pripremi za ispit za licencu.

Najviše sistemskih promena dogodilo se u oblasti stručnog usavršavanja. Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012) definisani su sledeći oblici stručnog usavršavanja: programi koji se ostvaruju izvođenjem obuke, akreditovani programi visokoškolskih ustanova, stručni skupovi, letnje i zimske škole, stručna i studijska putovanja. Nastavnik (baš kao i vaspitač i stručni saradnik) dužan je da tokom pet godina ostvari najmanje 120 bodova kroz različite oblike stručnog usavršavanja, koji mogu trajati od jednog dana (8 bodova), do tri dana (24 boda). U skladu sa savremenim trendovima, još je zakonom iz 2003. predviđeno da nastavnici mogu napredovati, odnosno dobijati viša zvanja (a time i veću platu) prikupljanjem određenog broja bodova kroz različite oblike stručnog usavršavanja.

Očigledno je da su se poslednjih nekoliko godina, na nivou obrazovnih politika, primenile različite mere radi podizanja kvaliteta nastavnika i uopšte obrazovanja u Srbiji i njegovog približavanja praksama zemalja Evropske Unije. Ipak, važno je proveriti šta se od navedenih promene „primilo“ u praksi, a u kojim oblastima još uvek ima problema.

Obrazovanje predmetnih nastavnika je isto za nastavnike u osnovnoj (5-8. razred) i srednjoj školi, osim u slučaju nastavnika stručnih predmeta. Nastavnici opšte obrazovnih predmeta, koji se školuju na fakultetima koji se tradicionalno nazivaju „nastavničkim“, tokom svog inicijalnog obrazovanja stiču nastavničke kompetencije u okviru školske (nastavničke) prakse i predmeta iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike. Ipak, razlike među samim fakultetima su velike – predmet namenjen sticanju

znanja iz psihologije relevantnih za školski kontekst⁹ nosi od 2 ESPB do 6 ESPB, a na nekim fakultetima studenti mogu birati više predmeta iz oblasti psihologije, te sakupiti i 22 ESPB (kao što je slučaj na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja u Beogradu). Slična je situacija i sa pedagogijom. Na nekim fakultetima postoji školska praksa kao zaseban predmet koji nosi 4 ESPB ili 6 ESPB, a na nekima se obavlja unutar drugih predmeta. Fakulteti nude studentima i brojne izborne predmete (koji nose od 2 do 9 ESPB), na kojima studenti, budući nastavnici mogu steći dodatne kompetencije važne u obrazovnom kontekstu – kao npr. Terenski rad i ekskurzije u nastavi geografije, Školski ogleđi u nastavi hemije, Školski sport, Informacione komunikacione tehnologije u nastavi istorije, itd. Budući da je, prema istraživanju iz 2006. utvrđeno da udeo pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta, ukoliko su i zastupljeni programom, nije veći od 6-8% (Kovács-Cerović, 2006.), možemo reći da se u poslednjih sedam godina situacija promenila na bolje. Analizom planova i programa osnovnih i master studija „nastavničkih“ fakulteta na beogradskom univerzitetu utvrđuje se da 12-48% od ukupnog broja ESPB (300) „pripada“ predmetima koji pripremaju studente za posao nastavnika. Na drugim univerzitetima primećene su slične tendencije.

Ipak, treba biti oprezan prilikom donošenja zaključaka o kvalitetu obrazovanja nastavnika jer povećan broj ESPB pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja ne znači nužno i veći kvalitet. Upitno je šta se nalazi u silabusima, „iza“ privlačnih naziva, a još pre, šta se zaista dešava u okviru nastave tih predmeta. Stoga sam uradila i analizu silabusa jednog psihološkog predmeta na „nastavničkom“ Hemijskom fakultetu, na studijskom programu Profesor hemije i jednog psihološkog predmeta na Filozofskom fakultetu, na odeljenju za Istoriju. Namera mi je bila da utvrdim kako se definišu ciljevi i ishodi, šta je sadržaj predmeta i koji oblici nastave postoje, kako bih proverila u kojoj meri su oni usaglašeni sa dokumentima¹⁰ i potrebama budućih nastavnika. Tako je osnovni cilj nastave na predmetu Psihologija, na Hemijskom fakultetu, koji nosi 4 ESPB – „da studenti ovladaju onim psihološkim sadržajima koji su nužan preduslov uspešnog obavljanja vaspitno-obrazovne delatnosti i neophodan su element njihovog

⁹ Psihologija za nastavnike ili Psihologija nastave i učenja ili Opšta psihologija

¹⁰ Treba naglasiti da se upravo 2013. godine podnosila dokumentacija za novi ciklus akreditacije studijskih programa, te da je moguće da će tek ti novi silabusi biti u većoj meri uskađeni sa dokumentima.

pozivnog obrazovanja.“ Program rada usmeren je, pre svega, na sadržaje iz opšte, pedagoške i psihologije ličnosti, a oblici nastave su predavanja i seminarski radovi. Upitno je u kojoj meri studenti mogu da steknu potrebne kompetencije kroz ove oblike rada, pogotovo one koje se odnose na komunikaciju i saradnju. Predmet psihologija za nastavnike na Filozofskom fakultetu nosi 6 ESPB i za cilj ima „uvođenje studenata u razumevanje 1) prirode i složenosti procesa učenja i podučavanja 2) individualnih razlika i 3) uvažavanja razvojno-psiholoških karakteristika, kao i specifičnih zahteva u odnosu na profesionalne uloge nastavnika“. Akcenat je stavljen na razvojnu, pedagošku i opštu psihologiju, a oblici nastave su raznovrsni – PowerPoint prezentacije, interaktivna nastava, video demonstracije, grupne diskusije, posete institucijama i analize slučajeva. Iako ova dva predmeta, uzeta kao primer, najvećim delom obuhvataju relevantne teme za rad u školi, upitno je u kojoj meri oni zaista pripremaju buduće nastavnike za rad u školi. Obavezna literatura na oba predmeta nije prilagođena budućim nastavnicima (već je namenjena psiholozima), a kao što je rečeno na početku, ostaje nepoznanica kako se zaista ti predmeti održavaju i na koji način studenti bivaju upoznati sa navedenim temama. Može se očekivati da odgovori ispitanika (pre svega studenata i pripravnika) u intervjuima o spoljašnjim resursima, a stoga i o inicijalnom obrazovanju, u boljoj meri ukazuju na relevantnost i korisnost pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta na fakultetima.

Mada se situacija na „nastavničkim“ fakultetima popravila u pravcu obezbeđivanja većeg broja predmeta iz oblasti pedagogije, psihologije i metodike, promene su sporadične na fakultetima koji tradicionalno „ne školuju nastavnike“ iako se njihovi diplomci zapošljavaju u školama. Usled donošenja zakona kojim su se predviđali novi zahtevi za buduće nastavnike predmetne nastave, 2010. godine krenulo se sa realizacijom Tempus MASTS projekta, koji je za cilj imao uspostavljanje master programa za nastavnike predmetne nastave na pet državnih univerziteta, kako bi se omogućilo studentima tih takozvanih „nenastavničkih“ fakulteta da steknu potrebne nastavničke kompetencije u toku inicijalnog obrazovanja. Prva generacija masteranata upisala se na univerzitetima u Novom Sadu i Novom Pazaru školske 2012/13. godine, na univerzitetu u Beogradu – školske 2013/14, dok je na Univerzitetu u Nišu planirano da se upiše školske 2014/15. Ipak, na svim univerzitetima pokrenuti su programi obrazovanja tokom čitavog života, na kojima se može steći 36 ESPB pedagoško-

psihološko-metodičkog obrazovanja i prakse, što je dovoljno za one koji imaju ispunjen prvi zakonsku uslov – master nivo obrazovanja. Analiza silabusa predmeta ponuđenih u okviru ovog programa na Filozofskom fakultetu u Beogradu pokazuje usklađenost sa dokumentima (pre svega Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja) i savremenim trendovima u literaturi i većini praksi drugih zemalja.

Kada govorimo o fazi pripravnštva, aktivno se radi na jasnijem definisanju uloge mentora i preispitivanju načina licenciranja nastavnika imajući u vidu ograničenja dosadašnje prakse. Za sada je situacija takva da su pripravnici, tokom perioda pripravnštva koji traje godinu dana, u većoj meri fokusirani na pripremu za ispit za licencu, nego na sticanje nastavničkih kompetencija (Rajović i Radulović, 2010). Rezultati istraživanja su, nažalost, pokazali da u mnogim slučajevima pripravnici ni ne znaju ko im je mentor, a kada ga i imaju – dešava se da on nije iz iste struke (npr. nastavnik matematike je mentor pripravniku koji predaje informatiku), da nije iz iste škole ili da je, jednostavno, spreman da samo formalno obavlja svoju ulogu mentora. Kada sve to imamo u vidu, ne čudi nas što u manje od polovine slučajeva pripravnici opažaju svoje mentore kao vid podrške (Rajović, Radulović & Simić, 2012).

Uprkos velikom broju dostupnih programa za stručno usavršavanje u različitim oblastima, studije su pokazale da su potrebe nastavnika i ono što se nudi na seminarima u raskoraku (Alibabić i Šegrt, 2010). Programi nisu dovoljno efektivni – zasnovani su na modelu transmisije, za koji je pokazano da daje slabe rezultate u praksi (Pešikan, Antić i Marinković, 2010). Pored toga, procedura odobravanja programa je diskutabilna (pitanje kontrole kvaliteta), programi se ne prate i ne evaluiraju u dovoljnoj meri i postoje teškoće sa obezbeđivanjem finansija (Stanković, 2011). Iako na nivou dokumenata mogućnost napredovanja nastavnika postoji, u praksi se to ne dešava.

Pored navedenih prepreka na nivou inicijalnog obrazovanja nastavnika, pripravnštva i programa stručnog usavršavanja, jedan od velikih problema jeste taj što ne postoji korelacija između broja odobrenih budžetskih mesta i realnih potreba za odgovarajućim profilom nastavnika. Ne primenjuju se validne projekcije potreba za

kadrovima, pa otud ne postoji ni odgovarajući način planiranja (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). To dovodi do toga da nastavnika određenih profila ima previše, a da za neke postoji deficit (npr. nastavnike informatike, engleskog jezika).

PREDMET I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Nalazi većine prikazanih istraživanja konvergirali su prema shvatanjima da je profesionalni razvoj nastavnika dinamičan proces, u kome se smenjuju određene faze, koje su povezane, kako sa ličnim dispozicijama i privatnim životom nastavnika, tako i sa odlikama sredine u kojoj radi. Stoga ću se u ovom radu najviše oslanjati na modele Sajksove i Feslera (Fessler, 1992, prema Lynn, 2002; Sikes, 2005), budući da oni u najvećoj meri uzimaju u obzir promene u privatnom životu i uticaje sredine prilikom razmatranja promena u profesionalnom životu.

Pored toga, istraživači se slažu da su za određene faze profesionalnog razvoja karakteristične određene brige. Na ovom mestu je važno da istaknem na koji način ću ja u ovom radu definisati pojam brige.

Fulerova je definisala brige kao opažen problem nastavnika ili nešto o čemu nastavnik često misli i u vezi sa čim nešto lično želi da učini (Fuller & George, 1978, prema Both, 2010). Za razliku od modela Fulerove, Konvej i Klark (Conway & Clark, 2003) nude nešto uravnoteženiju sliku, konceptualizujući brigu kao kombinaciju straha, ali i nade da će se on savladati. Brige se ne odnose samo na kognitivna iskustva nastavnika, nego i na emocionalna – predstavljaju kompozit osećanja, preokupacija, misli i razmatranja u vezi sa određenim zadatkom, odnosno predmetom (Hall, Geoge & Rutherford, 1997, prema Both, 2010). Iako sam se u ovom radu oslanjala na razvojni model nastavničkih briga Frensis Fuller i iako koristim pojam „briga“, koji nosi negativni predznak u srpskom jeziku, istakla bih da Fulerinu definiciju smatram nepotpunom i jednostranom jer je akcenat na negativnom doživljaju. U većoj meri se slažem sa Šonovom definicijom brige kao neke teme koja je od interesa za nastavnika, izazivajući bilo negativna, bilo pozitivna osećanja, a u vezi sa kojom nastavnik namerava da uloži određen napor da je razume i/ili razreši (Schon, 1987, prema Both, 2010). U skladu sa teorijama o prevladavanju, moglo bi se reći da je reč o izazovu – očekivanju nekog problema ili, pak aktuelnom problemu za koji osoba veruje da ga može rešiti, savladati.

Dakle, nisam se fokusirala samo na negativni aspekt – anksioznost i stepnju, već i na pozitivni spekt – uzbuđenje, usmerenost pažnje na nešto što je važno, kao i na dinamički aspekt – spremnost da se uhvati u koštac sa izazovom. Usmerenost na

dinamički i pozitivni aspekt dodatno se ogleda u ispitivanju načina prevazilaženja briga, pri čemu sam se prvenstveno oslonjala na teoriju Lazarusa i saradnika.

U ovom radu ću, kao jedan od okvira za razumevanje iskustva ispitanika i interpretaciju, nastojati da uzmem širi kontekst u obzir – organizaciju inicijalnog obrazovanja, pripravnštva i mentorstva i koncept različitih oblika stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji. Pored toga, osvrnuću se i na socio-ekonomske prilike, odnosno promene u društvenim odnosima i vrednostima u Srbiji u toku poslednjih decenija.

Osnovni cilj ovog rada je utvrditi koje sve profesionalne brige imaju budući nastavnici, pripravnici i nastavnici sa više godina radnog staža, kao i na koje sve načine pokušavaju da ih prevaziđu. Cilj je proveriti da li se brige i strategije razlikuju u zavisnosti od faze profesionalnog razvoja¹¹ u kojoj se pojedinac nalazi, odnosno otkriti eventualne pravilnosti u tome kada se koji tip briga i strategija javlja.

Još jedan od ciljeva bio je utvrditi na koji način su različiti tipovi motivacije za bavljenje poslom nastavnika i ciljevi koje oni nastoje (ili bi nastojali) da ostvare u radu sa učenicima povezani sa brigama i strategijama njihovog prevazilaženja u svakoj od tri grupe ispitanika.

Dakle, osnovna istraživačka pitanja na koja sam pokušala da dam odgovore su:

- Koje brige u vezi sa poslom nastavnika imaju studenti (budući nastavnici), pripravnici i iskusni nastavnici?
 - Da li i u kom pogledu postoje razlike u brigama o kojima saopštavaju ispitanici iz ove tri grupe?
- Koje strategije prevazilaženja briga bi primenili studenti, a koje koriste pripravnici i iskusni nastavnici?
 - Da li i u kom pogledu postoje razlike u strategijama prevazilaženja o kojima saopštavaju ispitanici iz ove tri grupe?

¹¹ Mada ću govoriti o profesionalnom razvoju, kako bih ukazala na tri tačke u vremenu (student, pripravnik, nastavnik sa više od 5 godina staža), važno je naglasiti da, iako prolaze kroz određene vidove formalnog obrazovanja, nije nužno da je kod njih došlo do ličnog i profesionalnog napredovanja, niti da shvataju profesionalni razvoj na način na koji ga autori u oblasti obrazovanja poimaju.

- Koje brige i strategije idu „ruku pod ruku“, odnosno koje strategije ispitanici najčešće koriste (ili bi koristili) pri prevazilaženju različitih briga?
- Na koje lične i spoljašnje resurse se oslanjaju studenti, pripravnici i nastavnici prilikom prevazilaženja briga?
 - Da li i u kom pogledu postoje razlike u resursima o kojima saopštavaju ispitanici iz ove tri grupe?
- Na koji način je motivacija za posao nastavnika povezana sa brigama i strategijama prevazilaženja briga koje ispitanici primenjuju?
 - Da li i u kom pogledu postoje razlike u tipu motivacije i profesionalnim ciljevima o kojima saopštavaju ispitanici iz ove tri grupe?
- Koje preporuke za donosiocce odluka bi dali studenti, pripravnici i iskusni nastavnici?
- Na osnovu dobijenih rezultata, a imajući u vidu nalaze ranijih istraživanja o efektivnim modelima obrazovanja nastavnika i društvene prilike u zemlji, koje preporuke za donosiocce odluka, a pre svega, edukatore nastavnika se mogu definisati?

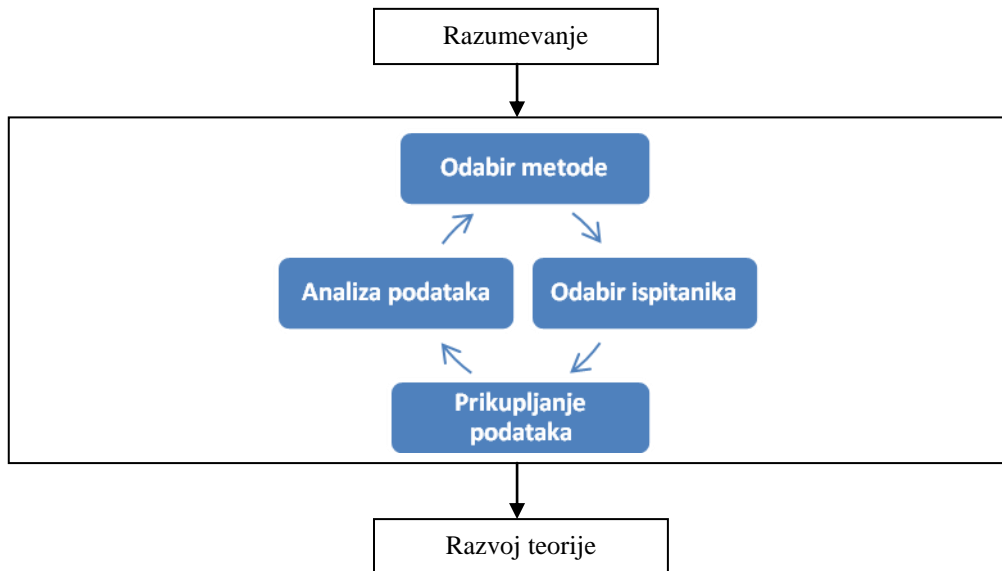
METODOLOŠKI OKVIR

U ovom poglavlju biće prikazani istraživačka paradigma, ispitanici, istraživačka procedura i pristup interpretaciji podataka. Na kraju ću se osvrnuti na načine obezbeđivanja pouzdanosti i validnosti istraživanja.

Istraživačka paradigma

Prema Denzinu i Linkolnu (2005, p. 22), „mreža koja obuhvata epistemološke, ontološke i metodološke premise istraživača naziva se paradigma ili interpretativni okvir.“ Slično, Guba i Linkoln (1994, p. 105) definišu paradigmu kao „osnovni sistem uverenja ili pogled na svet koji vodi istraživača, ne samo pri izboru metoda, već i na ontološki i epistemološki fundamentalne načine“. U ovom radu sam se odlučila za kvalitativnu metodologiju, koja se oslanja na interpretativnu paradigmu, kojom se ukazuje na važnost razumevanja značenja koje je ugrađeno u iskustvo ispitanika. Prema njoj, istraživači mogu samo istraživati, osvetljavati i interpretirati delove realnosti o kojima saopštavaju ispitanici (Holliday, 2002). Nema testiranja hipoteza, već se postavljaju istraživačka pitanja, a istraživač je glavni instrument prikupljanja i analize podataka. Prikupljanje podataka opisuje se kao „komunikativni proces između istraživača i israživanog u kome je uloga istraživača značajna“ (Bennewitz, 2010, p.47), usled čega je važno upravo uticaje uverenja i iskustava samog istraživača osvestiti, reflektovati i uzeti u razmatranje prilikom analize podataka. Analitička orijentacija je induktivna, a dobijeni nalazi su bogato opisni (kako bi Geertz, 1973, rekao – „gusti“). U skladu sa rečima Karle Vilih – „shvatanje istraživanja se pomerilo od mehaničkog ka kreativnom, odnosno od metafore o receptu ka metafori o avanturi.“ (Willig, 2008, p.2). Istraživači su zainteresovani za kvalitet iskustva, za razumevanje kako je biti u određenom stanju i pokušavati nešto, a ne za identifikaciju uzročno-posledičnih odnosa, odnosno predviđanje. Kvalitativne studije se odvijaju u prirodnom setingu, kao što su domovi, škole, ulica i sami podaci su naturalistički, što znači da istraživač nastoji da u što manjoj meri redukuje podatke (Willig, 2008).

Kvalitativna istraživanja podrazumevaju cirkularnu strategiju istraživanja (videti Grafik 4, preuzetu iz Bennewitz, 2010, p.48).



Grafik 4. Cirkularnost kvalitativnih istraživanja

Kvalitativna metodologija, odnosno interpretativna paradigma činila se kao dobar izbor za istraživanje nastavnčkih briga i načina njihovog prevazilaženja iz nekoliko razloga. Kao prvo, reč je o fenomenima koji se do sada nisu istraživali u našem kontekstu, tako da postoji vrlo malo osnova za postavljanje hipoteza (pogotovo u vezi sa strategijama prevazilaženja briga) i deduktivni pristup. Kao drugo, i najvažnije, interesovala sam se za značenja koja nastavnici pridaju svom svakodnevnom iskustvu, a ne za odnos uzrok-posledica i kvantifikaciju (Berg, 2001; Bogdan i Biklen, prema Petrović, 2008; Denzin & Lincoln, 2005; Lincoln & Denzin, 2003; Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Name, 2005; Pavlović, 2008; Smith, 1995; Strauss & Corbin, 1998, prema Snape & Spencer, 2003). 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. Fokus je bio na potrebama i brigama, kao duboko ličnim fenomenima, i na konstrukcijama načina njihovog prevazilaženja, na razmevanju njihovog iskustva holistički, u svoj njegovoj kompleksnosti (Sherman & Webb, 2005). Smatrala sam da će ispitanici radije podeliti svoja lična iskustva kroz razgovor u prirodnom setingu, nego korišćenjem papir-olovka instrumenata. Pored toga, cirkularna priroda istraživanja, omogućila mi je da, u toku samog prikupljanja podataka i njegove

preliminarne analize, pomeram fokus, odnosno tragam za podacima koji su se u toku istraživanja pokazali od značaja, dok na početku nisu izgledali toliko važno.

Odabir ispitanika

Postoje tri osnovne tehnike uzorkovanja u kvalitativnim istraživanjima: svrsishodno (engl. purposive), kvota i „grudva snega“ uzorkovanje. Pri svrsishodnom uzorkovanju ispitanici se biraju prema unapred definisanom kriterijumu relevantan za dato istraživanje. Veličina uzorka je određena po principu teorijske saturacije – podaci se prikupljaju do momenta kada novi odgovori prestanu da donose nove uvide u vezi s istraživačkom temom. Zato je najbolje istovremeno prikupljati i analizirati podatke. Pri kvota uzorkovanju unapred se jasno definiše broj ispitanika, dok se metod „grudve snega“ koristi kada ispituje ljude iz nekih grupa do kojih je teško doći, odnosno u koje je teško ući, pa je potrebno lančano, preko nekoga, doći i do drugih ispitanika.

U skladu sa principima kvalitativne metodologije, u ovom istraživanju nije mi bio cilj da obezbedim reprezentativan uzorak budućih i aktuelnih nastavnika, već je uzorak odabran prema kriterijumima relevantnim za ovo istraživanje – prema tome da li je osoba student koji se školuje za budućeg predmetnog nastavnika, da li je pripravnik ili nastavnik sa više od pet godina radnog iskustva. U nastavku teksta, pored termina „uzorak“ i „ispitanici“, koristiću i termini „učesnici u istraživanju“ i „sagovornici“, kako bi se naglasila participativna priroda istraživanja i njegova emancipatorska uloga (Pope & Denicolo, 2001).

Uzorak se sastojao iz 3 podgrupe:

- studenti 3. i 4. godine koji pohađaju kurseve iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike, namenjene sticanju nastavničkog obrazovanja, odnosno studenti za koje se očekuje da će se nakon studija zaposliti u školi.
- pripravnici – nastavnici predmetne nastave koji rade u osnovnoj školi do dve godine. Iako zvanje pripravnika imaju i nastavnici koji više godina rade u školama, usled neefikasnosti procedura prijavljivanja za i polaganja ispita za licencu, vodilo bi se računa da se za potrebe ovog istraživanja odaberu samo nastavnici koji rade manje od dve godine u školi. Razlog za postavljanje ovog kriterijuma je to što istraživanja pokazuju da period socijalizacije i savladavanja prvih izazova usled „šoka realnosti“ traje jednu do dve godine,

što potkrepljuje i praksa organizovanja pripravnštva u zemljama Evrope tako da ono traje od 10 meseci do dve godine (European Comission, 2010).

- predmetni nastavnici iz osnovnih škola koji rade više od pet godina u prosveti, pri čemu se vodilo računa o tome da ovaj poduzorak bude što raznovrsniji u pogledu godina radnog iskustva u školi.

Dakle, studenti i nastavnici nisu birani po jednom obliku reprezentativnosti (poput socio-ekonomskog statusa, mesta stanovanja, prosečne ocene, predmeta koji predaje, saopštenoj motivaciji za posao nastavnika ili saopštenog zadovoljstva polom), ali sam nastojala da izbor bude takav da obezbedi što veću raznovrsnost podataka i potom mogućnost razvoja teorije (Charmaz, 1995), u skladu sa principom „maksimalne varijacije“ (Patton, 1989, prema Seidman, 2006) i što veću mogućnost generalizacije. Birala sam studente, pripravnike i iskusne nastavnike različitih školskih predmeta, sa različitih fakulteta i iz različitih osnovnih škola, različitog socio-kulturnog porekla i spremnosti za saradnju u istraživanju. Pored svrsishodnog uzorkovanja, koristila sam se i metodom „grudve snega“ jer je nekada bilo najlakše preko jednog nastavnika doći i do ostalih njegovih kolega iz iste škole ili mesta.

Kad je reč o broju učesnika u istraživanju, njega je određivao kriterijum saturacije podataka (Charmaz, 1995, str. 44-47; Glaser & Strauss, 1967, prema Seidman, 2006; Hutchinson, 2005; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998, prema Snape & Spencer, 2003). Pre početka istraživanja smatrala sam da je dovoljan broj sagovornika 15 do 20 po poduzorku, ali vodeći se principom saturacije, ostavila sam otvorenu mogućnost da bude potrebno uraditi i više intervjua, pogotovo sa iskusnim nastavnicima jer su oni činili najraznovrsniju grupu. U skladu sa principom teorijskog uzorkovanja, nakon prikupljene određene količine podataka, uradila sam prvi krug analize i odredila u kom pravcu treba tragati za novim podacima, koje to „kontrastne slučajeve“ treba da pronađem kako bih obezbedila što veću raznovrsnost podataka (Oswald, 2010).

Opis ispitanika

U istraživanju je učestvovalo ukupno 57 osoba, od toga 19 studenata, 16 pripravnika i 22 nastavnika sa višegodišnjim radnim stažom¹². Kao što se moglo očekivati, dominirale su ženske osobe – njih 44, spram 12 muškaraca (videti Tabelu 3).

Kako sam nastojala da obezbedim što raznovrsniji uzorak, intervjuisala sam nastavnike različitih predmeta, odnosno studente koji će jednog dana držati nastavu iz različitih predmeta. Tako je bilo i nastavnika (i budućih nastavnika) jezika, matematike, fizike, hemije, biologije, fizičkog, likovnog, građanskog i tehničkog vaspitanja, geografije i istorije. Budući da ih je mali broj po pojedinačnim predmetima, radi daljih poređenja razvrstala sam ih u dve šire grupe – one koji se bave prirodnim i one koji se bave društvenim naukama (videti Tabelu 3).

Tabela 3. Struktura ispitanika s obzirom na radni status, pol i nauku kojom se bave

	Student		Pripravnici		Nastavnici		Ukupno
	muško	žensko	muško	Žensko	muško	žensko	
Prirodne nauke	2	5	0	5	1	7	20
Društvene nauke	6	6	1	10	3	11	37
Ukupno	8	11	1	15	4	18	57

U uzorku pripravnika bilo je njih 7 sa jednom godinom radnog staža ili manje i njih 9 sa godinu do dve radnog staža. U uzorku iskusnih nastavnika raspodela je bila sledeća: njih 10 sa 5 do 10 godina radnog staža, njih 7 sa 11 do 16 godina radnog staža, njih troje sa 21 do 30 godina radnog staža i njih dvoje sa više od 31 godinom radnog staža. Dakle, dominirali su mlađi i nastavnici „srednje“ generacije.

Nastojala sam da obezbedim i raznovrsnost po pitanju mesta rada, odnosno mesta u kome se škola u kojoj nastavnik radi nalazi, tako da ipak ne dominiraju

¹² Naglasila bih da sam često, prilikom analize i interpretacije rezultata nastavnike iz ove grupe delila i svrstavala u dve – mlađe i starije, jer mi se činilo da postoje izvesne razlike među iskusnim nastavnicima u zavisnosti od godina iskustva. Iako to nisam planirala, detaljno kodiranje i analiza podataka me je podstakla da vršim poređenje i unutar ove grupe, o čemu će biti reči u odeljku Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja.

ispitanici iz Beograda. Tako je u grupi pripravnika bila jedna devojka iz Petrovca na Mlavi, a 15 njih koji rade na teritoriji grada Beograda, ali od toga jedna pripravnica koja radi u Slancima, dve – u Grockoj, jedna na Ledinama, a jedna u Begaljnici. Kada je reč o nastavnicima – njih 10 je zaposleno na teritoriji grada Beograda, od toga dve nastavnice rade u školi u Slancima. Od preostalih 12 nastavnika, jedna je iz Smedereva, četiri iz Petrovca na Mlavi, 6 radi u Kikindi, a jedan nastavnik u Senti. Ispitani su studenti 3. i 4. godine studija na Beogradskom Univerzitetu, mada su i oni bili poreklom iz različitih mesta u Srbiji.

Zanimljivo je da je od svih ispitanih pripravnika i nastavnika njih 19 (50%) otpočeka bilo motivisano da radi u školi, dok je ostalih 50% želelo za sebe neki drugi posao. Kod njih 11 (28,9%) to se mišljenje vremenom promenilo i to u pravcu razvijanja želje da se bude nastavnik iako se prethodno to nije želelo. Kada je reč o studentima, njih 16 (84,2%) izjavilo je da je veoma motivisano da se bavi poslom nastavnika, dok je svega njih troje (15,8%) reklo da ne žele da budu nastavnici.

Istraživačka tehnika i procedura

Za istraživačku tehniku odabrala sam intervju. Imajući u vidu ciljeve istraživanja, prednosti korišćenja intervjuja u odnosu na druge istraživačke tehnike najviše se ogleda u mogućnosti da se u bezbednom okruženju, u atmosferi poverenja, govori o ličnim iskustvima, poteškoćama, motivima i potrebama. Od studenata, pripravnika i iskusnijih nastavnika očekivalo se da govore i o nekim strahovima, neprijatnim iskustvima i neostvarenim željama, tako da se moglo pretpostaviti da korišćenjem upitnika ne bi bilo moguće dobiti iskrene i detaljne odgovore o ovako osetljivim temama. Sa druge strane, iako bi se kroz fokus grupe mogla bolje utvrditi grupna značenja, postojao bi rizik od konformiranja, odnosno govora o takozvanim „opštim mestima“, a ne o ličnim, specifičnim pričama.

Među različitim tipovima intervjuja, odlučila sam se za polustrukturisani konstruktivistički intervju (prema Friberthozerovoj, kombinaciju konstrukt- i epizodičkog intervjuja – Friedberthäuser & Langer, 2010) jer je on obezbeđivao dovoljnu fleksibilnost i osetljivost za lična značenja i socijalni kontekst (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Snape & Spencer, 2003) i, pri tom, predstavljao sredstvo osnaživanja jer je pružao priliku da se „čuje glas“ (Džinović, 2009; Pope & Denicolo, 2001) onih čija je uloga u društvenim promenama velika, ali se retko o njima pitaju. Usvojeno je stanovište da postoji veza između onoga što sagovornik kaže i njegovih uverenja, odnosno ličnih konstrukata (Smith, Harre & Van Langenhove, 1995).

Činilo se da se polustrukturisanim intervjuom najbolje može zadržati fleksibilnost, odnosno da se elegantno može prilagoditi sadržaj, forma i redosled pitanja svakom pojedinačnom ispitaniku. Postavljanjem otvorenih pitanja očekivalo se dobijanje odgovora koji su smisleni i važni za sagovornika, bogati, detaljni i eksplanatorne prirode i ponekad neočekivani. Iako većinu učesnika nisam lično poznavala, želja mi je bila da uspostavimo odnos poverenja u kome će sagovornici otkrivati neke detalje iz privatnog života i svog unutrašnjeg sveta, a ujedno imati priliku da ih neko pažljivo sluša i uvažava njegovo iskustvo, sa ciljem da na kraju obezbedi da se njihov glas čuje. Kao i prilikom vođenja bilo kog intervjuja, bilo je važno biti fleksibilan, nedirektivan, strpljiv, topao i brižan (Fontana & Frey, 2000; Glesne, 1999), odnosno koncentrisan, osetljiv i empatičan (Patton, 1987, u Albelushi, 2003).

Ovaj pristup prikupljanju podataka u skladu je sa teorijskim osnovama pristupa koji je korišćen prilikom analize podataka.

Glavnom delu istraživanja prethodila je pilot faza, u kojoj sam obavila tri intervjua – po jedan sa studentom, pripravnikom i iskusnim nastavnikom, s ciljem da proverim razumljivosti pitanja i eventualno dopunim ili skratim listu pitanja. Na kraju intervjua pitala sam sagovornike za komentare i sugestije u vezi sa postavljenim pitanjima. Te sugestije, kao i predlozi „kritičkog prijatelja“ (Handel, 1999), eksperta iz oblasti obrazovanja, uvaženi su i „utkani“ u konačnu verziju vodiča za intervju (videti Prilog 1).

Intervjui sa studentima, budućim nastavnicima mahom su obavljani na fakultetima na kojima studiraju, intervjui sa pripravnicima – u školama u kojima obavljaju pripravnički staž, a intervjui sa iskusnijim nastavnicima obavljani su u školama u kojima rade. Intervjui su trajali između 45 i 90 minuta. Uglavnom su intervjui sa studentima trajali kraće, dok su intervjui sa iskusnim nastavnicima trajali najduže, zbog bogatstva iskustva koje imaju i koje su želeli da podele.

Intervjui su se sastojali iz nekoliko tematskih blokova (videti u Prilogu 1). Vodiči za intervjue sa studentima, pripravnicima i iskusnim nastavnicima su se razlikovali budući da je studentima trebalo da razmišljaju o izazovima koji ih tek čekaju i očekivanima načinima prevazilaženja briga, dok su pripravnici i nastavnici govorili o aktuelnim brigama. Takođe, vodiči za intervjue sa pripravnicima i nastavnicima su se razlikovali po tome što su nastavnici pitani o brigama koje su imali u više vremenskih tačaka u karijeri i o tome koje su sve brige prevazišli i na koje načine, kao i koje su opstale ili koje su se nove javile. S obzirom na znatno kraće radno iskustvo, pripravnici nisu toliko detaljno ispitivani, odnosno pitani su o brigama s početka karijere i o aktuelnim (dve vremenske tačke). Mogu reći da su studenti, pa i pripravnici, u najvećoj meri bili usmeravani od bliže prošlosti i sadašnjosti ka budućnosti, dok su iskusni nastavnici pitanjima bili vođeni od dalje prošlosti ka sadašnjosti, kako bi se „uhvatio“ tok, proces promene, kako briga, tako i načina njihovog prevazilaženja.

Dva uvodna bloka ticala su se *Motivacije za posao nastavnika* i *Profesionalnih potreba*. Na početku sam želela da utvrdim koja je priroda motivacije sagovornika za posao nastavnika i koje ciljevi bi nastojao ostvariti (odnosno već nastoji da ostvari) kroz taj posao. U skladu sa savetom iz literature da intervju treba započeti nešto

opštijim, a ne duboko ličnim pitanjima, smatrala sam da priča o motivima za bavljenje ovim poslom i ciljevima nije preteća i ugrožavajuća po kvalitet uspostavljenog odnosa. Treći blok pitanja je predstavljao glavni blok, kojim sam želela da utvrdim koje su *Brige* dominantne (u slučaju studenata), odnosno koje su bile dominantne na početku karijere (u slučaju pripravnika i nastavnika). Tragalo se za korenima briga, osećanjima, mislima i akcijama koje su se javljale u vezi s njima. Potom, pitanjima iz četvrtog bloka *Strategije za prevazilaženje briga* cilj je bio ustanoviti na koje sve načine bi osoba pokušala (ili je već pokušavala) da se oslobodi briga. Zatim se u petom bloku – *Lični resursi* i proveravalo na koje bi se (odnosno, na koje se) sve lične resurse (sposobnosti, veštine, lične osobine i znanja), osoba oslonila (odnosno, oslanjala) prilikom prevazilaženja briga. U šestom – *Sistemske i spoljni resursi* razgovaralo se o tome koje sistemske (inicijalno obrazovanje, mentor, seminari, udruženja, kolege) i ostale spoljašnje (literatura, prijatelji, porodica, učenici) resurse bi osoba koristila (ili je već koristila) prilikom prevazilaženja briga. Za kraj, u bloku *Preporuke za donosiocelu odluku* nastojala sam ustanoviti koje mere podrške u različitim fazama profesionalnog razvoja bi bile korisne nastavnicima u nošenju sa brigama.

Ono što je ove intervjuje činilo konstruktivističkim jeste težnja da se istraži način na koji osoba konstruiše svet oko sebe, čime se dolazi do holističkog pogleda na sagovornikov sistem značenja (Gaines Hardison & Neimeyer, 2012). Prilikom sprovođenja intervjuja istraživač treba da bude „profesionalni sagovornik“ – od njega se očekuje da ume da sluša, analizira priče i „uokvirava“ ih na nove načine (Pavlović, 2008). U cilju postizanja dobrog raporta sa sagovornikom i dolaženja do značajnih analitičkih uvida, korišćene su određene tehnike, preuzete iz psihologije ličnih konstrukata. Posebne tehnike, kao što su *lestvičenje*, *piramidisanje*, *ABC* i *strelice na dole* upravo obezbeđuju da se razgovaranje između istraživača i učesnika ne pretvori niti u „strukturisani intervju“, niti u obično „ćaskanje“ (Pavlović, 2008; Pope & Denicolo, 2001; Pope & Keen, 1981; Lakoff & Johnson, 2003), a omogućuju i razumevanje načina na koji sagovornik interpretira stvarnost (Caputi, Viney, Walker & Crittenden, 2012).

Lestvičenje je tehnika kreirana zarad istraživanja nadređenih i sržnih konstrukata osobe, koji su značajni za očuvanje identiteta (Gaines Hardison & Neimeyer, 2012; Hinkle, 1965, prema Stojnov 2003; Stojnov, 2003). Ona omogućava

da se konkretni postupci, opažaji ili uloge povežu sa nečim što je apstraktnije, nadređenije i veoma značajno za osobu. Postavljanjem pitanja o tome zašto je nešto važno za osobu i zbog čega se ponaša na određen način, saznajemo koje su to vrednosti i kvaliteti života ključni za opstanak i zadovoljstvo osobe. Još jedna tehnika koja može doneti značajne uvide jeste Lestvičenje nepoželjnog pola konstrukta (Neimeyer, 1993). Osoba se pita zašto je određena situacija, određen izbor za nju tako težak, a potom se od nje traži da zamisli šta bi bilo kada bi se to ostvarilo; kada bi napravila taj nepoželjni izbor, šta bi to značilo za nju.

Piramidisanje omogućava traganje za podređenim konstruktima, odnosno konkretnim idejama koje se nalaze u ravni ponašanja. Osnovna pitanja kod piramidisanja su „Kako?“ i „Šta?“ (Landfield, 1971).

Tehnikom ABC se osvetljavaju implikativne dileme, koje često ometaju promenu koju osoba priželjkuje (Stojnov, 2003). Sagovornik se pita za prednosti konstrukta ili ponašanja koje bi želeo da usvoji, kao i za mane konstrukta ili ponašanja koje mu je sada svojstveno, a koje želi da promeni. Potom se pita za mane tog željenog izbora, kao i za skrivene prednosti nepoželjnog izbora, odnosno aktuelnog konstrukta ili ponašanja. Na taj način se utvrđuje šta sve promena znači za osobu i koje bi posledice (neke i negativne) imala.

Pre svakog intervjua sagovornicima je objašnjeno šta je tema intervjua i šta su ciljevi istraživanja i dobijena je usmena saglasnost da se intervjui snimaju, kao i da se sve izjave iz intervjua koriste u istraživačke svrhe, bez navođenja ličnih podataka, koji bi mogli odati identitet osobe. Svaki intervju je bio snimljen, a potom i transkribovan. U toku intervjua nisam hvatala beleške, ali sam osnovne utiske o sagovorniku i uvide zapisivala nakon intervjua.

U literaturi se najčešće navode dva pristupa transkripciji: naturalizovani i denaturalizovani (Oliver et al., 2005, prema Pavlović, 2012). Naturalizovani pristup podrazumeva što detaljnije transkribovanje svakog iskaza. Denaturalizovani pristup takođe predstavlja potpun i veran vid transkripcije, ali se u okviru njega idiosinkratični elementi govora (npr. zamuckivanje, pauze, neverbalne reakcije, nevoljne vokalizacije) uklanjaju iz transkripata. Imajući u vidu da se u ovom istraživanju nisam bavila analizom jezika i načinom na koji se govori, već onim šta se govori i značenjima koja

se pridaju nekim fenomenima, prikladnijim se činio denaturalizovani pristup transkripciji.

Ukupno 500 strana teksta uneto je u softver za analizu kvalitativnih podataka MaxQDA, u kome su se potom analizirali transkripti, kao i beleške koje su prikupljene nakon intervjua, a u vezi sa kontekstom, doživljajem sagovornika i opšim utiskom u vezi s obavljenim intervjuom.

Interpretacija podataka

Podaci dobijeni polustrukturisanim konstruktivističkim intervjuima interpretirani su primenom kombinacije utemeljene teorije i kvalitativne analize sadržaja, tačnije tematske i evaluativne analize.

Metodologiju utemeljene teorije razvili su Glaser i Štraus 1967. godine, kao odgovor na ekstremni pozitivizam koji je dominirao u društvenim naukama. Utemeljena teorija ima filozofske korene u radovima Herberta Mida i američkih pragmatista, kao i sociološke korene u radovima Herberta Blumera i simboličkom interakcionizmu (Lewis & Smith, 1980, prema Hutchinson, 2005). Pojam otkrića, kao jedan od fundamentalnih za utemeljenu teoriju, podrazumeva otkrivanje sveta kako ga vidi učesnik istraživanja, a potom i otkrivanje osnovnih socijalnih procesa ili struktura koje organizuju svet. Utemeljena teorija obezbeđuje sistematski metod za istraživanje bogatstva i raznovrsnosti ljudskog iskustva i osmišljavanje relevantne, verodostojne teorije koja može dovesti do razumevanja socijalnog ponašanja u datom kontekstu. Pretpostavka koja leži u osnovi ovog pristupa jeste da svi ljudi koji dele određene životne okolnosti (npr. nastavnici u osnovnim školama ili učenici sa hendikepom), dele i određene psihološke „probleme“¹³ koji nisu nužno artikulisani na svesnom nivou, ali koji definitivno izrastaju iz tih deljenih iskustava (Hutchinson, 2005).

Utemeljena teorija je induktivni proces generisanja i verifikovanja teorija (za razliku od procesa otkrivanja već potojećih i univerzalnih objašnjenja pojava). Štraus i Korbin definišu utemeljenu teoriju kao „teoriju deriviranu iz podataka, koji su sistematski prikupljeni i analizirani kroz istraživački proces“ (Strauss & Corbin, 1998). Utemeljena teorija je istovremeno i proces identifikovanja i integrisanja kategorija (kao metod) i njegov produkt (kao teorija) (Willig, 2008, p. 35). Metod utemeljene teorije sastoji se od sistematičnih, a ipak fleksibilnih smernica za prikupljanje i analiziranje kvalitativnih podataka u cilju osmišljavanja teorije. Smernice nude skup opštih principa, pre nego skup pravila koja se moraju poštovati.

Utemeljena teorija podrazumeva simultano prikupljanje, kodiranje i analizu podataka od početka istraživanja. Metod je cirkularan – u istraživačkom radu stalno se

¹³ Burdije bi rekao – habituse (Bourdieu, 1987).

smenjuju prikupljanje podataka (rad na terenu) i refleksija (analiza podataka i izgradnja teorije). To omogućuje istraživaču da promeni fokus i prati „tragove“ otkrivene tokom analize podataka. Prema Glaseru, analizu treba početi otvorenim kodiranjem¹⁴ sa, po mogućstvu, što više, takozvanih *in vivo* kodova. Pri imenovanju *in vivo* ili supstantivnih kodova potrebno je koristiti tačne reči koje je učesnik upotrebio. Oni treba da budu smisleni i upečatljivi. Kodiranje drugog i trećeg stepena (selektivno i teorijsko) podrazumevaju podizanje podataka na apstraktniji nivo. Kodovi trećeg stepena (tzv. teorijski kodovi) su zapravo teorijski konstrukti nastali kombinovanjem akademskog i praktičnog znanja.

Štraus i Korbin, sa druge strane, govore o otvorenom, osovinskom (aksijalnom) i selektivnom kodiranju. Pri otvorenom ili „red po red“ kodiranju, podaci se „razbijaju“ na diskretne jedinice, istražujemo fragmente podataka tragajući za sličnostima i razlikama. Potom se, pri osovinskom kodiranju, vezuju kategorija i subkategorija, tj. radi se na povezivanju kategorije na nivou svojstava i dimenzija. Fenomen se analizira u odnosu na uzroke, kontekst, uslove u kojima se javio i posledice do kojih je doveo (reč je o šemi, „logici“ koja olakšava analizu – takozvanoj *paradigmi*). Određeni obrasci postaju očigledni i moguće je definisati hipoteze o odnosima među fenomenima (Priest, Roberts & Woods, 2002). Aksijalno kodiranje je ujedno i faza kada se kategorije „dekomponuju“ i kada se stvaraju novi spojevi koji imaju više smisla i koji bolje odslikavaju fenomen. Potom se proverava tačnost novonastalih hipoteza „suočavanjem“ sa ostatkom podataka. Na kraju, pri selektivnom kodiranju, traga se za sržnim kategorijama i njenim vezama sa ostalim kategorijama, radi generisanja teorije. Takođe, traga se i za „negativnim slučajevima“, odnosno slučajevima koji se ne uklapaju, kako bi se teorija tako definisala da obuhvati svu kompleksnost podataka na kojima se zasniva (Willig, 2008).

Treba naglasiti da ću se u ovom radu oslanjati na utemeljenu teoriju kako je vidi Ketí Šarmaz, koja je kritikovala Glaserov i Štrausov pristup, kao previše pozitivistički,

¹⁴ Kodiranje je pridavanje naziva, „etiketa“ segmentima podataka koji opisuju o čemu se radi u tim segmentima (Charmaz, 2006). Grupisanje fenomena, odnosno koncepata u kategorije (višeg nivoa apstraktnosti) je važno jer omogućava istraživaču da smanji broj jedinica analize s kojima će raditi. Kada je identifikovao kategoriju analitičar može da je razvija, specifikuje definišući njena svojstva (engl. property) i dimenzije. Dakle, svojstva su karakteristike kategorije, a dimenzije su raspon u kom ta svojstva mogu da variraju, odnosno „lokacije“ svojstva na nekom kontinuumu (Strauss & Corbin, 1998)

odnosno empiricistički, te je zastupala pristup koji je u većoj meri interpretativan, konstruktivistički (Charmaz, 2005). Ona tvrdi da nijedan kvalitativni metod ne može počivati samo na indukciji, kao i da kategorije ne izranjaju iz samih podataka po sebi, već iz naših interpretacija podataka. Stoga je osmišljena teorija samo jedan od mogućih načina čitanja podataka, a ne istina o podacima (Charmaz, 2005). Istraživači treba da tragaju za skrivenim vrednostima, uverenjima i ideologijama, a ne da se zadovoljavaju površnim opisima. Za razliku od tvoraca utemeljene teorije, Šarmazova ističe važnost refleksivnosti, odnosno neophodnost sagledavanja sopstvenih uverenja i vrednosti, koje mogu uticati na interpretaciju podataka. Ona tvrdi da istraživač nije samo svedok, već neko ko aktivno konstruiše događaje iz okruženja, koji je u stalnoj interakciji sa podacima i kategorijama, te da je i sam deo slike koju posmatra (Charmaz, 2011). Stoga ni generalizacije nisu neutralne i apolitične. Šarmazova se zalagala i za drugačiji način pisanja od onog koji su zagovarali Glaser, Štraus i Korbin – stil treba da bude više literaran, a manje naučni jer to omogućava u većoj meri verodostojno prikazivanje sveta kakvog ga ispitanici vide (Mills, Bonner & Francis, 2006).

Analiza sadržaja je metod koji se isprva koristio prilikom analiza novina, himni i političkih govora, dok se danas primenjuje u znatno većem broju istraživačkih oblasti. Može se definisati kao istraživački metod za interpretaciju sadržaja tekstualnih podataka kroz proces sistematske klasifikacije koji se sastoji iz kodiranja i identifikovanja tema i obrazaca (Hsieh & Shannon, 2005, prema Zhang & Wildemuth, 2009). Može se reći da je to empirijska i metodološki kontrolisana analiza teksta unutar konteksta komunikacije, uz praćenje analitičkih pravila i modela “korak po korak”, bez srljanja u kvantifikaciju (Mayring, 2000, prema Zhang & Wildemuth, 2009). Drugi bi rekli da je to napor da se redukuje obilje podataka, da se pronade smisao i da se identifikuju ključne pravilnosti (Patton, 2002, prema Zhang & Wildemuth, 2009). Važno je istaći da sam naziv „analiza *sadržaja*“ može da navede na pogrešan trag – ne mora nužno da se analizira sadržaj (ono što je rečeno ili napisano), već i forma (stil, struktura) ili funkcija (npr. davanje saveta).

Ne postoje sistematska pravila u vezi s tim kako analizirati podatke – sem opšteg pravila da se mnoštvo reči klasifikuje u manji broj kategorija. Uglavnom se navodi da postoje dva pristupa – induktivni (kad ne postoji dovoljno prethodnog znanja o fenomenu) i deduktivni (kada je struktura analize operacionalizovana na osnovu

prethodnih znanja). U slučaju induktivne analize sadržaja istraživač vrši otvoreno kodiranje, razvija kategorije i apstrakcije. Tako, istraživač može da induktivno „izvlači“ kategorije iz sirovih podataka koristeći konstantni komparativni metod (Glaser & Strauss, 1967, prema Zhang & Wildemuth, 2009), što predstavlja osnovu za razvoj utemeljene teorije. Deduktivna analiza sadržaja uglavnom podrazumeva testiranje kategorija, koncepata, modela, hipoteza – na početku se napravi matrica za kategorizaciju, a onda se podaci kodiraju prema zadatim kategorijama (Elo & Kyngas, 2007).

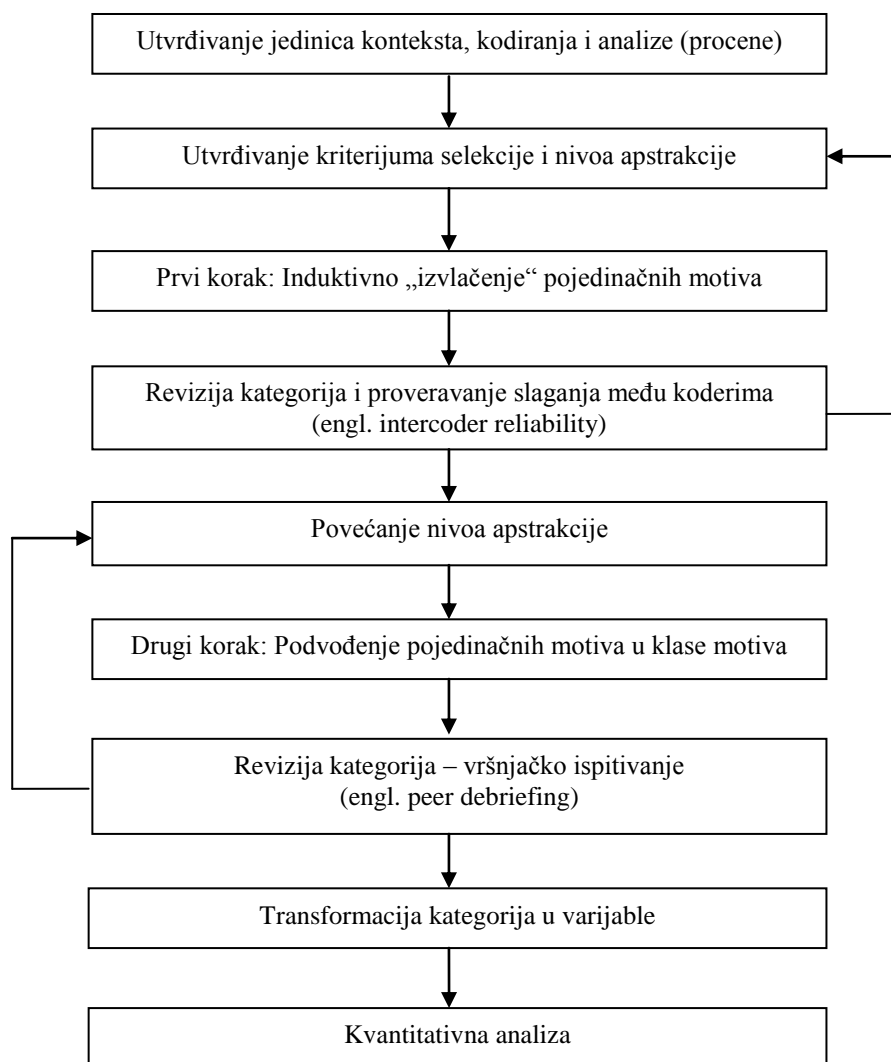
Većina istraživača kombinuje induktivni i deduktivni pristup¹⁵. Reč je o usmerenoj analizi sadržaja – inicijalno kodiranje počinje s teorijom ili istraživačkim nalazima, ali tokom analize istraživač dublje „uranja“ u podatke i „izvlači“ nove kategorije. Dakle, za razliku od metodologije utemeljene teorije, ovde se smatra poželjnim oslanjanje na nalaze ranijih istraživanja i „izvlačenje“ varijabli iz teorija (Patton, 2002, u Zhang & Wildemuth, 2009).

Postoje tri bazična metoda kvalitativne analize sadržaja – tematska analiza, evaluativna analiza i izgradnja tipova (Kuzkartz, 2014). U osnovi sva tri metoda nalazi se, već opisano, sistematično bavljenje kategorijama. Ipak, u tematskoj analizi akcenat je na traganju za temama i podtemama koje se ponavljaju, dok evaluativna podrazumeva procenu, klasifikovanje i evaluaciju sadržaja. Najzad, prilikom građenja tipova, odnosno kreiranja tipologije, najčešće se oslanjamo na rezultate tematskog i evaluativnog kodiranja i idemo korak dalje – utvrđujemo obrasce, klastere koji se ponavljaju, a koji se međusobno jasno razlikuju prema određenim kriterijumima (Kuzkartz, 2014).

U istraživanju sam se, najšire rečeno, pre svega, oslanjala na pristup koji zastupa Filip Mejrning, koji se zalaže za to da tekst ne treba posmatrati izolovano od konteksta u kome se komunikacija odvijala. Njegov metod je jasno uređen i sistematičan (videti šemu dole). Kao i u drugim pristupima, suština kvalitativne analize sadržaja jeste razvijanje sistema kategorija, pri čemu je ključno definisati hijerarhiju, odnosno kategorije i podkategorije tako da se obezbedi intersubjektivno slaganje (engl. intercoder reliability). Kao što se iz šeme vidi, na kraju procesa analize nalazi se

¹⁵ Kako je Pirs rekao – čista indukcija i čista dedukcija su nužno sterline (Peirce, 1903, prema Suddaby, 2006).

kvantitativna analiza, čiji je cilj utvrđivanje učestalosti javljanja određenih kodova. Stoga se kvalitativna analiza sadržaja, kako on smatra, nalazi između kvalitativne i kvantitativne analize, odnosno njena primena omogućava integraciju kvalitativne i kvantitativne analize – takozvani miks-metod (Mayring & Brunner, 2010).



Grafik 5. Mejrtingov model analize (Mayring & Brunner, 2010, p. 329)

Kombinovala sam induktivni i deduktivni pristup. Jedinice analize bili su intervjui (a prilikom poređenja tri grupe ispitanika – grupe intervjua), a kao jedinice kodiranja izdvojila sam rečenice i pasuse u kojima su ispitanici objašnjavali svoja iskustva, brige, strategije, motivaciju, itd. Oslanjala sam se na nalaze teorije Fulerove i njenih sledbenika i Lazarusa i saradnika, ali nisam dozvoljavala da „namećem“ već

postojeće kategorije, već sam tragala za specifičnostima u tekstu, odnosno radila sam „red po red“ analizu. U skladu s utemeljenom teorijom (Strauss & Corbin, 1998, prema Snape & Spencer, 2003; Charmaz, 1995), s analizom sadržaja počela sam još u toku prikupljanja podataka, odnosno faze prikupljanja podataka i analize su se preplitale. Ovaj cirkularni metod omogućio je menjanje fokusa, sagledavanje novih perspektiva i traganje za “kontrastnim” ispitanicima i novim značenjima u narednim intervjuima.

Nakon obavljenih, transkribovanih i u program za obradu podataka unetih 35 intervju pristupila sam otvorenom kodiranju. U sledećoj fazi analize neki podaci su odbačeni kao irelevantni. Kroz pitanja: “Na šta ovaj događaj ukazuje?” i “U koju sličnu tematsku kategoriju bi takođe mogao da se uklopi?” menjala sam kodove i subkodove kako bih obezbedila da konačni kodovi, tj. kategorije budu međusobno isključive (tj, da nema preklapanja među njima) a da obuhvataju sve varijacije u ponašanju. U retkim slučajevima to nije bilo moguće jer su se izjave ispitanika mogle shvatiti na dva načina, te sam ih u tim slučajevima podvodila pod dva koda, odnosno kategorije. Paralelno s tim sam unosila i analizirala preostala 22 intervju i iznova prilagođavala i redefinisala kategorije i podkategorije. Može se zaključiti da sam, budući da sam tragala za temama koje se ponavljaju, mahom primenjivala tematsku analizu. Ipak, u slučaju pojedinih tema, bilo je prikladno primeniti i evaluativnu analizu. Tako sam u govoru o spoljašnjim resursima za prevazilaženje briga, primetila da neki o kolegama ili inicijalnom obrazovanju, na primer, govore vrlo pozitivno, dok drugi navode negativna iskustva, te sam na kraju kreirala evaluativne kodove.

U odeljku o rezultatima biće prikazan postupak podvođenja užih kodova, nastalih otvorenim kodiranjem, pod manji broj kodova, odnosno tematskih i evaluativnih kategorija, i biće prikazane frekvence izjava i intervju u kojima su se pojedine teme, odnosno kategorije pojavljivale. Potom ću povezivati te kategorija i podkategorija sa postojećim teorijama i nalazima ranijih istraživanja iz oblasti obrazovanja nastavnika, ali i društvenim kontekstom. Bilo mi je važno da se prikaz podataka ne svede na puku deskripciju, odnosno da „izgradnja teorije ne stagnira na površini očiglednog“ (Hülst, 2010, p. 291). U tome i je pomoglo poznavanje aktuelnih teorija i nalaza istraživanja iz oblasti obrazovanja nastavnika, poznavanje konteksta,

razmena iskustva sa studentima, budućim nastavnicima i kolegama, ali i strpljenje i stalno vraćanje, ne samo na kategorije, već i na transkripte.

Evaluacija istraživanja – obezbeđivanje pouzdanosti i validnosti

Pouzdanost i valjanost nisu pojmovi koji se često mogu sresti u kvalitativnim istraživanjima zbog toga što se vezuju za kvantitativna istraživanja, odnosno pozitivističku paradigmu. Ipak, poželjno je i u kvalitativnim istraživanjima voditi računa o ovim odlikama istraživanja (Merriam, 1998, prema Grudnoff, 2007). Pouzdanost (kao trustworthiness, a ne reliability na engleskom) predstavlja suštinski deo procene kvalitativnih istraživanja. Sastavni elementi pouzdanosti (kao trustworthiness) su: kredibilitet (paralela internoj valjanosti), prenosivost (paralela eksternoj valjanosti), pouzdanost (engl. dependability – ekvivalent pouzdanosti u smislu reliability) i potvrdljivost (paralela objektivnosti) (Bryman, 2001, prema Grudnoff, 2007).

Kako bi se povećao kredibilitet istraživanja, poželjno je da se istraživač opredeli za neku od sledećih šest strategija: triangulaciju, proveru sa članovima, odnosno učesnicima u istraživanju (engl. member checks), dugoročnu opservaciju, proveru od strane kolega (engl. peer examination), participativni ili kolaborativni oblik istraživanja ili razjašnjavanje sopstvenih pristrasnosti. U ovom istraživanju opredelila sam se za proveru sa članovima, proveru od strane kolega i razjašnjavanje sopstvene pristrasnosti kao strategije povećanja kredibiliteta istraživanja. Konsultovanje sa kolegama na nedeljnom nivou i sa mentorom na mesečnom nivou, kao „kritičkim prijateljima“ omogućilo mi je sagledavanje nekih stvari iz više uglova, kreiranje novih ideja i preispitivanje prvobitnih interpretacija i pravaca mišljenja. Nastojala sam i da se sama više puta osvrćem na izvorni tekst (nekada i na sam snimak razgovora), kako mi se ne bi desilo da se previše udaljim od podataka u (i eventualno previše približim svojim prekonceptijama) u pokušajima da objasnim neku pojavu.¹⁶ Nakon prve faze analize i interpretacije podataka kroz razgovor s jednim nastavnikom i jednim pripravnikom s kojima sam prethodno obavila intervju proverila sam verodostojnost mojih interpretacija (engl. participant validation ili member check). Oni su mi pomogli da pripreim neka dodatna pitanja i obratim pažnju na određene specifičnosti u narednim intervjuima. Po završetku procesa prikupljanja podataka, nakon više iteracija analize i

¹⁶ „Visoko refleksivan istraživač biće svestan načina na koje njegova selektivnost, percepcija, poreklo, induktivni procesi i paradigme oblikuju istraživanje.“ (Cohen et al., 2007, p. 172, prema Nilsson, 2008)

dolaženja do važnijih zaključaka, proverila sam sa jednim studentom, jednim pripravnikom i jednim nastavnikom, koji su učestvovali u istraživanju valjanost dobijenih zaključaka.

Jedan od načina povećanja prenosivosti nalaza istraživanja, odnosno mogućnosti generalizacije jeste obezbeđivanje dovoljno bogatih opisa utemeljenih u kontekstualnom iskustvu, tako da čitalac može odlučiti šta je za njega relevantno (Bryman, 2001, prema Grudnoff, 2007). U ovom radu nastojala sam da što bolje opišem kontekst u kome su intervjui sprovedeni (pogledati poglavlje Programi profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i njihova efektivnost), kao i ispitivani fenomen i iskustva ispitanika, kako bi svaki čitalac imao mogućnost da proceni korisnost dobijenih nalaza u nekim drugim kontekstima.

Pouzdanost se odnosi na stepen konzistentnosti rezultata sa prikupljenim podacima (Merriam, 1998, u Grudnoff, 2007). Za razliku od pozitivističkih modela nauke, u kojima istraživač mora ostati „neutralan“, minimizujući uticaje koje može imati na istraživani fenomen, u interpretativnim modelima, na koje se ja u ovom istraživanju oslanjam, istraživač se smatra aktivnim elementom u istraživačkom procesu, a istraživanje se posmatra kao kreativan proces (Suddabby, 2006). Kako bi se obezbedila što veća pouzdanost, u ovom istraživanju sam pristupila takozvanoj vršnjačkoj reviziji (engl. peer auditing) – sa kolegama sa doktorskih studija diskutovala sam procedure, interpretacije i zaključke. Pored toga, nastojala sam da u samom radu obezbedim što više originalnih izjava ispitanika, kao i da detaljno opišem korake kojima sam došla do kategorija i obrazaca, kako bi svaki čitalac mogao da proceni stepen slaganja iznetih zaključaka sa sirovim podacima.

Kako bi se obezbedila što veća pouzdanost istraživanja, obavila sam tzv. „intra- i inter- koder testiranje“, odnosno povremeno sam proveravala konzistentnost kodiranja usled moguće promene značenja nekih kategorija s vremenom, a i „kritički prijatelj“ je periodično pokušavao da replicira proces kodiranja (Wesley, 2009).

Potvrđljivost je obezbeđena stalnim nastojanjima da se osvrnem na svoje vrednosti i prekonceptije i da ih budem svesna prilikom interpretacije podataka, te da ih „stavim u zagradu“ (Hutchinson, 2005). To mi je bilo olakšano time što sam u programu za obradu podataka, u okviru dokumenta Dnevnik pisala svoje utiske i refleksije.

Kvale (1997) ističe sledeće vrste validnosti kvalitativnih istraživanja: pragmatičnu, komunikativnu i intersubjektivnu. Pragmatična validnost odnosi se na korisnost istraživanja – u kojoj meri dobijeni rezultati mogu poslužiti za promenu prakse. Komunikativni pristup validnosti zasniva se na činjenici da interpretativni procesi nikada ne mogu biti objektivni, ali da su intersubjektivni. Komunikativna validnost odnosi se na način na koji se istraživač zauzima za relevantnost svojih interpretacija. Istraživač ne traga za „tačnim“ interpretacijama, nego odbranjivim, koje će na kraju biti viđene od strane istraživačke zajednice kao prikladne i relevantne. Intersubjektivna validnost odnosi se na intersubjektivnu saglasnost (Kvale, 1997, prema Nilsson, 2008).

PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

„Šta me brine?“ – Prikaz nastavničkih briga

Nakon više ciklusa analize podataka, odnosno iščitavanja transkripata, kodiranja i rekodiranja, došla sam do tri velike, sržne kategorije koje sam nazvala Početničke brige, Pripravničke brige i Veteranske brige. Početničke brige su definisane kao brige koje studenti imaju u vezi sa budućim poslom, odnosno brige koje su pripravnici i iskusni nastavnici imali na samom početku karijere. Tako su pripravnici i nastavnici pitani da se prisete prvog radnog dana i briga koje su im se „motale po glavi“ na putu do škole i uopšte briga koje su imali tih prvih nedelja i meseci rada u školi, dok su studenti podsticani na anticipaciju. Pripravničke brige definisane su kao brige koje aktuelni pripravnici imaju i kojih se stariji nastavnici sećaju da si imali u toku pripravničkog staža. Ipak, kako je mali broj nastavnika mogao da se seti briga koje su usledile nakon onih početnih, ova kategorija prevashodno se odnosi na pripravnike, odnosno primeri za nju su mahom izvučeni iz razgovora sa pripravnicima. Najzad, kategorija Veteranske brige, odnosi se na brige koje iskusni nastavnici u ovom trenutku imaju, dakle posle 5-38 godina radnog iskustva. Budući da se kategorija Početničke brige odnosila na brige s početka karijere o kojima su svi ispitanici mogli da pričaju, učestalost ove kategorije je znatno veća u odnosu na učestalost kategorije Veteranske brige, a još pre – kategorije Pripravničke brige. Tako, frekvenca pojavljivanja Početničkih briga u govoru studenata, pripravnika i nastavnika iznosi 286, frekvenca Pripravničkih briga iznosi 53, a Veteranskih briga – 105¹⁷. Ako se osvrnemo na broj intervjuva u kojima su se te brige pojavile, a ne na broj izjava (tj. isečaka ili iskaza), utvrđuje se da su se Početničke brige javile u 56 intervjuva (od 57 intervjuva – jedna ispitanica nije mogla da navede nijednu brigu na samom početku karijere), Pripravničke u 22 (od 38 u kojima se govor o njima mogao javiti), a Veteranske – u 20 intervjuva (od mogućih 22).

¹⁷ U Tabeli 2.1. u Prilogu 2 može se videti ukupna frekvenca svih briga i strategija prevazilaženja briga, na nivou celog uzorka – kako frekvencija izjava, tako i frekvencija istervjuva u kojima se govor o konkretnoj brizi, odnosno strategiji javio.

Početničke brige

Nakon nekoliko faza iščitavanja, kodiranja i rekodiranja transkripata, došla sam do 33 podkategorije početničkih briga o kojima su studenti, pripravnici i nastavnici saopštavali u svojim intervjuima. Bilo je važno pronaći zajedničko nadređeno značenje za neke od tih podkategorija, ne bi li se one svele na manji broj podkategorija, što je bio preduslov dalje analize i poređenja.

Pri prvom ciklusu analize podataka nastojala sam da obezbedim što više *in vivo* kodova, odnosno da kodovima dajem nazive koji su bliski izrazima koje su koristili ispitanici, koji nemaju utemeljenje u nekoj od psiholoških ili pedagoških teorija. Stoga se neki od naziva mogu učiniti nejasnim, „laičkim“ ili čak banalnim (videti prvu kolonu u Tabeli 4, a za detaljniji prikaz – Tabelu 2.2 u Prilogu 2), ali u ovoj fazi mi je bilo bitno da ostanem što bliže podacima. Isti princip sam primenila i prilikom definisanja podkategorija druge dve sržne kategorije.

Nakon dodatnog iščitavanja izjava i literature, pri takozvanom aksijalnom kodiranju, ovih 33 podkategorija svedeno je na 11 većih subkategorija (kodiranje drugog stepena) prikazanih u tabeli. U definisanju ovih kategorija pomoglo mi je redovno pisanje memoa, u kojima sam navodila detaljne opise kodova, njihovo značenje i kontekst u kojima su se javljali (takozvani kodovski memo), kao dileme iz različitih faza kodiranja (takozvani, teorijski memo).

Tabela 4. Kodovi prvog i drugog stepena – podkategorije kategorije Početničke brige definisane nakon više ciklusa analize podataka

Kodovi prvog stepena	Kodovi drugog stepena	<i>f</i> izjava ¹⁸	<i>f</i> intervjua	Objašnjenje	Primer
	Početničke brige	287	56	Brige na samom početku karijere	

¹⁸ Frekvencija izjava novih širih podkategorija ne odgovara uvek zbiru frekvencija prethodnih podkategorija jer je bilo slučajeva da se neka izjava podvede pod dve podkategorije, kada se po smislu nalazila „između“ ili se se podeli na dva smislenija dela, koja bi se potom podvela pod dve različite subkategorije.

Problematični učenici	Ponašanje učenika	48	31 (55,4%) ¹⁹	Obezbediti disciplinu na času i izaći na kraj sa „problematičnim“ učenicima	<i>Imala sam tu tzv. prvobitnu tremu. Bilo je svaki put kad sam ulazila u novu školu kao zamena. Uvek je počinjala kad uđem u učionicu ta neka bojazan da nešto ne krene kako ne treba, da sve držim pod kontrolom. Najčešće se tiče discipline, da ne dolazim u neki sukob sa učenicima pošto su oni dosta otvoreni sada, ne da vređaju, nego vole da protestvuju.</i>
Disciplina					
„Da li će me pojesti“					
Motivisati učenike	Efikasne nastavne metode	42	29 (51,8%)	Motivisati i zainteresovati nemotivisane učenike i obezbediti učenje svih	<i>Najveća sumnja mi je da li ću učenike zainteresovati za taj predmet. Mislim da mnogo profesora predaje nešto i onda kao 'aha ovi su naučili nešto, ovi što nisu – nema veze'. Mislim da to nije ispravno. Najveći izazov je da svi budu uključeni u rad.</i>
Radna atmosfera					
Prilagodavanje uzrastu/nivou					
Kurikulum					
Pristrasnost gradiva	Kolege	51	27 (48,2%)	Loš odnos sa kolegama, pritisci, brige da ne „štrči“ i da se snađe sa kontradiktornim informacijama	<i>Osnovna briga mi je bila, iskreno da ti kažem, zbornica. Moraš da budeš i u toj zbornici ratoboran, i sa starijim kolegama i sa novim, i svuda ima tih nekih klanova, oni svi hoće da te privuku k sebi</i>
Kolektiv „štrčanje“					
Kontradiktorne informacije					
Korupcija					
Uzaludnost	Identitet i smisao	34	20 (35,7%)	Osećaj uzaludnosti i nemogućnosti da se išta promeni, upitanost da li je to uopšte posao koji želi i može dobro da radi	<i>Pribojavam 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...</i>
Šta je nastavnik					
Dosada i monotonost					
„Da li ću ja to moći?“					
Pamćenje imena					
Neprimerenost					

¹⁹ U zagradi je naveden procenat intervjuja u kojima se pojavila određena podkategorija u odnosu na ukupan broj intervjuja u kojima se pojavila navedena kategorija. Procenti 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.

Da ne pogreši	Stručnjački autoritet	24	19 (33,9%)	Strah od uzdrnavanja autoriteta ako nešto ne zna ili pogreši	<i>Znači, taj pad autoriteta pred učenicima, eto toga se najviše plašim. Takav sam utisak imao kada sam gledao u profesora, da jedan trenutak kada ja saznam da on nešto ne zna, da ima rupu u znanju, on gubi autoritet kod mene zauvek. Ja znam da je on priučio to što radi i da to radi kao zanat, a ne kao nešto što voli. E toga se ja plašim, da ja ne ostavim takav utisak na učenike.</i>
„Da li dobro prenosim znanje“					
Roditelji	Roditelji	27	18 (32,1%)	Loš odnos sa roditeljima	<i>Imam brige više s roditeljima nego s decom. I oni su razmaženi u neku ruku, navikli da im sve bude u redu. Oni sebi previše dopuštaju i previše očekuju, zovu, zahtevaju – što ste mom detetu dali jedan...</i>
Vežanost za učenike	Klima u odeljenju	21	18 (32,1%)	Loši odnosi sa učenicima i među učenicima i obostrano nerazumevanje	<i>Bilo je problema da oni krenu da jedni druge vređaju, da pričaju grozne stvari, onda se neko dete uvredi, onda očekuje od mene da rešim tu situaciju, onda ja treba da budem pravedna u toj situaciji, a nisam ni videla šta se tu desilo.</i>
Odnos sa učenicima					
Starešinstvo					
Odnosi među učenicima					
Opremljenost škole	„Tehnika-rije“	19	15 (26,8%)	Preobimna administracija i loša opremljenost škole	<i>Bavljenja poslom koji se odnosi na administraciju, jer ja nisam inače administrativan tip, to mi je to bilo najveće opterećenje i najveći stres.</i>
Administracija					
Ocenjivanje	Ocenjivanje	22	13 (23,2%)	Obezbediti pravedno ocenjivanje, usklađeno sa ciljevima	<i>Najčešće sam razmišljala da li sam pretežak kontrolni dala. Pre nego što pregledam i kad smislim zadatke, da li je to bilo i suviše ambiciozno, da nisam preцениla razred. I kako balansirati u razredu, to je grupa od 30 učenika sa različitim osobama, svakome treba na drugačiji način prići, da li sam pravedno ocenila usmeni odgovor.</i>
Inkluzija				Prepoznavanje potreba	<i>Inkluzija me je plašila – ja</i>

Učenici sa psiho-socijalnim problemima	Raznolikost u odeljenju	19	13 (23,2%)	različite dece i adekvatan pristup, pogotovo onima sa potrebom za dodatnom podrškom	<i>nisam kompetentna za to. Zaboga, još nisam radila sa običnom decom, tu mi je već haos, da li ću uspeti sa „normalnom“ tako da kažem, ali srećom nisam imala takve učenike.</i>
Nove generacije i vrednosti					
Da li ću naći/zadržati posao?	Egzistencija	8	5 (8,9%)	Teškoća nalaženja i zadržavanja posla	<i>Sad sam na zameni, nisam ni pripravnik. Čekam da li će to potrajati. I to je jedno veliko osećanje nesigurnosti, to što potpisujem ugovor na mesec, dva...</i>
Kako uskladiti razne obaveze?					

Kao što se iz tabele (četvrta kolona) može videti, najčešće navođene početničke brige bile su: Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode i Kolege. U nastavku ću objasniti značenje i navesti primere za svaku od navedenih briga, počevši od onih najučestalijih, do onih koje su se najređe javljale u govoru studenata, pripravnika i nastavnika.

Prosečan broj Početničkih briga po osobi iznosio je 3.6, dok je najčešća vrednost (Mod) po ispitaniku – 3 (N=13).

Ponašanje učenika

Ponašanje učenika kao nova, šira podkategorija kategorije Početničke brige, nastala je spajanjem ranijih podkategorija Problematični učenici, Disciplina i „Da li će me pojesti“. Reč je o brizi koja se smatra tipičnom za period ulaženja u svet rada. Osoba se oseća nesigurno, pogotovo ako odmah nakon fakulteta nađe posao jer se boji da je učenici neće shvatiti ozbiljno zbog male razlike u godinama. Brine se kako će izaći na kraj sa nemirnim, nevaspitanim i, kako kažu, „bezobraznim“ učenicima, koji mogu toliko ometati čas da „ti naprave haos od života“. Postoji briga za održanje sopstvenog autoriteta (pa čak i fizičkog integriteta) spram učenika koji se suprotstavljaju, „bune“, omalovažavaju, imaju neprimerene komentare, prete ili čak fizički nasrću na nastavnike – na primer:

Studentkinja G: *„Plasila bih se ka da bi u nekom razredu bio neki problematičan učenik pa da mi se neko tu suprotstavi, da me nešto negira.“*

Pripravnica A: *„Onda je krenuo da divlja – baca stolicu, šutira ormariće, urla, izašao je sa časa, šutirao ormariće u hodniku, lomio hemijsku, teatralno potpuno. Aj, nije nasrnuo na mene, ali to je momenat koji mene plaši – sva ta deca su muškarci, veći od mene koji mogu nešto da urade... Vrlo je neprijatno bilo.“*

Istovremeno, postoji i bojazan da će nekoliko problematičnim pojedinaca podstaći i ostale da „miniraju“ čas, da bojkotuju, te da će biti nemoguće obezbediti i minimum pažnje i saradnje od strane odeljenja, kao što je, na primer, jedna pripravnica (K) opisala brige s početka karijere: *„Imala sam jedno odeljenje 7. i 8. koja su bila malo problematičnija, tako da su pojedinci uvek mislili kako su pametniji od svih i kada jedan vikne nešto smešno i zabavno, to povuče celo društvo. Imala sam jedno zatvoreno odeljenje koje je postavilo svoja pravila i ako neko to pravilo prekrši i dođe u kontakt sa nastavnikom, to ne valja. Bilo mi je teško da „razbijem“ to što su oni razvili među sobom.“*

Efikasne nastavne metode

Ova šira podkategorija nastala je spajanjem podkategorija: Motivisati učenike, Radna atmosfera, Prilagođavanje uzrastu/nivou, Kurikulum i Pristrasnost gradiva. Za razliku od podkoda Stručnjački autoritet, odnosno brige oko „prenošenja znanja“ i održavanja autoriteta, ovde je akcenat na učenicima (a ne na sebi samom) i na adekvatnim nastavnim metodama koje će obezbediti učenje učenika uz sva ograničenja koja nameće predviđeni kurikulum. Osoba se pita kako motivisati i zainteresovati učenike, brine se da li će uspeti da predstavi gradivo i svoje zahteve tako da ih svi razumeju. Brine se u kojoj meri će biti sposobna da gradivo prilagodi uzrastu učenika, njihovim sposobnostima, predznanjima i interesovanjima. Važno joj je da privuče i održi pažnju učenika, da primeni što prikladnije nastavne metode i ispuni svoje ciljeve. Ova se briga lepo odslikava u izjavama jednog studenta i dve pripravnice:

Student Đ: *„Pa da neću moći da postavljeni cilj ostvarim, šta god uticalo na to, da neću moći da zainteresujem, da prezentujem, da neću moći da podstaknem da neku aktivnost.“*

Pripravnica L: *„Kad se setim svog ispita starog veka, to su knjige kad bi poređao metar, a u petom razredu pomenemo Cezara i to je to (smeh). Kad se setim tog ispita, strašno. Tu postoji taj jaz. I nama je teško posle da se vratimo. Kad uđem u peti razred gde deci mortaš da crtaš da bojiš. To je jako teško i velika je razlika.“*

Pripravnica K: *To mi je bio problem jer njima te stvari koje ja moram po programu njima nisu interesantne, pa je mene bio strah da li ću ja na dobar način da im učinim tu temu interesantnijim i da li ću uspeti nešto kod njih da probudim.*

Unutar podkategorije Pristrasnost gradiva postojala je samo jedna izjava studentkinje istorije (V) koja se brinula da sadržaj koji je predviđen planom i programom ne bude pristrasan, pogotovo kada je reč o skorijoj nacionalnoj istoriji, te da može biti povod za nasilje – *„Nacionalna istorija se koristi dosta kao izgovor za neko nasilje. I onda način na koji bi oni prihvatili nešto od mene, mene dosta... to mi je dosta velika dilema kako to prezentovati, a da oni to ne uzmu kao povod da budu nasilni.“* Ostale izjave ticale su se uopšte neadekvatnosti kurikuluma, odnosno preobimnosti, neprilagođenosti uzrastu i niskog stepena slobode nastavnika da odstupa od njega – na primer:

Pripravnica I: *„S petim razredom je taj priručnik nerealan, već tu treba da se priča o demokratiji, šta je participacija, učešće u vlasti... Oni ne razumeju, ja sam probala, krenula sam tako. U šestom razredu pitam ja dete šta je demokratija, on mi kaže to je demokratska stranka oni lažu i krađu pare. Onda ja vidim da to dete stvarno nije na tom nivou i dalje ne razume, to je njemu toliko apstraktno i daleko, nema poente.“*

Kolege

Podkategoriju Kolege čine izjave koje su prethodno bile svrstane u uže podkategorije: Kolektiv, “Štrčanje”, Kontradiktorne informacije i Korupcija. Pod

„štrčanjem“ se podrazumeva odstupanje od uobičajnih normi ponašanja karakterističnih za datu školu. Reč je o brizi početnika da neće biti prihvaćeni ako misle i rade drugačije (najčešće ako primenjuju savremene nastavne metode), kao na primer sledeći student (Ž):

„Pa to da znam koliko ja imam slobodu u svom radu. Šta će se desiti ako ja dođem i kažem “danas ćemo raditi na tom i tom izvoru” i onda učenici između sebe, između odeljenja, prošire tu informaciju i onda odeljenje kome ja predajem kaže ovom drugom “mi radimo neke gluposti, šta se tu dešava?” i onda se to pročuje i dođe do direktora, a direktor je možda neko ko neće to razumeti šta je to što ja pokušavam da radim i biće ,’je li, šta se to glupiraš?!”.

Postoji briga za to da se ne ispadne nekompetentan pred kolegama, briga dobijena i u drugim istraživanjima (Ballantyne, Hansford & Packer, 1995, u Sharplin, O’Neill & Chapman, 2011), kao u slučaju sledeće nastavnice (E):

„Pa jeste, jeste, u početku je onako, postojale su tu kolege koje su već jako dugo radile, drugo radile kolege ovaj, znači imale su iskustvo u tom poslu i onda sam se recimo plašila da ih pitam nešto, kako će me gledati ako ja sad, kao neku glupaču koja to apsolutno ne zna.“

Osobe se brinu da kolege ne budu zavidne i „bolesno ambiciozne“, da ih ne „doživljavaju kao konkurenciju“, da ih ne sputavaju u poslu ili nameću svoje mišljenje, pa čak i vrše pritisak prilikom zaključivanja ocena. Takođe, pitaju se kako izaći na kraj sa kontradiktornim informacijama – različitim savetima koje daju različiti nastavnici ili, pak idejama za koje oni sami osećaju da su ispravne i idejama koje imaju kolege. Kako je jedna pripravnica (V) rekla:

„Ali ne mogu toliko da odskačem od ostalih. Meni direktor danas kaže: „Pa znaš, treba da pogledaš i ostale ocene i da otprilike to bude to. Ako on ima 6 jedinica, neka bude i tvoja sedma. Nema veze.“ Tako da ja moram da plivam između i treba da se izveštim u tome, ni na uštrb svoje struke, ni na uštrb učenika.“

Identitet i smisao

Ova šira podkategorija nastala je ujedinjenjem prethodno užih podkategorija: Uzaludnost, Šta je nastavnik, Dosada i monotonost, „Da li ću ja to moći?“, Pamćenje imena i Neprimerenost. Reč je o nesigurnosti u sopstveni izbor budući da osoba ne poseduje određene osobine koje ona smatra važnim za profesiju nastavnik ili, pak poseduje određene osobine i oblike ponašanja koje smatra neprimerenim, neadekvatnim za nastavnika. Kako je jedna studentkinja (A) rekla:

„Plašim se da ću se prodrati, da će uticati moji problemi, kada uđem u učionici obično treba ostaviti svoje probleme po strani i posvetiti se ljudima. Plašim se da će uticati pošto sam ja takva da na mene sve utiče, da ću doći sa nekim problemom...“

Neki postavljaju pitanje identiteta – šta je sve nastavnik, šta sve to podrazumeva. Mnoštvo različitih uloga nastavnika i kompetencija koje treba da poseduje ih brinu, kao u sledećim primerima:

Pripravnica Đ: *„Osoba koja je pedagog, koja utiče na razvoj obrazovanja dece, i vaspitač. Što se škole tiče, tu se od nas zahteva da budemo i psiholog i socijalni radnik i pravnik. Pošto deca znaju svoja prava, mi znamo šta su naša prava, ali sve to treba balansirati da bi se nastava izvela kako treba i održala disciplina. Mada ja nisam kvalifikovana ni da budem socijalni radnik ni pravnik, tu nailazim na probleme.“*

Nastavnica Ž: *„U početku mi je sve bilo poteškoća. Nisam ni shvatala kako ću ja njih to sad naučiti, kako to sad od mene zavisi da li će oni nešto znati, cela ta ideja je zastrašujuća – od mene zavisi nečije znanje.“*

Najzad, u ovo kategoriju svrstane su i izjave koje upućuju na brigu da će možda jednog dana posao postati dosadan, da će izgubiti entuzijazam koji smatraju neophodnim za uspešno bavljenje poslom nastavnika. Neki se boje da će im entuzijazam splasnuti kada uvide da ne mogu ništa da menjaju i da je njihov trud uzaludan – u odnosu na sistem i društvo s jedne strane i u odnosu na nezainteresovanost učenika, s druge strane.

Student Đ: „Na globalnom nivou, koliko zaista možeš promeniti sistem i koliko ti sistem uopšte omogućava da radiš to zbog čega si tu, zbog čega veruješ u svoj posao.“

Student A: „Imam tu svest, bojazan više, da nekoga ne zanima to što ja pričam zato što realno pada to u vodu. Znaš kao ja pričam o književnosti a ko tu čita i koliko mu je to bitno u životu.“

Stručnjački autoritet

Ova podkategorija kategorije Početničke brige nazvana je tako jer je nastala spajanjem užih podkategorija Da ne pogreši i „Da li dobro prenosim znanje“, koje se odnose na brigu osobe da se, otkrivanjem nekih „rupa u znanju“ izgubi autoritet među učenicima. Postoji stalna bojazan da se ne zna odgovor kad učenici nešto pitaju, kao u sledećim primerima:

Nastavnica B: „Sećam se da sam imala užasnu tremu tih prvih časova da li ću sve znati i da sam se mnogo spremala za svaki čas, da sam imala onaj strašan osećaj u stomaku, treme, i da sam razmišljala: 'Bože, ako ovo bude trajalo ovako ceo život, ja neću moći da radim.'“

Studentkinja Z: „Svako od nas ima taj problem da priča koliko god da se spremiš, opet šta će da me pita, šta ako ne znam, šta da kažem. Uvek taj strah nekako. 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.“

Očigledna je izraženja usmerenost na sebe kao nekog ko ne sme da izgubi autoritet eksperta za predmet koji predaje jer je to glavna tačka oslonca identiteta na početku karijere.

Roditelji

Još jedan od odnosa koji brine studente (a brinuo je pripravnike i nastavnike) jeste odnos sa roditeljima učenika. Ispitanici se brinu kako će, pogotovo ako su se kao

mladi zaposlili, obezbediti autoritet u očima roditelja i kako će opravdati svoju odluku po pitanju neke ocene ili ukora, kao na primer:

Student E: *„Bojim se da će biti ono: 'Ma kakvi moje dete nije takvo'. I šta ja onda da radim sa tim roditeljima? Oni shvate da je dete loše, da neko napada, to je veliki problem kako objasniti da njegovo dete nije loše, ali da ima neki problem koji treba da se reši.“*

Postoji i strah od nasilnog ponašanja roditelja, što lepo odslikava izjava jedne nastavnice (D):

„Bojala sam se jako jednog roditelja po tome što su mi ispričali, nisu oni meni ispričali ništa što nije istina, to je neko ko je pre izvesnog vremena napao policajca sekirom. Sad tom čoveku treba objasniti da mu deca prave probleme, i pojavi se njegova žena koja napravi mnogo veći problem od njega, ali to je nešto što te iznervira i prođe. Najveći je problem kad ne možeš da se osloniš na tog roditelja, u tom slučaju su meni agresivni roditelji i nemoćni isti, zato što oni ne utiču na svoju decu. Ne pogađa mene to što ona meni kaže da ja ne umem s njenim detetom, to prođe, iznervira te i prođe, ali to što ona meni ne pomaže da ja rešim problem koje njeno dete pravi, to ostaje.“

Klima u odeljenju

Podkategorija Klima u odeljenju predstavlja integraciju prethodnih užih podkategorija: Vežanost za učenike, Odnos sa učenicima, Starešinstvo i Odnosi među učenicima. Ispitanici se brinu da li će uspeti da uspostave odnos razumevanja, poštovanja i poverenja sa učenicima i da li će uspeti da razviju takav odnos i među samim učenicima (a ne netrpeljivost, diskriminaciju i nasilje), kao u navedenim primerima:

Studentkinja G: *„Plušim se, kako ne. Plušim se u stvari tog prvog susreta, kad treba pronaći taj neki dodir sa njima. Ne znam kako to... Prosto, naći se negde sa njima. E to me nešto strah, da se negde ne razumem sa njima.“*

Studentkinja I: *„Nasilje u razredu, diskriminacija siromašnih... Brine me taj odnos među učenicima i kako da se postavim...“*

Izražena briga jedne studentkinje (1) da će se toliko vezivati za učenike, da će joj biti žao kada odu iz škole svrstana je u ovu podkategoriju – *„Mnogo se brzo vezujem za ljude. To mi jedan od strahova u ovom poslu – da ću se vezati za generaciju koja će otići i onda mislim da ću ja to teže preboleti nego ta deca.“*

Najzad, brige u vezi sa razrednim starešinstvom svrstane su ovde jer se o njemu pričalo uglavnom kao o angažovanju koje zahteva od nastavnika poseban odnos sa učenicima, veću brigu oko njih i zastupanje pred drugim nastavnicima, kao što je jedan student (V) rekao:

„Razredno starešinstvo bi mi možda bilo malo nezgodno, zato što ipak sam neka vrsta roditelja tog deci. Nisam roditelj, ali sam treći roditelj, nazovi tako. Pa, povlači sa sobom veliku odgovornost, mislim da bih tu, malo mi je frka od toga...“

„Tehnikalije“

Ova podkategorija predstavlja zbir nekadašnjih užih podkategorija: Opremljenost škole i Administracija. U „tehničke” stvari, koje ne zavise od samih nastavnika, već predstavljaju ograničenja okoline spada problem opremljenosti škole i uslova rada u školi. Neke nastavnike brine da li će moći da ispune lične ciljeve budući da škole nemaju potrebna nastavna sredstva i materijale i da su učionice male, kako je opisao jedan student (E): *„Pa verovatno na početku te neke tehničke stvari, dakle, ono što meni smeta su male učionice gde mi se čini da su mi svi za vratom. Onda, smetalo bi mi ako tu nema neki projektor, onda nema ovo, nema ono, nema kompjuter, ne mogu ja sad sve da im donosim od kuće, nemam ja platu 2 000 evra...“*

Ipak, najčešće navođene brige iz ove podkategorije ticale su se preobimne administracije, koje predstavlja *„samo ispunjavanje forme, a udaljavanje od sadržaja”* i koja često, prema mišljenju ispitanika, nema smisla. Ispitanicima smeta netransparentnost, kao i nepostojanje jasnih smernica i uputstava za vođenje dokumentacije. Neke od tipičnih izjava koje ukazuju na ovaj tip brige su:

Nastavnik B: *„Čega se bojim još – birokratije, program, planovi, pošto sam ja ušao kad se vršila ta reforma, pa se sve to naglo menjalo, drugačije je bilo, pa uklopiti sa ovim, uklopiti sa onim, brige da li će to valjati ili neće...“*

Pripravnica D: *„Meni je vođenje pedagoške dokumentacije postalo trauma. Dnevnik zovem zavetnim knjigama i kanonima, pošto tamo nešto pogrešiti – to je traumatično. Mora da se lupi pečat, ima svoju proceduru. Da li možeš da zamisliš kako mi je bilo kada sam greškom pisala pismeni plavom, a mora crvenom olovkom. I onda su za svakog učenika morali da mi lupe pečat, ja da napišem paraf, da precrtam i ponovo upišem ocenu.“*

Ocenjivanje

U govoru, kako studenata, tako i pripravnika i nastavnika pominjalo se često i ocenjivanje, kao jedna od briga s početka karijere. Ocenjivanje otvara pitanja pravednosti, (previsokih ili preniskih) kriterijuma, ciljeva i mogućnosti da se ostvarenost tih ciljeva kvantitativno, na petostepenoj skali izrazi. Jedna od tipičnih izjava je:

Student D: *„Dosta me brine ocenjivanje i sada još uvek nisam siguran kako bih organizovao ocenjivanje, a mislim da je to ključno i zbog odnosa i zbog motivacije, a i sistem zahteva neku vrstu ocene. Nisam siguran kako bih organizovao nastavu da je ona fokusirana na buđenje znatiželje, a da taj pristup može da garantuje neku vrstu merljivosti rezultata učenja.“*

Nekim nastavnicima posebno teško pada ocenjivanje usmenog odgovora, a nekima (najčešće nastavnicima srpskog jezika) – ocenjivanje pisanih radova – na primer:

Pripravnica V : *„Brine me usmeno odgovaranje, još nisam probala to. Test je lako dati. Ne znam da izaberem koje je pitanje validno i koji kriterijum tu treba da uzmem pri ocenjivanju.“*

Pripravnica D: *„Meni je pismeni zadatak bio problem. Usmeno ocenjivanje nije, ali pismeni jeste jer ne postoji postupak kako se ocenjuje pismeni zadatak. Bila sam u strahu da moja ocena bude korektna, da ne budem previše popustljiva.“*

Prisutna je i briga u vezi s tim da li će se stići sakupiti programom zahtevan broj ocena.

Raznolikost u odeljenju

Ovu podkategoriju sačinjavaju uže podkategorije: Inkluzija, Učenici sa psihosocijalnim problemima i Nove generacije i vrednosti. Potrebno je da naglasim da sam nekoliko izjava prvobitno kodiranih kao Nove generacije i vrednosti ipak svrstala u Ponašanje učenika ili Socio-emocionalni odnosi, dok sam ovde zadržala samo one koje ukazuju na brige proistekle iz same različitosti vrednosti i interesovanja, iz rada sa mladima koji su drugačiji u odnosu na generaciju samog nastavnika – na primeru jedne studentkinje (D): *„Šta ako mi dođe devojčica sa dubokim dekolteom? Ili dečaci koju, otkud znam, istetovirani? Meni to nije za školu...“*

Ipak, znatno češće bile s navođene brige u vezi sa inkuzijom – sa radom sa decom sa intelektualnim deficitom, hiperaktivnom decom i decom iz disfunkcionalnih porodica. Sagovornici saopštavaju da nisu dovoljno kompetentni za rad sa decom sa potrebom za dodatnom podrškom, te da ih brine kako će organizovati čas, a da se ne remeti aktivnost ostalih učenika, na koje načine će objasniti gradivo, kako će motivisati i ocenjivati tog učenika – kao na primer:

Studentkinja A: *„Bilo bi mi teško da radim sa decom koja ako ih ima u odljenju, sa smetnjama u razvoju jer možda bih se malo više njima posvetila nego ostaloj deci, pa bi opet bilo sukoba, verovatno, jer svako voli više da se posveti njemu pažnje.“*

Egzistencija

Ova podkategorija odnosi se na brigu oko nalaženja posla, a potom i njegovog zadržavanja, s obzirom na stanje u društvu i najbolje je odslikavaju sledeće izjave studenata:

Student E: *„E, sad, ja ni ne verujem da ću dobiti taj posao. To su prva strahovanja“.*

Studentkinja G: *„Snalaziti se mora, jednostavno... Sutra još kada budete imali decu, šta će tek onda da bude? Čas imaš fond časova, čas nemaš. Ako nemaš pun fond, manja ti plata.“*

Ova vrsta briga javila se isključivo u govoru o brigama na početku. Nastavnike koji već neko vreme rade u školi, egzistencijalna pitanja ipak manje pogađaju, tako da se tema nalaženja i zadržavanja posla nije javljala među Pripravničkim i Veteranskim brigama.

Pripravničke brige

U Pripravničke brige ubrajale su se one brige koje su nastavnici pripravnici saopštavali da ih aktuelno imaju i kojih su se stariji nastavnici sećali da su ih imali u toku pripravničkog staža. Dakle, reč je o brigama koje su se javile nakon početnog „šoka realnosti“, o brigama koje su usledile pošto su se prve, početničke brige bar delom prevazišle. Iako se u teoriji Sajaksove pod prvom fazom profesionalnog razvoja smatra period od sedam godina, što implicira da se neće javiti razlike između briga studenata koji uskoro treba da se zaposle i pripravnika koji rade u školi do dve godine, u ovom istraživanju smatrala sam važnim da ipak proverim ovu hipotezu koja sledi iz teorije Sajaksove. Budući da se studenti konstantno žale kako nemaju dovoljno prakse tokom studija i kako se ne osećaju dovoljno pripremljenim za ulazak u školu, pretpostavila sam da se njihove brige u većoj meri baziraju na predstavi koju su oni o poslu nastavnika izgradili iz pozicije učenika. Takođe, očekivala sam da se i načini prevazilaženja briga u ovoj grupi mogu zasnivati na iskustvima sa svojim nekadašnjim nastavnicima, ali i delom na onome što su tokom inicijalnog obrazovanja učili. Sa druge strane, pripravnici su već (bar delom) razvili identitet nastavnika, odnosno napravili tranziciju iz uloge učenika u ulogu nastavnika. Takođe, prevazišli su (bar delom) „šok realnosti“ i počeli su da se socijalizuju. Usled tog uticaja kolektiva i, naravno novih iskustava u ulozi nastavnika, kao i fenomena „brisanju“ svega onog što se naučilo tokom inicijalnog obrazovanja i smanjenja refleksivnosti, poznatih iz literature, očekivala sam da će se i načini prevazilaženja briga razlikovati od onih o kojima razmišljaju studenti.

Pri otvorenom kodiranju transkripata pripravnika i nastavnika definisala sam 14 užih podkategorije briga. Ponovnim iščitavanjem transkripata, ovih 14 podkategorija svrstano je u devet širih, opštijih podkategorija, koje se, zajedno sa onim prvobitnim, iz kojih su „izvučene“, frekvencama, objašnjenjima i primerima mogu videti u Tabeli 5.

Tabela 5. Kodovi prvog i drugog stepena – podkategorije kategorije Pripravničke brige definisane nakon više ciklusa analize podataka

Kodovi prvog stepena	Kodovi drugog stepena	<i>f</i> izjava ²⁰	<i>f</i> intervjua	Objašnjenje	Primer
	Pripravničke brige	53	22	Brige u periodu pripravnštva	
Starešinstvo	Klima u odeljenju	13	10 (45,5%) ²¹	Loši odnosi sa učenicima i među učenicima i obostrano nerazumevanje	<i>To upoznavanje dece, da više vodim računa i budem posvećenija. Moram da rešavam te njihove tekuće probleme ma koliko simi bili. Da se ne bi ponovili mora da se srene pažnja učeniku.</i>
Odnosi među učenicima					
Inkluzija	Raznolikost u odeljenju	13	7 (31,8%)	Prepoznavanje potreba različite dece i adekvatan pristup, pogotovo onima sa potrebom za dodatnom podrškom	<i>To su deca koja ne znaju svoju godinu rođenja. Zapostavljam dobru decu u odeljenju, jer ceo čas izgubiš radeći sa njima. Ometaju nastavu. Baš je teško. ja jednostavno nisam obučena da sa takvom decom radim.</i>
Učenici sa psihosocijalnim problemima					
Nove generacije i vrednosti					
Kolektiv	Kolege	7	4	Loš odnos sa kolegama, pritisci i ograničavanje	<i>Na početku me je dočekalo: Starije kolege su odmah rekly, ti si sad nastavnik, ti treba to, to, i to. Inače, o figuri nastavnika svakodnevno imam rasprave. „Ti si sad nastavnik, ne možeš da nosiš toliko kratku suknju, ne</i>

²⁰ Frekvencija izjava novih širih podkategorija ne odgovara uvek zbiru frekvencija prethodnih podkategorija jer je bilo slučajeva da se neka izjava podvede pod dve podkategorije, kada se po smislu nalazila „između“ ili se se podeli na dva smislenija dela, koja bi se potom podvela pod dve različite subkategorije.

²¹ U zagradi je naveden procenat intervjua u kojima se pojavila određena podkategorija u odnosu na ukupan broj intervjua u kojima se pojavila navedena kategorija. Procenti 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.

Kontradiktorne informacije			(18,2%)	slobode, brige da se snađe sa kontradiktornim informacijama	<i>možeš da ideš u grad kad idu tvoji učenici, ti si sad primer, ti si njihov model. " Preporuku smo dobili od direktora škole da doručujemo u trpezariji zajedno s učenicima, komentari su bili: „Ja da žvaćem pred decom?". Dakle, ostao je taj model nastavnika koji je sterilan, uniformisan i to mi itekako smeta.</i>
Ocenjivanje	Ocenjivanje	6	5 (22,7%)	Obezbediti pravedno ocenjivanje, usklađeno sa ciljevima	<i>Raspon ocena je vrlo mali i ocene nisu baš pravedne. To mi je bio problem, u obrazlaganju tih ocena. Morala sam da napravim plan šta je za koju ocenu, ali opet sam upala u to da nisam znala kako da se snađem i onda sam opet tu tražila pomoć. To mi je bio problema. Uglavnom sam imala najviše problema sa decom jer nije fer, mada se oni bune ponekad i bez razloga. Ili zašto je onaj dobio to a ja nisam to.</i>
Problematicni učenici	Ponašanje učenika	5	4 (18,2%)	Izaći na kraj sa „problematicnim“ učenicima	<i>U jednom odeljenju sam zaista brinula za bezbednost dece. Tri učenika, bila su u stanju da rade bilo šta – jedan je uzeo šestar iz čista mira i zaboo devojčici u ruku, u nižim razredima uzeo je makazice i odsekao joj kompletnu kiku. Učenik može da razgovara sa mnom koliko hoće, on može da radi šta god hoće i dalje, ništa čega se on boji u školi nije promenljivo. znači destruktivno dete u svakom smislu, ako pokušaš da držiš čas, on će početi da peva. Bojala sam se šta može da uradi, može da povredi neko dete, na sreću, ništa se nije desilo.</i>
Roditelji	Roditelji	4	4 (18,2%)	Loš odnos sa roditeljima	<i>Roditelji dođu i kažu: Ja nemam vremena i živaca, ja bih ga zgromio, i šta ti onda da pričaš sa tim roditeljima? Kod više od 50% je takav odnos, pogotovo</i>

					<i>što je veliki procenat razvedenih roditelja... Ne možeš da se osloniš na roditelje da bi se bavio svojim stvarima.</i>
Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	4	3 (13,6%)	Loš status nastavnika i obrazovanja u društvu	<i>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. To je problem društva. Sve te problema države, društva vidite na njima... S jedne strane neke stvari se traže od nas, a nema ničega za uzvrat.</i>
Kurikulum	Efikasne nastavne metode	4	3 (13,6%)	Neadekvatan i nefleksibilan plan i program koji otežava efikasno sprovođenje nastave	<i>Neke lekcije zahtevaju duži rad s učenicima, kao što su procenti koje niko ne zna, a predviđen je jedan čas – ja njih da uvedem u priču samo treba mi jedan čas, plus još tri da vežbaju. To me jako muči.</i>
Šta je nastavnik? Donošenje problema kući	Identitet i smisao	3	3 (13,6%)	Upitanost da li je to uopšte posao koji želi i može dobro da radi	<i>I pored toga što ja volim kad uđem u učionicu, postoji deo mene koji kaže – Sad ćeš ti biti provincijski učitelj i da sebe žrtvuješ ili ćeš raditi ono što tebe malo više zanima, a to je da istražujem.</i>

Iako nose iste nazive, sadržaj nekih podkategorija se razlikuje u ovoj kategoriji briga i u kategoriji Početničke brige. Tako se pod Efikasne nastavne metode u ovom slučaju podrazumeva samo neadekvatan i nefleksibilan kurikulum, odnosno brige nastavnika da ga usaglase sa mogućnostima i potrebama učenika. I sadržaj, odnosno smisao podkategorije Kolege nešto se razlikuje – za razliku od ove brige kod početnika, ovde nije bilo govora o „štrčanju“ u odnosu na kolege. Podkategorija Identitet i smisao u ovom slučaju odnosi se isključivo na brige u vezi sa tim da li je posao nastavnika, sa svim svojim ulogama i kompleksnim zahtevima, nešto šta osoba zaista želi i može da radi. Dakle, nije se postavljalo pitanje uzaludnosti truda zbog ograničenja sistema i nezainteresovanosti učenika. Kad je reč o podkategoriji Ponašanje učenika, ona u slučaju Pripravničkih briga, nije podrazumevala pitanje discipline, odnosno upravljanja

celim odeljenjem, već samo izlaženje na kraj sa ponašanjem pojedinih „problematičnih“ učenika.

Ono što ipak predstavlja veću razliku između Početničkih i Pripravničkih briga jeste nova podkategorija koja se ovde pojavila – Odnos prema nastavnicima i obrazovanju, kao i nedostatak podkategorija: Stručnjački autoritet, Egzistencija i „Tehnikalije“. Može se pretpostaviti da su nastavnici, nakon godinu-dve rada u školi već stekli izvesnu sigurnost po pitanju egzistencije, kao i da su se navikli na uslove rada u školi i administraciju, te da im više nisu u fokusu. Verovatno su i stekli izvesnu sigurnost po pitanju sopstvene stručnosti, predmetne ekspertize ili su, pak, utvrdili da to i nije toliko važno, te da nema razloga za brigu oko toga.

Ipak, ono što se pojavilo kao nova briga jeste odnos društva u celini, pa i roditelja i učenika prema nastavnicima, pre svega njihovo nedovoljno cenjenje ove profesije. Ispitanici smatraju da današnje društvo nameće pogrešne vrednosti, da je obrazovanje skrajnuto, te da su i nastavnici izgubili ugled koji su nekad imali. Primećuje se izvesna doza ogorčenosti jer se nastavnicima nameće sve više obaveza i odgovornosti, dok za uzvrat ne dobijaju dovoljno – ni materijalno, ni u vidu ugleda ili priznanja.

Veteranske brige

Na kraju, u intervjuima sa iskusnijim nastavnicima tragala sam za brigama koje oni aktuelno imaju. Moglo se očekivati da oni mlađi i dalje imaju neke od briga koje su se javile na početku karijere, ali se isto tako moglo očekivati da su se pojavile neke nove. Kod starijih nastavnika se moglo očekivati da su ušli u fazu stabilnosti kada se dobro osećaju u ulozi nastavnika, imaju dovoljno iskustva u vezi sa najboljim nastavnim metodama, a usled već velike razlike u godinama, nemaju problema sa disciplinom. Ipak, moglo se očekivati da se kod njih jave neke nove brige, proistekle kako iz lične promene, tako i iz promena u društvu i obrazovnom sistemu.

Isprva sam identifikovala 20 podkategorija Veteranskih briga, koje su prikazane u tabeli, u prvoj koloni, da bih ih potom svela na devet širih potkategorija briga (videti Tabelu 6).

Tabela 6. Kodovi prvog i drugog stepena – podkategorije kategorije Veteranske brige definisane nakon više ciklusa analize podataka

Kodovi prvog stepena	Kodovi drugog stepena –	<i>f</i> izjava ²²	<i>F</i> Intervju a	Objašnjenje	Primer
	Veteranske brige	105	20	Brige u kasnijim fazama profesionalnog razvoja	
Inkluzija					
Nove generacije i vrednosti	Raznolikost u odeljenju	28	14 (70,0%) ²³	Prepoznavanje potreba različite dece i adekvatan	<i>Pa ima problema recimo učenik koji je inteligentniji i pre završi od svih, uvek mu pripremite zadatak i on se time bavi... E sad ima problem</i>
Socio-ekonomski					

²² Frekvencija izjava novih širih podkategorija ne odgovara uvek zbiru frekvencija prethodnih podkategorija jer je bilo slučajeva da se neka izjava podvede pod dve podkategorije, kada se po smislu nalazila „između“ ili se se podeli na dva smislenija dela, koja bi se potom podvela pod dve različite subkategorije

²³ U zagradi je naveden procenat intervjuja u kojima se pojavila određena podkategorija u odnosu na ukupan broj intervjuja u kojima se pojavila navedena kategorija. Procenti 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.

status porodice				pristup, pogotovo onima sa potrebom za dodatnom podrškom	<i>što oni i nauče i brzo zaborave, ali samo treba da se natera da se radi. I ta različitost je problem, da se ja pitam ja bi ih razdvojila po sposobnostima.</i>
Učenici sa psihosocijalnim problemima					
Starešinstvo	Klima u odeljenju	22	12 (60,0%)	Loši odnosi sa učenicima i među učenicima i obostrano nerazumevanje	<i>To je taj vaspitni cilj, da ih naučim da se s negativnim emocijama nose na ispravan način, pošto svakodnevno se oni čuškaju, gurkaju, svađaju, vređaju, psuju i svakodnevno ja vodim takve razgovore u svim razredima bez obzira da li sam odeljenski starešina ili ne, prinuđena sam da ih naučim da se s agresijom i besom nose.</i>
Odnos sa učenicima					
Zloupotreba od strane učenika					
Odnosi među učenicima					
Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	25	9 (45,0%)	Loš status nastavnika i obrazovanja u društvu	<i>Sad gledam ovu decu koja su bolje obučena od mene i oni to prokomentarišu. ... Oni već znaju, mi da smo mogli da budemo nešto bolje, mi bismo bili. To komentarišu verovatno i roditelji. Onda imamo negativnu kampanju u medijima, nastavnici su ovakvi, opet štrajkuju, ne rade dva i po meseca. Roditelji koji ne znaju šta će sa tim detetom ili sa dva, kažu kako je nama super sa 30 dece.</i>
Kurikulum	Efikasne nastavne metode	16	8 (40,0%)	Neadekvatan i nefleksibilan plan i program koji otežava efikasno sprovođenje nastave	<i>Meni se čini da je deci previše gradivo natrpano, da mi to samo prelazimo, znači jedan dan je obrada, drugi dan je utvrđivanje, treći čas krećemo nešto drugo i ono što je najteže, po mom mišljenju, mi kada se bavimo jednom oblašću deca zaborave onu prvu, pa mislim da je to preterano, da bi trebalo da se umanji.</i>
Neopremljenost				Preobimna	<i>Pa onda gubi na kvalitetu, čim ja nemam nešto da im pokažem da, i onda često</i>

škole	„Tehnika- lije“	10	7 (35,0%)	administracija i loša opremljenost škole	<i>odavde vučem tamo, na selo. Onako, nije mi još uvek teško, čini mi se da imam volje, nekako mi je stalo da ih naučim, da zavole tu biologiju.</i>
Admini- stracija					
Roditelji	Roditelji	8	6 (30,0%)	Loš odnos sa roditeljima	<i>Opravdavaju se svi izostanci dece i zakašnjenje, i onaj koji ima beskonačno mnogo izostanaka njemu se ništa ne desi . Do sedmog razreda on shvati da on može da izostaje, da može da ga nema, da može šta god hoće da radi, to je to. Znači bezobzirnost, nevaspitanje neke dece koja imaju podršku roditelja, ne možete im ništa jer on zna da može i onda to koristi.</i>
Dosada i monotonost					
Uzaludnost	Identitet i smisao	13	5 (25,0%)	Osećaj uzaludnosti i nemogućnosti da se išta promeni, upitanost da li je to uopšte posao koji želi i može dobro da radi	<i>Pa sad sam opet došla svoj na svojem. (smeh) Ovaj, ali to je već 10 godina, znači kad sam prošla sve te talase, e sad ja negde lično osećam zasićenje, i mislim da je u prosveti 15 godina sasvim dovoljno, to je, čini mi se maksimum koji čovek može sa tim entuzijazmom da iznese iz sebe. To se sad poklapa već sa mojim zasićenjem gde ja, završila sam master rad, razmišljam o doktorskom radu, kako bih rekla, koncipirala sam časove na sve moguće načine, znači sve sam iz sebe izvukla, istresla. I sad bih nešto novo.</i>
„Neznalica“					
Neprimere- nost					
Problemati čni učenici	Ponašanje učenika	8	5 (25,0%)	Obezbediti disciplinu na času i izaći na kraj sa „problemati- čnim“ učenicima	<i>Mada u ranijem periodu je to bilo da učenik koji ometa čas je mogao da se izbac i onda se nastavi da se radi, danas je to drugačije, to deca znaju i vrlo koriste i onda ne znam šta tu da radim.</i>
Disciplina					
					<i>Generalno je u našem genetskom kodu sujeta i ako ti bilo šta radiš mimo škole ti već izazivaš pažnju. I onda taj</i>

Kolektiv	Kolege	3	2 (10,0%)	Loš odnos sa kolegama	<i>elemenat da ti možda nekog drugog ugroziš time iako ne postoje realne šanse za to, valjda u strahu od ove reforme ili čega, nemam pojma...</i>
-----------------	---------------	---	--------------	-----------------------	---

Kao što se iz tabele može videti, najveći broj nastavnika brine se kako će se nositi sa izazovima inkluzije i generalno radom sa decom koja imaju drugačije vrednosti i modele ponašanja od onih koji su njima bliski. Brine ih kako da usklade plan i program sa sposobnostima dece i kako da obezbede što kvalitetniju nastavu uz malo dostupnih nastavnih sredstava i imajući u vidu socio-ekonomski status porodica iz kojih deca dolaze.

U odnosu na Pripravničke brige izostale su brige oko Ocenjivanja, a nešto drugačije značenje imaju brige oko kolega – za razliku od pripravnika, iskusni nastavnici nemaju brige u vezi sa kontradiktornim informacijama ili pritiscima koje na njih vrše kolege, već se izvor loših odnosa vidi, pre svega, u sujeti, nezainteresovanosti i različitim pogledima na reforme.

Što se tiče podkategorije Odnos prema nastavnicima i obrazovanju, ona odslikava brige nastavnika po pitanju vrednosti koje dominiraju u društvu, po pitanju odnosa samog sistema, ali i roditelja i dece prema obrazovanju. Smeta im licemerje, odnosno neusaglašenost različitih tela u obrazovnom sistemu – kako je jedna nastavnica rekla: *„Sad s jedne strane, mi imamo preporuke da imamo autonomiju škole, posebno autonomiju nastavnika, da nastavnik ima toliko prava da organizuje nastavni proces po volji, po želji, tu imamo i dopunsku lektiru, pa možemo da biramo, pa možemo da uvedemo i bilo koju knjigu koja nam je po ćefu nekom. Sve mi to možemo da radimo, ali kad? Na kraju, mora da se realizuje taj program. Dakle, nema tu puno slobode koja se preporučuje, na kojoj se insistira.“*. Smeta im način sprovođenja reforme, nepromišljeno donošenje odluka, formalizam, kao i stav medija prema nastavnicima. Kod nekih nastavnika se mogla primetiti žal za ranijim vremenima kada su nastavnici imali „veći autoritet“ i kada je bilo „malo strožije vladanje“.

Diskusija briga

Budući da sam se u ovom istraživanju oslanjala na model Frensis Fuller, na ovom mestu smatrala sam važnim da nalaze ovog istraživanja predstaviti u svetlu upravo tog modela. Za početak sam probala da brige o kojima su ispitanici saopštavali svrstam u tri šire grupe koje je Fullerova predložila – Brige za sebe, Brige za zadatak i Brige za uticaj. Pored toga, uporedila sam svoje nalaze sa nalazima dobijenim u drugim istraživanjima briga.

Diskusija početničkih briga

U kategoriji Početničke brige najčešće navođenja bila je Ponašanje učenika – u 55,4% intervjuua. Ova kategorija se može svrstati u Brige za sebe, prema Fullerovoj (videti Tabelu 7). Nastavnik je usmeren na sopstveno preživljavanje, brine se da će ga učenici „pojести“ i brine se da li će uspeti da umiri nemirne učenike i održi čas od 45 minuta tako da se on „ne raspadne“. Ovo je sasvim u skladu sa nalazom većine istraživanja iz ove oblasti da su budući nastavnici i nastavnici početnici preokupirani brigama koje se tiču discipline (Veenman, 1984, Boyer, 2004, Borich & Tombari, 1997; Hagger & Malmberg, 2011, itd.).

Sledeća najčešće iskazana Početnička briga ticala se efikasnih nastavnih metoda. Budući da su se ispitanici pitali kako da motivišu učenike, kako da organizuju čas da učenicima privuku pažnju i da predstave gradivo tako da ga oni što bolje razumeju, moglo bi se reći da ova briga spada u Brige za zadatak. Ipak, važno je naglasiti da ispitanici nisu bili samo usmereni na tehničke veštine, već su iskazali brige u vezi sa učenjem učenika. Odabir efikasnih metoda (a uz ograničenja koja nameće preobimam kurikulum neprilagođen uzrastu i potrebama učenika) bio je u službi učenja učenika. Iako bi se prema Fullerovoj ove brige mogle očekivati nešto kasnije, istraživanja (Harper, 2003; Boz, 2008) su pokazala da su ipak česte kod budućih nastavnika i samih početnika. Zapravo, ovi nalazi su sasvim u skladu sa nalazima Borihove studije, gde su prve dve faze profesionalnog razvoja nastavnika – Faza preživljavanja i Faza usavršavanja podučavanja (Borich & Tombari, 1997; Ryan, 1992).

Treća po učestalosti Početnička briga ticala se odnosa sa kolegama – strahovanja da ne „štrči“, ne odskaje od ponašanja ostalih u kolektivu, želje da se dobro ukopi, da bude prihvaćem i poštovan. Neki sagovornici nisu toliko naglašavali potrebu za prihvatanjem od kolega, koliko potrebu da se ne bude ograničavan od strane kolega. Postojala je briga da bi starije kolege mogle savremene nastavne metode smatrati neprikladnim, da bi mogle osuditi nešto neformalniji odnos sa učenicima i da bi odbijala svaki vid interdisciplinarnog rada, kako u nastavnim, tako i u vannastavnim aktivnostima. Neki ispitanici su izrazili strah da bi mogli biti rastrzani između klika ili između potrebe da se ukope i potrebe da ostanu dosledni sebi. U skladu sa teorijom Fulerove, ova briga predstavlja Brigu za sebe. Tako su je klasifikovali i Hager i Malmberg (2011), pri čemu je u njihovom istraživanju učestalost ove brige veoma niska – prisutna je kod svega 5,7% ispitanika (spram 48,2% u ovom istraživanju). Nešto slično utvrđeno je u studiji Konveja i Klarka iz 2003. godine – studenti su izražavali brige u vezi sa odnosom sa mentorom i u vezi sa profesionalnošću svojih kolega (Conway & Clark, 2003). U ostalim istraživanjima briga nije bilo u toj meri govora o odnosima sa kolegama, što očigledno ukazuje na izvesnu kulturnu specifičnost, o kojoj će biti više reči u odeljku Diskusija briga – poređenje grupa.

Briga nazvana Identitet i smisao javila se u više od trećine intervjuja i moglo bi se reći da delom spada u Brige za sebe, prema Fulerovoj. Osoba se pita šta sve ta profesija podrazumeva i usmerena je na preispitivanje sopstvene motivacije i sposobnosti za uspešno obavljanje posla nastavnika. Istovremeno se i pita da li taj posao uopšte ima smisla u društvu u kome se obrazovanje ne ceni, što znači da osoba uzima u obzir širu perspektivu. Ova briga dobro odslikava stanovište Konveja i Klarka (Conway & Clark, 2003) – da usmerenost ka unutra, na sebe, ne mora nužno biti odraz neiskustva, egocentričnosti ili brige za preživljavanjem, već i odraz refleksivnosti, kritičnosti i izraženosti metakognitivnih strategija. Očigledno je da, iako početnici, veliki broj ispitanika postavlja vrlo ozbiljna pitanja koja se tiču profesionalnog identiteta, ciljeva obrazovanja i društvenih prilika.

Briga Stručnjački identitet mogla bi se svrstati u Brige za sebe (Fuller, 1969). Iako bi moglo zaličiti da je reč o Brizi za zadatak, u govoru ispitanika ipak je bila izražena okrenutost sebi i strah za očuvanjem slike o sebi. Osobi je važno da održi imidž eksperta za predmet, koji ume na svako pitanje da odgovori. Pošto osoba nije

imala mnogo (ako uopšte) iskustva sa radom u nastavi, ona sebe prvenstveno doživljava kao dobrog poznavaoaca gradiva i profesionalni identitet gradi na tome, budući da se u tom polju oseća najsigurnije. Ipak, kako je svesna da ne može biti „živa enciklopedija“, postoji briga da će učenici pronaći „rupe“ u njenom znanju, što može, prema njenom mišljenju, potpuno ukaljati njen autoritet. Ova briga je utvrđena samo u jednom istraživanju (Hagger & Malmberg, 2011), što svakako ukazuje na specifičan način poimanja profesije kod naših nastavnika.

Sledeća briga po učestalosti tiče se odnosa sa roditeljima učenika i mogla bi se svrstati u Brigu za sebe. Slične brige dobijene su u istraživanju Klarka i Konveja (Conway & Clark, 2003), ali nisu se javljale u ostalim studijama prikazanim u ovom radu, što opet može biti povezano sa određenim kontekstualnim i kulturnim specifičnostima.

Briga Klima u odeljenju mogla bi se svrstati u Brige za uticaj, prema Fulerovoj, i to, pre svega, za uticaj na socio-emocionalni razvoj učenika. Posebno razredne starešine imaju izraženu odgovornost za učenike – ne samo njihove ocene, već i razrešenje porodičnih i ličnih problema. Takođe, kao starešine posebno je važno da kreiraju pozitivnu klimu u odeljenju i da spreče svaku vrstu netrpeljivosti, diskriminacije i nasilja među učenicima. Relativno često javljanje ovih briga potvrđuje nalaze istraživanja (Pigge & Marso, 1997; Adams, 1982, Watzke, 2003; Guillaume & Rudney, 1993) da se Brige za uticaj ne javljaju samo u poznijim fazama profesionalnog razvoja, već da su prisutne i kod početnika.

Pod „Tehnikalijama“ podrazumevaju se brige u vezi sa karakteristikama posla koje su sistemske prirode, koje ne zavise od samih nastavnika i učenika. Teško je ovu brigu razvrstati u jednu od tri koje je istakla Fulerova. Nema elemenata Brige za sebe, a još manje Brige za uticaj – osoba se brine kako će sprovesti nastavu s obzirom na ograničenja u slabe opremljenosti škole i preveliko angažovanje oko administracije „koja je odvlači od suštine“. Stoga bi se moglo reći da bi ova briga bila najbliža onome što Fulerova naziva Briga za zadatak.

Sledeća Početnička briga, koja se javila u 13 intervjuua (23,2%) jeste Ocenjivanje, što bi se moglo svrstati u Brige za zadatak. Za razliku od drugih istraživanja u kojima se pominju brige u vezi sa planiranjem, u našem uzorku nisu

dobijene te brige, što se može povezati sa inicijalnim obrazovanjem, gde se očigledno veći naglasak stavlja na planiranje, a manji na ocenjivanje.

Pretposlednja po učestalosti jeste podkategorija Početničkih briga – Raznolikost u odeljenju, koja se javljala i u stranim istraživanjima (Veenman, 1984; Harper, 2003; Boyer, 2004), a koja bi, prema Fulerovoj, mogla da se svrsta i u Brige za uticaj i u Brige za sebe. Sa jedne strane, prisutna je želja da se izađe u susret potrebama raznovrsnih učenika, što upućuje na brigu za uticaj na učenike, ali je u mnogo većem broju slučajeva izražen i sumnja u sopstvenu moć snalaženja u heterogenom okruženju. Nastavnici navode da nisu imali iskustva sa inkluzijom i da „nisu obučeni za rad sa takvom decom.“. Pokazuju brigu za sebe – kako se snaći, kako „preživeti“ u heterogenom okruženju, gde ima dece sa smetnjama u razvoju, nemirnih i agresivnih učenika, dece iz disfunkcionalnih porodica, itd. Dakle, zbog tog straha od različitosti koja može ugroziti njih same i uspešno održavanje nastave, ovu brigu sam svrstala u Brigu za sebe.

Na kraju, najređe navođena, ali ipak prisutna u pet intervjuja, briga Egzistencija odnosi se na zabrinutost po pitanju nalaženja posla u prosveti, a potom i njegovog zadržavanja, s obzirom na opšti trend racionalizacije u obrazovnom sistemu. Reč je o Brizi za sebe (Fuller, 1969). Sličan tip briga, pod nazivom Brige u vezi sa karijerom utvrđene su u istraživanju Hagera i Malmberga (2003).

Može se zaključiti da su u periodu pre zaposlenja i u prvim danima nakon zaposlenja u školi, Brige za sebe najizraženije (7), da slede Brige za zadatak (3) i Brige za uticaj (1), što je u skladu sa 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; Reeves & Kayelskis, 1988; Kalderhead, 1989; Pigge & Marso, 1997). U tabeli se može sažeto videti na koji način su Početničke brige dobijene u ovom istraživanju kategorisane u skladu sa teorijom Fulerove i kojim brigama iz drugih istraživanja su ekvivalentne.

Tabela 7. Kategorizacije početničkih briga

Početničke 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>Ponašanje učenika</i>	Briga za sebe	Disciplina u odeljenju	Upravljanje odeljenjem	Upravljanje odeljenjem, Ja kao nastavnik	Disciplina u odeljenju
<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>Kolege</i>	Briga za sebe	/	/	Saradnja sa mentorom, Profesionalnost	Odnos sa kolegama i školskom zajednicom
<i>Identitet i smisao</i>	Briga za sebe	/	Ulazak u ulogu nastavnika, Lični izazovi	/	Brige usmerene na self
<i>Stručnjački autoritet</i>	Briga za sebe	/	/	/	Znanje predmeta
<i>Roditelji</i>	Briga za sebe	Odnosi sa roditeljima	/	Roditelji	/
<i>Klima u odeljenju</i>	Briga za uticaj	Nošenje sa problemima pojedinačnih učenika	Razvoj odnosa	/	Odnos sa učenicima,
<i>„Tehnikalije“</i>	Briga za zadatak	Nedostatak resursa	Regulative	/	Spoljašnja ograničenja
<i>Ocenjivanje</i>	Briga za zadatak	Ocenjivanje učeničkog rada	/	/	/
<i>Raznolikost u odeljenju</i>	Briga za sebe	Snalaženje s individualnim razlikama	Raznolikost u odeljenju	Deca	Individualne razlike
<i>Egzistencija</i>	Briga za sebe	/		/	Karijera

Diskusija Pripravničkih briga

Kada je reč o brigama koje se javljaju u toku prve dve godine rada u školi, ustanovljeno je da postoji razlika u odnosu na brige koje postoje na samom početku karijere. Kao važna teme ističu se starešinstvo (otuda velika zastupljenost brige Klima u odeljenju) i inkluzija (otuda velika zastupljenost brige Raznolikost u odeljenju). Prema teoriji Fulerove, prva bi se mogla podvesti pod Brigu za uticaj, a druga – pod Brigu za sebe. I studenti (i pripravnici i nastavnici prilikom prisećanja na početak karijere) su izražavali ove brige, ali u manjoj meri jer im se činilo važnijim, nadređenijim da uspostave disciplinu i da obezbede učenje učenika. Može se pretpostaviti da je njihova implicitna ideja je da bez pozitivne radne atmosfere i odabira efikasnih nastavnih metoda, nema učenja učenika, a samim tim, ni učenja učenika sa potrebom za dodatnom podrškom, niti ima šanse da se uspostavi odnos neophodan za uspešno starešinstvo.

Takođe, briga za odnose sa kolegama ispostavila se kao znatno ređa u kategoriji Pripravničkih briga (18,2%) nego u kategoriji Početničkih briga (48,2%). Ovi podaci su u skladu sa nalazima dosadašnjih istraživanja (Putnam & Borko, 1999) – početnicima je bitno da „prežive“ u učionici i zbornici; nastoje da uspostave autoritet pred učenicima, ali i da se socijalizuju i uspostave ugled među kolegama. Nakon nekoliko meseci (do dve godine) rada, „šok realnosti“ je prevaziđen, već su uspostavili svoju poziciju među učenicima i kolegama (što dodatno potkrepljuje izostanak brige Stručnjački autoritet) i neke druge brige postaju dominantne.

Ono što je delom u skladu sa teorijom Fulerove, ali svakako potkrepljuje tezu Konveja i Klarka (Conway & Clark, 2003), jeste pojavljivanje podkategorije Odnos prema nastavnicima i obrazovanju. Pripravnici počinju da osećaju efekte lošeg statusa nastavnika i obrazovanja u društvu na svojoj koži i brinu se kako da izađu na kraj sa tim lošim imidžom. Moglo bi se reći da su ovi nastavnici pripravnici već prešli put od iznutra (Brige za sebe) ka spolja (Brige za uticaj), te a se opet okreću sebi, ali ovoga puta sagledavajući širi kontekst. Izvesno je da se odnos prema nastavnicima i obrazovanju ne bi mogao svrstati u isti koš sa brigama Stručnjački autoritet ili Kolege. Iako je izražena briga za sebe, nema tragova egocentričnosti, uplašivosti za „preživljavanje“, već se iskazuje obuhvatnija strepnja u vezi sa opštom situacijom u

društvu, pa otuda i sopstvenim statusom i moći kao nastavnika. Nije u fokusu sam nastavnik, već društvo u celini i, posledično, nastavnik kao jedan njegov deo.

Imajući u vidu dobijene razlike u grupi Početničkih i Pripravničkih briga, mogla bi se uputiti zamerka teoriji Sajksove što je čak prvih sedam godina rada svrstala pod jednu fazu. Tačno je da nastavnici početnici doživljavaju „tranzicioni“ i „šok realnosti“, te da se čvrsto „drže“ stručnosti za predmet koji predaju, da su pod pritiskom kolega da se konformiraju, kao i u strahu od odnosa sa roditeljima, ali ne bi se moglo reći da te brige opstaju toliko dugo koliko je Sajksova svojim modelom predvidela. Utvrđeno je da već nakon nekoliko meseci (a sasvim izvesno, nakon 2 godine) rada u školi brige Stručnjački autoritet i Efikasni nastavni metodi nestaju, kao i da se brige oko kolega i roditelja značajno proređuju. Takođe, postoji u većoj meri identifikovanje sa poslom nastavnika, te se pitanja Identiteta i smisla postavljaju u manjoj meri, a pojavljuje se briga u vezi sa lošim imidžom profesije.

Diskusija veteranskih briga

Na osnovu ovog istraživanja moglo bi se zaključiti da brige u vezi sa Raznolikošću unutar odeljenja postaju češće sa godinama staža (kao Početnička briga bila je prisutna u 23,3% slučajeva, kao Pripravnička – u 31,8%, a kao Veteranska – u 73,7% intervjuja). Budući da je inkluzivno obrazovanje zvanično formalno uvedeno u naše škole 2010. godine, te da su do momenta istraživanja nastavnici imali svega 2 godine iskustva sa takvim vidom obrazovanja, ne čudi da su upravo najstariji nastavnici najviše zabrinuti. Oni su godinama i decenijama navikli da rade na jedan način – sa imaginarnim „prosečnim“ učenikom (Pantić i Čekić Marković, 2012), a nisu još imali prilike da se naviknu na nov način rada. Ono što ih dodatno zabrinjava jesu obimna administracija i neadekvatnost kurikuluma, kao dodatne posledice reforma obrazovanja. Kada se ovim brigama doda briga Odnos prema nastavnicima i obrazovanju, prisutna u skoro polovini intervjuja sa nastavnicima, zaokružuje se jedna, ne baš optimistična slika. Zaključuje se da se iskusni nastavnici osećaju vrlo ograničeno i kontrolisano sa jedne strane i pod velikim pritiskom i odgovornošću, sa druge strane, pri čemu je imidž profesije u društvu ocenjen kao veoma loš. Upravo ovi faktori identifikovani su u brojnim studijama (Klippert, 2006) kao „okidači“ sindroma izgaranja.

Analizom učestalosti Veteranskih briga kod nastavnika sa 5 do 10 godina staža (njih 10) i kod nastavnika sa više od 11 godina staža (njih 12), primećeno je da stariji nastavnici navode mnogo više briga i mnogo više primera tih briga nego mlađi nastavnici. Tako su od ukupno 105 izjava, njih 72 (68,6%) dali nastavnici sa više od 11 godina radnog staža, a 32 (30,5%) mlađi nastavnici. To dodatno potkrepljuje tezu da se stariji nastavnici osećaju kao da su previše opterećeni, te da su pod velikim rizikom od izgaranja. Dobijena slika u skladu je sa Feslerovim modelom, prema kome se nastavnici na sredini karijere nalaze u fazi *karijerne frustracije*, koju odlikuje nezadovoljstvo poslom i postoji opasnost od izgaranja i nezadovoljstva usled preobimne birokratije. Dobijeni rezultati su takođe u skladu sa opisom treće faze profesionalnog razvoja u teoriji Sajksove (33-40. godine), kada se javlja rizik od posmatranja „novih generacija“ kao gorih od prethodnih, što može doprineti nezadovoljstvu poslom i izgaranju. Ipak, nalazi da stariji nastavnici imaju više briga od mlađih kolega ne potkrepljuju njenu tezu da se poslednjih godina karijere ambicije smanjuju i da nastavnici postaju zadovoljniji poslom. Uzrok tome su najverovatnije

reformne koje su donele mnoštvo novih zahteva i standarda sa kojima se upravo najstariji najteže snalaze.

Ipak, treba naglasiti da su iskusni nastavnici, u odnosu na pripravnike, prevazišli brige koje se tiču ocenjivanja. Kako nema briga u vezi sa stručnošću, odabirom efikasnih nastavnih metoda i ocenjivanjem, očigledno je da se kao didaktički eksperiti osećaju vrlo samouvereno.

Ovde bih spomenula nalaz da se brige u vezi sa egzistencijom nisu pojavile, ni kod pripravnika, ni kod starijih nastavnika, što govori o tome da se ipak, uprkos stalnim pričama o racionalizaciji, nastavnici ne brinu u velikoj meri da će ostati bez posla. Najveća neizvesnost u vezi sa nalaženje i zadržavanjem posla prisutna je kod studenata, dok se pripravnici i stariji nastavnici ipak osećaju sigurnije.

Diskusija briga – poređenje grupa

Na osnovu dosada prikazanih rezultata istraživanja, moglo se zaključiti da različite brige dominiraju u različitim fazama profesionalnog razvoja. Vremenom brige oko egzistencije i uspostavljanje stručnjačkog autoriteta nestaju, brige oko efikasnih nastavnih metoda, ocenjivanja i kolega se smanjuju, dok se nova briga, koja se tiče odnosa društva prema obrazovanju i statusa nastavnika u društvu javlja i dobija na značaju. To je ono što se utvrdilo analizom intervjua bez obzira na to da li je o brigama sa početaka karijere govorio student, pripravnik ili nastavnik sa 20 godina radnog iskustva. Sledeći korak u analizi bio je uporediti tri grupe ispitanika i utvrditi da li postoje razlike u frekvenciji određenih tema, odnosno određenih briga na početku karijere. Zanimalo me je da li će se dobita razlika u dominantnim Početničkim i Pripravničkim brigama između studenata, pripravnika i iskusnih nastavnika. Tačnije, da li se Početničke brige od pre 15 godina razlikuju od aktuelnih Početničkih briga. I da li se Pripravničke brige od pre 15 godina razlikuju od aktuelnih Pripravničkih briga.

Početničke brige nastavnika nekad i sad

U nastavku je prikazana tabela sa frekvencijom intervjua u kojima su pomenute Početničke brige spram tog da li je reč o studentima, pripravnicima ili nastavnicima, dok se u Prilogu 2, u tabeli 2.2 mogu videti i frekvencije izjava o pojedinačnim Početničkim brigama.

Tabela 8. Učestalost intervjuja o Početničkim brigama u podgrupama ispitanika

Početničke brige	Frekvencija intervjuja				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Kolege	15	6	4	2	27
Ponašanje učenika	12	13	4	2	31
Efikasne nastavne metode	11	11	4	3	29
Identitet i smisao	10	4	4	2	20
Roditelji	13	2	1	2	18
Stručnjački autoritet	4	4	3	8	19
Ocenjivanje	5	7	1	0	13
Klima u odeljenju	6	7	2	3	18
Raznolikost u odeljenju	8	4	1	0	13
„Tehnikalije“	2	4	3	1	10
Egzistencija	3	1	0	1	5

Ko što se iz tabela može videti, grupu iskusnih nastavnika podelila u dve – na one sa 5 do 10 godina radnog iskustva (ukupno 10) i na one sa 11 ili više godina radnog iskustva (ukupno njih 12). Smatram da je ovo razdvajanje u ovom delu analize veoma značajno jer omogućava bolje praćenje promena u vrednostima i uverenjima nastavnika za koje verujem da su velikim delom posledica socio-ekonomskih zbivanja u zemlji i, specifično, reformi obrazovanja. Tako će biti moguće porediti studente, nastavnike sa do 2 godine radnog iskustva, zatim nastavnika sa 5 do 10 godina radnog iskustva i one sa preko 11 godina staža. Posmatrano iz ugla društvenih zbivanja, moglo bi se reći da će ova podela na 4 grupe omogućiti poređenje osoba koje su odrastale tokom 90-ih, početkom i krajem 80-ih i okvirno 60-ih godina 20. veka. Posmatrano iz ugla reformi obrazovanja, porediću ljude koji su završavali svoje školovanje i pripremali se za profesiju nastavnika tokom 2012. godine, ljude koji su završavali školovanje 2009-2010. godine, one koji su završavali početkom 2000-ih i one koji su završavali 80-ih i 90-ih godina 20. veka. Slikovito rečeno, u trenutku kada s prva grupa ispitanika (studenti) rodila, četvrta grupa (stariji nastavnici) se zapošljavala. Imajući u vidu Burdijeov pojam *habitusa* (Bourdieu, 1987), koji se razlikuje od generacije do generacije, ne čudi nas što su i u kontekstu nastavničkih briga dobijene razlike između različitih poduzoraka ispitanika. Svaka od grupa ispitanika, budući da je odrastala u specifičnom vremenu, a posebno imajući u vidu dramatičnost socio-ekonomskih i političkih previranja u Srbiji, razvila je kroz proces socijalizacije određene dispozicije koje predstavljaju osnovu za razmišljanje i delanje – specifičan habitus, koji upravo odslikava objektivne društvene

strukture. Upravo zbog toga, u narednom poglavlju ovi rezultati biće diskutovani u svetlu konteksta u kome su se obrazovali i potom zapošljavali sad već iskusni nastavnici i aktuelnih obrazovnih reformi i socio-ekonomske situacije u Srbiji.

Kao što se može videti, zastupljenost određenih podkategorija Početničkih briga kod studenata, pripravnika i iskusnih nastavnika značajno se razlikuje (i kada se ima u vidu broj ispitanika po pojedinačnim podkategorijama). Tako su kod aktuelnih studenata brige Kolege, Identitet i smisao, Roditelji i Raznolikost u odeljenju značajno češće nego što su one bile na samom početku karijere kod pripravnika i nastavnika. Brige Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode i Ocenjivanje zastupljenije su kod studenata i pripravnika nego u grupi iskusnih nastavnika. Najzad, na početku karijere stariji nastavnici (pre svega, oni sa više od 11 godina radnog iskustva) više su se brinuli oko stručnjačkog autoriteta nego što su se brinuli pripravnici ili što se trenutno brinu studenti.

Diskusija razlika u Početničkim brigama između nastavnika nekad i sad

Dobijeni rezultati vrlo dobro odlikavaju vrednosti u društvu, pa time i konstruisanje profesije nastavnik, koja se značajno menjala poslednjih godina i decenija. Brige koje su ispitanici saopštavali da su imali (ili da imaju) na početku karijere odlikavaju njihovo konstruisanje profesije nastavnik. Ako su se u vezi sa nečim brinuli, to znači da im je to bilo važno, odnosno da je zauzimalo središnje mesto u profesionalnom (a i ličnom) identitetu. Te lične konstrukcije profesije nastavnik svakako bilo pod širim društvenim uticajem – pod uticajem dominantnih vrednosti i shvatanja u društvu. Tako je nastavnicima sa više od 11 godina radnog iskustva posebno bilo značajno da uspostave i održe sliku stručnjaka za predmet koji predaju, dok je budućim i aktuelnim mladim nastavnicima to od manjeg značaja. Stariji nastavnici su u vreme kada su počinjali da rade zasnivali svoj identitet nastavnika na dobrom poznavanju predmeta i pokazivanje nestručnim pred decom, nesposobnost da se odgovori na svako pitanje, automatski bi rušila sliku o sebi kao o dobrom nastavniku. U terminima teorije Beijarda (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), stariji

nastavnici konstruisali su profesiju nastavnik samo kroz prizmu eksperta za predmet, ali ne i didaktičkog i pedagoškog eksperta.

Tokom 80-ih godina 20. veka, kada su se oni školovali i zapošljavali po školama, dominantne vrednosti u društvu su bile one koje je propagirala Komunistička partija – ideologija „bratstva i jedinstva“ (Pešić, 2006). U terminima Hofstedeove teorije, dominirale su kolektivističke vrednosti, velika distanca u moći, izbegavanje neizvesnosti i dvosmislenost i femininost (Hofstede, 1980). To znači da je postojala (a i dalje postoji – Hofstede, 2001) jaka odanost i briga za grupu, prihvatanje nejednake raspodele moći u društvu, centralizovana vlast i nepostojanje potrebe da se zauzimanje različitih mesta u hijerarhiji objašnjava. Izbegavanje neizvesnosti odnosi se na oslanjanje na rigidne kodove ponašanja, nisku toleranciju na neortodoksne ideje i obezbeđivanje sigurnosti kao važnog elementa motivacije pojedinca, dok femininost upućuje na filozofiju „Radim da bih živeo“ – ne postoji izražena potreba za dokazivanjem na poslu, a cene se slobodno vreme i fleksibilnost. Istraživanja naših autora su pokazala da su u društvu generalno bili prisutni i visok nivo autoritarnosti i patrijarhalne orijentacije (Rot i Havelka, 1973, Kandido-Jakšić, 1995; Pešić, 2006).

U takvim okolnostima nastavnik (pogotovo ako je bio stariji) se posmatrao kao neko ko se mora poštovati i uvažavati. Kako se to u govoru mojih sagovornika često moglo čuti – *„pre su deca imala više poštovanja, i roditelji i društvo“*. Nastavnik je bio u centru pažnje, a ne učenik ili interakcija između nastavnika i učenika (otuda i manje briga u vezi sa efikasnim nastavnim metodama). U nastavku su navedeni neki od slikovitih primera koji ukazuju na to šta se pod „poštovanjem“ smatralo:

Nastavnica A: *„Dok sam gore u školi radila, sećam se jedne majke koja je došla i meni rekla: 'Udri ga, učiteljko!'. Eto tako mi je rekla: 'Udri ga, more udri ga ako ne valja!'. Ta je žena bila neka sa sela, starija. Da l' mu je bila majka, da l' baba, ne znam ni ja. Uglavnom, tačno sećam se i gde sam stajala, ja sam tu bila sam šokirana. Koliko je to još uvek bilo poštovanje, znaš kao nekad ono što je bilo, kad su bili ranije stari profesori. Profesor je bio zakon bre, bog i batina je bio profesor i pop, učitelj i pop.“*

Nastavnica Z: *„Meni se nekako čini da je ono što je bilo ranije možda bolje. Ranije, kad uđemo u učionicu bila sam, ne patim ja od toga da budem neki sad tu kralj, ali u smislu, čini mi se da sam onako potpuno vladala situacijom. Postojalo je*

poštovanje veće. I to je onda nama bilo daleko lakše. Ako je neko nemiran, ometa nastavu, ja kažem: 'Napusti nastavu.' Imali smo više tog oruđa u rukama."

Nastavnica I: *„Jedan dečak, sedeo je tu ispred mene u prvoj klupi, kaže: 'Nastavnice, meni danas rođendan mogu li da počastim?'. 'Kako da ne, samo izvoli.' I krene on da časti redom, stigne do one klupe i vraća se i vikne odande: 'Nastavnice, hoćete Vi?' Ja kažem: 'Neću.' To mi se nikad nije desilo. Znae na šta mislim. Krene dete, prvo počasti tog nastavnika itd. Ali ne mogu ja da ćutim, jer ja njemu sve kažem. Oni to znaju, jer kod mene nema tajni ja neću drugom pričati, mi se sve dogovorimo lepo, tako, i kažem mu kako to nije lepo i kako on meni nije dao priliku da mu čestitam rođendan, što je red. Ili, recimo znate koliko slučajeva, ja mu pružim olovku, gumicu, ne kaže hvala. Ja kažem: 'Izvoli', on ćuti. 'Pa dobro, kako se kaže?' Nema, to se izgubilo..."*

Nastavnica E: *„Vlada jedna posebna velika konfuzija, generacijska, kako god se to nekako nazvalo, ali škola definitivno više nije ona ustanova koja je bila, pritom deca su danas zaštićeni kao beli medvedi, s pravom ili ne."*

Nastavnica Lj: *„Verujte mi... 30 godina staža... velika razlika je između prve godine razrednog starešinstva i ove, znači velika razlika u poštovanju dece, ovo je sad sve teže i teže."*

Može se primetiti da je uz odnos nastavnik-učenik išao visok stepen ritualnosti – tačno se znalo da je nastavnik taj koji treba prvo da se posluži, da je nastavnik taj kome se ustaje na počeku časa i koga svi netremice gledaju i pažljivo slušaju. Bilo je jednostavnije, kako ispitanici kažu, jer je bilo predvidljivije. Imajući u vidu da je u našem društvu izbegavanje neizvesnosti veoma izraženo i da postoji potreba za sigurnošću (Hofstede, 2001), ne čudi što starijim nastavnicaima teško padaju promene, neizvesnost i „konfuzija“, kao i nove uloge, koje su nekada u neskladu sa onim kako oni konstruišu svoj profesionalni identitet. Na primer, nastavnica koja je iznela sledeće mišljenje, verujem da će se teže odlučiti za interaktivne metode, koje se podrazumevaju u savremenoj nastavi: *„Nešto smo skakutali, nešto smo crtali, nešto smo neke krugove preskakali, pravo da ti kažem mnogo je bilo smešno. I to smo zajedno sa decom išli, što je najzanimljivije. Crtali smo neka čuda, ma nešto je bilo, ja to ne razumem u stvari."*?

Takođe, nastavnica koja smatra da „*učenike treba razdvojiti po sposobnostim*“ teže će razumeti i prihvatiti inkluziju i individualizaciju nastave. Suštine reforma i suština njihovih profesionalnih identiteta, njihovi sržni konstrukti, velikim delom se razlikuju i zato se stariji nastavnici osećaju nezadovoljno i gotovo „žale“ za vremenima kada „*se znao red*“.

Imajući u vidu visok nivo autoritarnosti (ili, kako bi neki od sagovornika govorili – „*pravih vrednosti*“), ne iznenađuje nas što na počecima karijere starijih nastavnika iz mog uzorka gotovo da nije bilo briga u vezi sa ponašanjem učenika ili roditeljima. Nastavnici su, oslanjajući se na legitimnu moć i moć kažnjavanja, imali pravo (koje su i često koristili) da udalje učenika sa časa ili da ih za loše ponašanje kazne ocenom. Reč je o ostacima represivno-pedagoške uloge nastavnika – umesto telesnog kažnjavanja, nastavnici su se služili ignorisanjem i odmazdom (Kilibarda i Radulović, u pripremi), koje imaju podjednako loše dejstvo na razvoj samopouzdanja i samoregulacije učenika. Roditelji su u maloj meri bili uključeni u život škole i, u skladu sa dominantnim društvenim vrednostima, nisu se konfrontirali nastavnicima, smatrajući ih bezuslovnim autoritetom.

Zapravo, ta ideja o nastavniku kao neprikosnovenom autoritetu koji je stručnjak za predmet i koji treba da „isporuči“ znanje učenicima datira još iz davnih vremena. Možemo reći da svoje korene ima još u srednjem veku, kada je nastavnik pre svega bio obavezan da prenese učenicima strogo određenu vrstu i količinu znanja iz unapred određenih izvora, s jednoznačno definisanom moralnom porukom usmerenom na razvijanje vrlina dobrog hrišćanina, kao što su poslušnost, strpljenje, pobožnost, rad, uzdržanost (Kilibarda i Radulović, u pripremi). Represivne pedagoške mere i nadmoćni status nastavnika nažalost su nadživele i sam srednji vek, imajući procvat i u 19. veku. U mnogim društvima (pa i našem), mogu se primetiti ostaci tih vrednosti. Iako su kolektivistička orijentacija, autoritarnost i patrijarhalna orijentacija slabije izražene danas nego 80-ih, one su i dalje prisutne u velikoj meri. Prema istraživanju Pešić (2006), u kome se porede vrednosti na nivou cele populacije dobijene sociološkim istraživanjem 1989. i 2004. godine, prosek na kolektivističkoj orijentaciji bio je 1989. godine 3.92, a 2004 – 3.65. Kad je reč o autoritarnosti, 1989. prosek je bio 3.94, a 2004. – 3.77. Patrijarhalna orijentacija takođe je manje zastupljena, ali i dalje dominantna – 1989. prosek je bio 4.06, a 2004. – 3.54. Opšti zaključak studije je da usvajanje

modernih vrednosti u Srbiji teče veoma sporo. Možemo pretpostaviti da i nastavnici nisu izuzeti iz ovog trenda. Specifično, kada je reč o oblasti obrazovanja, usvajanje savremenih ideja se posebno sporo odvija jer su reforme obrazovanja inicirane „sa vrha“ („top-down“ sistem) (Jerković i sar, 2011). Promene se doživljavaju kao nešto nametnuto, kao haotične i nedovoljno transparentne (Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinović i Đerić, 2011), što vodi površnom i formalnom ispunjavanju zahteva.

Ako se osvrnemo na Početničke brige koje dominiraju kod sadašnjih studenata, primetićemo da u njihovoj osnovi leži potpuno drugačije konstruisanje profesije nastavnik u odnosu na nekadašnje (a delom i sadašnje) konstrukcije starijih nastavnika. Izraženije su brige koje upućuju na odnos, na interakciju sa drugima, kao i briga koja se tiče smisla same profesije. Zbog formalnog uvođenja inkluzije u škole 2010. godine među studentima je veoma zastupljena briga Raznolikost u odeljenju. Povezano sa tim, ali i sve obuhvatnijom participacijom roditelja u školi, javila se i briga u vezi sa uspostavljanjem dobrih odnosa sa roditeljima. Ono što je takođe specifično za studente jeste i briga Kolege, koja upravo odslikava generacijske razlike – razlike u vrednostima i poimanju profesije nastavnik između starijih nastavnika i budućih nastavnika. Možemo reći da i studenti spadaju u te „nove generacije“, koje, baš kao i učenici, kritički preispituju norme, standarde i društvene prakse. Odrastajući u vremenu velike neizvesnosti, u vremenu gubitka vere u „velike priče“ i u eri informatičkog buma, oni profesiju nastavnik konstruišu na drugačiji način i stoga strepe od starijih kolega, sa kojima malo toga dele kada su vrednosti i uverenja u pitanju. Verujem da se razlike u uverenjima i vrednostima studenata i starijih nastavnika delom mogu objasniti u svetlu socioloških teorija, tačnije oslanjajući se na pojam postmodernizam. Posebno mislim da se tim teorijama može kvalitetno objasniti i velika zastupljenost brige Identitet i smisao kod studenata.

Prema postmodernističkim idejama, živimo u svetu delimičnih znanja, lokalnih naracija, parcijalnih istina i evolucije identiteta (Lyotard, 1984). Suština je da ne postoji jedna istina, jedna perspektiva privilegovaniya od ostalih, već da je određeni fenomen moguće sagledavati na više načina. Znanje ne odslikava stvarnost, ono je „konstrukcija“ – ono se ne „otkriva“ (kako bi to modernisti voleli da vide), već je „konstruisano“ u glavama ljudi (ili između ljudi, ako bi socijalni konstrukcionisti rekli, Gergen i Gergen, 2006). Tako i škola treba da nastoji da pred učenika postavlja zahtev

za kritičkim promišljanjem, što znači da se uloga nastavnika mora značajno promeniti, baš kao i odnos nastavnik–učenik.

Možemo reći da su stariji nastavnici odrastali u vremenu moderne, a da sadašnji studenti odrastaju u vremenu postmoderne, šta neminovno stvara jaz među njima. Studenti su svesni toga, razumeju (a čini nam se i podržavaju) destabilizaciju centralne uloge nastavnika. To se posebno može opaziti u govoru o tome kako žele da budu drugačiji od svojih nastavnika koji su bili „*strah i trepet*“. Dalje, studentima je diskurs ljudskih prava, poštovanja različitosti i tolerancije mnogo bliskiji jer su upravo sa tim pričama i idejama iz medija odrastali. Takođe, za njih (baš kao i učenike) posedovanje znanja više nije „svetinja“ jer su, sa pojavom računara i računarske pismenosti, informacije postale samo dostupna svima. Biti ekspert za predmet za njih više ne čini suštinu profesionalnog identiteta.

Kritički pristupajući svemu (a pogotovo onome što nalažu autoriteti), oni preispituju i šta je uloga obrazovanja i šta je uloga nastavnika. Veruju da učenike treba da podstaknu na kritičko mišljenje (pogledati poglavlje o Ciljevima), neki čak ističu i aktivističku, reformatorsku ulogu nastavnika ali se opet, u pomalo pesimističnom duhu, pitaju da svoje ciljeve mogu da ostvare u aktuelnim odnosima moći. Kako bi Filipović rekla (2011, s. 8) – „Kontroverzna i problematična priroda sveta u kome živimo i „gubitak centra“ karakterističan za postmoderno doba, stavlja pred edukatora ogroman broj pitanja bez odgovora i generiše brojne izazove.“ Čini nam se da takva pitanja starije nastavnike može voditi u otpor i sagorevanje, a buduće nastavnike u preispitivanje svojih karijernih izbora.

Neke od izjava koje dobro odslikavaju veru u konstruktivističke principe i vrednosti tipične za postmodernizam navedene su u nastavku:

Student E: „*Ja sam ranije mislio da je to posao čoveka koji stoji iza vas i koji vas gura, ali sada mislim da je to čovek koji stoji ispred i samo pokazuje gde treba da skrenete, ništa više, nije da vas vuče, u principu to je putokaz.*“

Studentkinja Đ: „*Nastavnik mora da bude prilagodljiv, mora da sluša, da bude kreativan, zato što od table i krede nema ništa.*“

Student B: „*U nastavničkom radu, pored edukacije o samoj temi, ključan je i taj pedagoški momenat, zapravo suštinski značaj ima razvoj kritičke misli i taj logički*

princip koji se razvije na času može kasnije da se primeni u životu, u drugim situacijama... Opasnost koju bih voleo da izbegnem jeste stajanje na poziciju moći, usvajanje ideje o dominantnosti i superiornosti i ulazak u ego trip.“

Studentkinja 3: *„Nacionalna istorija se koristi dosta kao izgovor za neko nasilje. I onda način na koji bi oni prihvatili nešto od mene, mene dosta brine... to mi je dosta velika dilema kako to prezentovati, a da oni to ne uzmu kao povod da budu nasilni.“*

Pored toga što su sadašnji studenti (a delom i pripravnici) odrastali u drugačijem vremenu, oni imaju i, formalno gledano, drugačiji obrazovni put. Studenti stižu obrazovanje za profesiju nastavnika u periodu značajnih promena na nivou obrazovanja nastavnika i obrazovanja uopšte. Tako se od budućih nastavnika očekuje master nivo obrazovanja i 36 ESPB iz nastavničke grupe predmeta, upravljanje prema Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja i Obrazovnim standardima, kao i kontinuirano profesionalno usavršavanje. Na nivou osnovnog obrazovanja uvedena je evaluacija obrazovnih postignuća učenika, tržište udžbenika se liberalizovalo, formirane su nove institucije i nezavisna tela, itd. (videti odeljak Profesionalni razvoj nastavnika u Srbiji i njegova efektivnost). Sve navedeno povećava šanse da studenti, budući nastavnici usvoje savremene ideje o ulogama nastavnika.

Najzad, osvrnula bih se i na nalaze nekoliko pedagoških studija. Istraživanja obavljena 1990. i 2002. ukazuju na beznačajne promene u konstruisanju posla nastavnika (Savović, 2002; Kocić, 1990) – zaključak novije studije je da nastavnici i dalje žele mirno da predaju i ispituju učenike bez ometanja, te da kao svoju najvažniju (ako ne i jedinu) ulogu ističu transmisiju znanja. U stranim istraživanjima utvrđeno je da su stariji nastavnici, u odnosu na početnike, skloniji podučavanju usmerenom na nastavnika (engl. teacher-centered teaching) i na sadržaj, a da su manje usmereni na učenike, pogotovo na to da li im je ili ne zanimljivo u školi (Snider & Roehl, 2007). U istraživanja autora Vujisić-Živković, Vranješević i Zeljić (2006), dobijeno je da su nastavnici sa nekoliko godina radnog staža skloniji tome da kao dobrog nastavnika vide onog koji „nema predrasude“, „nema miljenike“, koji „obezbeđuje da radna sredina bude uvek zanimljiva i slobodna, ali i uredna“ i koji je „dobro raspoložen“, nego

nastavnici sa preko 20 godina radnog iskustva. Za razliku od starijih nastavnika, kojima je stručnost na prvom mestu, mlađim nastavnicima je socio-emocionalna dimenzija značajnija, a i konstruktivističke ideje postavljaju u središte svog profesionalnog identiteta. Navedena sociološka i pedagoška istraživanja potkrepljuju zaključke donete na osnovu analize Početničkih briga kod sadašnjih iskusnih nastavnika sa više od 10 godina radnog staža.

Ipak, postojanje razlike u Početničkim brigama između studenata i pripravnika, koji su svega nekoliko godina stariji, pomalo iznanađuje. Pripravnici nisu toliku brigu predstavljali roditelji, kolege i raznolikost u odeljenju, niti su u to meri razmatrali svoj profesionalni identitet i smisao profesije nastavnika. Ono što, pak, predstavljaju zajedničke Početničke brige sadašnjih studenata i pripravnika, jesu Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode i Ocenjivanje.

U svetlu istraživanja u oblasti obrazovanja nastavnika, može se pretpostaviti da su se, usled prevelike opterećenosti (posebno disciplinom) i nastojanja da se socijalizuju, pripravnici „pomerili“ u pravcu tradicionalnijih vrednosti i metoda. Ne mogavši da nađu potporu u onome što su (ako su uopšte) učili na fakultetu, pripravnici se okreću savetima kolega i uklapaju se u „kulturu podučavanja“ (Snider & Roehl, 2007). Pored toga, oslanjaju se na to kako su njihovi nastavnici radili („šegrtovanje posmatranjem“), što je svakako bliže polu tradicionalnog, transmisivnog nego konstruktivističkog modela. Ovi rezultati su u potpunosti u skladu sa onim što su, pri istraživanju pripravnika u Srbiji dobile Rajović i Radulović (2007).

Pripravničke brige nastavnika nekad i sad

Sledeći korak u analizi bilo je poređenje Pripravničkih briga aktuelnih pripravnika i briga koje su iskusniji nastavnici imali u periodu kada su oni bili pripravnici. Treba spomenuti da je poređenje pripravnika i nastavnika prema Pripravničkim brigama koje imaju (odnosno koje su imali) otežano je usled malog broja izjava nastavnika, odnosno malog broja intervjuva u kojima su stariji nastavnici mogli da se prisete i opišu brige koje su imali u prvih godinu-dve rada u školi, nakon prevazilaženja „šoka realnosti“. U Tabeli 9 se može videti frekvencija intervjuva u

kojima se pomenute konkretne Pripravničke brige, dok se u Prilogu 2, u Tabeli 2.3 mogu videti i frekvencije izjava.

Tabela 9. Učestalost intervjuja u kojima je bilo govora o Pripravničkim brigama u podgrupama ispitanika

Pripravničke brige	Frekvencija intervjuja			Ukupno
	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Klima u odeljenju	6	3	1	10
Raznolikost u odeljenju	7	0	0	7
Kolege	2	2	0	4
Ocenjivanje	2	1	2	5
Ponašanje učenika	3	1	0	4
Roditelji	2	0	2	4
Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	3	0	0	3
Efikasne nastavne metode	3	0	0	3
Identitet i smisao	1	1	1	3

Diskusija razlika u Pripravničkim brigama između nastavnika nekad i sad

Uprkos malom broju intervjuja u kojima se govorilo o Pripravničkim brigama, a što zaključivanje čini manje pouzdanim, osvrnula bih se na nalaz da je u grupi pripravnika najčešća Pripravnička briga Raznolikost u odeljenju, pri čemu se ona nije javila u doba pripravnštva ni kod jednog starijeg nastavnika. Ako se osvrnemo na rezultate prikazane u prethodnom odeljku, primećujemo da aktuelni pripravnici na samom početku karijere nisu imali toliko izraženu brigu Raznolikost u odeljenju (4 intervjuja), koliko su je imali studenti (8 intervjuja), ali da nakon nekoliko meseci rada u školi briga Raznolikost u odeljenju dobija na značaju (spomenuta je u 7 intervjuja). I dok su studenti u trenutku ispitivanja već bili upoznati sa principima inkluzivnog obrazovanja, te i sa zadacima nastavnika u inkluzivnoj školi, usled čega su pokazali brige oko raznolikosti u odeljenju, pripravnici su se, tek zaposlenjem upoznali sa inkluzijom, pa i svim zahtevima koji se pred nastavnike u jednoj inkluzivnoj školi stavlja. I dok su prvih radnih dana i nedelje nastojali da „prežive“ u odeljenju (prisetimo se da je dominantna Početnička briga kod njih bila Ponašanje učenika), posle

nekog vremena počeli su da se brinu u vezi sa tim kako da izađu u susret potrebama različite dece, kako da, kako je rekla jedna pripravnica (Đ): *„održim mir u razredu, a da se posvetim i tom učeniku, a da se sa druge strane ne obraćam njemu stalno, nego da obuhvatim celinu, i umiriti razred da ga ne provocira, da ne ismeva to dete...“*

Načini prevazilaženja briga – opšti nalazi

Nakon prvog ciklusa otvorenog kodiranja, izjave ispitanika o načinima na koje se nose (ili bi se nosili) sa brigama razvrstane su u 32 podkategorije strategija, a na osnovu 348 izjava ispitanika. Nakon dodatnih ciklusa analize – stalnog poređenja i promišljanja, kreirala sam 27 kategorija, od kojih su neke ostale sa starim značenjem i prvobitnim nazivima, neke su podvedene pod jednu, a uvela sam i neke nove. U Tabeli 10 su prikazane strategije, brige u odnosu na koje se one koriste, kao i učestalost izjava i intervjua u kojima se govori o tim strategijama javio.

Tabela 10. Kodovi drugog stepena – podkategorije kategorije Strategije prevazilaženja definisane nakon više ciklusa analize podataka

Podkategorije Strategija prevazilaženja	Podkategorije Početničkih, Pripravničkih i Veteranskih briga	Frekvencija izjava	Frekvencija intervjua
Razgovor	Klima u odeljenju	34	25
	Ponašanje učenika	17	14
	Roditelji	11	11
	Efikasne nastavne metode	3	3
	Kolege	3	3
	Raznolikost u odeljenju	3	3
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	Klima u odeljenju	23	20
	Raznolikost u odeljenju	5	5
	Ponašanje učenika	5	4
	Efikasne nastavne metode	4	4
	Kolege	2	2
	Roditelji	1	1
	Ocenjivanje	1	1
	Stručnjački autoritet	1	1
Davanje primera i povezivanje sa životom	Efikasne nastavne metode	26	20
	Ponašanje učenika	5	5
	Klima u odeljenju	3	2
Učenje/Nadkompenzacija	Stručnjački autoritet	15	12
	Efikasne nastavne metode	8	8
	Identitet i smisao	4	4
	„Tehikalije“	2	2
	Raznolikost u odeljenju	2	2
	Kolege	2	2

²⁴ Brojevi u poslednje dve kolone se ne poklapaju nužno jer je bilo moguće (i vrlo često) da nastavnik govori o istoj strategiji prevazilaženja različitih briga

Traženje pomoći	Ponašanje	11	26	10	20 (35,1%)
	Klima u odeljenju	6		5	
	Raznolikost u odeljenju	4		3	
	Efikasne nastavne metode	3		3	
	Roditelji	2		2	
Individualizacija	Raznolikost u odeljenju	8	25	7	19 (33,3%)
	Efikasne nastavne metode	8		8	
	Ocenjivanje	6		5	
	Ponašanje učenika	3		3	
Obrazlaganje i dokazivanje	Roditelji	13	27	10	18 (31,6%)
	Ocenjivanje	8		8	
	Kolege	6		5	
Promišljanje	Efikasne nastavne metode	5	20	4	18 (31,6%)
	Klima u odeljenju	4		4	
	Ponašanje učenika	3		2	
	Roditelji	2		2	
	Identitet i smisao	2		2	
	Ocenjivanje	2		2	
	Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	1		1	
Postavljanje i poštovanje pravila	Ponašanje učenika	7	17	5	15 (26,3%)
	Ocenjivanje	4		4	
	Klima u odeljenju	4		4	
	Efikasne nastavne metode	2		2	
Kažnjavanje i pretnje	Ponašanje učenika	17	21	11	14 (24,6%)
	Klima u odeljenju	2		2	
	Efikasne nastavne metode	1		1	
	Ocenjivanje	1		1	
Interaktivne metode	Efikasne nastavne metode	11	14	8	12 (21,1%)
	Klima u odeljenju	3		2	
„Pokazivanje zuba“	Kolege	5	17	5	11 (19,3%)
	Efikasne nastavne metode	4		3	
	Ponašanje učenika	3		3	
	Roditelji	2		2	
	Ocenjivanje	2		2	
	Klima u odeljenju	1		1	
Spontano, intuitivno	Ponašanje učenika	5	14	5	10 (17,5%)
	Klima u odeljenju	4		4	
	Raznolikost u odeljenju	2		2	
	Stručnjački autoritet	1		1	
	Efikasne nastavne metode	1		1	
	Ocenjivanje	1		1	
Angažovanje učenika, upošljavanje	Ponašanje učenika	9	11	8	10 (17,5%)
	Raznolikost u odeljenju	2		2	
Davanje druge šanse	Ocenjivanje	7	10	7	9 (15,8%)
	Efikasne nastavne metode	2		2	

Saradnja sa kolegama	Efikasne nastavne metode	4	9	4	8 (14%)
	Klima u odeljenju	3		3	
	Ponašanje učenika	1		1	
	„Tehnikalije“	1		1	
Proaktivnost/inicijativa	Kolege	4	10	4	7 (12,3%)
	Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	4		3	
	„Tehnikalije“	1		1	
	Klima u odeljenju	1		1	
Ignorisanje	Kolege	5	9	3	7 (12,3%)
	Ponašanje	4		4	
Pohvala i nagrađivanje	Raznolikost u odeljenju	4	7	4	6 (10,5%)
	Roditelji	3		3	
Humor	Ponašanje učenika	3	6	3	6 (10,5%)
	Kolege	1		1	
	Roditelji	1		1	
	Klima u odeljenju	1		1	
Kontinuirano praćenje	Ocenjivanje	6	6	5	5 (8,8%)
Prilagodavanje programa	Efikasne nastavne metode	5	5	5	5 (8,8%)
Iskrenost	Klima u odeljenju	10	12	4	4 (7%)
	Stručnjački autoritet	2		2	
Blagovremeno reagovanje	Ponašanje učenika	3	4	3	4 (7%)
	„Tehnikalije“	1		1	
„Izduvavanje“	Klima u odeljenju	2	4	2	4 (7%)
	Ponašanje učenika	1		1	
	Efikasne nastavne metode	1		1	
Jednako tretiranje svih učenika	Ocenjivanje	2	3	2	3 (5,3%)
	Klima u odeljenju	1		1	
Materijalno pomaganje	Raznolikost u odeljenju	2	2	2	2 (3,5%)

U nastavku će svaka od strategija prevazilaženja briga biti opisana i tipični primeri predstavljeni.

Razgovor

Rešavanje neke brige komunikacijom, kroz razgovor sa drugima ubedljivo je najčešće spominjana strategija. Ispitanici veruju da se razgovorom sa učenicima, kroz uvažavajući pristup, mogu rešiti problemi u socio-emocionalnim odnosima, problemi koji se tiču neadekvatnog ponašanja učenika, da se može objasniti učenicima da prihvate i poštuju drugove koji su različiti od njih, kao i podstaći ih na kritičko mišljenje prilikom savladavanja nekog gradiva, kao u sledećim primerima:

Pripravnica I: *„Bilo je problema da oni krenu da jedni druge vređaju, da pričaju grozne stvari, onda se neko dete uvredi, onda očekuje od mene da rešim tu situaciju, onda ja krenem fino: pa zašto je vređaš, zašto se tako ponašaš, misliš da je to zanimljivo, misliš da ne možeš da budeš simpatičan na drugi način.“*

Student D: *„Pa sad zavisi od slučaja, ali mislim da je jedini način da se reši taj nastali problem je razgovor. Nisam za neke drastične mere kažnjavanja. Mislim otvoren, normalan razgovor. E sad to je neki problem, kada obaviti taj razgovor. Da li kada svi učenici izađu? Da li mu reći da ostane posle časa ili da dođe sutra pre časova?“*

Studentkinja G: *„Treba, pre svega, stvoriti tu neku atmosferu u razredu da oni prema njemu [učeniku sa potrebom za dodatnom podrškom] budu dobronamerni, da ga ne zadirkuju, treba pripremiti druge učenike, razgovorom...“*

Nastavnik G: *„Razgovarali smo dosta o tome... Davao sam im protivrečne stavove, pa da oni razmisle. Imao sam učenike koji su za Dveri, sisaju razne stvari sa foruma i ima dosta mržnje, ali i sa njima sam uspeo da izlazim na kraj i mislim da sam stekao neko poštovanje kod njih jer sam ih naterao da malo razmisle...“*

Takođe, razgovor se smatra moćnim oružjem u odnosu sa roditeljima i kolegama,. Prema roditeljima je važno biti „ljubazan“, „otvoren“, „smiren“, „naći pravi način da se govori o njihovom detetu“ i time ih pridobiti za saradnju, kako bi se učenikovo ponašanje ili uspeh u školi poboljšali. U odnosu sa kolegama smatraju da je važno biti „korektan“, „profesionalan“ i „ljubazan“. U ovim kontekstima, baš kao i u kontekstu komunikacije sa učenicima, razgovor podrazumeva međusobno uvažavanje i

razumevanje sagovornika, „*otvoren odnos*“, te predstavlja način da se preveniraju problemi ili prvi korak ka rešenju već nastalog problema.

Međusobno upoznavanje i uvažavanje

Sledeća po učestalosti, strategija koja se javila u 28 intervjuu, predstavlja način prevazilaženja briga koji odlikava razumevanja značaja empatije, sagledavanja fenomena iz tuđe perspektive, saznavanja kako je to „biti u nečijoj koži“, ili u terminima teorije ličnih konstrukata – ući u odnos uloga (Kelly, 1955). Da bi se neka briga prevazišla potrebno je upoznati drugu stranu, razumeti koje potrebe, emocije i uverenja koja ona ima, a potom i prihvatiti te potrebe, emocije i uverenja kao legitimne. Ova strategija odnosi se i na sagledavanje šireg konteksta – upoznavanje porodične situacije učenika, kako bi se njihovo ponašanje bolje razumelo i stalno „*praćenje*“, „*oslušivanje*“ učenika. Takođe, podrazumeva otkrivanje nekih delova sebe, kao nastavnika, a ne suzdržanost, hladnoću i „*sterilnost*“, a što dobro odlikava sledeći primer:

Nastavnica L: *„Prva stvar koju sam naučila – pustila sam njih da pričaju, da mi oni pokažu kakvi su, šta vole, šta ne vole, šta im smeta, da stvorim pozitivnu klimu iskrenosti da bi se oni otvorili prema meni. Počela sam tako što sam ja pričala svoj doživljaj sa religijom, sa Bogom, sa crkvom, moje želje, moje snove u tom njihovom uzrastu, pa sam onda očekivala povratnu informaciju sa te strane.“*

Pored važnosti međusobnog upoznavanja i uvažavanja prilikom prevazilaženja briga u vezi sa klimom u odeljenju, ponašanjem i raznovrsnošću (videti prva tri primera), ova strategija se opaža i kao korisna za kreiranje časova i prilagođavanje načina ispitivanja i ocenjivanja tako da odgovaraju interesovanjima i mogućnostima učenika (videti sledeći, četvrti primer).

Pripravnica M: *„Ono što mi je najviše pomoglo je to što sam njih upoznala kao ličnosti. Sad znam šta tačno od kog učenika mogu da očekujem, ko će protestovati, ko će negodovati, kome treba posebno obrazloženje ocene da dam uz jedinicu, a ko će to prihvatiti sasvim drugačije.“*

Pripravnica Z: „Mi se zbližimo kad idemo na te izlete, i ja gledam da ih razumem ako dete ima neki porodični problem, ok, neću ga pritiskati, ok, ne možeš sad da učiš 'ajde da vidimo šta može da se uradi, nemoj da se sekiraš, pa naučićeš, ne moraš sad kontrolni da radiš, ima vremena.“

Pripravnica Đ: „Treba voditi računa o svakom učeniku, treba znati o svakom... postoje neke priče koje treba da se znaju da bi se skrenula pažnja i ostalim profesorima. Kad sam došla, počela sam sama da se raspitujem, niko mi od razrednih starešina nije skrenuo pažnju na učenike. Imamo program inkluzije, sama sam primetila da ima učenika, a nisam upućena u to kakav oni problem imaju, pa sam onda sama počela da se raspitujem kod razrednih starešina najviše.“

Pripravnik A: „Shvatio sam da se vrlo često moramo poistovetiti sa ličnošću deteta, sa njihovim životom, sa problemima kroz koje oni prolaze, da shvatimo da u ovim današnjim vremenima deca imaju mnogo više vannastavnih aktivnosti i da žele da stignu na sve strane, da su često neispavana, da su često pod stresom, da su pod pritiscima roditelja, prijatelja. I onda kada vidim da je dete nemotivisano, da mu se spava obavezno ga pitam da li je sve u redu, pokušavam da napravim neki ljudski prvenstveno kontakt i ukoliko vidim da je dete iskreno onda mu dam nešto drugo da radi na tom času, a obavezno ga podsetim da za idući čas bude spremno da odgovara.“

Međusobno upoznavanje i uvažavanje, sticanje odnosa bliskosti i poverenja u jednom slučaju (nastavnik A) su opaženi kao način oslobađanja nastavnika od pritiska da mora sve da zna jer je upravo i on kao i svi drugi ljudi – „Nijedan čovek ne zna sve.“ Takođe, ova strategija se u jednom slučaju istakla kao efikasna u odnosu sa roditeljima, a u dva – u odnosu sa kolegama – kako je rekla jedna nastavnica (I): „Ja jednostavno dobronamerno prilazim svakom čoveku. Čak, na primer, ako se dogodi da se nismo razumeli juče, pa ste vi nešto podigli ton ili ne znam ni ja šta ste uradili što ja smatram da nije u redu prema meni, ja jednako vas gledam pravo u oči i jednako dobronamerno pokušavam da vas razumem.“

Davanje primera i povezivanje sa životom

Ova strategija se u grupi od 22 ispitanika opažala kao uspešan način privlačenja pažnje učenika (a time i preveniranja ometajućeg ponašanja) i motivisanja za učenje – nastavnik nastoji da iznosi zanimljive primere iz svakodnevnog života, da „zagolica maštu“ i upućuje na to zbog čega je to što se uči na času korisno, na koji je način povezano sa svakodnevnim životom, kao na primer:

Student Đ: *„Treba formulisati tako da bude zanimljivo, da ima veze sa konkretnim životom u kome se živi. Kada sam imao jedan čas [u toku školske prakse] doneo sam snimak iz „Simpsonovih“, iz „Čarlija Čaplina“, dakle to je nešto što može da zainteresuje.“*

Pripravnica D: *„Ja se trudim da njima budem zanimljiva. Svaki put kad radimo književno delo ili jedinicu iz jezika, gramatike, ja se trudim da pokažem kako će im to značiti u životu.“*

U dva intervjua ova strategija se pomenula kao korisna za uspostavljanje dobrih odnosa, tako što se, pričom o primerima iz ličnih života, kako nastavnika, tako i učenika, uspostavlja odnos bliskosti i topline, ali i uči kako da se u buduće uspostavljaju kvalitetni odnosi u životu.

Učenje/nadkompenzacija

U 20 intervjua ispitanici su govorili o pretvaranju problema u izazov, dodatnom bavljenju problemom tako da se steknu izvesne kompetencije. Ova strategija smatra se najprimerenijom za prevazilaženje briga u vezi sa stručnjačkim autoritetom i efikasnim nastavnim metodama – ispitanici opisuju kako su (ili kako bi) nabavljali literaturu, iščitavali forume i korisne internet stranice, kako su se (ili bi se) podsećali gradiva sa fakulteta ne bi li se što bolje pripremili za časove i ne bi li bili sposobni da odgovore na sva učenička pitanja – kao u primerima:

Nastavnica E: *„Kad sam taman pomislila da sam svoj na svome i kao sve sam rešila, pojavi se generacija koja je mene potpuno, žargonski razbila na komadiće, jer su to bila dvadeset i četiri mala genija. I onda se tu javio strah, kao kako ću ja sad*

moći, šta ću ja moći sa njima i onda sam ja postavila stvari ovako: to je bukvalno za mene izazov, ako njih preživim, onda sam stvarno u tom poslu uspešna. Opskrbila sam se najstrašnijim onim gramatikama i literaturom kao za doktorat da pišem i predviđala sam šta bi sad tu moglo da se postavi kao eventualno dodatno pitanje, jer su oni mene čekali onako spremni, vrteći olovku, sa malim genijalnim pogledima.“

Pripravnica I: *„Uzela sam te programe Ministarstva koji su baš za moj predmet, ali oni su dosta suvoparni. Onda ja uzmem i pročitam to za čas, ali pošto znam da to nema šanse, možda u nekom odeljenju koje je naprednije može dobro proći, onda sama tražim na netu priručnike razne, radionice, gde će oni da budu što više uključeni.“*

Učenje novih sadržaja i sticanje novih kompetencija, proširivanje spektra interesovanja i uloga u školi nekim ispitanicima se čine kao dobar način pronalaženja smisla u poslu i kada smisao polako počne da se gubi, kao na primer:

Nastavnica B: *„Ja sam imala tu sreću da me su negde na sredini deca probudila u meni još neka druga interesovanja i opet se to odrazilo pozitivno i kreativno na samu nastavu. Na primer, taj školski časopis, on mi je baš bio jedno vredno iskustvo, a onda sam počela da pišem romane za decu i to mi je postalo jako važno, a onda sam počela i njih da posmatram više kao psiholog, a čim posmatraš nekog tako, onda ti je lakše da ga shvatiš i da mu se približiš, a kad mu se približiš on je voljniji da sarađuje. A onda am pre par godina počela da se bavim udžbenicima, pa mi je i to bilo zanimljivo da vidim koliko je njima to interesantno, da uvodim neke nove tehnike rada...“*

Dva nastavnika su ukazala na to kako su svoje brige u vezi za „Tehnikalijama“ savladali nadkompenzacijom – tako što su iščitavali sva dokumenta, propise, zakone (Nastavnica Ž: *„To sam ja vrlo lako prevazišla iščitavanjem neprestanim dokumenata i onda je u ovom trenutku to promenjeno, ja dakle jasno znam sad šta ko sme, šta ja trebam, koja je odluka doneta, kako se šta zove, šta sam dužna da imam, šta nisam dužna da imam.“*) i time što su se aktivirali u sindikatu (Nastavnik A: *„Imali smo jedan slučaj roditelja koji su prilično konfrontirali sa školom, tražili neka izvesna prava, većito nešto pretili nekakvim stvarima, bez utemeljenja... Dodelo je do toga da*

su se mnogi nastavnici ostetili ugroženo. I onda su došli predstavnici jednog sindikata da nam ponude svoje uslove, pravnu zaštitu itd. I cela ta priča je krenula. Ja sam shvatio da je to vrlo dragocena stvar, upoznati se i sa metodama i načinima da se nastavnik odbrani i prepoznali su da bih ja mogao da se nosim sa tim i mislim da je to, u principu, koliko god da je užasno stresno za mene, ispalo dobro jer sam naučio kako da se sa administracijom na pozitivan način razračunam.“)

U dva slučaja se ova strategija pomenula kao efikasna za rešavanje problema raznovrsnosti u odeljenju, tačnije rada sa decom sa potrebom za dodatnom podrškom, i za uspostavljanje ugleda među kolegama.

Traženje pomoći

Tema savetovanja i traženja pomoći javila se u 20 intervjuua. Za razliku od Razgovora, koji se odvija između osoba koje se međusobno uvažavaju i koje teže ravnopravnom odnosu, ovde je akcenat na traženju pomoći, saveta od nekog ko je stručniji, ko više zna, ko je u pozicije veće moći (najčešće, referentne i stručnjačke, ali i legitimne). U nekim primerima osoba na taj način sebi otpisuje deo moći (pa i odgovornosti), priznaje i ističe sopstvena nekompetentnost i nesigurnost. Tako se, na primer, traži pomoć od razrednog starešine kada postoje disciplinski problemi sa učenicima njegovog odeljenja, od roditelja i psihologa pri rešavanju problema u sferi klime u odeljenju, od psihologa i defektologa pri radu sa decom sa potrebom za dodatnom podrškom, a od kolega kada postoje dileme u vezi sa efikasnim nastavnim metodama i sukobi s roditeljima, kao u sledećim primerima:

Pripravnica A: *„Ja sam pozvala i razrednu da se reši ta situacija jer su postali toliko bezobrazni da je to dete plakalo svaki dan. Generalno, ne mislim da sam dovoljno dobra da rešavam neke disciplinske probleme sama.“*

Studentkinja I: *„U tom slučaju [sumnje na konzumiranje narkotika] bih prvo pozvala roditelje jer dete ima problem. Tražila bih pomoć ne samo roditelja, već i stručnog lica, možda bih ga poslala kod psihologa da porazgovaraju.“*

Studentkinja E: „*Verujem da bi mi u prvom trenutku bilo kao i šta sad, ali ja sam bar takva da ću ići kod svih živih ljudi da tražim pomoć, u smislu da mi objasne na kom su nivou, šta, kako, koji sadržaj da prilagodi kom uzrastu.*“

Očigledno je da, za razliku od strategije Učenje/nadkompenzacija, osoba ovde sebe doživljava kao nekog ko nije dovoljno stručan – ko nema dovoljno znanja, iskustva ili moći, te se ne oslanja na sebe prilikom rešavanja problema, već na druge, koji se opažaju kao stručniji. Iako se traženje pomoći može smatrati adaptivnom strategijom, na osnovu dobijenih primera, može se uvideti i potencijalna negativna strana ove strategije – negiranje određenih uloga koje nastavnik treba da ima, otpisivanje sopstvene agensnosti i nekritičko verovanje drugima, prebacivanje odgovornosti na druge, čak i kada odgovornost može biti sopstvena.

Individualizacija

Reč je o strategiji prevazilaženja briga u vezi sa raznolikošću u odeljenju, obezbeđivanjem učenja svih učenika, ocenjivanjem i ponašanjem učenika. Ukupno 19 ispitanika navodi da bi/je prilagođavanje nastave, ali i načina ocenjivanja pojedinačnim učenicima – njihovim sposobnostima i interesovanjima, bilo ključno pri obezbeđivanju radne atmosfere u celom odeljenju, učenja, te i pravednog ocenjivanja pojedinačnih učenika. Neki od tipičnih primera su:

Nastavnica J: „*Pa, predavanje kao predavanje moralo je da ide malo sporije zbog njih [učenika sa potrebom za dodatnom podrškom]. Ako sam nešto planirala dva puta da ponovim zbog ostale dece, to je onda išlo tri put ili četiri puta. Ali nikome ne škodi da čuje više puta. Onda dam zadatak – ako ovi stignu pre da završe, njima dam još jedan malo teži, a onda se vratim ovom detetu i sa njim polako radim.*“

Nastavnik V: „*Pretprošle godine sam imao dva osmaka koji su bili nezainteresovani, gojazni, ograničenih motoričkih sposobnosti, kojima je prosek bio vrlo važan i koji su vrlo bili svesni svojim mogućnosti i svojih želja i onda su za peticu radili prezentaciju, jedan je imao temu Značaj fizičkog vaspitanja, a drugi je imao*

nešto o rekreaciji... Suština je da pokušavaš nekako da dopreš do njih na način na koji misliš da je dobar.”

Nastavnica D: *„Uvek ocenjujem ono u čemu je učenik bolji – ako je bolji u kontrolnim vežbama i pisano, onda to više uzimam u obzir, ako je bolji usmeno, onda je to ono što vuče ocenu na gore.“*

Pripravnica Ž: *„E sad, sa svakim se mora posebno pristupiti. Ako neko napravi problem, ja nekom kažem „Smatram da si ti mnogo pametniji i inteligentniji od ovoga što si napravio ili uradio, zar ne?“ i on to shvati i pokuša da se promeni, dok drugi neće tako svatiti. Znači ima baš velikih razlika, ne možeš istu priču za svakoga.“*

Obrazlaganje i dokazivanje

Kada je reč o ovoj strategiji prevazilaženja briga, 18 ispitanika ju je (ili bi je) najčešće koristilo u odnosu sa roditeljima i kolegama i u situacijama ocenjivanja. Ovde nije naglasak na odnosu moći, već na ravnopravnom odnosu i racionalnom objašnjavanju, argumentovanju određene odluke, tj. postupka. Najčešće je reč o vrlo jasnom obrazlaganju kriterijuma i ocene (bilo samom detetu, bilo roditeljima), kao u sledećem primeru:

Studentkinja V: *„Mislim da učenicima treba pre svega objašnjavati svaki čas ili bukvalno svako odgovaranje, zašto je neko dobio tu ocenu, na koji način se izborio za nju, šta je moj lični utisak, šta je generalni utisak, šta se traži po onim zvaničnim dokumentima, tako da ako bi svako znao pravila to bi bila dobra prevencija.“*

Dakle, nije potrebno isticati moć svoje pozicije, kada postoje jasni, pismeni dokazi. Naglasak je na transparentnosti, na stavu da se svaki nesporazum može rešiti ako postoje nedvosmisleni argumenti i ako se otvoreno komunicira. Posebno je korisno „pokrivati sebe“ redovnim beleženjem postupaka učenika na času, navođenjem lekcija koje su odgovarali i utisaka o znanju koje su pri tom odgovaranju pokazali, kako bi se uvek imao dokaz, potkrepljenje za određenu ocenu, ukoliko ga roditelje ili kolege traže. Kako bi jedna studentkinja (V) rekla: *„Zato nameravam da vodim beleške o svoj deci – šta odgovaraju, kako odgovaraju, koju činjenicu znaju, koju interpretaciju daju i kad*

mi dođe jedan roditelj, da imam dokaze, da mu pokažem šta je njegovo dete znalo i ako želi da uporedi sa nekim ko je dobio višu ocenu.“

Kad je u pitanju briga Kolege, ispitanici bi obrazlaganje i dokazivanje koristili u slučaju da neki od kolega kritikuje njihov način rada. Oni bi branili svoje stanovište i svoje nastavne metode ukazivanjem na savremenu literaturu i propise, bez namere da napadaju sagovornika, već da ukažu na to da različite metode imaju utemeljenje u nauci i da svako ima prava da bira koje od njih će upotrebljavati, kao u primeru:

Student A: *„Sa te strane bih bio u fazonu, hvala na komentaru, poštujem vaše mišljenje, ali iz tih, tih i tih razloga to totalno ne važi.“*

U jednom intervjuu je vođenje evidencije, odnosno posedovanje pisanih dokaza navedeno kao važna strategija i u slučaju da se kolega požali na ocene nekog deteta:

Pripravnica Đ: *„Imam svesku. U svojoj svesci imam i datume. To je jako važno, posebno ako razredni pita zašto neki učenik ima lošu ocenu, ti imaš opravdanje, da li dolazi na dopunsku, kad je odgovarao... To je sve jako važno.“*

Promišljanje

Ovom strategijom ispitanici pokušavaju da prevaziđu raznovrsne brige. Njih 18 je opisalo kako reflektuju svoju praksu (najčešće, refleksija-o-akciji), uviđaju pravilnosti i greške, te izlistavaju različite načine izbegavanja tih grešaka u budućnosti. Zastanu, ne reaguju na prvu, promisle, traži uzroke ponašanja, bilo svog, bilo učenika. Takođe, uzimaju i širi kontekst u obzir i pokušavaju da razumeju kako on utiče na shvatanja i ponašanje učenika. Za razliku od Traženja pomoći, ova strategija odslikava poverenje u sopstvene moći rasuđivanja i predstavlja potpuno oslanjanje na sebe i reflektovanje prethodnih iskustava kako bi se praksa poboljšala. Neki od tipičnih primera su:

Nastavnica B: *„Nemam recept. Desi se da stvorim osećaj da je to bilo dobro, da su oni sve zadatke odradili kako treba, onda naiđem na zid već sledećeg časa. Pa se onda opet pitam – da li je tome uzrok moje predavanje sa prethodnog časa ili je uzrok*

to što oni nisu uradili domaći. Obično dođem do toga da je problem u prepisivanju domaćih zadataka i korišćenje digitrona...“

Nastavnica L: *„Beskrajno sam strpljiva, iskrena, kontrolišem način na koji ću im nešto reći, ali im uvek kažem, izaberem najbezbolniji način za njih, ali da ima efekta, stalno nešto balansiram, premeravam sebe, premeravam njih, vršim introspekciju, retrospekciju, vraćam se gde sam pogrešila, dođem kući pa kažem možda sam bila pregruba, pa opet uspostavljam komunikaciju, nije mi problem da se izvinjavam, da kažem pogrešila sam, da kažem da ne znam.“*

Zanimljiv je primer jedne studentkinje koja bi se sa svojom brigom Identitet i smisao borila upravo promišljanjem, preispitivanjem, sagledavanjem problema iz više uglova – Studentkinja A: *„Pokušavala bih da se setim zašto sam ja to volela i zašto sam ja to htela, počela bih da se preispitujem da li je to zaista ono što sam ja volela i htela i želela, zašta sam se školovala. I u čemu je problem – u meni i mojim željama ili u kolektivu i u školi. Onda bih se preispitala dobro, radila bih taj posao, ali bih se preispitala iako je to jako teško raditi i razmišljati da li ja to i dalje jako volim.“*

Kažnjavanje i pretnje

U 14 intervjuua bilo je govora o kažnjavanju i pretnjama učenicima. Ova strategija je ubedljivo najčešće pominjana u kontekstu ponašanja učenika, pri čemu se pod kažnjavanjem podrazumevalo: prozivanje i ispitivanje za ocenu (čuveno *„izvođenje pred tablu“*), davanje kontrolnog zadatka, upisivanje minusa, upisivanje u napomenu, udaljavanje sa časa i slanje kod psihologa, ali i namrgođenost i vikanje. Neki od tipičnih primera su:

Pripravnica A: *„Uglavnom prozivanje da odgovaraju. Ne u smislu jedno pitanje – ne znaš, već da zaista odgovaraju – 3-4 pitanja, da im pružim priliku, neću ja da se osećam loše. Onda se i drugi smire. Pomagale su i pretnje sa kontrolnim zadacima u smislu – kad najavljujem kontrolni kažem da će imati teža pitanja jer su nemirni, a da će drugo odeljenje imati lakša jer su mirni i onda se uplaše ove petice i onda oni kreću jedni druge da smiraju.“*

Pripravnica V: *„Oslanjam se na taj neki svoj čvrst stav, možda na tu neku svoju autoritarnu crtu koju imam, ponekad i na kažnjavanje, čak su to i pretnje: upisaću te u napomenu, izbaciću te, sad ćeš odgovarati.“*

Nastavnica A: *„Recimo, dešavalo se, mada retko, možda dvaput u četiri godine da polude, na primer. Onda ja dođem i kažem: 'Hajde izvadite lepo papiriće, pa ćete dobiti kontrolnu vežbu.', kažem: 'Tražili ste, gledajte.' i onda ćute kao bube. Ja tu kontrolnu vežbu nikad ne unesem u dnevnik posle, ali ja njih tada kaznim.“*

Kažnjavanje i pretnje se koriste i kada nekom učeniku želi da se ukaže na to da njegovo ponašanje prema nekom drugom učeniku nije ispravno, kao u primeru:

Pripravnica G: *“Često se desi da ne znaju da čitaju... Jednom se nekoliko učenika smejalalo dok je njihov drug čitao i ja sam rekla: Ko se bude najviše smejaao, čita, i nastao je muk.“*

Postavljanje i poštovanje pravila

Govor o pravilima javio se u 15 intervjuu. Ova strategija istaknuta je kao posebno korisna pri prevazilaženju briga u vezi sa ponašanjem učenika. Ispitanici veruju da se u odeljenju može održati disciplina i da se nemirni učenici mogu umiriti postavljanjem jasnih pravila već pri prvom susretu (zajedno sa učenicima ili od strane nastavnika isključivo), a potom i doslednim pridržavanjem tih pravila, kao što je jedna nastavnica (G) rekla: *„Ja kažem šta očekujem, pitam njih šta očekuju i to meni nisu fraze. Ja nemam problem sa disciplinom jer oni znaju da ja poštujem čas i da očekujem da i oni poštuju čas. Ja kažem: 'Ako mene vidite da žvaćem žvaku na času, žvaćite i vi, ako vidite da nekom upadam u reč, i vi to uradite.' Malo bude mukotržno dok se na početku ne naviknu, ali posle se sve zna.“*

Takođe, jasni kriterijumi poznati od početka predstavljaju dobar način prevazilaženja briga u vezi sa ocenjivanjem. Za razliku od Argumentovanja, ovde je naglasak na postavljanju jasnih pravila na samom početku, i pre nego što do ocenjivanja dođe, kao u sledećem primeru:

Nastavnik B: *„Ja sam zauzeo stav na samom početku, od vas ću tražiti to, to i to, ako nema to i to, smanjujem jednu drugu, treću ocenu, do trojke, sa dvojkom neću da razgovaram, to je već sramota davati iz likovnog.“*

Pravila u vidu održavanja korektnog, *„ni previše strogog, ni previše mekanog“* stava, *„dosledni postupci“*, *„otvorenost“* i *„postavljanje granica“* takođe su viđeni kao načina prevazilaženja briga u vezi sa socio-emocionalnim odnosima. Najzad, u dva intervjua postavljanje i poštovanje pravila istaknuto je kao strategija prevazilaženja briga u vezi sa učenjem učenika – u osnovi je ideja da bez pravila o tome kada se postavljaju pitanja, kako teče diskusija i kada se neobavezno ćaska, a kada ozbiljno radi nema ni efikasnog učenja.

Interaktivne metode

Ukupno 14 ispitanika je govorilo o organizovanju diskusija, radionica, rada u grupama, na projektima, u prirodi i pružanja mogućnosti učenicima da iskažu svoje mišljenje, kao efikasnim načinima prevazilaženja briga Efikasni nastavni metodi i Klima u odeljenju. Sa jedne strane, kroz interaktivne metode učenici se više angažuju, koncentrišu, te i više nauče, a sa druge strane, imaju više prilika da se međusobno upoznaju, razmenjuju mišljenja i usvajaju određene vrednosti i kompetencije, kao i da se bolje upoznaju sa nastavnikom. Navedeno se može videti iz primera:

Nastavnica Z: *„Ja sam njima davala da rade panoje, pa ih grupišem da istražuju o nekoj pojavi (grmljavina, gromobrani ili npr. o nekom naučniku da napišu). E onda se oni nađu u nekoj kući kod nekoga, pa bar nešto nauče dok traže te podatke, dok oni sve to ispišu.“*

Pripravnica Ž: *„Pokušavamo da napravimo i neki performanse i neke van školske aktivnosti, da odemo negde, jer su deca onda zainteresovana još više, traže, hoće da znaju. Prošle godine smo i snimali, napravili smo jedan video rad, potpuno jedna mešavina predmeta na jednom mestu. Kreativni su, uče jedan deo istorije vezano za školu, onda se tako kreira jedan timski posao, pa onda kada oni dođu na likovno drgačije je. Kada vide da su uspeali, da su kreirali nešto sami onda su ponosni na to.“*

Nastavnica K: *„Imali smo neke radionice, dosta njih u stvari, vezano i za vršnjačko nasilje i nasilje generalno u školi i van nje. Onda smo pričali o tome.. Imali smo jedan niz predavača iz Crvenog krsta koji su dolazili i pričali o diskriminaciji, o rodnoj ravnopravnosti i na tu temu smo pričali i onda smo prosto dolazili do nekih zajedničkih rešenja. Ono što sam naučila u tom periodu jeste da se njima ne može ništa nametnuti, nego da sa njima mora da se radi, razgovara, da oni sami, uz moje vođenje, dođu do zaključka.“*

„Pokazivanje zuba“

Ova strategija odnosi se na odlučnu borbu za svoja prava i svoje želje i na vrlo jasno postavljanje granica. Javila se u 11 intervjuua. Ono što je tim ispitanicima zajedničko jeste da su proaktivni, asertivni, da pokazuju određenu dozu bunta i oštine (suprotno od Popuštanja). Pozivaju se na svoj autoritet i moć (za razliku od npr. Argumentovanja) i vrlo su samouvereni i dominantni (za razliku od npr. Traženja pomoći). Neki od tipičnih primera kada je reč o brigama Efikasne nastavne metode i Ponašanje učenika su:

Pripravnica M: *„Pa strategije su neka odlučnost koju ja pokažem: 'Ne, ne može.' To je nešto što sam naučila od nastavnika koji su mene učili. To su dobre taktike, nijednom ne opsuješ, nijednom ne kažeš ništa ružno, a tim nekim nastupom kažeš: 'Ne, ne može, tako mora. Žao mi je.'“*

Nastavnica Ž: *„Neprestano cele godine taj loš osećaj, nikakvo samopoštovanje nisam imala, oni su meni gazili po dostajanstvu do određene granice i bukvalno jednim glasnim razgovorom je to presečeno. Kao da su tražili granicu trpeljivosti i videli su je i verovatno im se nije svidela, i to je to bilo.“*

Ova strategija se koristi nakon nečijeg napada, nakon što je neko pokušao da pređe psihološke granice, kada se osoba poziva na svoju moć, koju prethodno nije koristila i koja je, na izvestan način, štiti od budućih napada sličnog tipa. Dakle, nije reč o zloupotrebi svog autoriteta radi predstavljanja sebe kao superiornog, već način da se zadrži autoritet, kada prethodni „*finiji načini*“ (najčešće Razgovor) nisu imali efekta.

Pored učenika koji pokušavaju da pomeraju granice, u govoru ispitanika često se moglo zapaziti da su i roditelji, a pogotovo kolege ti koji pokušavaju da se postave kao nadmoćni i koji zahtevaju nešto što se kosi sa principima same osobe usled čega ona odlučuje da „pokaže zube“ jer puko argumentovanje nije dovoljno, kao u sledećem primeru:

Pripravnica M: *Pokušavali su da urgiraju, ali ja kažem razrednom: 'Pa najbolje bi bilo da Vi dođete na moj čas ili da na razrednom času on to što je Vama rekao kaže i preda mnom.' Ne volim to kada veruju samo onome što učenik kaže."*

Spontano, intuitivno

Za razliku od Promišljanja, u čijoj osnovi se nalazi refleksija, uviđanje, ovde je reč o prepuštanju „osećajima“ i intuitivnom delanju, što je bila strategija opažena u 10 intervjuu. Osoba nije svesna toga šta tačno radi, nema jasne hipoteze i razrađene strategije delanja, već „improvizuje“, „instiktivno rešava probleme“ u odnosima, takoreći „u hodu“. Izražava stav da će se vremenom „kockice složiti“ , „uhvatiti nit“ i da će se nekadašnja briga prevazići. Jedan od tipičnih primera je:

Nastavnik B: *„Spontano sve. Umetnička priroda je da sve u hodu rešava, spontanost, nikad nisam imao plan da zauzmem stav da budem strog ili dobar, štap i šargarepa.. Lični taj osećaj za datu situaciju, intuitivno, instiktivno.“*

Pored toga, dva ispitanika su opisala kako su se intuitivno snašli u radu sa učenicima sa potrebom za dodatnom podrškom –kao na primer:

Nastavnik A: *„Maltene je gluvonema. Ali išla je kod nas redovno. To je bilo prepušteno nama samima. Nismo imali neku posebnu obuku. Morao sam sam da joj gledam u oči, u usne, lakše mi je bilo to zato što znam koji bi odgovor trebala da da, a da ne znam šta treba da odgovori onda bih je teže razumeo. Imali smo jednu devojčicu sa autizmom. Tu smo se snalazili sami, nekako intuitivno.“*

Angažovanje učenika, upošljavanje

Ova strategija se takođe javila u 10 intervjuja, a ispitanici su saopštavali da je tipično primenjuju (ili bi je primenjivali) prilikom pokušaja da se briga Ponašanje učenika prevaziđe. Davanje određenih zadataka nemirnim učenicima smatra se korisnom disciplinskom merom. Specifično, ako učenik nije samo nemiran, već ima određene probleme psiho-socijalne prirode, ukazivanje posebne pažnje njemu, zaduživanje za određene zadatke može, kako veruju ispitanici, pozitivno uticati na njega. Neki od tipičnih izjava podvedenih pod ovu podkategoriju su:

Pripravnica Đ: *„Gledala sam da nemirne i nestašne uključim u nastavu, da oni budu glavni akteri tu, ali ne stalno, jer opet ne treba zapostaviti ostale, ali ako uključim njih, recimo radimo osnu simetriju, oni da stanu, izvedem jednog učenika, pa se on okreće da bude osa, pa ostalima i njemu bude zanimljivo.“*

Pripravnik A: *„Konkretno imao sam slučaj deteta koje dolazi gotovo sa margine socijalne iz potpuno disfunkcionalne porodice bez jednog pozitivnog uzora. I to dete je u nekim situacijama pokazivalo tendenciju ka svim tim negativnim ili nepoželjnim društvenim ispoljavanjima. I onda ga ja, recimo, zabavim time što mu dam da ono piše na tabli, dam mu tu neku pažnju koju zahteva, on bude vedeta na tom času za svoje drugare i drugarice, ali jednostavno sve mora da bude u funkciji časa.“*

Davanje druge šanse

Reč je o strategiji koja se primenjuje samo u situacijama ocenjivanja i obezbeđivanja efikasnih nastavnih metoda, a koju je navelo 9 ispitanika. Osoba nastoji da svoje brige u vezi sa tim da li će pravedno oceniti sve učenike reši tako što svakome daje drugu šansu, odnosno više mogućnosti za odgovaranje i popravljavanje ocene. Neke od tipičnih izjava su:

Studentkinja I: *„Dala bih mu šansu da popravi. „Misliš da znaš više? Imamo sutra čas, izvoli, popravi ocenu.“ Možda je uostalom nekog strah, ima takvih koji zablokiraju, a učili su i uložili napor, ali jednostavno imaju strah pred grupom. Ali opet, taj strah može da se pobedi pričanjem, davanjem šanse.“*

Student D: *„Mislim da ću, bar ja sad tako razmišljam i planiram, da ću svaki čas davati priliku da poprave ocenu. I mislim da neću imati problema da, ako sad dobije dvojku, da za dve nedelje nauči i da dobije 5. Ako je tad naučio, znači on zna. Nije bitno što nije znao pre dve nedelje, naučio je. Što se te strane tiče, neće imati problema da imaju najvišu ocenu.“*

Sa druge strane, neki se trude da više puta objasne gradivo, da budu tu za učenike kada im nešto nije jasno, te da im daju drugu šansu da razumeju i savladaju gradivo, ka na primer:

Pripravnica Đ: *„Uvek hoću da im izađem u susret, koji god problem da postoji vezan za gradivo, uvek sam tu, ja sam stalno dostupna, kad god sam u školi, meglom takođe, mali odmor, veliki odmor, posle časova, samo ako me sretnu u školi...“*

Saradnja sa kolegama

Reč je o strategiji koja se javila u 8 intervjuu, a koja podrazumeva uzajamnost, dvosmernost, razmenu (za razliku od, npr. Traženja pomoći, gde postoji samo *traženje*) i koja najčešće podrazumeva saradnju u cilju obezbeđivanja efikasne i zanimljive, najčešće interdisciplinarne nastave, kao i saradnju s kolegama radi uspostavljanja dobrih međuljudskih odnosa, kao u sledećim primerima:

Studentkinja Ž: *„Dobro bi bilo kad bi se časovi biologije, hemije i fizike da se nadovezuju, da znanje bude kompletno, kao neka celina. To bi bilo dobro za đake. Jednostavno da ti nastavnici budu u nekom dogovoru sa mnom, ako žele.“*

Nastavnica K: *„Od samog početka sam imala dobru saradnju sa pedagogom i psihologom škole, pre svega, i to mi je dosta pomoglo u tom samom startu jer sam, kroz neki razgovor sa njima, razradila tu strategiju i kako se ponašati, kako odreagovati na nasilje, na razne komentare...“*

U jednom slučaju saradnja među kolegama olakšava prevazilaženje administrativnih zahteva – kada nastavnici istog predmeta jedan drugom pomažu oko pisanja pripreme za čas.

Proaktivnost/inicijativa

Ovu strategiju sam definisala nakon iščitavanja odgovora 7 ispitanika koji su ukazivali na važnost borbe za sebe, proaktivnost i asertivnost, ali bez potrebe za isticanjem sopstvene dominantnosti i autoriteta, kao u slučaju strategije "Pokazivanje zuba". Osoba pokazuje istrajnost, upornost i želju da promeni status quo. Jedan od primera korišćenja ove strategije pri prevazilaženju brige Odnos prema nastavnicima i obrazovanju je:

Nastavnica K: *"Od strane prosvetnih radnika bi trebalo da krene ta inicijativa da oni koji su sasvim gore, oni koji su odgovorni za to, drugačije gledaju stvari. Od pre dve godine sam prihvatila da budem predsednik sindikata. Pokušala sam i sa predsednikom opštine o tome da razgovaram..."*

Ipak, ova strategija je najčešće pominjana u kontekstu odnosa sa kolegama, kao u primeru:

Student B: *"Verovatno bih se osećao isfrustrirano i bespomoćno, ali bih pokušao da tome politički pristupim, da vidim koji su to činioci i dešavanja koji najviše utiču na odnose u školi i stupio bih sa njima u neku vrstu kontakta, tražio bih podršku, dajući, naravno, zauzvrat ono što je potrebno tim profesorima jer u svakom kolektivu postoje osobe koje najviše utiču na neke odluke, pa bih tome pristupio sistematično."*

Ignorisanje

Ova strategija javila se samo pri govoru o ponašanju učenika i odnosima sa kolegama, u ukupno 7 intervju. Reč je o pokušaju ignorisanja, neobraćanja pažnje na određene postupke nemirnih učenika, kao i o pokušajima nepridavanja značaja onome što kolege, koje se po stavovima i vrednostima razlikuju od samih ispitanika, govore ili što rade. Izjave koje odslikavaju ovu strategiju su:

Pripravnica J: *"Pa do sad sam uvek rešavala stvari razgovorom, s tim što imam i par učenika s kojima razgovor nikako ne dolazi u obzir. Kada im dođe tako neki trenutak, onda njih ignorišeš dva minuta, i onda oni spuste loptu, sednu i to je to."*

Student D: *„Pokušao bih da ne obraćam pažnju na to, da ignorišem, da ne reagujem na to. Da ne izazivam ja neko rivalstvo između kolega, između razrednih starešina.“*

Pohvala i nagrađivanje

U kontekstu odnosa sa roditeljima i raznolikosti u odeljenju, 6 sagovornika je kao dobru strategiju ponašanja navelo pozitivno potkrepljenje. Reč je o davanju „*iskrenog komplimenta*“, pohvala, osmeha, dobre ocene čak i ako učenik nije za tu ocenu znao. Pohvala i blagost se opaža kao dobar metod pri radu sa osetljivim i slabije prilagođenim učenicima, sa onima kojima je potrebna dodatna podrška u učenju. Neki od tipičnij primera su:

Nastavnica Đ: *„Ali ja gledam kad dođu roditelji da pohvalim decu; ako su se popravila da ih pohvalim da su bolja.“*

Nastavnica I: *„I sa njim ja lepo, nema nikakvog posebnog, kako da kažem, ni vikanja ni kažnjavanja, takva deca ne vole kaznu, vole razgovor, vole pohvalu, vole smirenu intonaciju, to je, u stvari, nešto što im nedostaje.“*

Pripravnica A: *“... pa sam ga [učenika koji u 6. razredu ne ume da čita] ja častila jednom trojkom, pa se njemu svidela ta trojka. Mislím, ima brdo kečeva, ta trojka meni ništa ne znači, a njemu će puno pomoći.“*

Humor

Ukupno 6 ispitanika govorilo je o tome kako bi se (ili su se već) nosili sa brigama Ponašanje učenika, Roditelji, Kolege i Socio-emocionalni odnosi tako što bi „okrenuli na šalu“, što bi napravili neki prikladan „štos“ jer veruju da se tako najbrže i najakše može smanjiti tenzija koja postoji u komunikaciji i sa pozitivne strane sagledati neki problem. Neki od tipičnih primera su:

Nastavnica K: *„Ono što mi se učinilo najzanimljivijim i najprihvatljivijim na ovom uzrastu to je da je u svakom trenutku smeh i šala rešenje, znači, okrenuti na šalu i*

napraviti neki zanimljiv fazon, prigodan. I da se deca nasmeju i da onaj koji je pokušao da bude duhovit je li ili neku glupost da napravi, da i njemu bude smešno, pa onda se i on sebi smeje i onda tako, onda sve to izade na šalu.“

Pripravnica V: *„Ja se sa njima [kolegama] kladim. Oni meni kažu...do kraja godine nude život mom optimizmu i energiji. (smeh) Neki od njih. Tako se i borim.“*

Prilagodavanje programa

Ova strategija mogla se opaziti u govoru 5 ispitanika, a javljala se konkretno prilikom govora o neadekvatnosti plana i programa, kao iskaz potrebe da se on promeni i prilagodi mogućnostima i interesovanjima učenika. Kako bi jedan nastavnik rekao:

Nastavnik G: *„Ali ja se programa apsolutno ne držim jer je on namešten za idealnog učenika koji u školu dolazi sa raširenim okicama i govori "Menjate me, hoću da učim." Imamo tu igre, a tu su se psiholozi umešali, da stanemo i uhvatimo se za ramena i osetićemo jedan drugog i razmeni ćemo tu neku energiju, razvićemo empatiju, ali to deci izgleda kao neko sektarenje. Ja shvatam šta je ideja tog nekog ko je smislio tu igru, ali ona ne može da se primeni u svim konteksima. Zato mi gledamo neki dokumentarac, pričamo malo socijalnu psihologiju.“*

Pripravnica Đ: *Onda gledam šta je sledeća lekcija, npr. sledeća lekcija je Uvod u geometriju – jedan čas treba pričati šta su tačka i prava, a ja mislim da nije potrebno 45 min. za to, pa onda ukradem od tog časa da završim ovo što smo počeli, a nisu savladali.*

Iskrenost

Ukupno 4 ispitanika je navelo da se sa brigom oko klime u odeljenju i očuvanja stručnjačkog autoriteta nose tako što budu iskreni i otvoreni. U osnovi odabira ove strategije nalazi se uverenost da će učenici na iskrenost odgovoriti iskrenošću i razumevanjem – da neće zameriti nastavniku ako nešto ne zna, kao i da će uspostaviti bliskiji odnos ako on prizna svoje slabosti. Slično kao i pri strategiji Međusobno

upoznavanje i razumevanje, ideja je da se nastavnik prikaže kao osoba „od krvi i mesa“, a ne kao „sterilna“, nepogrešiva figura. Izjave koje odslikavaju taj stav su sledeće:

Nastavnica L: *„Tako da taj neki prvi korak je bio dobro ostvaren, jer sam bila jako iskrena, bila sam nesigurna i nisam se libila da to priznam. I pitala sam, i roditelje i decu, i onda sam zamolila roditelje da sve što im smeta, i da sve što primećuju kod svoje dece da njima smeta, da slobodno dođu i da mi kažu.“*

Nastavnica E: *„S decom onda vrlo brzo shvatiš da, ako im daš tu jednu iskrenu poruku, da ti je to početak, da kažeš: 'Evo tek sam došla, možda se najbolje ne snalazim, pa možda ćete to razumeti', da nailaziš i na iskrenu reakciju, i zbog toga je meni najmilije raditi sa njima.“*

Blagovremeno reagovanje

U 4 intervjuu navođena je i strategija Blagovremeno reagovanje, odnosno preveniranje neadekvatnog ponašanja učenika ili obavljanje administrativnih zadataka „na vreme“, što odslikavaju sledeći primeri:

Pripravnica Ž: *„Uvek su tu neki učenici za koje sam spremna da uvek može da se desi neki novi kiks. Gde god je tako malo slobodniji čas, probaju da naprave problem, ali poenta je da znam za te učenike i usmeravam pažnju na njih, naravno ne samo na njih, ali sam sprema da odreagujem u pravi čas pre nego što bude još gore.“*

Nastavnica M: *„Bukvalno se dovijam na razne načine. Prvo pokušavam da pravovremeno reagujem, to je ono što je najvažnije sa ovim zakonskim regulativama, jedino što čovek treba da radi je da prosto ih ispoštuje sve da bi uspeo sa njima da se izbori.“*

„Izduvavanje“

Kada se u govoru ispitanika mogla uočiti potreba za smanjivanjem i uklanjanjem negativnih emocija – napetosti ili besa kroz fizičku aktivnost ili nešto

oštriji razgovor sa učenicima, te izjave sam podvela pod Izduvavanje, kao na primer sledeće dve izjave (od 4 ukupno):

Nastavnica Đ: *„Može samo da mi bude iskustvo za dalje, kako da se zaštitim od sličnih situacija. Ja sam sportski tip i otišla sam na trčanje i to je bilo izduvavanje kroz trčanje.“*

Nastavnica A: *„Ako se ja naljutim zbog nečega, oni mene puste. Ja 'ddddd' izvičem to što imam da kažem, na primer, ne kao nastavnik, kao odeljenski starešina. Oni samo ćute, niko mi se ne suprotstavlja, ništa. Čim ja završim tiradu, oni znaju da je gotovo. I posle smo mi opet u ljubavi, jer ja to prosto moram.“*

Kontinuirano praćenje

Praćenjem napretka, tokom cele školske godine, ispitanici (ukupno njih petoro) prevazilaze brigu u vezi sa ocenjivanjem verujući da tako mogu temeljnije i adekvatnije proceniti znanje učenika. Za razliku od Davanja druge šanse, ovde je akcenat na trajanju, na kontinuiranom, nekada i neprimetnom, gotovo usputnom praćenju. Evaluacija postaje sastavni deo svakog časa, ona se ugrađuje aktivnosti učenja, kao u sledećim primerima:

Nastavnik A1: *„Ja se držim toga da učenik ne mora da izađe na tablu, da to ne mora da bude kontrolni nego više preko cele godine, onako spontano pričamo i na osnovu toga ocenjujem njegovo znanje.“*

Studentkinja J: *„Ne može se ukinuti ocena. Ali više bih išla na neki opis, neko praćenje. To bi mi bilo jako problematično, verovatno bih pratila svakog časa, upisivala neke plusiće, motivisala ih, pa na osnovu toga bih dala tu neku konačnu ocenu, koja je zapravo pet ocena.“*

Jednako tretiranje svih učenika

Tri osobe su istakle da im je maksima „Svi su isti, jednaki“ izuzetno važna prilikom ocenjivanja i uspostavljanja i održavanja dobre klime u odeljenju. Reč je o nastojanju da se svi učenici jednako tretiraju, da ne bude miljenika, da za sve važe isti kriterijumi i pravila, da se svi osećaju kao da jednako vrede, što najbolje odslikava sledeći primer:

Studentkinja D: *„Ima profesora koji se tako namerače, ali ja neću biti takva, meni su sva deca ista i neću potencirati samo one koji su aktivni već i one koji su stidni a možda znaju i neće da se jave. Svakom učeniku treba dati šansu, možda se stidi, možda ima neki problem, želim da steknem poverenje, da budemo tim.“*

Materijalno pomaganje

Najzad, strategija koja se spomenula samo u 2 intervjuu, a u kontekstu razgovora o raznovrsnosti u odeljenju. jeste obezbeđivanje materijalne pomoći učenicima iz finansijski ugroženih grupa, što se može videti iz sledećih primera:

Nastavnica I: *„Mi vidimo sve. Ono što je opterćujuće, to je stanje u društvu, socijalna beda, čudesa, to je strašno. Kako se oni raduju kad, recimo, tu ostanu neki komadići od užine, mislim primerci, ovaj, od užine, pa sad, posle šestog časa, u vreme kad su nam takmičenja, ono, s proleća, i tako, pa pitam, ovaj, kuvaricu je l' ima, ovaj, nešto za jelo – ima. Ja tako njima donesem tu neku kiflicu.“*

Nastavnica Z: *„Sa detetom pokušavam na sve moguće načine da mu nabavim udžbenike, da angažujem ostalu decu ako mogu da mu pomognu, vrlo često mi njima donesemo garderobu. Svašta radimo. Dovijamo se na sve moguće načine kad su takva deca [iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa] u pitanju.“*

Diskusija načina prevazilaženja briga

Ukoliko se oslonimo na teoriju Lazarusa i Folkmanove, možemo zaključiti da najveći broj ispitanika u najvećem broju situacija služi instrumentalnim strategijama, usmerenim na izvor problema. Samo četiri od navedenih 27 strategija bi se moglo podvesti pod palijativne: Promišljanje, Humor, „Izduvavanje“ i Iskrenost, pri čemu su se one javile u govoru 19 ispitanika (ukupno 32 izjave). Upitno je i da li bi se „Spontano, intuitivno“ uopšte moglo podvesti pod strategiju prevladavanja, budući da je udeo svesnih, namernih procesa uviđanja i odlučivanja neznatan. Ipak, na nekom nivou osoba veruje da će se problemi rešiti vremenom, što donosi utehu i predstavlja izvesni način prevazilaženja briga. Stoga, možemo reći da i Spontano, intuitivno spada u palijativne strategije. Takođe, ispitanici nisu pokazali tendenciju smanjivanja angažovanja, niti izbegavanja – nijedna od 27 strategija ne bi se mogla svrstati pod ovu kategoriju.

Od 22 strategije koje se mogu svrstati u Instrumentalne, ubedljivo najomiljenija jeste Razgovor, koji je kao strategija prevazilaženja briga spomenut u 44 intervjuja (ukupno 71 izjava). Reč je o direktnom suočavanju sa izvorom brige (najčešće učenicima, ali i roditeljima) i nastojanje da se kroz uvažavajući, otvoren dijalog i aktivno slušanje dođe do rešenja prihvatljivog za obe strane. Ova strategija se čini gotovo univerzalnom, budući da je toliko često spominjana i da se odnosi na 6 podkategorija Briga, ali su ispitanici isto tako svesni da nije svemoguća, odnosno da je nekada potrebno uključiti i psihologa ili roditelje u rešavanje problema.

Pored Razgovora, u gotovo univerzalne strategije mogli bismo uvrstiti i Međusobno upoznavanje i uvažavanje, koja se javila u kontekstu 7 briga, kao i Učenje/nadkompenzaciju, Promišljanje i „Pokazivanje zuba“, koje su se pomenule u kontekstu 6 briga. Dok Razgovor i Međusobno upoznavanje i uvažavanje ukazuju na reciprocitet, na pokušaj prevazilaženja brige kroz prilično ravnopravnu, čak emocionalno obojenu interakciju, Učenje/nadkompenzacija i Promišljanje su potpuno individualističke strategije. Osoba se sama hvata u koštac sa brigom – usavršava se čitanjem literature ili razmatranjem različitih alternativa, njihovih prednosti i mana i na taj način osnažuje za buduće izazove. Najzad, strategija „Pokazivanje zuba“, takođe

podrazumeva interakciju, ali ovoga puta ne ravnopravnu, već interakciju u kojoj se jedna strana postavlja kao dominantna.

U nastavku ću dati prikaz strategija i briga iz drugog ugla – osvrnuću se na svaku od briga pojedinačno i ukazaću na strategije koje se najčešće koriste (pored ovih takoreći „univerzalnih“) pri prevazilaženju tih briga. U Tabeli 2.4 u Prilogu 2 može se videti koje su se sve strategije i sa kojom učestalošću navodile kao one koje idu „ruku pod ruku“ sa svakom pojedinačnom brigom.

Kada je reč o brizi Ponašanje učenika, ispitanici veruju da bi mogli da je reše postavljanjem jasnih pravila (i kažnjavanjem u slučaju da bivaju prekršena), upošljavanjem nemirnijih učenika i obezbeđivanjem zanimljivih primera i povezivanjem sa životom. Za razliku od strategija Kažnjavanje i pretnje i Traženje pomoći, koje predstavljaju intervenciju nakon što se problem discipline već javio, takođe često korišćene strategije – Angažovanje učenika i Postavljanje i poštovanje pravila i Davanje primera i povezivanje sa životom su preventivne – unapred se, od samog početka saradnje postavljaju jasna pravila i časovi se osmišljavaju tako da budu što zanimljiviji svim učenicima i tako da se potencijalno „problematični“ učenici lično angažuju u realizaciji časa.

Kada se pogleda koje strategije se najčešće koriste prilikom prevazilaženja brige Efikasne nastavne metode, može se zaključiti da ispitanici imaju jasnu predstavu o tome da frontalna nastava, bez zanimljivih primera, bez organizovanja diskusija i grupnog rada ne može obezbediti učenje svih učenika. Ovi rezultati pokazuju tendenciju ispitanika da se pomere iz pozicije „prenosioca“ znanja u poziciju „facilitatora“, koji je fleksibilan i osetljiv na specifičnosti svakog deteta. Postoji ideja o tome da nastavnik treba da bude konstruktivistički orijentisan, da se kontinuirano usavršava, da kroz iščitavanje savremene literature pokušava da otkrije neke nove nastavne metode i njihovom primenom poveća šanse da svi učenici zaista uče na njegovom času. Takođe, dobrom strategijom se smatra i saradnja sa kolegama u vidu organizovanja interdisciplinarnih projekata, kao načina obezbeđivanja učenja svih učenika.

Pri prevazilaženju brige Kolege ispitanici najčešće nastoje da obrazlažu svoje postupke i prikupe dokaza napismeno ili, pak „pokazuju zube“. Ukoliko bi kolege

insistirale na popravljajući ocena nekom učeniku, kao „pokriće“ za odluku o toj oceni ispitanici bi pokazali svoju svesku sa beleškama sa časa ili napomene u dnevniku. Ukoliko neko kritikuje način rada i odnos sa učenicima, ispitanici bi se pozvali na savremenu literaturu i svoje pravo na izvesnu dozu autonomije u radu. Takođe, neki od njih bi pokušali da ignorišu komentare kolega, ostajući pri tom sa njima u korektnim odnosima.

U slučajevima kada se osoba pitala šta je to nastavnik, koje sve uloge ona treba da preuzme i da li sve to ima smisla ili je uzaludno, Promišljanje i Učenje/nadkompenzacija, odnosno razvijanje novih kompetencija, otkrivanje novih polja interesovanja i uloga koja obogaćuju svakodnevni rad u školi, opažane su kao dobre strategije. Mali broj strategija u vezi sa brigom Identitet i smisao može se objasniti delom i time što je ova briga blisko povezana sa opštim stanjem u društvu i sa položajem nastavničke profesije, te se opaža kao teško savladiva na ličnom planu. Ono što pojedinac može jeste da promisli, izvaga alternative, usavrši stare i razvije nove kompetencije koje će mu povećati šanse da posao opaža kao kreativan, dinamičan i svrshodan. Za razliku od drugih briga za koje je razgovor ili međusobno upoznavanje „dobar lek“, ovde nijedna strategija koja podrazumeva interakciju sa drugima nije navedena.

Kada se u intervjuima govorilo o brizi za očuvanjem slike nastavnika kao nekog ko sve zna pred decom, pojavile su se samo tri strategije prevazilaženja – Učenje/nadkompenzacija, Iskrenost i Spontano, intuitivno. Očigledno je da bi se većina ispitanika sa ovom brigom vrlo aktivno suočila, povećavajući korpus svog znanja i sticanjem novih kompetencija. Neki bi, pak, primenili palijativne, na emocije fokusirane strategije – prihvatili bi da ne znaju sve, bili iskreni i otvoreni spram učenika i verovali da će vremenom, spontano ta briga da nestane.

Kada bi imali brige u vezi sa klimom u odeljenju, kroz savetovanje sa kolegama ili traženjem da i oni uzmu učešće u rešavanju nekog sukoba sa učenicima, ispitanici bi prevazišli ovu brigu. Neki su iznosili mišljenje da iskren pristup može dovesti do uspostavljanja dobrih međuljudskih odnosa. Postoje oni koji bi se oslonili na „osećaj“, ali i oni koji ništa ne bi prepuštali slučaju, već bi postavili jasna pravila ophođenja i ponašanja, kako prema nastavniku, tako i između samih učenika. Najzad, neki su

saopštavali da reflektovanjem prethodnih događaja i neprijatnih situacija „izvlače pouku“, te da uviđaju kako se u narednim sličnim situacijam treba postaviti.

Kada se analiziraju strategije koje su ispitanici navodili u slučaju brige Roditelji, primećuje se da veruju da je ostavljanje pisanih tragova i jasno obrazlaganje odedene ocene učenika sasvim dovoljno da se uspostavi korektan, odnos poverenja sa roditeljima. Pored razgovora, skretanja pažnje roditeljima na određeno ponašanje deteta i obrazlaganje, neki su istakli da je važno pohvaliti dete, ukazati roditeljima, ne samo na probleme, već i na detetove kvaliete i napredak.

Nepostojanje jedne dominantne strategije, već većeg broja strategija koje su se javljale u jednom ili dva intervjua, ukazuje na to da se svaki nastavnik na poseban način bori sa brigom „Tehikalije“, da ne postoji jedna koja se pokazala kao najefektivnijom. Neki se oslanjaju na kolege, drugi, pak, veruju da samo aktivnim traganjem za informacijama, učenjem i blagovremenim reagovanjem mogu biti u toku sa reformama i mogu uspešno izlaziti na kraj sa administracijom.

Kada je reč o Raznolikosti u odeljenju, ispitanici ključ za prevazilaženje ove brige vide u upoznavanju učenika, u razumevanju načina na koji njihova porodična situacija i širi socio-ekonomski kontekst utiču na njih, a kao didaktički „čarobni štapić“ izdvajaju individualizovanu nastavu. Istakli su i da lepa reč, pohvale, hrabrenje, nekada čak i davanje više ocene, kao vid motivisanja učenika sa potrebom za dodatnom podrškom, mogu imati pozitivan efekat. Istakla bih da podkategoriju Materijalno pomaganje, koju čine svega dve izjave dve osobe iz iste škole, ukazuje na vrlo aktivnu borbu sa siromaštvom učenika, tako što im se obezbeđuju užina, potrebne knjige i sveske i besplatno putovanje na rekreativne nastave.

Indiviualizacija, odnosno provera znanja učenika na način koji je za njega najprikladniji, zatim Davanje druge šanse i Kontinuirano praćenje izdvojile su se kao korisne strategije pri prevazilaženju briga u vezi sa pravednim ocenjivanjem i uspostavljanjem adekvatnog kriterijuma. Pored toga, ispitanicima je veoma važno da mogu svojo odluke o ocenama da obrazlože i potkrepe dokazima. Očigledno se ispitanici vode idejom da će pružanjem više prilika za odgovaranje i više mogućih načina odgovaranja izaći u susret potrebama i mogućnostima različitih učenika, ali da je, pri tom, važno ophoditi se prema njima kao prema jednako vrednim, ne izdvajajući miljenike i one manje omiljene. Izjave ispitanika, u kontekstu ove, ali i prethodno

prikazane brige, ukazuju na visoko razvijenu svest o važnosti poštovanja različitosti i uvažavanja specifičnosti svakog deteta.

U vezi sa brigom Egzistencija nije se zapazila nijedna strategija prevazilaženja u govoru ispitanika. Može se pretpostaviti da brige u vezi sa tim da li će naći i zadržati posao studenti očekuju da će se rešiti same od sebe, te da je njihova uloga u tome sasvim mala. Otvaranje novih radnih mesta ili odlazak nastavnika u penziju, te javljanje potrebe za novim kadrom, van je njihove kontrole, te ne vide kako bi svojim ponašanjem na to mogli uticati.

Najzad, ispitanici su ukazali na dva načina prevazilaženja brige Odnos prema nastavnicima i obrazovanju – jednu palijativnu strategiju i jednu instrumentalnu. Tako jedna osoba smatra da se promišljanjem može bolje razumeti širi kontekst, izgraditi fleksibilnije i adaptivnije viđenje situaciju u društvu, te i smanjiti nezadovoljstvo zbog lošeg statusa obrazovanja i nastavnika u društvu. Sa druge strane, troje ispitanika se aktivno bori protiv sopstvene loše pozicije koristeći strategiju Proaktivnost/inicijativa.

Kategorizacija strategija

Budući da nam se teorija Lazarusa i Folkmanove (kao i njihovih naslednika) nije pokazala diskriminativnom pri opisivanju i razlikovanju u ovom istraživanju dobijenih strategija prevazilaženja briga, u nastavku ću predstaviti sistem kategorisanja koji je informativniji, budući da se specifično odnosi na strategije prevazilaženja briga u vezi sa profesijom nastavnika. Poslužila sam se dvema diskretnim kategorijama – *didaktičke i relacione*, i dimenzijom, odnosno konstruktom *spolja vs. unutra*. Prvi nivo razlikovanja, odnosno kategorije *didaktičke i relacione* odslikavaju čestu podelu ciljeva školovanja na obrazovne i vaspitne, ili pak podelu na kognitivne i afektivne procese. Kategorija *didaktičke* odnosi se na strategije koje imaju veze sa procesima planiranja, realizacije i evaluacije nastave, a kategorija *relacione* – na uspostavljanje međuljudskih odnosa i emocionalnu razmenu. Dakle, svrstavanje neke strategije u kategoriju didaktičkih ili relacionih zavisio je od toga koji tip briga ta strategija „rešava“. Budući da se najveći broj strategija navodio u kontekstu različitih briga, te da bi bilo bi nemoguće (bez gubitka dela informacija) razvrstati ih na isključivo didaktičke i

isključivo relacije, na donjem grafikonu one su razvrstane između ove dve kategorije, u zavisnosti od učestalosti javljanja pri prevazilaženju „*didaktičkih*“, odnosno „*relacionih*“²⁵ briga. Drugi nivo razlikovanja, odnosno kontinuum, konstrukt koji na polovima ima *spolja* i *unutra*, ukazuje na mesto traženja rešenja – dva ekstrema su potpuno usmerenost spolja i oslanjanje na druge i potpuna usmerenost na unutra i traganje za rešenjem oslanjajući se na lične kapacitete. Kriterijum za određivanje mesta neke strategije po ovoj dimenziji nije se odnosio na frekvenciju određenog tipa briga koji se datom strategijom prevazilazi, već sam se vodila „prirodom“ same strategije – u kojoj meri je u njenoj osnovi dijalog dve ravnopravne ili neravnopravne strane, a u kojoj – oslanjanje na lične resurse.

Iako bi jednostavniji i elegantniji prikaz podrazumevao diskretne kategorije, u ovom slučaju odlučila sam se za dve diskretne kategorije i jedan kontinuum. Na sledećem grafiku može se videti raspored strategija spram dve kategorije – didaktičke i relacije i jedne dimenzije – spolja–unutra.

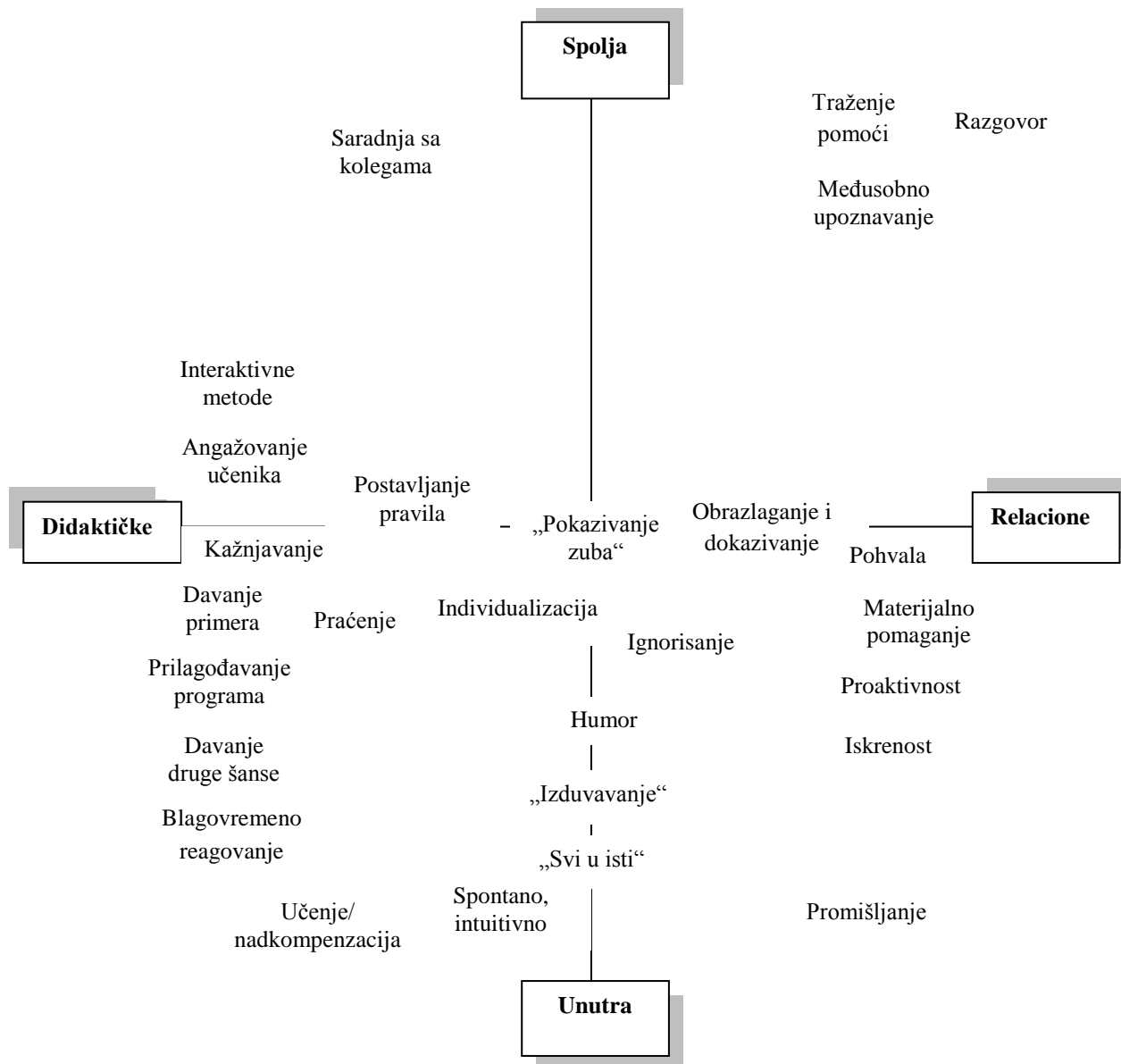
Kao što je već rečeno, strategije su razvrstane na određena mesta na šemu između kategorija Didaktičke i Relacije u zavisnosti od frekvencija prikaznih u Tabeli 10. Na primer, strategija Obrazlaganje i dokazivanje se javila u 15 intervjua u kontekstu odnosa, a u 8 u kontekstu ocenjivanja, te je postavljena bliže polu Relacije. Budući da se odvija u dijalogu ravnopravnih strana, ali ipak polazi od ličnih resursa nastavnika (npr. komunikacionih veština, samouverenosti, preciznosti), stavljena je na polovini, između polova Spolja i Unutra. Sa druge strane, strategija Angažovanje učenika javila su u 8 intervjua u kontekstu održavanja discipline, a u 2 u kontekstu govora o inkluziji, te je postavljena značajno bliže polu Didaktičke. Po drugoj dimenziji postavljena je nešto bliže polu Spolja jer, iako zadata aktivnost potiče od nastavnika – od njegove kreativnosti i snalažljivosti (unutra), učenik (kao neko spolja) je obavlja. Interaktivne metode predstavljaju još u većoj meri angažovanje, i to većeg broja učenika (a na inicijativu nastavnika), te je ta strategija dodatno pomerena kao polu Spolja u odnosu

²⁵ Brige: Stručnjački autoritet, Efikasne nastavne metode, Ponašanje učenika, Ocenjivanje i Tehnikalije posmatrala sam kao brige koje su u vezi sa nastavnim procesom (didaktičke), dok sam brige: Klima u odeljenju, Raznolikost u odeljenju, Identitet i smisao, Roditelji, Kolege i Odnos prema nastavnicima i obrazovanju podvodila pod brige u vezi sa odnosima (relacije).

na Angažovanje učenika. Iako su bitne nastavnikove veštine, primenom ove strategije on u velikoj meri zavisi od učenika – od njihove kooperativnosti, pre svega.

Naravno, ne treba prevideti činjenicu da dole prikazana šema nije rezultat statističke analize (poput analize glavnih komponenti), već da predstavlja slikovit prikaz Strategija, koji nema za cilj da bude savršeno precizan, već da služi kao model, kao samo jedan od mogućih načina klasifikovanja Strategija.

Takođe, važno je naglasiti da je neke Strategije bilo teško rasporediti po dimenziji Unutra-Spolja. Prototipe, poput Promišljanja, Učenja/Nadkompenzacije ili Traženja pomoći, naravno nije bilo teško postaviti na pravo mesto na grafiku, ali strategije koje podrazumevaju izvesnu dozu interakcije, ali ne jasnu usmerenost spolja, bilo je vrlo teško postaviti. Ipak, u takvim slučajevima (kao što je, na primer, Iskrenost ili Kontinuirano praćenje) rukovodila sam se idejom da, kada je nastavnik taj koji je u centru zbivanja (on je taj koji nastupa iskreno i ko evaluira učenike svaki čas), ali je njegova akcija usmerena spolja, tu strategiju smestim na donju polovinu grafika jer je ipak veći oslonac na unutrašnjim nego na spoljašnjim resursima. Sa druge strane, ideja mi je bila da, ako akcija potiče od nastavnika, ali učenici postaju glavni akteri i resursi za rešavanje određenih briga (kao u slučaju Angažovanja učenika i Interaktivnih metoda), tu strategiju smestim na gornju polovinu grafika.



Grafik 6. Kategorizacija strategija prevazilaženja briga

Kao što se može primetiti, veći broj strategija našao se na polu Didaktičke i bliže polu Unutra. Ipak, ne treba smetnuti s uma da su upravo najučestalije brige iz gornjeg desnog kvadranta. Može se pretpostaviti da su one česte upravo zato što ne postoje precizne, jasno razrađene strategije prevazilaženja. Verovatno bi se većina ljudi složila da je razgovor uvek dobra strategija ili da razumevanje „druge strane“ može pomoći uspostavljanju dobrog odnosa, ali na koji način tačno treba voditi razgovor i

kako razumeti i prihvatiti drugačijeg od sebe, ostaje nejasno. Nedovoljnu razrađenost ovih strategija dodatno potkrepljuje često prisutno iznenađenje i zbunjenost ispitanika kada bi se od njih zatražilo (tehnika „piramidisanje“) da detaljnije opišu sa kim bi sve, kada i na koji način razgovarali. Zaključuje se da nastavnici imaju na jednom apstraktnom planu, ali zapravo istovremeno na konkretnom planu i nemaju jasno razrađenu strategiju.

Diskusija strategija prevazilaženja briga – poređenje grupa

Budući da sam uporedila ispitanike prema Početničkim i Pripravničkim brigama i dobijene razlike interpretirala u svetlu socijalnih prilika u Srbiji, vrednosnog sistema i reforma obrazovanja, smatrala sam da je na sličan način potrebno uporediti korišćenje različitih strategija prevazilaženja briga.

U sledećoj tabeli prikazan je broj intervjuja sa studentima, pripravniciima, mlađim i starijim nastavnicima u kojima je bio prisutan govor o Strategijama prevazilaženja briga generalno (u Prilogu 2, u Tabeli 2.5 može se videti i učestalost izjava).

Tabela 11. Učestalost intervjuja u kojima se govorilo o konkretnim strategijama prevazilaženja briga u podgrupama ispitanika

Strategije prevazilaženja	Frekvencija intervjuja				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Razgovor	14	14	9	8	45
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	7	11	5	6	29
Učenje/Nadkompenzacija	5	4	4	7	20
Davanje primera i povezivanje sa životom	14	6	0	2	22
Obrazlaganje i dokazivanje	10	5	1	2	18
Traženje pomoći	8	6	3	3	20
Individualizacija	5	6	4	4	19
Promišljanje	4	6	4	4	18
Kažnjavanje i pretnje	0	7	6	1	14
„Pokazivanje zuba“	4	4	1	2	11
Postavljanje i poštovanje pravila	6	7	2	2	15
Spontano, intuitivno	1	3	3	3	10
Iskrenost	1	0	1	2	4
Interaktivne metode	3	4	4	1	12
Angažovanje učenika, upošljavanje	6	3	1	0	10
Davanje druge šanse	4	4	0	1	9
Proaktivnost/ Inicijativa	5	1	0	1	7
Saradnja sa kolegama	4	2	1	1	8
Ignorisanje	1	2	2	2	7
Pohvale i nagrade	0	1	2	3	6
Humor	1	3	2	0	6

Prilagodavanje programa mogućnostima	0	2	3	0	5
Kontinuirano praćenje	3	1	0	1	5
„Izduvavanje“	0	1	2	1	4
Blagovremeno reagovanje	0	3	0	1	4
Jednako tretiranje učenika	2	0	0	1	3
Materijalno pomaganje	0	0	0	2	2

Iz tabele se može videti da su studenti značajno češće govorili o strategijama: Davanje primera i povezivanje sa životom, Obrazlaganje i dokazivanje i Traženje pomoći. Kažnjavanje i pretnje kao strategija nije se javljala u govoru studenata, ali jeste u govoru pripravnika i mlađih nastavnika. Iako pomenute u malom brojem intervjuja, treba istaći da se Angažovanje učenika, Davanje druge šanse i Proaktivnost proređuju sa godinama staža. Ipak, strategije Razgovor i Učenje/nadkompenzacija opstaju kao jedne od omiljenih, bez obzira na godine staža.

Dobijene frekvencije u skladu sa rezultatima analize briga. Budući da kod studenata dominiraju Početničke brige Kolege i Roditelji, ne iznenađuje velika učestalost strategije Obrazlaganje i dokazivanje i veća učestalost strategije Proaktivnost nego kod pripravnika i nastavnika. Može se zaljučiti da bi studenti zarad regulisanja ponašanja učenika i obezbeđivanja učenja učenika nastojali da obezbede mnoštvo primera za temu koja se obrađuje na času. Dakle, organizacijom zanimljive nastave i povezivanjem sa svakodnevnim životom oni bi prevazišli brige Ponašanje učenika i Efikasne nastavne metode. Sa druge strane, pripravnici su skloniji tome da probleme discipline rešavaju kažnjavanjem i pretnjama i postavljanjem pravila, sa jedne strane, ili pokušajima da upoznaju i razumeju učenike, sa druge.

Dobijene razlike u korišćenju strategija prevazilaženja briga mogu se objasniti već elaborisanim razlikama u uverenjima mlađih i starijih generacija. Budući da se oslanjaju na konstruktivističke ideje i da se protive tradicionalnim oblicima nastave, studenti bi se u većoj meri nego nastavnici oslanjali na upošljavanje učenika i privlačenje pažnje navođenjem zanimljivih primera i povezivanjem gradiva sa životom. Kako su svesni toga (i smatraju to ispravnim) da nastavnici nemaju više toliku legitimnu i moć kažnjavanja kao nekada, odlučuju se radije za preventivnu meru – postavljanje i poštovanje pravila, nego za kažnjavanje. Nije im problem da traže

pomoć²⁶, ali su i asertivni kada situacija to zahteva – vodili bi evidenciju i bili spremni da dokumentuju i odbrane svoje postupke i odluke. Ipak, može se pretpostaviti da studenti, imaju idealizovanu predstavu o poslu i preveliku veru u svoje didaktičke veštine. Takođe, može se pretpostaviti da su pripravnici pod tolikim pritiskom (što zbog kolega, što zbog mnoštva obaveza) da se odlučuju za kazne, kao manje zahtevne mere u odnosu na osmišljavanje zanimljive nastave, na primer. O prvom fenomenu je govorila Fulerova – pre zapošljavanja studenti se više poistovećuju sa učenicima nego sa nastavnicima, te da imaju pomalo idealizovanu sliku o poslu i svojim kompetencijama, a drugi je u skladu sa nalazima o efektu „brisanja“ i o izraženoj potrebi za socijalizacijom, te i pravljenjem kompromisa pomeranjem ka, često konzervativnim, normama škole (Zajher i Tabahnik, prema Korhagen, 2001; Ballantyne, Hansford & Packer, 1995, prema Sharplin, O’Neill & Chapman, 2011).

²⁶ O tome od koga bi najradije tražili pomoć biće više reči u odeljku Strategije i spoljašnji resursi

Strategije i lični resursi

Od 57 analiziranih intervjua, u 36, u sva tri poduzorka, mogao se naći govor o ličnim resursima – o iskustvima, znanjima, veštinama ili osobinama koje osoba poseduje, koje smatra svojim „jakim stranama“ i na koje se oslanja (ili bi se oslanjala) prilikom prevazilaženja briga.

Prilikom kodiranja sve izjave koje su se ticale ličnih „snaga“ podvodila sam pod kategoriju Lični resursi. Budući da su se odgovori ispitanika veoma razlikovali, bilo je teško svesti 68 izjava iz 36 intervjua u manji broj opštijih podkategorija. Tek u poslednjoj fazi analize intervjua i pojedinačnih izjava, grupisala sam 68 izjava u 21 podkategoriju, pri čemu poslednjih 5 podkategorije čini samo po jedna izjava. U Tabeli 12 mogu se videti te konačne, šire podkategorije, učestalost njihovog javljanja i tipični primeri.

Tabela 12. Kodovi drugog stepena – Lični resursi, frekvencija izjava, intervjua i tipični primeri

Lični resurs	<i>f</i> izjava	<i>f</i> intervjua	Primer
Entuzijazam	9	7	„Imam iskrenu želju da prenesem znanje. Verujem u to.“
Samopouzdanje	8	7	„Zli jezici mi ne bi previše smetali. Sigurna sam u sebe.“
Komunikacione veštine	7	6	„Lako uspostavljam kontakt sa decom, komunikativna sam i mogu da se spustim na njihov nivo.“
Strpljenje	5	5	„Ja imam strpljenja. Mogu da sedim sa njima i ponavljam sto puta.“
Empatičnost	4	4	„Empatija mi je jača strana.“
Kreativnost	4	3	„Ma ja imam sto ideja! Uvek gledam šta može zanimljivije!“
Dobro objašnjava	3	3	„Za kratko vreme na privatnom času srednjoškolcima objasnim sadržaj mesečnog rada.“
Snalažljivost	3	3	„Neka snalažljivost. Uklapam se i nije bilo nekih posebnih poteškoća ni sa učenicima ni sa roditeljima.“
Smirenost	3	3	„Pokušao bih nekim mirnijim putem. Smatram da ja ne reagujem previše burno. Da je takav moj temperament.“
Ozbiljnost	4	2	„Vidi, ozbiljna sam ja. Ja se ne šalim sa njima.“
Fleksibilnost	2	2	„To je neka moja fleksibilnost.“
Pozitivnost	2	2	„Ja sve preformulišem u pozitivno, čak i kad je negativno, jer sam neku lekciju naučila.“
Dodatno iskustvo	2	2	„Sa tim imam iskustva, dok sam bio mlađi bio sam, ne znam sa kojim sve grupama nisam bio i upoznao ljude. Mogao bih na individualan način da priđem pojedincu da

			<i>ga pitam da li je navijač "Rada" , mogao bih o svim tim stvarima da pričam jer sam sve to prošao, to mi ne bih bio problem.</i>
„Oštro oko“	2	2	<i>„Postoji nešto što sam ja umela da prepoznam i da ih povedem.“</i>
Veštine pregovaranja	2	2	<i>„Pa ja sam dobar pregovarač i, bukvalno... Znači ja pokušavam da smirim zaraćene strane, da ublažim kada nešto moram da saopštim.“</i>
Autentičnost	2	2	<i>„Vaše reakcije su vaše lične reakcije, ako vi glumite neku reakciju oni osete, onda će oni shodno tome da se upravljaju. Ali neće vam biti prijatno jer će uvek....to je kao kad pod punim gasom ulećete u krivinu, morate zaista da budete dobar šofer, i onda ja spontano.“</i>
Analitičnost	1	1	<i>„Analitična sam i umem da produbim.“</i>
Poslušnost	1	1	<i>„Dobra strana je što sam poslušna. Nemam problem sa autoritetom.“</i>
Doslednost	1	1	<i>„Veoma važna doslednost“</i>
Upornost	1	1	<i>„Negde najviše upornost...“</i>
Iskrenost	1	1	<i>„Uglavnom su me ljudi prihvatili kao nekog ko uvek kaže šta misli i prosto sa mnom nema te rezerve da neko možda nešto nije siguran.“</i>

Dakle, najveći broj ispitanika je istaklo kao svoj najveći kvalitet, kao glavni lični resurs želju da se radi, ljubav prema poslu, motivisanost i spremnost da se uči i podučava. Na sledećem mestu po zastupljenosti je samopouzdanje. Reč je o ličnoj sigurnosti osobe, o veri u sebe – osobu ne dotiče mišljenje drugih, veruje u svoje znanje i talenat. Slede razvijene veštine komunikacije –otvorenost, prijatnost i pristupačnost, te i sposobnost da se lako i uspešno ostvaruju kontakt i sa učenicima i kolegama.

Od preostalih, sporadično navođenih resursa, dodatno bih pojasnila šta se pod Dodatnim iskustvom i „Oštrim okom“ podrazumeva. Pod Dodatnim iskustvom se podrazumevalo znanje stečeno druženjem sa različitim ljudima, takoreći sa margine društva, što ih, prema njihovom mišljenju, čini dodatno „opremljenim“ da razumeju probleme adolescenata i da im, kroz svoj primer, ukažu na „prave“ vrednosti i na dobre načine rešavanja tog problema. Subkategoriju „Dobro oko“ čine izjave o izraženoj osetljivosti i na najmanje neverbalne znakove, uspešno opažanje suptilnih signala koje učenici šalju u vezi sa svojim interesovanjima, emocijama ili stavovima.

Kako bih odgovorila na pitanje koji se lični resursi i strategije prevazilaženja briga javljaju zajedno kada se treba izboriti sa konkretnom brigom, upotrebila sam opciju Code Relations Browser u softveru MaxQDA i dobila prilično očekivane rezultate. Entuzijizam se opaža kao „oružje“ protiv briga Stručnjački autoritet i Efikasne nastavne metode. Osoba veruje da će joj entuzijizam, motivacija i energija koju poseduje pomoći da nastavi sa usavršavanjem ne bi li očuvala sliku stručnjaka za predmet i da organizuje čas na zanimljiv i efiksan način. Stoga nas i ne čudi da su strategije prevazilaženja briga, koju su ovi ispitanici u intervjuima navodili, upravo Učenje/Nadkompenzacija, Promišljanje i Davanje primera i povezivanje sa životom.

Ispitanici smatraju da sigurnost u sebe pomaže pri prevazilaženju briga Ponašanje učenika, Klima u odeljenju i Stručnjački autoritet. U govoru o načinima prevazilaženja briga oni koji su se (ili bi se) oslanjali na samopouzdanje, navodili su strategije Spontano, intuitivno i Postavljanje i poštovanje pravila.

Kada je reč o Komunikacionim veštinama, one pomažu u odnosima sa kolegama, uspostavljanja dobre klime u odeljenju i u efikasnom realizovanju nastave. Stoga i ne čudi što su ispitanici koji su komunikativnost, uvažavanje sagovornika i pristupačnost izdvajali kao svoju „jaku stranu“, pri prevazilaženju briga primenjivali strategije Međusobno upoznavanje i uvažavanje i Razgovor.

Petoro ispitanika koje je kao lični resurs navelo strpljenje, objasnilo je da bi im ono pomagalo pri prevazilaženju briga Ponašanje učenika, Klima u odeljenju i Efikasne nastavne metode. To znači da, zahvaljujući strpljenju, ne bi impulsivno reagovali kada neki učenik ometa čas, ne bi im bilo teško da saslušaju problem, ideje ili mišljenja svih učenika, niti bi im bilo teško da, zarad obezbeđivanja učenja svih učenika, neki deo gradiva ponove više puta. Ove osobe su od strategija prevazilaženja briga navodile: Razgovor, Međusobno upoznavanje i uvažavanje i Davanje primera i povezivanje sa životom.

Najzad, kada je reč o empatiji, ona se smatra ključnom pri uspostavljanja odnosa sa učenicima, a osobe koje smatraju da je ona njihov „džoker u rukavu“ pominjali su strategiju Razgovor u govoru o načinima prevazilaženja brige Klima u odeljenju.

Strategije i spoljašnji resursi

Kada je reč o spoljašnjim resursima, već prilikom aksijalnog kodiranja razvrstala sam izjave u 12 podkategorija. U poslednjoj fazi kodiranja dodala sam dve nove podkategorije (Stručni saradnici i Direktor), a dve sažela u jednu (Roditelji i prijatelji i Sopstvena deca – u Prijatelji i porodica). Broj izjava koje ukazuju na podkategorije, broj intervjua u kojima su s izjave javljale, objašnjenje i tipični primeri prikazani su u Tabeli 13. Naglasila bih da je specifičnost ove kategorija to što sam i negativno iskustvo (ili očekivanja negativnog iskustva) sa nekim od spoljašnjih resursa, odnosno nedostatak resursa kodirala zajedno sa pozitivnim primerima. Tek naknadno sam primenila evaluativnu analizu sadržaja, odnosno kodirala sam zasebno pozitivne i negativne primere. Da bi se jasno razlikovao govor o pozitivnim i negativnim iskustvima (ili očekivanjima), u kolonama sa frekvencijama predznakom „plus“ (+) biće označena pozitivna, a predznakom „minus“ (–) biće označena negativna iskustva (odnosno očekivanja). Na isti način će biti obeleženi i primeri. Potom ću prodiskutovati oba tipa iskustva (odnosno očekivanja), kako na nivou celog uzorka, tako i na nivou poduzoraka.

Tabela 13. Kodovi drugog stepena – Spoljašnji resursi, frekvencija izjava, intervjua i tipični primeri

Spoljašnji resurs	<i>f</i> izjava	<i>F</i> intervjua	Primer
Inicijalno obrazovanje	109 71 (+), 38 (-)	52 36 (+), 22 (-) ²⁷	(+) <i>Meni su koristila ova dva predmeta bez obzira šta će biti kasnije i gde će me put odvesti. Naučila sam da vrednujem jednako ljude, da imam razumevanja, strpljenja, da budem kreativnija jer se neko gradivo usvaja na različite načine. Naučila sam i šta znači jedan čas, i kako se stvara jedan čas, o kolektivu i saradnji... I kako se deca razvijaju, pa koliko mogu na kom stadijumu da uče i koliko im je potrebno...</i> (-) <i>Metodika nastave na svim fakultetima je teorija radi teorije. Na našem fakultetu su pokušali sad s Bolonjom da</i>

²⁷ Kada se ovojeno sabira broj intervjua u kojima se u pozitivnom tonu govorilo o kolegama kao resursima i u kojima se negativno govorilo, dobija se broj veći nego prethodno naveden broj intervjua. To je jer su neki ispitanici navodili i pozitivne i negativne primere, pa se u okviru istog intervjua mogla izdvojiti jena izjava obeležena plusem, a jedna – obeležena minusem. Isto se ponovilo i u narednim podkategorijama.

			<i>povećaju broj časova metodike, ali tu se suštinski nije promenilo ništa.</i>
Kolege nastavnici/Mentor	143 114 (+), 29 (-)	51 44 (+), 18 (-)	(+) <i>Jako puno sam saznala od kolega, baš što se tiče discipline, rada s decom, uopšte o odeljenjima. Pre nego što uđete negde prvo razgovarate sa razrednim starešinom da vidite sa kim ćete imati posla, a i u zbornici se razgovara o deci.</i> (-) <i>Jednostavno u situacijama kada nastavnik prizna da ne može da se izbori sa nekim problemom, svi okrive njega, kažu 'kod mene se to ne dešava, ja nemam taj problem, kako su kod mene mirni, ti da si nekakav nastavnik, ti da si neki autoritet...' , čime pokušavaju da istaknu neku svoju vrednost.</i>
Seminari	50 25 (+), 25 (-)	34 22 (+), 17 (-)	(+) <i>Mislim da je to dobar način da se prevaziđu tako neki problemi, što se tiče nastave i uopšte života u školi, tako da se meni to sviđa, volim da odem na seminare. Mislim da je to baš dobar način da se poboljšaju stvari.</i> (-) <i>„Malo mi se smučilo, pošteno da ti kažem. Nešto smo skakutali, nešto smo crtali, nešto smo neke krugove preskakali, pravo da ti kažem mnogo je bilo smešno.</i>
Stručni saradnici	31 15 (+), 16 (-)	19 12 (+), 7 (-)	(+) <i>Uvek prvo razgovaram sa pedagogom da me posavetuje. A ako ne uspem ja u tom razgovoru, šaljem ga kod pedagoga.</i> (-) <i>Pedagog, psiholog uvek su na strani dece, štite se prava dece, uvek je dete u pravu iako nije i to mi baš smeta.</i>
Literatura	19 19 (+)	14 14 (+)	(+) <i>Sve što me više zanima, ja ću to izguglati na netu ili naći u biblioteci.</i>
Učenici	13 13 (+)	11 11 (+)	(+) <i>Dobiješ povratnu informaciju od dece, šta oni više vole da rade, šta manje, koje delo hoće više da rade, koje ne, možda nekad skrenem s teme, 15 minuta posvetim nečem drugom.</i>
Prijatelji i porodica	12 12 (+)	8 8 (+)	(+) <i>Moja dobra prijateljica radi u tri škole, tako da je njeno iskustvo u stvari meni bilo dragoceno.</i>
Nekadašnji nastavnici	11 11 (+)	8 8 (+)	(+) <i>Ja sam imala fenomenalnu nastavu i u osnovnoj i u srednjoj školi, ja imam sve moje sveske i ja sam se negde i toga i držala dok sam predavala. Prvi savet sam tražila od nastavnice iz osnovne škole.</i>
Direktor	8 6 (+), 2 (-)	8 6 (+), 2 (-)	(+) <i>Sve što sam ja naučila i gde sam konkretnu pomoć imala, dobila sam upravo od direktora i to ti negde stvarno znači što te on na vreme, vrlo normalno i fino uputi šta treba da radiš.</i> (-) <i>Ja nemam nikakvu zaštitu od nje, potpuno je nezainteresovana za sve.</i>
Roditelji učenika	6 6 (+)	6 6 (+)	(+) <i>Tu su i roditelji čak više naklonjeni prema profesorima. Hoće da sarađuju, oni rade sa decom kući, oni [deca sa potrebom za dodatnom podrškom] dođu spremni, znači, oni nikad nisu došli a da ne pročitaju nešto.</i>
			(+) <i>I kad sam se vratila sa tog ispita za licencu onda sam</i>

Priprema za ispit za licencu	8 8 (+)	5 5 (+)	<i>promenila kurs...Kao das sam dobila neku sigurnost. I tu je krenulo moje oslobađanje – da sam ja ljudsko biće i da mogu da nešto ne znam.</i>
Druge organizacije/aktivnosti	6 4 (+), 2 (-)	5 3 (+), 2 (-)	<i>(+) Aktivna nastava...to moram sa subkulturom da povežem, naročito sa undergroundom, gde imaš 'Do it yourself!' Nema muzike koju ti voliš – onda napravi bend. Kroz to iskustvo sa subkulturama čovek nauči da bude kreativan. To mi dosta znači u školi jer razumem i decu koju fini palanački građani odbacuju zbog raznih predrasuda i oni kod mene nisu bezobrazni, ne inate se, sasvim su ok.</i> <i>(-) Iskreno da ti kažem, verujem da se za njima [profesionalnim udruženjima i sindikatima] poseže jedino kad je nešto one pravne stvari. Kad hoće da te isteraju iz škole jer si rekao nešto. Ne znam ništa o tome. Meni sve te institucije malo ulivaju nepoverenje. Ne znam zašto, svi ti sindikati nešto, sve mi to zvuči kao neka partijska stvar.</i>
Standardi postignuća	2 2 (+)	2 2 (+)	<i>(+) Tu sad postoje ti standardi – imate propisano šta sve koji uzrast treba da zna, šta treba da se odradi sa kojim uzrastom. U tom smislu, to treba da se prati. A to je je l' pomoć neka, da tako kažem.</i>

Iz tabele se može videti da su ispitanici imali različite iskustva i različito mišljenje (nekada je čak i jedna ista osoba iskazivala ambivalentan stav) po pitanju sledećih spoljašnjih resursa: Inicijalno obrazovanje, Kolege/mentor, Stručni saradnici, Direktor, Seminari i Druge organizacije/aktivnosti.

Kada je reč o **inicijalnom obrazovanju**, iskustva (bilo pozitivna, bilo negativna) mogu se podeliti na – iskustva sa kursovima poput Psihologije, Pedagogije i Metodike, iskustva tokom školske prakse i na iskustva sa pojedinačnim profesorima koji su služili kao modeli. Tako su neki od ispitanika govorili kako su im nastavnički kursevi na fakultetu veoma značili i navodili su konkretne kompetencije koje su tokom njih razvili, dok su drugi saopštavali da nisu imali priliku da prate neki od tih kurseva ili da im, pak, oni nisu koristili. Kod onih ispitanika koji su inicijalno obrazovanje označili kao nedovoljno korisno, pojavio se govor o razdvojenost teorije i prakse i sumnja da znanja stečena na fakultetu (po definiciji, „teorijska“) mogu biti od velike koristi za praksu. Oni bi se (ili su se već) više oslanjali na ono što Bruner naziva „narodnom pedagogijom“ (Bruner, 1996), nego na znanja stečena na fakultetu. Sledeća dva primera odlikavaju jedno pozitivno i jedno negativno iskustvo:

Nastavnica B: „Govorio nam je [profesor Metodike] kuda treba da hodamo po učionici, kako treba da se oblačimo, šta ne smemo da nosimo.“

Studentkinja D: „Nekako psihologija se svela na neko učenje iz srednje škole kada učiš o onim psiholozima ko je šta sve rekao , mislim treba i to da se pomene, ali svrha je kako to, šta sve u radu sa tom decom treba da vidiš.“

Kada je reč o školskoj praksi, najveći broj njih se žalio kako nisu imali dovoljno prakse, kao u sledećoj tipičnoj izjavi:

Pripravnica M: „Ja mislim jedna prosta stvar: da imamo više prakse. Imali smo praksu koja se sastojala od jednog dana, od 6 časova. Nije mi jasno zašto fakultet nije organizovao mesec dana prakse za različite škole. Šta je tu problematično? Sem da budeš posmatrač, da slušaš.“

U govoru nekih ispitanika moglo se primetiti da su im određeni profesori sa fakulteta (i profesori stručnih i profesori nastavničkih predmeta) služili kao uzori, kao primeri kako se treba ili kako se ne treba ponašati, što sledeća dva primera dobro odslikavaju:

Nastavnica 1M: „Pa dobro pretpostvljam da sam najviše od profesora učila, bar na fakultetu, način na koji se uopšte predaje, način na koji se gradio, taj kontakt, ja mislim da sam to i upijala.“

Ako se osvrnemo na brige koje se uz pomoć inicijalnog obrazovanja lakše prevazilaze, reč je, pre svega, o Efikasnim nastavnim metodama i Ponašanju učenika, ali i Stručnjačkom autoritetu i Ocenjivanju. Inicijalno obrazovanje se opaža kao mesto na kome je postojala prilika da se uvežbaju interaktivne metode rada, da se razume šta znači individualizacija nastave i koliko korisne mogu biti strategije Davanje primera i povezivanje sa životom i Angažovanje učenika. Pored toga, tu su razvijene (ili, pak, dodatno usavršene) i strategije Jednako tretiranje svih učenika (pre svega pri ocenjivanju), Promišljanje i Učenje/nadkompenzacija.

Kada je reč o **kolegama** kao spoljašnjim resursima, većina ispitanika je imala pozitivno iskustvo (ili očekuje pozitivno iskustvo), ali su neki navodili i pozitivna i negativna, a jedan manji broj isključivo negativna iskustva. Pod ovom podkategorijom podrazumevala sam kolege nastavnike, uključujući i mentora (ukoliko ga je osoba uopšte imala). Sledeći primeri odslikavaju ova pozitivna iskustva:

Pripravnica J: *„Kolektiv, je bio dobar, znači imala sam pomoć od kolega što se tiče nastavnog materijala, davali su mi savete kako možda nekoj lekciji pristupiti. A mentorka je uvek bila tu – ona je već sve učenike znala i znala je kako kom učeniku pristupiti.“*

Pripravnik A: *„Imao sam neverovatnu sreću da aktiv mog predmeta čine ljudi spremni na saradnju, voljni da pomognu, što nije naravno iskustvo mnogih mojih kolega koji se stalno žale da ne mogu da dobiju apsolutno nijedan konstruktivan savet. Ja sam stvarno od prvog dana imao punu pozornost, punu pažnju tih ljudi i nisam se plašio da pitam.“*

Student B: *„Svakako bih pitao kolege jer imaju iskustva. Pretpostavljam da bi mogli da mi kažu kakav je kratkoročan, a koji dugoročan efekat te neke metode jer su mogli da vide dugotrajnije efekte nekog pristupa.“*

Na osnovu analize odgovora obeleženih kao pozitivnih, može se zaključiti da su kolege bile (ili se opažaju kao da će biti) veliki resurs prilikom prevazilaženja sledećih briga: Efikasne nastavne metode (ideje za radionice, nastavni materijali, fideb nakon posmatranog časa, kako objasniti kompleksne pojmove, kako sadržaj prilagoditi uzrastu itd.), „Tehikalije“ (kako pisati pripreme, gde šta beležiti u dnevniku, kako voditi elektronski dnevnik, gde se šta u školi nalazi), Klima u odeljenju (kako se postaviti prema kom detetu), Ponašanje učenika (disciplinski problemi), Raznolikost u odeljenju (kakva je porodična situacija dece, koji učenik ima probleme u učenju i kako mu se prilagoditi), Ocenjivanje (razmena kontrolnih vežbi, kada zadavati pismene zadatke i na koje teme), Roditelji (kako se vodi roditeljski sastanak, kako komunicirati sa roditeljima) i Kolege (školska klima, mogućnost organizovanja vannastavnih aktivnosti). Ovi nalazi dodatno potvrđuju one dobijene analizom Strategija

prevazilaženja briga. Upravo strategije Razgovor i Saradnja sa kolegama obuhvataju navedene kategorije briga.

Veliki procenat nastavnika koji govori o kolegama kao o izvorima podrške u skladu je sa nalazima istraživanja Avramovića i Vujačić u našoj sredini (2009), prema kome je 71,8% ispitanika reklo da saradnja sa kolegama u školi postoji na redovnoj bazi. Pri tom, prema navedenom istraživanju, najčešće teme su nastavni plan i program, disciplina i učenici (njihovi problemi, motivacija). Rezultati ove studije su potvrdili nalaze Avramovića i Vujačić, ali su ukazali i na druga polja u kojima kolege mogu pomoći nastavnicima.

Ipak, ne treba prevideti iskustva sa ignorisanjem od strane kolega ili sujetom. Nedostatak saradnje zabeležen je i u jednoj drugoj studiji (Kovačević, 2012), i to usled, kako su ispitanici rekli – nezainteresovanosti, otpora promenama, bežanja od odgovornosti i nedostatka materijalnog potkrepljenja. Sledeći primeri odslikavaju delimično negativno i izuzetno negativno iskustvo sa kolegama nastavnicima:

Nastavnica E: *„Imala sam zaista i reakcije otprilike: „Bože, svašta me pitaš!“ . I onda mi je još bilo gluplje naravno da svaki sledeći put pitam. Onda sam prosto uočila koja je to grupa ljudi koju ja mogu sve da pitam ili bar veći deo, a one koje ne treba pitati.... Mentora sam imala samo na papiru.... Uverila na svom slučaju xy puta, i onda sam shvatila opet staro pravilo: osloni se na samu sebe i rešavaj to u svojoj učionici sama sa sobom.“*

Nastavnica Đ: *„Čini mi se kad je velika škola i ima dva, tri nastavnika srpskog, oni rade i mogu da se pomognu. Nastavnik likovnog je uvek sam, ne upoznajemo druge nastavnike, ne razmenjujemo iskustvo... Kada sam došla da radim, nisam znala kako se upisuje nastavna jedinica, pa sam pitala kolegu koji je tu bio pre mene, a on je samo otvorio vrata, okrenuo leđa i ništa mi nije ekao. Morala sam van škole da se snalazim...“*

Stručni saradnici u školi se ne opažaju kao tako značajan izvor podrške kao kolege nastavnici. Više od trećine ispitanika koji su govorili o odnosima sa psihologom, pedagogom ili defektologom, opisali su negativna iskustva. Ne samo da nisu mogli da

dobiju informacije koje su im bile značajne (o planovima, o inkluziji, stručnom savršavanju i sl.), već je na njih vršen pritisak da rade na drugačiji način od onog koji su oni smatrali ispravnim, što sledeći primeri dobro odslikavaju:

Nastavnica M: *„Ja konkretno imam problem sa inkluzijom. Ja inkluziju radim, ali samo na osnovu znanja sa seminara i zahvaljujući ličnom kontaktu sa koleginicom koja se time bavi. Znam da cela priča treba da se odradi u pedagoško-psihološkoj službi. Ja nikakav razgovor još nisam imala. Plan sam pravila sama.“*

Pripravnica D: *„Dala sam 7 dvojki, 5 trojki, 10-ak četvorki i 7 petica. Međutim, mene je pozvala pedagog na razgovor i zamerila mi tako nizak prosek ocena na pismenom. Baš sam bila razočarana jer sam bila sigurna da sam korektno ocenila. Rekla mi je da porazgovaram sa kolegama o kriterijumu.“*

Ovi nalazi u skladu su sa jednim novijim istraživanjem obavljenim u našoj sredini, u kome je pokazano da oko 44% ispitaninih nastavnika opisuje svoj odnos sa školskim pedagogom kao loš, opisujući rad pedagoga kao „zastareo“, „teoretisanje“, „pametovanje“, „opstrukciju rada“, i slično (Radulović i Stančić, 2014).

Ako se osvrnemo na brige i strategije prevazilaženja, možemo reći da se stručni saradnici (ukoliko je iskazano pozitivno mišljenje o njima) opažaju kao resurs prilikom prevazilažnja briga Raznovrsnost i Ponašanje učenika, ali i Klima u odeljenju, Odnos sa roditeljima i „Tehnikalije“. Oni se vide kao stručnjaci za inkluziju, za rešavanje disciplinskih ili problema u učenju, kao i za reševanje situacija u kojima dođe do nasilnog ponašanja među učenicima. Strategije prevazilažnja koje su spominjali ispitanici koji su navodili stručne saradnike kao resurs su: Saradnja, Traženje pomoći, Razgovor i Promišljanje (npr. kako da se on sam promeni kako bi bolje komunicirao sa učenicima ili roditeljima).

Direktor škole pominjan je kao izvor podrške (ili njenog odsustva) u kontekstu ponašanja učenika i administrativnih zahteva. Sa njim su iskustva (ili pak očekivanja) uglavnom pozitivna.

Seminari stručnog usavršavanja spadaju u jedan od kontradiktornih spoljašnjih resursa, oko kojih su mišljenja podeljena. Dok jedni smatraju da je takav vid usavršavanja vrlo koristan, drugi smatraju da on služi samo uzimanju novca. Veliki broj skeptičnih ili nezadovoljnih seminarima stručnog usavršavanja usled njihove jednokratne i „transmisivne“ prirode u skladu je sa nalazima, kako domaćih, tako i stranih istraživanja (Pešikan, Antić, and Marinković 2010; Bullough, 2009; Guskey, 2000, prema Opfer & Pedder, 2011). Neke od tipičnih izjava u vezi sa seminarima su:

Nastavnica I: *„Poslednji put sam, išla, imala sam prelom stopala, još sam nosila i jednu štaku, penjala se gore na sprat, neka tamo škola, da bi mi, pričali o deljivosti brojeva, o kongruencijama po modulu - pa ja to imam na svojoj polici! Kad god je nekom potrebno, ja to nađem.. Mislim, to nije zanimljivo, to je pro forme, nije celishodno.“*

Pripravnica L: *„Ja se uvek razočaram kad se vratim sa tih seminara. Uvek krenemo u nadi da će tamo nešto konkretno da nam se kaže, problem taj i taj rešavate tako i tako. A nikad ne dobijemo odgovor na ono za šta smo pošli. Često sam išla na pedagoške seminare, nisam ni na jedan stručni išla. Ni sa jednog nisam imala jak utisak. Čak se i ne sećam tih seminara... Imam utisak da seminare organizuju ljudi samo za sticanje para.“*

Ispitanicima koji su iznosili pozitivno mišljenje, seminari su pomagali pri prevazilaženju velikog broja briga: Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode (uključujući i inovacije), Klima u odeljenju (pre svega, odnosi sa učenicima i starešinstvo), Raznovrsnost u odeljenju, Kolege (kako da više sarađuju), Ocenjivanje i „Tehnikalije“ (razumevanje zakona i propisa).

Literatura, bilo u vidu beležaka sa osnovnih studija, priručnika, udžbenika, knjiga ili materijala sa interneta predstavlja značajan spoljašnji resurs, blisko povezan sa strategijom Učenje/Nadkompenzacija. Iščitavanje literature je posebno korisno

„*individualcima*“ i u situacijama kada se od kolega ne može dobiti adekvatna podrška ili se ne želi „*biti dosadan*.“

I **interakcija sa učenicima** i njihova povratna informacija predstavljaju još jedan važan izvor podrške nastavnicima, budući da su učenici „*najbolji metodičari*“. Osam nastavnika govorilo je i o velikoj podršci koju su dobijali od **prijatelja, roditelja, braće i sestara**, kao i o tome koliko je pozitivan uticaj na njih kao nastavnike imalo roditeljstvo, budući da im je olakšalo da sagledaju fenomene iz škole iz oba ugla – i ugla nastavnika i ugla učenika. Takođe, njih osmoro su pričali o podršci koju su dobili (ili očekuju da bi dobili) od **nekadašnjih nastavnika** iz osnovne i srednje škole. Iako spominjani u malom broju intervjua, **roditelji učenika**, proces pripremanja za **ispit za licencu** (koji je uglavnom podrazumevao iščitavanje literature, ali i samo iskustvo sa ispita) i nedavno doneti **standardi postignuća učenika** opažani su kao korisni spoljašnji resursi. Kontakt i saradnja sa određenim **institucijama** (ne nužno direktno povezanim sa obrazovanjem) označena je od strane trojice ispitanika kao značajan izvor podrške u radu, dok su sindikati i uopšte udruženja nastavnika percipirani kao udruženja koja bi im mogla pružiti podršku prilikom borbe za veću platu, ali ne i prilikom borbe sa nedisciplinom učenika ili motivisanjem i ocenjivanjem učenika.

Diskusija spoljašnjih resursa i poređenje grupa

Budući da je izdvojen mali broj izjava unutar kategorije Lični resursi, nije bilo moguće pouzdano poređenje grupa, ali veliki broj izjava unutar kategorije Spoljašnji resursi je to učinio mogućim. U Tabeli 14 su prikazane frekvencije intervjua sa studentim, pripravnicima, mlađim i starijim nastavnicima u kojima su pominjani spoljašnji resursi, dok se u Prilogu 2, u Tabeli 2.6 mogu videti i frekvencije izjava ispitanika.

Tabela 14. Učestalost intervjua u kojima se govorilo o Spoljašnjim resursima u podgrupama ispitanika

Spoljašnji resurs	Frekvencija intervjua				
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	Ukupno
Inicijalno obrazovanje	17 (+), 4 (-)	11 (+), 7 (-)	3 (+), 6 (-)	5 (+), 5 (-)	36 (+), 22 (-)
Kolege nastavnici/Mentor	17 (+), 3 (-)	14 (+), 7 (-)	7 (+), 5 (-)	6 (+), 3 (-)	44 (+), 18 (-)
Seminari	4 (+), 2 (-)	8 (+), 3 (-)	6 (+), 2 (-)	4 (+), 10 (-)	22 (+), 17 (-)
Stručni saradnici	6 (+), 1 (-)	3 (+), 4 (-)	3 (+), 0 (-)	0 (+), 2 (-)	12 (+), 7 (-)
Literatura	4 (+)	4 (+)	3 (+)	2 (+)	14 (+)
Učenici	3 (+)	3 (+)	2 (+)	3 (+)	11 (+)
Prijatelji i porodica	0 (+)	3 (+)	2 (+)	3 (+)	8 (+)
Nekadašnji nastavnici	4 (+)	0 (+)	0 (+)	4 (+)	8 (+)
Direktor	1 (+), 0 (-)	4 (+), 1 (-)	0 (+), 1 (-)	1 (+), 0 (-)	6 (+), 2 (-)
Roditelji učenika	2 (+)	1 (+)	0 (+)	3 (+)	6 (+)
Priprema za ispit za licencu	0 (+)	0 (+)	3 (+)	2 (+)	5 (+)
Druge organizacije/aktivnosti	2 (+), 2(-)	0 (+), 0 (-)	1 (+), 0 (-)	0 (+), 0 (-)	3 (+), 2 (-)
Standardi postignuća	2 (+)	0 (+)	0 (+)	0 (+)	2 (+)

Generalno gledano, veliki procenat ispitanika nezadovoljnih organizacijom inicijalnog obrazovanja, u skladu je sa nalazima brojnih istraživanja (Snider & Roehl, 2007; Loughran, 2006; Kagan, 1992; Maksimović, 2012). Ipak, potrebno je istaći da se podgrupe ispitanika razlikuju po stepenu zadovoljstva inicijalnim obrazovanjem. I dok nastavnici navode više negativnih iskustava, pripravnici, a pogotovo studenti, izjavljuju u većem broju da im je inicijalno obrazovanje bilo dobar resurs. Može se pretpostaviti da je broj pozitivnih izjava studenata delom posledica „idealizovanja“ posla nastavnika i precenjivanja koristi dosada stečenog znanja, ali se isto tako može pretpostaviti da su razlike posledice razlika u načinu na koji su se obrazovali nastavnici nekada (malo prilika za sticanje pedagoško-psihološko-metodičkih kompetencija) i kako se obrazuju poslednjih godina (pogledati odeljke Programi profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i njihova efektivnost i Diskusija razlika u Početničkim brigama između nastavnika nekad i sad).

Na nivou celog uzorka može se reći da se kolege opažaju kao važan izvor podrške, te da se nastavnici više oslanjaju (ili bi se oslanjali) na njih nego na znanja stečena tokom inicijalnog obrazovanja, što je u skladu sa nalazima iz literature (Avramović, Vujačić, 2009; Rajović i Radulović, 2010). Ipak, ni tu ne treba prevideti razlike dobijene poređenjem četiri grupe ispitanika. Studenti imaju najpozitivnija očekivanja od kolega. Dobijena razlika može se objasniti time što je u slučaju studenata reč o očekivanjima, nadanjima, dok je u slučaju pripravnika i nastavnika, reč o već postojećem iskustvu. Iako su brige u vezi sa kolegama zastupljene u velikom broju, može se reći da se studenti i dalje nadaju, odnosno da nisu odustali od ideje da im kolege ipak mogu biti i važan izvor podrške.

Kad je reč o programima stručnog usavršavanja, najnezadovoljniji su stariji nastavnici. Jedno od mogućih objašnjenja jeste da su oni, usled velikog radnog iskustva, sasvim zadovoljni kako su izgradili svoje kompetencije i da im seminari stručnog usavršavanja nisu dovoljno stimulativni i izazovni i da na njima ne mogu gotovo ništa novo da nauče. Druga mogućnost je da oni kreću na seminare sa negativnim predubeđenjima usled nedostatka „sluha“ za savremene koncepte, poput celoživotnog učenja. Kao što je već u nekim od prethodnih odeljaka rečeno, seminare osmišljene u formi radionica, stariji nastavnici doživljavaju kao neozbiljne i nekorisne.

Pri analizi govora o stručnim saradnicima, korišćenju literature ili oslanjanju na učenike, razlike između podgrupa se nisu javile. No, zanimljivo je da studenti ne opažaju porodicu, niti prijatelje kao izvore podrške. Takođe, treba istaći nalaz da su pripravnici direktori veći izvor podrške nego ostalim podgrupama ispitanika. Prilikom dolaska u školu pripravnici vrlo izesno nailaze na brojne administrativne poteškoće koje verovatno oslanjajući se na direktora prevazilaze. Već „uhodanim“ nastavnicima taj vid podrške više nije potreban.

Opažanje nekadašnjih nastavnika kao spoljašnjih resursa u nošenju sa svakodnevnim školskim poteškoćama prisutno je u govoru studenata i starijih nastavnika (kad se prisećaju početaka karijere). Prisustvo ovog odgovora kod osam ispitanika (skoro 15%) potvrđuje tezu o „šegrtovanju posmatranjem“, čak je i pojačava. Ne samo da se nastavnici početnici prisećaju kako su se njihovi nekadašnji nastavnici ponašali u određenim situacijam, već ih i direktno konsultuju kada naiđu na problem.

Ipak, zašto se nijedan odgovor tog tipa nije javio u govoru pripravnika i mlađih nastavnika, ostaje nejasno.

Pripremanje za ispit za licencu nije se mogao naći kao odgovor u intervjuima sa studentima i pripravnicima jer oni to iskustvo još nisu imali. No, pozitivno je da se bar među nekim nastavnicima ta priprema opaža kao korisna, imajući u vidu rezultate istraživanja u Srbiji (Rajović i Radulović, 2007), koja su ukazala na to da su tokom pripravničkog staža pojedinci manje usmeravaju na sticanje kompetencija, a više na pripremanje ispita koji se doživljava kao veliki stres.

Ciljevi

Radi boljeg razumevanja, kako briga, tako i strategija prevazilaženja briga, važno je sagledati ih u svetlu ciljeva koje budući nastavnici, pripravnici i nastavnici nastoje da ostvare u svom radu. Na pitanje šta bi bili (ili šta jesu) njihovi ciljevi u radu sa učenicima, šta je njihova misija kao nastavnika, ispitanici (ukupno njih 54) su davali nekoliko tipova odgovora. Pri otvorenom kodiranju definisala sam 10 podkategorija, da bih pri aksijalnom kodiranju podkategorije: Pomoći deci (ukupno 2 izjave) i Razviti osećaj drugarstva (ukupno 6 izjava) podvela pod jednu, već postojeći, opštiju Socio-emocionalni razvoj. Takođe, podkategoriju Olakšati dalje školovanje i zapošljavanje podvela sam pod Sticanje znanja. U donjoj tabeli prikazane su frekvencije izjava i intervjua, kao i objašnjenje i tipični primeri ciljeva, posmatrano na nivou celog uzorka. Potom ću se osvrnuti na razlike s obzirom na pripadnost grupi studenata, pripravnika i nastavnika.

Tabela 15. Učestalost izjava i intervjua u kojima se govorilo o ciljevima, objašnjenje i tipični primeri ciljeva

Ciljevi	F Izjava	f intervjua	Objašnjenje	Primer
Socio-emocionalni razvoj	60	32 (59,3%)	Vaspitna uloga nastavnika – nastoji da razvije osećaj odgovornosti, samopouzdanja, postovanja drugih, odnosno da unapredi ličnost učenika i obezbedi uspešnu socijalizaciju	<i>Ne samo da nauče engleski već i da postanu dobri ljudi, da nauče neke osnovne principe ponašanja, pravila koja vladaju u svetu odraslih, da nauče da poštuju druge, kako da se odnose prema nekim životnim problemima. Mislim da treba da utičemo i na to da menjaju stavove, da koriguju ponašanja, mišljenja...</i>
Povezivanje sa životom	32	22 (40,7%)	Nastojanje da učenici postanu sposobni da primene znanja iz predmeta u svakodnevnom životu	<i>Pa ima dosta nekih stvari gde političari manipulišu jezikom, gde ti možeš reći: ne dozvoli da te neko manipuliše, 'ajmo da ovo uradimo. Kada je jezik, kada je književno delo, naterati ih da razmišljaju o nečemu što će njima biti u vezi sa životom.</i>

Da nauče da misle	29	21 (38,9%)	Nastojanje da se učenici poduče logičkom mišljenju, uviđanju i rešavanju problema, pa i kritičkom mišljenju	<i>Prvo da preispituju ono što im je servirano. Da shvataju šta utiče na trenutne događaje pa šta utiče i na njihovo društvo.</i>
Sticanje znanja	21	16 (29,6%)	Nastojanje da učenici steknu znanja iz predmeta	<i>Znači ne zadovoljavam se ni u čemu, a pogotovu, u svom osnovnom zanimanju nekim minimumom. Maksimalno bih se trudila da maksimalno znanje pokažu i iznesu iz škole.</i>
Da bude zabavno, prijatno, bez straha	16	14 (26%)	Nastojanje da se obezbedi prijatna atmosfera, kako učenici ne bi razvili strah od predmeta i kako bi se osećali slobodno da pitaju nastavnika	<i>Da sa zadovoljstvom i opuštenu usvajaju znanja, da se ne boje nepoznatog. Nisam želela da bilo koji moj učenik doživi ni na trenutak ono što je mene kao učenika ometalo u radu, što mi je smetalo: da imam straha, da imam strah od predavača, od te nekakve ocene.</i>
Da zavole predmet	11	9 (6,7%)	Nastojanje da učenici zavole predmet	<i>Da ja mogu tako neko drugo dete da motivišem da i ono zavoli matematiku baš zbog mene.</i>
Podsticanje samoregulacije	9	9 (6,7%)	Obezbediti da učenici postanu svesni da rade nešto za sebe, da znaju kako i zašto da uče	<i>I stalno ih učim da sve što rade, rade sebe radi i sebi rade. Da znaju da su i oni odgovorni, da nije sve to samo stihija.</i>

Socio-emocionalni razvoj istakao se kao najznačajniji cilj studenata, pripravnika i nastavnika. Govoreći o svojoj misiji kao nastavnika, istakla se vaspitna, pedagoška uloga nastavnika. Ispitanicima je važno da od učenika „*naprave dobre ljude*“, „*plemenite i pozitivne*“, koji će „ *voleti svet, ljude*“. Neki su govorili o razvijanju osećaja drugarstva i empatije kao njihovom najvažnijem zadatku kao nastavnika. Važno im je da učenici nauče da „*slušaju*“, „*gledaju*“, „*poštuju tuđe mišljenje*“, „*rešavaju konflikte*“ i da se sa „*negativnim emocijama nose na ispravan način*“. Ispitanici bi nastojali (ili već to rade) da učenicima ojačaju samopouzdanje, da im pomognu da „*iskoriste potencijale*“, da razviju osećaj odgovornosti i kontrole nad životom. Neki od primera koji dobro odslikavaju ove ciljeve su:

Studentkinja A: „*Mislim da je to jako lako za moj predmet s obzirom da bi na mom času i slikali i učili i o kulturi, i kroz tu kulturu nekako bih ih vaspitala da vole ljude oko sebe, da poštuju različite kulture, da poštuju različite umetnosti.*“

Nastavnica G: *„Vrlo mi je važno da podstaknem razvoj samopouzdanja kod učenika. Nisu sva deca podjednakih sposobnosti i onda mi je vrlo bitno da, iako kaže nešto što je prosečno, to istaknem kao veliki izraz znanja, da ga pohvalim jer je to detetu vetar u leđa. I kad pogreši, vodim računa da mu se drugi ne podsmevaju. Stalno pričam priču da se stave u ruđe cipele.“*

Neki su govorili i o važnosti prenošenja određenih važnih životnih poruka, poput te da ih u životu čekaju veliki izazovi, da ne mogu svi u svemu biti uspešni, da nema „nepogrešivih“, da je važno da se bore za svoja prava, kao na primer:

Nastavnica V: *„Mi smo tu koje oni gledaju i očekuju od nas ne samo jedan i jedan su dva, nego još nešto, jer škola jeste i vaspitna, i treba ih nešto o životu naučiti jer ako plaču zbog trojke, mnogo više ih čeka u životu, i da sve može da se popravi, kuća koja se sruši se popravi tako i vaša ocena.“*

Dve nastavnice istakle su značaj opšte kulture, važnosti da „u društvu svoje prisustvo ne obeležavaju samo ćutanjem“.

Načini na koji su ispitanici navodili da ostvaruje ove ciljeve su raznovrsni – organizovanjem radionica, sekcija, otvorenim razgovorom, pričanjem poučnih priča, davanjem ličnog primera (npr. kroz način komunikacije, poštovanje dogovora i sl.). Jedan od detaljnih primera je:

Nastavnica K: *„Situacije izmišljene ili stvarne i onda se tu nađe, i hajde da radimo, da napravimo neku dramsku situaciju u učionici, pa šta bi uradili u toj i toj situaciji, pa malo da glumimo, pa malo da podelimo uloge, pa igramo se malo roditelja i dece, nastavnika i dece i tako dalje. Tu može na raznim poljima, e tu možemo da otkrijemo njihovo mišljenje i njihovo viđenje situacija ako ih pustimo da se u tom dijalogu razmahnu i da naprave oni kako bi oni to uradili. Recimo šta bi, ti si roditelj pa sad došlo je dete iz škole pa ne znam, kaže dobilo je jedinicu, da vidimo kakvu reakciju oni očekuju, znači iz njihovih očekivanih reakcija da napravimo neku strategiju šta dalje...“*

Još jedan slikovit primer koji ukazuje na važnost podsticanja osećaja drugarstva je:

Student D: *„Recimo, ako u odeljenju imamo nekoga ko igra, trenira, da se celo odeljenje okupi subotom da ide da ga gleda. Da se organizuju neki izleti. Pogotovu ja sa istorijom mogu da ih vodim. Realno, verujem da jednom mesečno jedna subota nije problem, ako sam razredni, da ja svoje odeljenje u dogovoru sa roditeljima pokupim i da odemo na izlet da se oni druže. Jer oni, učenici, svako ode na svoju stranu vikendom, druže se njih troje-četvoro, tamo-vamo. Mislim da treba više da se druže, posebno sad kad imaju internet, mobilne, fejsbuk.“*

Povezivanje sa životom – za 22 ispitanika ovaj cilj, za koji mogu reći da se nalazi na granici između vaspitnog i obrazovnog, izdvaja se kao najvažniji. Nastavnicima nije dovoljno da učenici samo usvoje znanja iz predmeta (kao u slučaju podkategorije Usvajanje znanja), već da budu sposobni da ga u životu jednog dana primene. Misija im je da učenici bolje razumeju, ne samo predmet, već i svet (kako fizički, tako i socijalni) u celini. Neke od tipičnih izjava su:

Pripravnica Z: *„Da nauče da primenjuju te zakone, bar u osnovnoj školi, kroz neke situacije koje im se dešavaju u svakodnevnom životu. Npr., kad se voze autobusom, pa on zakoči, zašto krenu napred, pa se vrate nazad. Ili kad je klizavo, zašto mora da se vozi sporije. Ne mora on u sitnicu da zna, ali otprilike da zna.“*

Nastavnica M: *„Ja sam praktičar, volim književnost, volim gramatiku, ali ja volim primenljivost, ja volim prosto da zamišljam situacije, volim da osposobljavam učenike za život na ulici, bukvalno. To je ona priča 'Nemojte sutra pisati to tako', prosto ja volim taj primenljivi deo.“*

Studentkinja Đ: *„Oni kroz eksperiment mogu svašta da nauče i kasnije oni eksperiment mogu da prilagode nekoj drugoj situaciji. Recimo, kako napraviti rastvor kada stavljate zimmicu. Nastavnici apsolutno to ne rade i deca uče sve apstraktno što nema veze sa životom, kao da je to neki drugi svet.“*

Za razliku od podkategorije Socio-emocionalni razvoj, gde bi, nevezano od svog predmeta, ne ugrađujući taj cilj u obradu određene lekcije, nastavnici nastojali da razviju ličnost deteta i socijalne veštine, izjave u ovoj podkategoriji upućuju na pokušaj „učenja životu“ ali kroz prizmu predmeta. I dok ciljeve svrstane u Socio-emocionalni razvoj nastavnici ostvaruju razgovorom na početku časa ili kada izbije neki sukob i na časovima razrednog starešine, ovde se na glavnom delu časa, pri obradi određene teme, saznanja iz određene nauke povezuju sa svakodnevnim životom. Ispitanicima je važno da stečena znanja ne ostanu inertna, ritualizovana i nepotpuna (Perkins, 1992), već da učenim može kasnije da ih koristi u životu.

Da nauče da misle – iza ove podkategorije kriju se logičko-matematičko i kritičko mišljenje. Ukupno 12 nastavnika istaklo je kako bi podsticalo razvijanje logike kod dece i sposobnost rešavanja problema uviđanjem, kao na primer:

Pripravnica Đ: *„Razvijanje logike kod dece, tako ja gledam na svoj plan i program.“*

Pripravnica Z: *„Nije cilj fizike da ti sad znaš definiciju nego da kreneš neke logičke sposobnosti da razvijaš.“*

Jedan student je istakao važnost razvijanja obe vrste mišljenja, a njih 8 se opredelilo za kritičko mišljenje, kao na primer:

Pripravnica 10: *„Da se razvije kod njih neka vrsta kritičkog mišljenja da bolje razumeju svet oko sebe i da kritičnije razumeju, da ih podstičem da preispituju neke stvari, da pitaju, da ulaze u neku raspravu.“*

Najbolji način da ostvare ovaj cilj jeste, prema njihovom mišljenju, organizovanjem diskusija, debata, kroz radionice, gledanje filmova i sl. Bitno je dati im sprotstavljene teorije, dozvoliti da se čuju različiti stavovi, obezbediti da uvide širi kontekst, davati im takve problemske zadatke koji zahtevaju samostalno/grupno istraživanje i promišljanje (poput Brunerovog učenja putem otkrića).

Sticanje znanja – reč je o isticanju važnosti savladavanja i razumevanja određenih pojmova, „*osnovnih stvari*“ kojima se konkretna nauka bavi, kao na primer:

Studentkinja A: „*Dete kad izade iz škole ono se možda neće setiti imena umetnika, ali će znati da odredi pravac putem karakteristika, pa će ih možda smestiti i u dobar vek. Težiću da makar posle školovanja sa mnom da makar može da vidi tehniku i epohu.*“

Pored nastave u školi, koju bi nastojali da obogate PowerPoint prezentacijama, eksperimentima (makar i sa supstancama dostupnim kod kuće), igranjem kvizova, donošenjem ukrštenica i slagalica, ispitanici bi nastojali da organizuju posete određenim organizacijama radi obezbeđivanja potpunog znanja –

Student G: „*Lokalna zajednica... ako postoje neke fabrike, neke firme, gde se nešto proizvodi, gde bih na čas mogao odvesti učenike da vide šta se tamo radi. Nešto što ima veze sa hemijom, ili nešto što ima veze sa životnom sredinom. Tako da se organizuje nešto...*“.

Pored toga, tri osobe su kao svoj cilj istakle sticanje znanja i veština, koje će jednog dana učenicima pomoći da upišu srednju školu, fakultet ili da se lakše zaposle. Dakle, reč je o učenju nekog predmeta zarad koristi koja se od stečenog znanja može imati u budućnosti. Reč je o izjavama:

Nastavnica D: „*Da usvojimo neka osnovna znanja koja će da im pomognu da polože tu maturu, to je ono krajnje praktično.*“

Nastavnica A: „*Kad vidim da su ostala ona deca koja to žele i kad ja dobijem povratnu informaciju da se mojih dvanaest đaka upisalo na budžet, pa ja mislim da mogu ja, ja stvarno mogu da plaćem odmah sad. Mislim, to je moja misija.*“

Nastavnik B: „*Ali opet im objasnim da to ne rade da bi ocenu dobili nego čisto da iskoriste priliku sada, jer čak i za najobičnije radničke poslove čeka ih neki test, crtanje ili gledanje.*“

Da bude zabavno, prijatno, bez straha – iako se može učiniti da ovaj cilj podpada pod širi Soio-emocionalni razvoj, smatrala sam značajnim da ga ipak ostavim kao zaseban cilj. Ispitanicima sa ovim ciljem nije toliko važno da nešto razviju, već da *ne* razviju – strah, anksioznost, nesigurnost. Uglavnom je reč o ciljevima koja su duboko povezana sa ličnim iskustvima – osobe su u toku svog školovanja imale negativna iskustva sa nastavnicima koji su bili prestrogi i zastrašujući, te je sada je njima, kao (budućim) nastavnicima, najvažnije da ne budu kao njihovi nastavnici. Nije im toliko važno šta će učenici naučiti i da li će razviti sposobnosti mišljenja, ali im je važno da bude opušteno, prijatno na času jer se to smatra osnovom bez koje nema kritičkog mišljenja i sticanja znanja. Podležna ideja vodilja je sasvim skladu sa Maslovljevom hijerarhijom potreba – ukoliko se detetu ne zadovolji potreba za sigurnošću, ne može se zadovoljiti ni potreba za pripadanjem, (samo)poštovanjem i samoaktualizacijom. Neke od tipični izjava su:

Nastavnica Lj: *„Pa da nema straha od časa, da nema straha od matematike.“*

Nastavnik A: *„Najveća želja mi je da budu radosni što su na času i da rade, i da su zadovoljni onim što su dobili: samom atmosferom na času. Da nemaju neku traumu, strah od škole, kao što sam ja imao...“*

Da zavole predmet je cilj koji je blisko povezan sa velikom ljubavlju same osobe prema sopstvenoj nauci i želom da i drugi shvate koliko je ona zanimljiva i inspirativna. Isto kao u prethodnom slučaju, i ovde lična iskustva sa nastavnicima koji su motivisali osobu da se intresuju za određenu nauku, pa i da upiše konkretan fakultet, imaju veliku ulogu. Kao što je neko njemu ili njoj predstavljao uzora, inspiraciju, tako i ispitanik sada želi da ostavi trag na nekom od učenika. Neke od najslikovitijih izjava su:

Nastavnica M: *„Da zavole srpski jezik . Da ne zvučim ko nacionalista, daleko od toga, ali stvarno da Srbi prosto vole srpski jezik i književnos.“*

Pripravnica Ž: *„Pošto je takav predmet većina i učenika i ljudi misli da je tu potreban neki talenat, baš naprotiv, kako znaš da pišeš tako očekujem da znaš i da nacrtáš nešto. Poenta je da oni to zavole čak iako misle da su loši.“*

Neki od navedenih posebnih načina ostvarivanja ovih ciljeva su – odvođenje učenika u biblioteke, u pozorište, vođenje na takmičenja i sl.

Podsticanje samoregulacije – nastavnici smatraju da je najvažniji cilj od učenika „napraviti“ samoregulisane osobe, koje će, kako to definiše Bandura, uspešno postavljati ciljeve i sebe motivisati, nadgledati sopstvenu aktivnost i evaluirati ishode (Bandura, 1991). Takođe, ovu podkategoriju bismo mogli povezati sa pojmom motivacije za učenjem – definisanim kao tendencija da se aktivnosti učenja opažaju kao smislene i vredne (Brophy, 2010), kako bi ispitanici rekli:

Studentkinja E: *„Da sve što oni rade, rade zato što im to treba i zato što vide u tome neku korist, a ne samo zato što moraju da odrade to.“*

Studentkinja Đ: *„Da postignu neki svoj cilj u životu. Deca od najranijih dana moraju da razmišljaju šta bi volela da rade kada porastu.“*

Nastavnica L: *„Deco, morate da naučite s čim raspolažete u životu, i ko je zidar, ko je šegrt, to je najbitnija stvar – da znate svoje trenutno mesto gde se nalazite, i od koga vam i od čega vam to mesto zavisi. Nije mudrost pucati na sve strane pa šta se pogodi, pogodi, nego da ocenite šta je prioritet, šta je cilj borbe, šta je smisao, šta hoćete da promenite, zašto hoćete da promenite i šta je eventualan rezultat. I da svako ponašanje nosi svoje posledice. I stalno ih učim da sve što rade, rade sebe radi i sebi rade.“*

Diskusija ciljeva

Kako sam podacima pristupala, pre svega, induktivno, a pogotovo onim podacima koji nisu bili usko povezani sa osnovnim predmetom istraživanja, nakon

definisanja (pod)kategorija osvrnula sam se na teorije i istraživačke nalaze koji su se činili relevantnim za dodatno tumačenje dobijenih podkategorija. Stoga ću se ovde osvrnuti na neke od podela ciljeva obrazovanja, ali pre svega na teoriju Pratove i saradnika, koji su govorili o perspektivama u nastavi.

Za početak, ciljeve možemo definisati kao uopštenu i konciznu formulaciju namere u vaspitno-obrazovnom procesu (Špijunović, 2007). Pri definisanju ciljeva obrazovanja, postoje dva temeljna stanovišta – teleološko (ciljeve obrazovanja je moguće i poželjno odrediti) i antiteleološko (ciljeve obrazovanja nije moguće, a nije ni potrebno odrediti). U okviru teleološkog pristupa postoje ideje da bi obrazovanje trebalo da služi traganju za istinom, racionalnošću i moralnim karakterom (kao univerzalnim dobrima), ali i ideje da su ciljevi određeni društvenim uređenjem, te da vode sociokulturnoj reprodukciji. Razlikuju se i ideje da obrazovanje treba da vodi individualnom razvoju, odnosno samoaktualizaciji, čime se minimizuje socijalna funkcija obrazovanja, od ideja koje promovišu značaj socijalnog usavršavanja, odnosno obrazovanja mladih za unapređivanje društva (Milutinović, 2006). Jedna od podela obrazovnih ciljeva je na globalne, strateške, taktičke i operativne (Rudakova, 2005, prema Špijunović, 2007). Bognar, sa druge strane, razlikuje vaspitne i obrazovne ciljeve, a i jednu i drugu grupu posmatra sa individualnog i društvenog aspekta (Bognar, 2002, prema Špijunović, 2007).

Govoreći o obrazovnim ciljevima, neizbežno je pomenuti Blumovu (Bloom, 1956), odnosno revidiranu Blumovu taksonomiju (Anderson & Krathwohl, 2001), prema kojoj postoji šest nivoa u hijerarhiji: pamćenje, razumevanje, primena, analiza, evaluacija i kreiranje. Nastavnici, čije sam odgovore svrstala u Sticanje znanja, zadovoljavaju se ostvarivanjem ciljeva sa prvog i drugog nivoa Blumove taksonomije obrazovnih ciljeva, dok ispitanici koji govore o Povezivanju sa životom nastoje da njihovi učenici umeju da primene apstrakcije i opšte principe na specifične situacije (treći nivo). Najzad, oni ispitanici čije sam odgovore podvela pod Da nauče da misle, nastoje da obezbede, u najmanju ruku nivo analize, a u najboljem slučaju – evaluaciju, peti nivo prema revidiranoj Blumovoj taksonomiji (Anderson & Krathwohl, 2001). Za razliku od američkog uzorka, gde podsticanje kritičkog mišljenja kao obrazovni cilj dominira (Tatto, 1998), u razgovoru sa našim ispitanicima nije se često o tome govorilo, što ukazuje na tendenciju postavljanje niskih zahteva i očekivanja od učenika.

Perspektive o nastavi (engl. teaching perspectives) definisane su kao „ono što nastavnici rade i razlozi zbog kojih se njihove akcije smatraju vrednim i opravdanim“, što znači da one podrazumevaju uverenja, namere i konkretne akcije nastavnika (Pratt et al., 1998:10). Perspektive o kojima Prato i saradnici govore prikazane su u sledećoj tabeli, zajedno sa ciljevima, dobijenim u ovom istraživanju koji se mogu smatrati ekvivalentnim, odnosno korespondirajućim.

Tabela 16. Poređenje teorije Prato i saradnika i utvrđenih ciljeva

Perspektiva o nastavi	Objašnjenje perspektive	Ciljevi
<i>Perspektiva o nastavi kao transmisiji</i>	Nastavnik treba da dobro vlada sadržajem svog predmeta i da ga iznosi na jasan način jer je cilj da učenici usvoje te sadržaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sticanje znanja
<i>Perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu</i>	Nastavnici nastoje da otkriju unutrašnje zakonitosti većeg rada, kako bi ih „preveli“ na jezik i uređen skup zadataka koji bi bili dostupni i smisljeni učenicima, a koji se kreću od onih najjednostavnih do veoma kompleksnih	<ul style="list-style-type: none"> • Povezivanje sa životom • Da zavole predmet
<i>Perspektiva o nastavi kao podsticanju (kognitivnog) razvoja</i>	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	<ul style="list-style-type: none"> • Da nauče da misle • Podsticanje samoregulacije
<i>Perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima</i>	Cilj nastavnika je da razvijaju samopouzdanu učenike koji će verovati u sebe i svoju moć da ostvare sopstvene ciljeve učenja, te nastoji da kreira klimu brige i poverenja	<ul style="list-style-type: none"> • Socio-emocionalni razvoj • Da bude zabavno, prijatno, bez straha
<i>Perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi</i>	Nastavnici veruju da je dobra nastava usmerena na postizanje suštinskih društvenih promena, te nastoje da podstaknu učenike da preispituju implicitne vrednosti i ideologije koje su ugrađene u tekstove u okviru svojih disciplina	/

Ono što se iz tabele primećuje jeste izostanak cilja koji bi ukazivao na nastavnikovo nastojanje da kod učenika pobudi reformatorski duh, te i odgovarao *Perspektivi o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi*, odnosno obrazovnim ciljevima koji promovišu značaj usavršavanja društva. Samo pojedine izjave koje su podvedene

pod *Da nauče da misle* mogle bi da ukažu na ovu tendenciju. Generalno, u dosadašnjim istraživanjima je i pokazano da je ova perspektiva o nastavi najređe prisutna, kako kod budućih, tako i kod aktuelnih nastavnika (Collins & Pratt, 2011), tako da nalazi dobijeni u ovom istraživanju ne iznenađuju.

Diskusija ciljeva – poređenje grupa i povezivanje sa brigama i strategijama prevazilaženja

Činilo se zanimljivim uporediti ciljeve studenata, pripravnika i nastavnika (mlađih i starijih), ne bi li se ti rezultati povezali sa rezultatima dobijenim poređenjem briga i strategija prevazilaženja briga. U Tabeli 17 je prikazan broj intervjuja za svaku od podgrupa ispitanika na svakom od ciljeva, dok se u Prilogu 2 može videti tabela (broj 2.7) sa frekvencijama izjava.

Tabela 17. Učestalost intervjuja u kojima se govorilo o Ciljevima u podgrupama ispitanika

Ciljevi	Frekvencija intervjuja				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Socio-emocionalni razvoj	10	7	5	10	32
Povezivanje sa životom	10	6	2	4	22
Da nauče da misle	6	7	3	5	21
Sticanje znanja	5	4	2	5	16
Da bude zabavno, prijatno, bez straha	3	4	4	3	14
Da zavole predmet	4	2	2	1	9
Podsticanje samoregulacije	4	1	1	3	9

Može se primetiti da cilj Socio-emocionalni razvoj dominira kod starijih nastavnika, dok Povezivanje sa životom, pored Socio-emocionalnog razvoja, dominira kod studenata. Budući da im je toliko važno da podstaknu razvoj ličnosti i socijalnih veština kod učenika, ne čudi što se nastavnici u svom aktuelnom radu najviše brinu oko raznolikosti i klime u odeljenju. Naime, proveravanjem koje se podkategorije kategorija Ciljevi i Veteranske brige javljaju zajedno (analiza Code Relations Browser), dobijeno je da upravo oni nastavnici koji ističu cilj Socio-emocionalni razvoj imaju i brige

Raznolikost u odeljenju, a da sledi briga Klima u odeljenju. Kod nastavnika koji su govorili o drugim ciljevima, nisu bile u toj meri izražene ove dve brige (videti Tabelu 8 u Prilogu 2). U skladu sa teorijom Fulerove, iskusniji nastavnici usmereni su na uticaj na druge, na socio-emocionalnu dobrobit učenika, ali u ovom slučaju ostvarivanje ovog cilja otežava raznolikost učenika u odeljenju, što nastavnike posebno uznemirava. Ipak, velika zastupljenost cilja Socio-emocionalni razvoj delom „ublažava“ tezu o tome da stariji nastavnici i danas sebe doživljavaju kao prvenstveno eksperte za predmet.

Sa druge strane, budući nastavnici, pored podsticanja socio-emocionalnog razvoja učenika, nastojali bi i da obezbede povezivanje gradiva njihovog predmeta sa životom. Ovaj cilj je sasvim u skladu sa dominantnim brigama i strategijama prevazilaženja tih briga. Ako izostavimo brigu oko odnosa sa kolegama, utvrđeno je da su Ponašanje učenika i Efikasne nastavne metode dominantne brige studenata, budućih nastavnika.

Kada je reč o strategijama prevazilaženja briga, na nivou celog uzorka, utvrđeno je nekoliko pravilnosti – osobe kojima je dominantan cilj Socio-emocionalni razvoj daleko najčešće koriste strategije Razgovor i Međusobno upoznavanje – češće od onih koji imaju druge ciljeve. Osobe kojima je cilj Povezivanje sa životom, pored gotovo univerzalne strategije Razgovor, oslanjaju se i na Davanje primera i povezivanje sa životom i Obrazlaganje i dokazivanje. Frekvence istovremenog javljanja u govoru sagovornika svih podkategorija kategorija Ciljevi i Strategije prevazilaženja mogu se videti u Tabeli 2.9 u Prilogu 2. Ovi nalazi ukazuju na to da postoji povezanost ciljeva, briga i strategija, odnosno da će specifični ciljevi nastavnika odrediti i njegove brige i preferirane strategije prevazilaženja, a što bi, prema modelu „glavice luka“ Korthagena i Vasalosa i bilo za očekivati.

U svetlu teorije Pratove i saradnika, možemo zaključiti da je kod nastavnika najzastupljenija *Perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima*, dok je kod studenata, pored ove perspektive, dominantna i *Perspektiva o nastavi kao uvodjenju u praksu*. Najzad, kod pripravnika, pored ove dve perspektive, često je prisutna i *Perspektiva o nastavi kao podsticanju (kognitivnog) razvoja*. Nalazi dobijeni na studentima sasvim su u skladu sa rezultatima istraživanja obavljenog na populaciji studenata, budućih nastavnika u Srbiji (Stančić, Jovanović i Simić, 2012), gde je dobijeno da je

dominantna *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*.

Motivišući faktori

U prvom bloku pitanja našla su se pitanja o motivaciji za posao nastavnika, o dobrim i lošim stranama tog posla. Kada su pitani o tome zašto im se dopada posao nastavnika, sagovornici (njih 54) su davali sasvim različite odgovore, koje sam, pri otvorenom kodiranju razvrstala u 13 podkategorija. U drugoj fazi analize, pri aksijalnom kodiranju svela sam ih na devet podkategorija. Tako sam, na primer, dve podkategorije – Nastavnici kao uzor i Roditelji kao modeli svela na jednu podkategoriju. One izjave koje sam prvobitno kodirala kao Zahvalnost, priključila sam široj podkategoriji Uticaj na decu (a jednu izjavu podkategoriji – Ugled). Podkategoriju „Znao/la oduvek“ sam izbrisala jer sam primetila da su izjave kodirane na taj način uvek bile podvođene i pod neku drugu podkategoriju, najčešće Rad sa decom ili Roditelji kao modeli, što je značilo da nisu imale dodatnu eksplanatornu vrednost. Podkategoriju Kreativnost i dinamičnost podvela sam pod Rad sa decom jer su sve izjave ukazivale na kreativnost, dinamičnost i pozitivnost, proistekle iz rada sa decom. Najzad, kategoriju koju sam prvobitno nazvala Lični razvoj preimenovala sam u Celoživotno učenje da bih bolje ukazala na aktivnu ulogu nastavnika u sticanju novih znanja i veština.

Tabela 18. Učestalost izjava, intervjua, objašnjenje i tipični primer kategorije Motivišući faktori

Motivišući faktori	<i>f</i> izjava	<i>f</i> intervjua	Objašnjenje	Primer
Rad sa decom	58	39 (72,2%)	Želja da se radi sa mladima jer su ona vesela, pozitivna i kreativna bića i rad sa njima oplemenjuje i usavršava	<i>Prvo, radiš sa mladom decom, zdravom, pametnom. Stalno si u nekom fazonu, trendu i uopšte nemaš vremena, niti razloga da nešto kljokneš.</i>
Uticaj na decu	34	25 (46,3%)	Želja da se izvrši pozitivan uticaj na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj učenika	<i>Mi ipak stvaramo nešto što ostane. Jako je prijatno sutra dan kad oni odrastu pa kad ti se jave ili kad kaže... moj sin radi sa mojim bivšim učenicom: „Tvoj tata je mene odnegovao.“ To je tako prijatno i lepo. Mi celog sebe uložimo tu. Nije samo znanje nego i vaspitanje, stvaramo neku ličnost.</i>

Bavljenje predmetom	29	25 (46,3%)	Želja da nastavi da se bavi predmetom, strast prema nauci	<i>Prvo, volim književnost i uopšte volim jezik, to me je uvek zanimalo, znate ono nešto vas zanima, znači ja sam mogla ono satima da sedim nad tim, nad teorijom književnosti, na proučavanjima književnih dela, analiziram...</i>
Učitelj/Nastavnik/Roditelji kao uzor	29	25 (46,3%)	Želja nastala posmatranjem roditelj ili nastavnika kao modela (bilo pozitivnih, bilo negativnih)	<i>Od malena, praktično od detinjstva, zato što mi je učiteljica recimo bila autoritet ovaj kojem sam se ja nekako i divila.</i>
Podučavanje	18	13 (24,1%)	Želja za podučavanjem drugih, ljubav prema samom procesu podučavanja	<i>Lepo mi je da predajem, taj rad na tabli, u grupi...</i>
Celoživotno učenje	8	7 (13%)	Želja za stalnim usavršavanjem, kako iz oblasti predmeta, tako i pedagogije i psihologije	<i>Imam prilike da se usavršavam. Evo sad, trudim se da primenjujem nove tehnologije i samo po sebi to je izazov i motivacija za dalji rad.</i>
Radno vreme i raspusti	5	5 (9,3%)	Želja za bavljenje poslom usled kratkog radnog vremena i dugačkih raspusta	<i>A onda znaš i letnji rastust, zimski, to mi je sve super, nekako znaš i žensko si, normalno da želiš da se ostvariš i kao majka i sve to.</i>
Ugled	3	3 (5,6%)	Želja da se bude poštovan, cenjen u društvu	<i>Ja sam zadovoljna profesijom, ti si kao profesor, poštuju te.</i>

Rad sa decom navođen je kao najčešći motivišući faktor mojih sagovornika. Pod njim se podrazumeva motivacija da se radi sa mladim ljudima, koji se opažaju kao veseli i pozitivni i uz koje osoba zaboravlja na lične probleme i „*oplemenjuje se*“. Učenici su opaženi kao stalni „izvor pozitivne energije“, koji čine posao zanimljivim, dinamičnim i kreativnim. Neke od tipičnih izjava su:

Nastavnica B: „*Sve sam znala – da se nikad neću zaposliti, da se neću obogatiti, ali mislim da imam sreće da radim posao koji volim, da radim sa decom koja su uvek pozitivna. Pored njih se čovek ne može prepustiti problemima, kada stalno vidi nasmejana lica.*“

Nastavnica D: *„Najlepše je to što je svaki dan drugačiji, što je zaista svaki čas drugačiji, najlepše je to što taj posao nije stigao i čini mi se nikad neće ni stići da postane rutinski, zato što je svako odeljenje drugačije, duh odeljenja je drugačiji. Svaku nastavnu jedinicu svaki put predaješ drugačije, u zavisnosti od doba dana drugačije se predaje u tom odeljenju s tim specifičnostima. Jedno odeljenje voli grupni rad, drugo odeljenje... To je toliko zanimljivo i toliko dinamično da ne znam da li uopšte jedan čas može da se ponovi i to je mnogo lepo.“*

Nastavnica L: *„Povratna informacija od učenika i recimo to što rad sa decom čoveka čini živim, aktivnim, razmišlja o drugima, ima empatiju, dok drugi ljudi koji rade neki drugi posao koji nije živi razgovor to nemaju. Sa decom nema klišea. I to je neki izazov, zato što nikad nije predvidivo.“*

Takođe, učenici se opažaju kao iskrena bića, sa kojima se može u većoj meri razviti otvoren i iskren odnos nego sa odraslima. Neki ispitanici decu konstruišu kao još neiskvarenu i smatraju da lakše sa njihovim nestašlucima mogu izaći na kraj nego sa odraslima, kao u sledećem primeru:

Nastavnik A: *„Lep je rad sa decom. Iskrenost dece možda. Velika je razlika u ponašanju odraslih i dece. Deca i kad nešto naprave to nije zlonamerno. Ipak su odrasli nešto drugačije.“*

Uticao na decu, kao drugi najprisutniji motivacioni faktor, predstavlja želju da se „ostavi trag“, da se utiče na učenike, kako u kognitivnom, tako i u socio-emocionalnom domenu. Nastavnik sebe vidi kao model ponašanja, koji učenicima treba da ukaže na određene vrednosti i pogled na život. Kao dodatni podsticaj za istrajavanje u tome da se trude, da pomažu deci jeste zahvalnost koju dobiju –

Pripravnik A: *„Znači, ta neka vrsta satisfakcije koju ti pruža kada na kraju vidiš šta si uradio, koliko si doprineo toj deci, koliko si uticao na tu decu. To je, naravno, ne samo u vaspitnom i pedagoškom smislu, nego svakako u obrazovnom smislu izuzetno važno.“*

Nastavnica Z: *„To jako znači kad me neko nakon 2, 3, 5, ili 10 godina sretne i kad me zaustavi i kad mi kaže kako sam ga naučila tom srpskom i toj gramatici, i kako je zbog mene upisao to. To jako znači.“*

Jedan od upečatljivih primera uticaja na decu, želje da se pomogne deci jeste priča sledeće nastavnice:

Nastavnica 10: *„Ja sam vratila jednu devojčicu, bila sam starešina, u sedmom razredu se udala, Romkinja je, nije htela dalje da dolazi u školu. Ona je obnarodovala svojim drugarima u razredu da se ona udaje i da ona više ne ide u školu. Ja sam onda pokušavala da je pronađem, pronašla sam je krajem oktobra, i tu se ona otimala nešto, bojala se da će joj se svi rugati. Međutim, kad je bila školska slava Sveti Sava, ja uspem da nekako oranizujem i tog, nazovi, svekra i tog njenog supruga i nju i razgovor, i kažem da je svi čekaju u drugom polugodištu, da hoću da je vidim i da joj se niko neće rugati, svi će joj dati podršku, svi će joj pomoći. I tako se lepo ona vratila, pripremila je ono minimalno što je morala da odgovara da bi bila ocenjena prvo polugodište i završila, dete, lepo razred.“*

Bavljenje predmetom – reč je o motivaciji za bavljenjem naukom koja se studirala. Postoji velika ljubav prema predmetu i želja da se ona prenese na decu. U osnovi ovog tipa motivacije leži ideja da će osoba, kao nastavnik, uvek ostati u kontaktu sa naukom, da se neće udaljiti od same materije. Kod mnogih ispitanika ljubav pema predmetu potiče iz detinjstva i često je povezana sa talentom koji osoba ima. Neke od slikovitih izjava su:

Studentkinja B: *„Odlučila sam se za Filološki fakultet jer sam uvek imala sklonosti ka jezicima, pogotovo izražene sklonosti ka srpskom jeziku i književnosti. Nekako od malena sam se bavila tim – išla sam na takmičenja iz srpskog jezika i na recitatoriska takmičenja. Išla sam i na dramsku sekciju, bilo je sve to nekako povezano. S tim u vezi bilo je nekako logično da se moje studiranje nastavi na Filološkom fakultetu... To je ta moja neka ljubav...“*

Studentkinja A: „*Oslonila sam se najviše na to znanje i na to što mi je uvek bilo lako da naučim nekako, da prisvojim, da usvojim, jer umela sam da interpretiram, ili da gledam, volela sam nekako to likovno uvek...*“

Učitelj/Nastavnik/Roditelj kao model – motivacioni faktor koji ukazuje na želju za bavljenjem poslom nastavnika usled uticaja neke treće osobe, nekoga sa strane. Najčešće je to nekadašnja učiteljica ili neki od nastavnika, sa kojima je osoba imala pozitivna iskustava. Njihov rad i/ili njihova ličnost predstavljaju inspiraciju za osobu, koja želi da krene njihovim stopama, da bude nastavnik kao što su oni bili, kao u sledećim primerima:

Nastavnica M: „*Dosta sam naučila od profesora u srednjoj školi, on je dodatno razvio moju ljubav prema književnosti. I dan-danas ja često hvatam sebe da predajem na način na koji on predaje, šalim se na način na koji se on šali i kroz šalu pokušava da im nešto objasni, to je neka vrsta samoironije, znači sve sam to pokupila od njega. Baš imam utisam da sam negde preslikala jer mi se taj model dopao u srednjoj školi.*“

Studentkinja B: „*Profesorka srpskog je izvršila veliki uticaj na mene. Ona prosto kad uđe, ona je tako zračila, ona je svaki put lepša izlazila iz našeg odeljenja i sva je onako bila dama profesor srpskog jezika. I meni je to toliko bilo privlačno.*“

Sa druge strane, dvoje studenata i jedan mladi nastavnik istakli su da su im nastavnici poslužili kao modeli kako ne treba da se ponaša i kako sada žele da oni budu nastavnici kakve nisu imali, da sadašnjoj deci pokažu kakav nastavnik zapravo treba da bude, kao u sledećem primeru:

Student B: „*Ukapirao sam koliko profesori koje ja znam veze nemaju sa životom i koliko bih ja to radio bolje i kako ja treba da budem profesor.*“

Pored učitelja i nastavnika, u nekim intervjuima roditelji su se istakli kao modeli, budući da su oni radili u školi i preneli na sopstvenu decu tu ljubav prema nastavničkom poslu. U tim slučajevima, posao nastavnika se opaža kao nešto sigurno, poznato, kao nešto u čemu se osoba oseća prijatno, kao na primer:

Nastavnica G: *„Pa znala sam s obzirom da su mi mama i tata učitelji, još u osnovnoj školi sam znala da to želim. U suštini, imala sam model, pa sam se povoila a tim modelom.“*

Podučavanje – reč je o želji da se „*prenosi znanje*“, o uživanju u pripovedanju i procesu objašnjavanja drugima. Nastavnički posao se opaža kao izazovan i kreativan upravo zbog toga što je potrebno osmisliti kako nekome nešto približiti, dočarati. Neki od tipičnih primera su:

Nastavnica M: *„Volim da pričam, najpoštenije i najiskrenija ja baš volim da pričam, volim da predajem i volim da objašnjavam.“*

Pripravnica N: *„Sviđala mi se ideja da svoje znanje koristim u te svrhe da nekome drugom prenesem svoje znanje. Oduvek sam želela da predajem“*

Celoživotno učenje ukazuje na želju da se bavi poslom nastavnika jer on zahteva od osobe da „*stalno bude u toku*“, uči nove stvari, da se usavršava. Za razliku od podkategorije Rad sa decom, u kojoj je takođe bilo govora o ličnom usavršavanju, ovde je akcenat na aktivnom sticanju određenih znanja i veština. Podkategorija Rad sa decom implicira da deca vrše uticaj na nastavnika, da se on gotovo „*prepustio*“ učenicima, usled čega se oseća pozitivnije, ispunjenije, oplemenjeno. Ovde je, pak, akcenat na učenju samog nastavnika, na njegovom trudu da se menja, preispituje, da nauči nešto novo. Takođe, osnovna razlika u odnosu na podkategoriju Bavljenje predmetom je to što postoji želja za usavršavanjem u različitim oblastima – posao nastavnika se ne posmatra samo kroz prizmu predmeta, već kao profesija koj zahteva i pedagoške i psihološke kompetencije, praćenje novih tehnologija i promena u društvu. Tipični primeri su:

Nastavnica J: *„Sazrevamo kroz taj rad sa decom jer i mi učimo od njih neke stvari. Mislim jedno je to da ja uzmem pa izlistam lekciju i tako to gradivo, a druga je to kad sa detetom to radite, onda sa grupom dece, treba to njima predstaviti. E sad, nije*

to baš tako lako, mislim taj proces, i da doprete do njih... Kroz sam taj proces mi se nekako gradimo.“

Pripravnik A: *„Šta je negde najveća dobrobit i najveća satisfakcija nastavnika jeste iznalaženje novih metoda, i u obrazovnom, i u pedagoškom i u vaspitnom smislu.*

Radno vreme i raspusti je za svega petoro ispitanika jedan od razloga da se bave poslom nastavnika. Postoji želja da se obezbedi dovoljno vremena i za lični život, a veruje se da kratko radno vreme i dugački raspusti to mogu obezbediti, kao u sledećim primerima:

Pripravnica J: *„Onda sam uporedila: kao programer radila bih od 9 do 7 uveče, ovde je opet prednost to neko vreme.“*

Studentkinja Ž: *„Povoljnosti su što imamo letnji, zimski raspust.“*

Ugled – najzad, najređe istican motivišući faktor jeste želja da se bavi uglednim zanimanjem, poslom koji drugi cene i vrednuju, kao u sledeć primeru:

Student E: *„U principu, socijalno, ipak je to neki status. Ne znam, to je valjda ostatak tradicije da su nastavnici ugledni ljudi.“*

Diskusija Motivišućih faktora

Da bi se prodiskutovali rezultati dobijeni analizom odgovora u vezi sa motivacijom za bavljenje poslom nastavnika, neophodno je osvrnuti se i na neke od teorija motivacije za posao nastavnika, kao i rezultate dosadašnjih istraživanja, kako u svetu, tako i u Srbiji. Kao i u slučaju Ciljeva, ovde sam pristupila podacima induktivno, da bih ih potom povezala sa teorijama i nalazima ranijih istraživanja.

U literaturi se najčešće navodi podela na intrinzičku (ljubav prema podučavanju, interes za predmet), ekstrinzičku (sigurnost posla, novac, raspusti i ležernost) i altruističku (služenje deci i društvu) motivaciju za posao nastavnika (Brookhart & Freeman, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000). Kao što se moglo i pretpostaviti, želja da se radi sa decom i adolescentima ističe se kao ključan razlog za odabir nastavničke karijere (Watt & Richardson, 2008). Obuhvatna internacionalna studija (OECD, 2005, u Brookhart & Freeman, 1992) pokazala je da, pored želje da se radi sa mladima, ljudi biraju tu profesiju i jer im ona omogućava intelektualno ispunjenje i sredstvo ostvarivanja društvenog uticaja. Ipak, u siromašnijim zemljama, ekstrinzički faktori, kao što su plata, sigurnost posla i status u društvu, igraju presudnu ulogu (Bastick, 1999). U zemljama u razvoju dominiraju ekstrinzička i altruistička motivacija (što je potkrepljeno i u istraživanju nastavnika u Turskoj – videti Yüce, Şahin, Koçer & Kana, 2013).

Drugu važnu teoriju motivacije za posao nastavnika ponudili su Vatova i Ričardson (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Oni su razvili skalu motivacije (FIT-Choice Scale, Watt & Richardson, 2007), koja sadrži sledećih 12 subskala (prikazanih u Tabeli 19). Dakle, zadržali su smisao intrinzičke motivacije, ali su dodatno objasnili ekstrinzičku motivaciju predstavivši je putem tri dimenzije, a altruističku – putem četiri. Dodali su još i faktore uticaja spoljašnje okoline na donošenje odluke, faktore uticaja prethodnih iskustava tokom školovanja i procenu ličnih kompetencija. Najzad, istakli su i mogućnost da neko bira nastavničku profesiju jer „ništa bolje nije naletelo“ („druga opcija“, engl. fallback).

Tabela 19. Tipovi motivacije

Tipovi motivacije (Watt & Richardson, 2006; 2007)	Opštija podela tipova motivacije (Brookhart & Freeman, 1992)
Intrinzička vrednost (želja za podučavanjem)	Intrinzička motivacija
Sigurnost posla	Ekstrinzička motivacija
Vreme za porodicu	
„Prenosivost“ posla	
Oblikovanje omladine	Altruistička motivacija
Povećanje socijalne jednakosti	
Vršenje socijalnog uticaja	
Rad sa mladima	
Uticaji drugih	
Prethodna iskustva učenja i podučavanja	

U istraživanju obavljenom na više od 1600 australijskih budućih nastavnika, dobijeno je da je najveći broj njih motivisan za posao nastavnika jer smatra da poseduje potrebne sposobnosti (tzv. *perceived teaching abilities*), jer voli da podučava i jer postoji želja da se radi sa mladima i izvrši socijalni uticaj, dok je najmanje njih odabrao tu profesiju pod uticajem neke osobe ili jer nisu mogli da se ostvare u nekom drugom polju (tzv. „fallback“ career) (Richardson & Watt, 2006). U jednom holandskom istraživanju, u kome je takođe primenjena FIT-Choice skala na studentima završne godine, utvrđeno je da je najveći broj njih zainteresovan za posao nastavnika zbog sposobnosti koje imaju, a za koje smatraju da su ključne za taj posao (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, in press).

Najzad, trebalo bi predstaviti tematski pristup Danijela i Ferela (Ferrell & Daniel, 1993), koji se zasnivao na teorijama Lortija i Josefa i Grina (Lortie, 1975; Joseph & Green, 1986, prema Ferrell & Daniel, 1993). U tabeli se mogu videti tematske kategorije privlačnih karakteristika koje usmeravaju osobu ka izboru nastavničke profesije – prvih pet sa leve strane je definisao Lortie, a poslednje tri su dodali Josef i Grin.

Istraživači Danijel i Ferel su konstruisali instrument (Orientation for Teaching Survey – OTS) kojim su procenjivali prisustvo ovih osam tema kod budućih i aktuelnih nastavnika. Nakon obavljene faktorske analize ustanovili su da šest faktora najviše odgovara podacima (videti drugu kolonu u Tabeli 19).

U istraživanju obavljenom na više od 400 studenata beogradskog univerziteta koji se školuju za posao nastavnika ili učitelja, korišćen je na srpski prevedena i adaptirana verzija upitnika OTS i utvrđena je nešto drugačija faktorska struktura – 5 faktora objašnjavalo je 46,1% varijanse (Jovanović, Bogdanović, Simić, 2013). Nazivi dobijenih faktora prikazani su u Tabeli 20, s tim da je važno istaći da faktori Uživanje u radu sa decom i Lični i profesionalni razvoj samo donekle odgovaraju faktorima Interpersonalni odnos i Intelektualna stimulacija, kao i da faktor Postizanje autoriteta s malo uloženog truda samo delom korespondira sa Psihološkom temom. Zanimljivo je (i pomalo zabrinjavajuće) da su u pomenutom istraživanju studenti, koji su sebe procenili kao izuzetno motivisane za posao nastavnika, dobili najveće skorove na faktorima

Uživanje u radu sa decom i Postizanje autoriteta s malo uloženog truda (Jovanović, Bogdanović, Simić, 2013).

Tabela 20. Tematske kategorije privlačnih karateristika koje usmeravaju osobu ka izboru nastavničke profesije prema tri teorije

Teme (Lortie, 1975; Joseph & Green, 1986)	Izvedene teme (Ferrell & Daniel, 1993)	Izvedene teme (Jovanović, Bogdanović, Simić, 2013)
Interpersonalna tema (želja da se radi sa ljudima)	Interpersonalni odnosi	Uživanje u radu sa decom
Tema služenja (altruistička želja da se pomogne društvu)	Služenje društvu (altruistička orijentacija)	Reforma društva
Tema nastavljanja (dopadanje školskog okruženja i želja da se održi kontakt sa tim okruženjem)	Nastavak rada u poznatoj sredini	
Tema materijalne dobiti		
Tema kompatibilnosti (poklapanje „životnog“ ritma sa radnim vremenom nastavika)	(Materijalna) dobit i pogodnosti	Slobodno vreme i povlastice
Tema stimulacije (posao nastavnika kao prilika da se obavlja kreativan i nagrađujući posao)	(Intelektualna) stimulacija	Lični i profesionalni razvoj
Uticaja od strane drugih (nastavnika, roditelja ili drugih važnih osoba)		
Psihološka tema (želja da se bude autoritet deci i da se dobije dečja ljubav)	Sigurnost	Postizanje autoriteta s malo uloženog truda

Ako se osvrnemo na prvu predstavljenu, gotovo klasičnu teorije motivacije za posao nastavnika, možemo primetiti da dve podkategorije Motivacionih faktora dobijene u ovom istraživanju odgovaraju altruističkoj motivaciji, tri podkategorije korespondiraju onome što Brukhart i Friman nazivaju intrinzičkom motivacijom, a dve – onome što se naziva ekstrinzička motivacija (Brookhart & Freeman, 1992) (videti Tabelu 21). Ipak, podkategorija Učitelj/Nastavnik/Roditelj kao uzor teško bi se mogla izjednačiti sa nekim od navedenih tri tipa motivacije. Zato je bolje ovu klasifikaciju dopuniti preuzimanjem dva faktora iz teorije Vatove i Ričardsona (Watt & Richardson, 2006; 2007), koji se upravo odnose na uticaje drugih (engl. social influences) i dejstvo iskustava tokom prethodnog školovanja (engl. prior teaching and learning experiences).

U Tabeli 21 prikazano je i koje podkategorije Motivacionih faktora u najvećoj meri odgovaraju kojoj temi, prema rezultatima istraživanja Ferela i Danijela (Ferrell & Daniel, 1993) i istraživanja na srpskom uzorku korišćenjem njihovog instrumenta OTS (Jovanović, Bogdanović, Simić, 2013). Treba istaći da druga po učestalosti podkategorija definisana u ovom istraživanju – Uticaj na decu, ne bi mogla da se podvede ni pod jednu temu. Iako prema nazivu može da se učini da odgovara temi služenje društvu, odnosno postizanju društvene reforme, smisao nije isti budući da su ispitanici ostajali na nižem, ličnom planu – objašnjavali su kako bi voleli da utiču na kognitivni, emocionalni socijalni razvoj učenika i da im prenesu neke životne vrednosti. Takođe, podkategorija Ugled nema svog ekvivalenta iz ova dva prethodna istraživanja.

Tabela 21. Poređenje podkategorija Motivacionih faktora sa tipovima motivacije iz tri istraživanja

Motivišući faktori	Klasična teorija motivacije (Brookhart & Freeman, 1992)	Tematski pristup (Ferrell & Daniel, 1993/ Jovanović, Bogdanović, Simić, 2013)
<i>Rad sa decom</i>	Altruistička motivacija	Interpersonalni odnosi/ Uživanje u radu sa decom
<i>Uticaj na decu</i>		/
<i>Motivacija za bavljenje predmetom</i>	Intrinzička motivacija	(Intelektualna) stimulacija/ Lični i profesionalni razvoj
<i>Celoživotno učenje</i>		
<i>Podučavanje</i>	/	Nastavak rada u poznatoj sredini
<i>Učitelj/Nastavnik/ Roditelj kao uzor</i>		
<i>Radno vreme i raspusti</i>		(Materijalna) dobit i pogodnosti/ Slobodno vreme i povlastice
<i>Ugled</i>	Ekstrinzička motivacija	/

Budući da tematski pristup koji su ponudili Ferel i Danijel (1993) nije pokazao plodnim za objašnjavanje rezultata dobijenih ovim istraživanjem, radi sumiranja rezultata pozvaću se na teorije koje govore o intrinzičkoj, ekstrinzičkoj i altruističkoj motivaciji (Brookhart & Freeman, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000) i na teoriju Vata i Ričardsona (2006; 2007). Kada se pogledaju frekvence navođenih motivišućih faktora, može se zaključiti da je ubedljivo najdominantnija altruistička motivacija, da

sledi intrinzička, dok je ekstrinzička vrlo slabo zastupljena. S obzirom da bi se Srbija mogla svrstati u zemlje u razvoju, ovaj nalaz je pomalo začuđujući. Ipak, ne treba prevideti da je ovim istraživanjem obuhvaćen mali broj ispitanika, tako da se ne mogu izvlačiti pouzdani zaključci o učestalosti pojedinih tipova motivacije. Detaljniju interpretaciju dobijenih nalaza biće moguće dati nakon analize i demotivirajućih faktora (videti sledeće poglavlje).

Diskusija Motivirajućih faktora – poređenje grupa i povezivanje sa brigama i strategijama prevazilaženja

Da bismo analizu motivacije za posao nastavnika upotpunili, upoređićemo studente, pripravnike i nastavnike. Frekvencije intervjua je prikazana u Tabeli 22, dok se tabela (broj 2.10) sa frekvencijom izjava može videti u Prilogu 2.

Tabela 22. Učestalost intervjua u kojima se govorilo o Motivirajućim faktorima u podgrupama ispitanika

Motivirajući faktori	Frekvencija intervjua				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Rad sa decom	9	11	7	12	39
Uticao na decu	5	8	3	9	25
Bavljenje predmetom	13	2	3	7	25
Učitelj/Nastavnik/Roditelj kao uzor	12	3	4	6	25
Podučavanje	5	5	1	2	13
Celoživotno učenje	1	2	2	2	7
Radno vreme i raspusti	4	1	0	0	5
Ugled	3	0	0	0	3

Pregledom tabele uviđa se da postoje značajne razlike između studenata, pripravnika i nastavnika na nekoliko faktora. Tako je kod studenata najizraženija motivacija za bavljenje predmetom, a sledi je motivacija usled uticaja bivših nastavnika ili roditelja. Iako je na nivou celog uzorka altruistička motivacija ubedljivo najizraženija, na uzorku budućih nastavnika odnos altruističke i intrinzičke je prilično

ujednačen. I analiza ciljeva pokazala je da su kod studenata dominantniji takoreći didaktički spram relacionih ciljeva.

Sa druge strane, stariji nastavnici zaista su najčešće navodili one razloge koji bi se mogli svrstati u altruističke. Čini se da su stariji nastavnici u većoj meri birali posao nastavnika usled mogućnosti rada sa mladima, a da im nastavak bavljenja predmetom ili mogućnost podučavanja nisu bili od tolikog značaja. Ove rezultate možemo povezati sa onima dobijenim analizom briga i ciljeva. Tako stariji nastavnici žele da podstaknu socio-emocionalni razvoj učenika, usmereni su na uspostavljanje pozitivne klime u odeljenju i ono što ih raduje u vezi sa poslom jeste kreativni rad sa mladim, „*zdravim*“ ljudima. Uvođenje inkluzije im otežava ostvarivanje ovih ciljeva i suočava ih sa decom koja imaju izvesne poteškoće, a u vezi sa kojima se oni ne osećaju kompetentno, što ih frustrira, te i dovodi do tolike zastupljenosti brige Raznolikost u odeljenju.

Ekstrinzički podsticaji javili su se zapravo samo u govoru studenata (i jednog pripravnika), pri čemu nijedna izjava nije upućivala na finansijsku stimulaciju, što je bilo uobičajno u drugim istraživanjima (Bastick, 1999). Moguće je da razlika između studenata i nastavnika nastaje zbog idealizovanog konstruisanja profesije nastavnika od strane studenata – zbog očekivanja da se radi malo i da se može obezbediti ugled u društvu. Prisustvo brige pripravnika, a pogotovo iskusnih nastavnika Odnos prema nastavnicima i obrazovanju upravo ukazuje na nezadovoljstvo zbog niskog statusa profesiju u društvu. Takođe, oni koji već rade u školi svakako su se uverili da posao veoma zahtevan, o čemu govore i brojna istraživanja. Kako je u izveštaju OECD-a istaknuto: „svakodnevni posao nastavnika postao je kompleksniji i zahtevniji jer nastavnik treba da radi sa raznovrsnim učenicima, jer postoje sve veća očekivanja od škola, potreba za širenjem svog znanja i preuzimanjem novih oblika odgovornosti“ (OECD, 2005, p.1). Što se konkretno radnog vremena tiče, neka istraživanja pokazuju da je prosečan nedeljni broj radnih sati nastavnika između 44 i 47 (Landert, 2006), dok neki govore i o 50 radnih sati nedeljno (Bucher, 2001).

Proverom koji motivišući faktori idu „*ruku pod ruku*“ sa brigama, nisu utvrđene pravilnosti od značaja. Ipak, zanimljivo je istaći da početnici kojima je glavni motivišući faktor Celoživotno učenje nemaju brige u vezi sa Raznolikošću u odeljenju i Identitetom i smislom. Kada je reč o strategijama – takođe nije ustanovljena njihova

značajna povezanost sa podkategorijama Motivirajućih faktora, odnosno nije utvrđena posebna preferencija (ili izbegavanje) određene strategije prevazilaženja kod osoba koje navode određene motivirajuće faktore.

Demotivirajući faktori

Kada su pitani o lošim stranama posla, o onome što im se ne dopada u vezi sa poslom nastavnika, ispitanici su davali raznovrsne odgovore. Pri otvorenom kodiranju izdvojila sam 12 podkategorija, pri čemu su neke od njih sadržale svega jednu izjavu. Generalno su ispitanici značajno manje govorili o demotivirajućim faktorima (spomenuti u 33 intervjuu), najčešće navodeći jedan, dok je u slučaju motivirajućih – svaka osoba navodila bar dva faktora. Bilo je čak tri sagovornika koji su rekli da u profesiji nastavnik ne vide nijednu manu.

Pri drugoj fazi kodiranja, izvršila sam nekoliko manjih korekcija. Uklonila sam jednu podkategoriju – Roditelji, jer se jedna jedina izjava unutar nje bolje uklapala u kategoriju Briga nego demotivirajućih faktora. Promenila sam nazive dva koda. Tako sam nekadašnju podkategoriju Zakonska regulativa, plan i status razdvojila na Kurikulum i Razmoćenost, a neke izjave iz nje podvela pod Status (koji sam prvobitno nazvala Loš položaj u društvu). Rezultati su prikazani u tabeli, a u nastavku će detaljnije biti opisane samo najfrekventnije podkategorije:

Tabela 23. Učestalost izjava i intervjuu, objašnjenja i tipični primeri podkategorija Demotivirajućih faktora

Podkategorije demotivirajućih faktora	<i>f</i> izjava	<i>F</i> intervjuu	Objašnjenje	Primer
Administracija	12	11 (33,3%)	Opterećenost papirologijom koja se smatra nepotrebnom „formom“	<i>Preopterećeni smo papirologijom. Sve je bitno samo da se napiše, a nije bitno da li si to uradio. Ali ako si radio dodatnu dopunsku, a nisi zapisao, kao da nisi ni radio. Da bi se pripremio za 4 časa u proseku, jedan radni dan, treba ti ceo dan. Daleko od toga da je to 40 sati radnog vremena, to je mnogo više, da ispuniš sve zahteve.</i>
Plata	8	8 (24,2%)	Loš materijalni status	<i>Plate su stvarno niske. Ja verujem da to svi gledaju jer bez toga ne možete da živite. Pa verujem da se dosta ljudi ne odlučuje za to jer su plate male.</i>
Kolege	7	7 (21,2%)	Loš odnos sa kolegama i loša atmosfera u kolektivu	<i>To što postoji ta konkurencija među nastavnicima, gleda se ko ima veću moć.... Stvara se neka otuđenost.</i>

Razmoćenost	7	6 (18,2%)	Pravila koja su dala veliku moć učeniku, a nastavnike lišile moći	<i>Ako je nastavnik uvređen od strane učenika o tome se ne raspravlja, nego se ide dalje. Kad je nastavnik povređen od učenika na hodniku, nekom rečenicom ili ako je slučajno bacio torbu pa mi pala na glavu, ne postoji ništa u zakonu što štiti nastavnike. Tu osećam da taj deo autoriteta opada jer đaci su osetili da mogu da nas povrede i da im ništa ne bude.</i>
Kurikulum	7	6 (18,2%)	Nefleksibilnost i neadekvatnost plana i programa	<i>Ograničavanje što se tiče tog kurikuluma, standarda, tih kriterijuma.</i>
Odgovornost i stres	7	5 (15,2%)	Velika odgovornost u radu sa decom i stres koji iz toga proizilazi	<i>Mnogo je komplikovanije da ideš u školu nego da dođeš ovako na posao u 7 ujutru i završiš u dva, mirna ti glava posle toga. A mi stalno moramo da razmišljamo šta sutra i kako, i na času da pazimo.</i>
Status	6	4 (12,1%)	Nedovoljna cenjenost u društvu	<i>A negativna strana, pa sad mislim da je to društveni kontekst u kome nastavnik nije cenjeno zanimanje.</i>
Učenici	3	3 (9,1%)	Nemotivisanost i ponašanje učenika	<i>Manje lepe strane – nezainteresovanost pojedinih učenika, nedisciplina, nekultura, nevaspitanje, nažalost, toga je sve više.</i>
Teško se nalazi posao	3	2 (6,1%)	Nemogućnost brzog i lakog zaposlenja	<i>Teško se nalazi posao.</i>
Rano ustajanje	2	2 (6,1%)	Početak radnog vremena rano ujutru	<i>Ja znam da će ovo delovati glupavo, ali rad ujutru. Zato što mi je slaba koncentracija i ako bih imala prvi čas za to bih morala dobro, dobro da se pripremam da bih bila svesna svega što ću ja reći.</i>
Nema napredovanja	1	1 (3%)	Statičnost, nepostojanje mogućnosti da se napreduje u poslu	<i>Bio mi je jedini problem koji sam video u tome jeste da nema napretka. U školi jedino više što možete biti od profesora je direktor, a to se iskreno ne isplati jer nekih je 10%, možda 20% veća plata, a mnogo je veća odgovornost i mnogo je duže radno vreme i sve je veće.</i>
Opremljenost škole	1	1 (3%)	Loša tehnička opremljenost škole	<i>Volela bih da postoje kompjuteri, možda da pogledamo neki film, pa prokomentarišemo nešto...čisto da im bude zanimljivo. Ali, šta ćeš, kada u celoj školi postoji samo jedan lap top.</i>

U nastavku ću malo detaljnije opisati one faktore koji su se najčešće navodili.

Kao što se može videti, nastavnike u najvećoj meri demotiviše obimna, nesvrshodna **administracija**, koju oni opžaju kao „puko ispunjavanje forme“. Nastavnici veruju da na nju troše vreme koje bi inače proveli osmišljavajući aktivnosti za čas ili sa svojom porodicom, te da se zbog nje radno vreme značajno produžilo. Neke od tipičnih izjava su:

Nastavnica N: *„Administracija nas negde odvlači, mislim gubite energiju umesto da usmerite na nešto drugo. Znači u stvari administracija je preobimna.“*

Nastavnica Z: *„To je strašno! Imamo sad te posebne dnevnike, to nismo imali ranije. Tu pišemo dodatne, dopunske, ne znam, pripremne nastave. Ranije se sve to vodilo u jednom sad imamo posebne dnevnike za to. Pa onda u vezi sa tim planovima isto je drugačije, ne znam više šta nam ne traže.“*

Sledeći po zastupljenosti demotivišući faktor je niska **plata**, koja onda, prema rečima sagovornika, dovodi do lošeg statusa u društvu i smanjene angažovanosti jer postoji potreba da se dodatno zaradi na nekom drugom poslu, o čemu se govori na sledeće načine:

Student B: *„Finansije koje dobijam nisu dovoljne i onda se moja egzistencija dovodi u pitanje i da moram dodatno da radim preko svojih kapaciteta, pa da nemam dovoljno energije da dobro obavljam svoj posao.“*

Student A: *„Biću osoba koja će da živi od toga i živeću kao bednik poslednji, najjadniji u toj okolini. Završiš master i ne možeš da izvučeš iz svoje plate novac koji si uložio u svoje školovanje. Činjenica je da je to životna stvar. A onda, ako ja ne mogu da obezbedim egzistenciju svoju i svoje porodice, pa gde je onda tu da mene neko terba da poštuje?“*

Kolege, odnosno loši međuljudski odnosi na poslu predstavljaju još jedan relativno često navođen demotivišući faktor – kako bi ispitanici rekli:

Nastavnik G: „*Jako smeta i dosadni su mi isprazni razgovori i ne mogu da shvatim da, kada izažem da zapalim cigaru, profesor geografije priča o Sulejmanu Veličanstvenom. Smeta mi ta učmalost – samo mi da se zavučemo u mišju rupu i to je to.*“

Student B: „*Način na koji se nastava odvija u samom kolektivu, na koji način nastavnici koncipiraju svrhu obrazovanja i kako prihvataju entuzijazam i ideje mlađih profesora...sa tim sam čuo da ljudi imaju probleme...*“

Razmoćenost, odnosno percepcija nepostojanja pravila koja bi zaštitila nastavnika pred učenicima, koja bi mu osigurala autoritet, opisana je kao demotivišući faktor u 6 intervjuja. Ispitanici imaju utisak da je zakon učenicima previše toga dopustio, da ih je zaštitio, a da su nastavnici izgubili neka prava, odnosno deo moći koju su ranije imali. Sledeće izjave odslikavaju ovaj faktor:

Pripravnica N: „*E u tom smislu i ne valja ta komfornost i ležernost što se dozvolilo među učenicima i profesorima, jer ranije je profesor stvarno bio autoritet, da ti jedan, ne smeš da postaviš bilo kakvo pitanje, profesor je zakon u svakom smislu te reči u toj školi.*“

Pripravnica M: „*Ne možeš suštinski da ga kazniš i onda u čemu je... Ne može on da se motiviše.*“

Podkategorija **Kurikulum** odnosi se na nezadovoljstvo usled niskog stepena autonomije, a nametanja rigidnog i nekada neprimerenog (kako za učenike, tako i za stepen opremljenosti škole) plana i programa. Tipične izjave su:

Nastavnica M: „*E to je ono što mene strašno muči, što se pogrešno neke stvari shvataju, jesu dobre kao ideje, kao zamisao, ali se ne sprovode kako bi trebalo. I to je nešto što mene sprečava da budem autonomna u svom radu, znači nemam tu neku vrstu slobode da ja mogu da procenim jer sam negde ukalupljena u sistem, koliko god sistem smatrao da ne treba da budeš ukalupljen.*“

Nastavnik G: „*Smeta mi mnogo što nastavni program predviđa priču koja mora da se ispriča i onda ja to ispredajem i izađem iz škole i pitam se koji je to* [Nastavnik G], *koji je pričao to...*“

Diskusija demotivirajućih faktora

Dobijene rezultate u vezi sa demotivirajućim faktorima interpretiraću u svetlu ostalih rezultata ovog istraživanja, ali i nalaza iz stranih studija.

Još je u jednom spisu iz 13. veka zapisano je da su za nastavnika najveće zlo „uzaludni trud, ljutnja i loši odnosi.“ (Klippert, 2006). Tema opterećenosti nastavnika je veoma stara. Posebno su se poslednjih decenija zahtevi koji se postavljaju pred nastavnike povećali. Čak se nastavnici, pogotovo žene, svrstavaju u grupu visoko rizičnih, kada je u pitanju fizičko zdravlje. Pogotovo su nastavnici početnici pod pritiskom – zbog nedostatka iskustva njih više muče problemi sa disciplinom nego starije nastavnike.

Kao najveći stresori generalno ističu se: „problematici“ učenici, učenička niska motivacija za učenjem, visok stepen buke, stalna „pretnja“ sankcijama i loš status profesije u društvu. Negativni imidž profesije nastavnik ima dugu tradiciju, a mediji tome posebno doprinose. U jednoj studiji obavljenoj u Nemačkoj, pokazano je da od 42 članka o nastavnicima, objavljena u novinama Spiegel i Focus, 32 je prenosilo negativnu sliku o nastavnicima, sa akcentom na tipične klišeje – nastavnici rade malo, zarađuju dosta, nisu stručni i često idu na bolovanja (Rothland, 2007).

Kao demotivirajući faktor, ističe se i nemogućnost adekvatnog nagrađivanja individualnog učinka (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012). Ipak, u mnogim istraživanjima, najčešće navođeni demotivirajući faktor je niska plata (Tziava, 2003). Od individualnih, ličnih faktora koji dovode do napuštanja posla izdvajaju se nestručnost, privatni problemi, ali i postojanje drugih mogućnosti za zaposlenje (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012).

Rezultati dobijeni u ovoj studiju poklapaju se nalazima poznatim od ranije iz literature. (Budućim) nastavnicima najviše smetaju administracija i niske plate. Ako se

ima u vidu da je najveći broj nastavnika motivisan radom sa decom, a da se administracija opaža kao nešto što ih „odvlači“ od „suštine“ posla, nije ni čudo što najveći broj nastavnika najviše na nju žali. Takođe, ako imamo u vidu da se na nivou celog uzorka na drugom mestu od motivišućih faktora našao Uticaj na decu, što odslilkava stav o značaju i odgovornosti nastavničke profesije, ne iznenađuje što su tako sažni demotivišući faktori niska plata, razmoćenost i loš status u društvu. Nastavnici osećaju da donosioci odluka, ali i „običan svet“ ne ceni dovoljno njihovo zanimanje, za koje oni smatraju da je jedno od najodgovornijih u društvu, zbog čega im se ono toliko i dopada.

Faktori koji se često spominju u literaturi – problematični učenici i nemogućnost napredovanja, navedeni su samo tri, odnosno u jednom intervjuu. Sa druge strane, odnosi sa kolegama se opažaju kao potencijalno demotivišući faktori. Upućenost na kolege, mogućnost osude, vršenja pritisaka, ali i pojavljivanja zavisti nešto su što odbija osobe da se upuste u nastavničke vode.

Pošto u literaturi nema kategorizacije demotivišućih faktora (samo se pobrajaju), za razliku od motivišućih, smatrala sam korisnim uvesti kategorizaciju, inspirisanu nalazima ovog istraživanja. U Tabeli 24 se mogu videti nazivi tih opštih faktora, opisi i podkategorije Demotivišućih faktora iz ovog istraživanja koje se mogu uvrstiti u te šire, opštije faktore.

Tabela 24. Kategorizacija demotivišućih faktora

Demotivišući faktori	Opšti faktori	Opis opštih faktora
Kolege Učenici	<i>Relacioni</i>	Odnosi sa važnim akterima obrazovanja (učenicima, roditeljima, kolegama, lokalnom zajednicom)
Opremljenost škole	<i>Školski</i>	Određene objektivne karakteristike škole (opremljenost, lokacija i tip škole, broj đaka po odeljenju i sl.)
Plate Teško se nalazi posao	<i>Finansijski</i>	Materijalni status i mogućnosti zapošljavanja (plate, mogućnosti nalaženja i zadržavanja posla)
Administracija Razmoćenost Kurikulum Odgovornost i stres Rano ustajanje Nema napredovanja	<i>Sistemijski</i>	Pravila i zahtevi nametnuti sa „vrha“ (administracija, kurikulum, propisi i pravila)
Status	<i>Društveni</i>	Percepcija profesije u društvu (status i privlačnost profesije)

Moglo bi se reći da finansijski i sistemski faktori prilično mogu uticati na to kakva će biti percepcija profesije u društvu, odnosno kakav će status imati i koliko će biti privlačna mladim ljudima.

Diskusija demotivišućih faktora – poređenje grupa i povezivanje sa brigama i strategijama prevazilaženja

Kao i u slučaju ostalih kategorija, i ovde sam uporedila četiri grupe ispitanika. U Tabeli 25 se mogu videti frekvencije intervjua u kojima su studenti, pripravnici i nastavnici govorili o demotivišućim faktorima, dok se u Tabeli 2.11 u Prilogu 2 mogu videti i frekvencije izjava.

Tabela 25. Učestalost intervjua u kojima se govorilo o Motivisućim faktorima u podgrupama ispitanika

Demotivisući faktori	Frekvencija intervjua				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Administracija	4	3	2	2	11
Plata	6	0	1	1	8
Kolege	4	1	1	1	7
Razmoćenost	0	2	4	0	6
Kurikulum	2	0	2	2	6
Odgovornost i stres	2	2	0	1	5
Status	3	0	0	1	4
Učenici	0	3	0	0	3
Teško se nalazi posao	2	0	0	1	3
Rano ustajanje	2	0	0	0	2
Nema napredovanja	1	0	0	0	1
Opremljenost	0	1	0	0	1

Iako je reč o vrlo malim frekvencijama, može se naslutiti tendencija da studentima značajno više nego nastavnicima smetaju nizak status, male plate i odnos sa kolegama. To se, kao i u slučaju motivisućih faktora, može objasniti time što su se nastavnici koji već godinama rade u školi verovatno pomirili sa malim platama (jer se one godinama nisu ni menjale), a da su oni kojima je to veoma smetalo verovatno napustili posao. Moguće je da se neki od intervjuisanih studenata neće ni zaposliti u školi, pogotovo ako ovaj demotivisući ostane dominantan. Ipak, zanimljivo je to da je upravo troje studenata istaklo Ugled kao motivisući faktor (videti prethodno poglavlje). Verovatno su se razlike javile usled razlika u percepciji statusa profesije u različitim sredinama – moguće je da neki studenti planiraju da se vrate u rodna mesta, gde se profesija nastavnik više ceni, nego što se ceni u mestima ostalih studenata, za koje status predstavlja demotivisući faktor. Najzad, baš u skladu sa Početničkim brigama, i ovde se primećuje da studentima smeta upućenost na kolege.

Kao i u slučaju Motivisućih faktora, ni ovde se nije dobilo da određene podkategorije Demotivisućih faktora idu „ruku pod ruku“ sa određenim brigama ili strategijama prevazilaženja briga. Iako je reč o malim frekvencama, jedino bi se moglo izdvojiti da osobe koje navode Obimnu administraciju kao demotivisući faktor često

posežu za Obrazlaganjem i dokazivanjem, kao i da osobe koje se žale na Razmoćenost češće nego ostali koriste Kažnjavanje i pretnje.

Preporuke

Kako je jedan od ciljeva istraživanja bio definisati preporuke za kreatore obrazovnih politika, smatrala sam važnim pitati sagovornike o tome kako bi oni unapredili obrazovni sistem u celini, kao i obrazovanje i status samih nastavnika. Pored jasno ekspliciranih preporuka, u ovu kategoriju sam uvrstila i odgovore ispitanika koji su se našli u nekom drugom delu intervjua (na primer, pri govoru o brigama, strategijama i resursima), a koji su ukazivali na to kako bi se neki problem iz prakse mogao rešiti.

Pri otvorenom kodiranju 248 izjava iz 55 intervjua sam podvela pod kategoriju Preporuke za donosiocce odluka. Potom sam, radi boljeg razumevanja ove kategorije, te izjave svrstala u 13 podkategorija, koje ukazuju na konkretno polje na koje se preporuke odnose, a koje su prikazane u tabeli:

Tabela 26. Učestalost izjava, intervjua, objašnjenja i tipični primeri Preporuka za donosiocce odluka

Podkategorije Preporuka za donosiocce odluka	<i>f</i> izjava	<i>f</i> intervjua	Objašnjenje	Primer
Inicijalno obrazovanje	68	36 (65,5%)	Preporuke koje se tiču organizacije i sadržaja inicijalnog obrazovanja – pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta na studijama i školske prakse	<i>Najviše mi je nedostajala praktična nastava, držanje časova. Bilo bi dobro da ideš u više škole na praksu, ideš u osnovnu, u dve osnovne, i dve srednje. Sasvim dovoljno da ti možeš da stekneš 4 časa, to nije ništa da se to organizuje, a dobije se dosta. Da se vidi kakva je situacija u svim tim školama, kako se ponašaju učenici u osnovnim, a mogu da se uporede osnovna i srednja i da se vidi koja je tu razlika i da sam ti stekneš neku predstavu kako je sada.</i>
Pripravništvo	43	29 (52,7%)	Preporuke u vezi sa dužinom i načinom organizacije pripravničkog staža i zadacima i ulogama mentora	<i>Ono što je bitno je da me uputi u neki rad sa učenicima, da mi prenese svoja iskustva. Kad bih ja krenuo sa radom, ako bih mu izložio nešto što sam ja zapazio i to mu saopštio da mi kaže njegovo mišljenje i da li se susretao sa takvim situacijama. Takođe,</i>

				<i>očekivao bih da me uputi u tehničke stvari – npr. popunjavanje nastavnih planova, dnevnika...</i>
Politika Ministarstva i države	39	24 (43,6%)	Preporuke koje se odnose na vrednosti koje važni državni organi promovišu i nepisana pravila kojima se šalje određena poruka nastavnicima i svim ostalim akterima.	<i>Lepo bi bilo kad bi to moglo tako da funkcioniše, da se saraduje, ali danas toga nema. Danas nema, najrealnije je tako. Danas se tačno zna koliko košta određeno radno mesto i to se gleda s političke strane i funkcije i tetka od teče, tamo vamo...</i>
Kompetencije nastavnika	26	15 (27,3%)	Preporuke u vezi sa kompetencijama koje pojedinac treba da poseduje	<i>Svako mora da zna šta radi, koji mu je posao, koja pravila ima na svom radnom mestu, red mora da postoji, mora da postoji disciplina. Tu smo s nekim ciljem...</i>
Stručno usavršavanje	14	10 (18,2%)	Preporuke u vezi sa programima stručnog usavršavanja nastavnika i drugim, „neformalnijim“ oblicima usavršavanja	<i>Mislim da bi dosta tih seminara moglo da bude dostupnije i jeftinije jer su zaista korisni i zbog saradnje i nekih kontakata kasnijih, a i što se tiče primene u nastavi, ima tu dosta primenljivih stvari, ali prosto cene su za naše uslove ipak visoke za one koji su kvalitetni i za one koji traju nekoliko dana i koji podrazumevaju zaista neki rad i radionice, one konkretne stvari.</i>
Selekcija	13	9 (16,4%)	Preporuke koje se tiču psihološke procene kandidata za posao nastavnika	<i>Ja jesam za to ako ja ne valjam otpustite me, ali ne postoji regrutacija za to a to je najbitnija stvar. Ako ne možemo da imamo fakultet za roditelje, ovde treba da budu rigorozni kriterijumi. Napraviti selekciju. Po meni ne može da bude nastavnik neko ko nije prošao test inteligencije, test opšte kulture. A naše učiteljice, ako je to mlađa kategorija, to je Pink kategorija, koja dolazi tu kao da je otišla na kasting za publiku, a starija kategorija na nivou prosečne španske serije.</i>
Saradnja sa kolegama i udruživanje	10	9 (16,4%)	Preporuke u vezi sa obezbeđivanjem bolje saradnje svih aktera u	<i>Recimo ja imam praksu da svake godine idem da vidim čas prvaka. Znam da ću ih tek videti za 3, 4 godine, ali obavezno odem da vidim kako oni rade. Svaki put kada se radi inicijalni test nalazimo se sa</i>

			školi	<i>učiteljima, razgovaramo o tome šta su deca prenela iz mlađih razreda u peti, gde su greške, na čemu treba raditi. Škola je kontinuitet i bez kontinuiteta nema nikakvog napretka.</i>
Kurikulum	9	7 (12,7%)	Preporuke za osavremenjivanje i prilagođavanje kurikuluma potrebama učenika	<i>Čitav taj sistem i čitav taj program to treba menjati. Ima tako zastarelih nekih podataka, i ima toliko stvari koje bi mogli ubaciti...</i>
Saradnja sa lokalnom zajednicom	8	6 (10,1%)	Preporuke u vezi sa korišćenjem raznovrsnih resursa iz lokalne zajednice - pomoći pojedinaca i organizacija i realizacijom vannastavnih aktivnosti	<i>Mi smo imali fenomenalnu saradnju sa psiholozima iz svratiša za decu. Svratište je napravilo fenomenalnu stvar – dobili smo dobrovoljce, volontere koji su dolazili u suprotnu smenu od one u kojoj su deca koja rade po IOP-u i koja su sa margine društva i onda su sa njima radili – razvijanje socijane inteligencije, igrice, razgovor itd.</i>
Evalvacija nastavnika	6	6 (10,1%)	Preporuke koje se odnose na praćenje rada nastavnika, kako u svrhu kontrole, tako i u svrhu savetovanja	<i>Nama treba i ta nadzorna služba, nas treba neko da posmatra, neko da procenjuje, neko da savetuje, pomaže, procenjuje...</i>
Udžbenici	4	4 (7,3%)	Preporuka da udžbenike pišu ljudi sa iskustvom u nastavi, da budu uniformni za osnovne škole i da imaju zanimljiviji sadržaj	<i>Mislim da bi bilo produktivnije da deca, mislim učenici bi tako bolje videli šta je istorija, kako se piše istorija kada bi lekcija počinjala sa tako nekim izvorom, a ne ono to čisto na kraju stoji i to niko ne pročita.</i>
Plata	4	4 (7,3%)	Preporuke da se plate povećaju, posebno za razredne starešine	<i>Bilo bi lepo da mogu plate da budu odgovarajuće i da se mi čitavog dana bavimo uglavnom ovim poslom, da ne moramo to da kombinujemo sa fizikalisanjem i tako to.</i>
Radni uslovi	4	4 (7,3%)	Preporuke u vezi sa obezbeđivanjem boljih radnih uslova, savremenije opreme i sredstava za finansiranje izleta i poseta.	<i>Ne u plate, plate su dovoljne. Nego u opremu, konkretno iz hemije, u pribor, laboratoriju, možda u stil opremanja laboratorija, u bezbednost na radu. Nešto što bi i meni i njima olakšalo. Da se organizuju npr. neke stručne ekskurzije za učenike. Da se uloži u neke radionice, da se obezbede ta neka sredstva koja su potrebna za to.</i>

U nastavku ću detaljnije opisati šta se pod najčešće navođenim podkategorijama podrazumeva i navešću dodatne tipične primere. U Diskusiji Preporuka osvrnuću se i na ostale, manje zastupljene podkategorije i povezaću ove preporuke nastavnika sa preporukama iz stranih istraživanja.

Podkategorija **Inicijalno obrazovanje** odnosi se na ideje koje su sagovornici izneli, a koje bi mogle da doprinesu podizanju kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika, odnosno boljoj pripremi studenata za budući posao. Glavna tema unutar ove podkategorije je praksa – ispitanici ističu koliko bi im značilo da su provodili više vremena na školskoj praksi, čak i od prve godine studija, da su imali više prilika da razmenjuju ideje i iskustva sa nastavnicima, kao i sa profesorima sa fakulteta i da održe više časova (njih 10-15) u različitim školama, sa različitim uzrastima. Mnogi su navodili da je i opservacija časova korisna, ali pod uslovom da se o odgledanim časovima posle diskutuje na fakultetu jer treba razvijati kritički odnos prema radu kolega. Jedna od tipičnih izjava je:

Studentkinja V: *„Predavaću deci od 5. razreda osnovne škole do 4. razreda srednje škole. Ja mislim da bi bilo dobro kada bih mogla da analiziram jedno tridesetoro dece koja imaju određeni broj godina, tačno po svakom odeljenju i da ja shvatim koliko oni, uopšte, mogu informacija da prihvate... Takođe, značilo bi mi da održim više časova. Mislim da bi trebalo da budu različite škole, barem deset škola. Da se održi barem jedan čas u jednoj školi, ali nedelju dana pre toga da se posmatraju časovi.“*

Neki su smatrali da bi i postojanje smerova, odnosno modula za nastavnike na fakultetima pomoglo boljem profilisanju i pripremanju za posao, s tim da ne postoji saglasnost oko toga na kojoj godini studija bi trebalo uvesti biranje modula. Jedna sagovornica je, na osnovu svog negativnog iskustva, istakla da je loše postojanje smerova od prve godine jer mladi ljudi još nisu sigurni kako posao nastavnika zaista izgleda i da li to žele, a nekoliko njih je istaklo da izbor smeru treba da bude nakon 2. ili 3. godine, kao na primer:

Pripravnica A: *„Praksa bi trebalo da bude u nekoj školi barem mesec dana. Ili barem mesec dana godišnje. Tipa, da se nakon druge godine opredeliš za profil. Ako izabereš nastavnički profil, neka bude prve godine slušanje, druge godine, ne mora možda mesec dana, ali na 3. i 4. – po mesec dana u školi. Da se radi tako da, kad kreneš da radiš, budeš spreman, a ne samo da nešto pitaš, kao pao s kruške.“*

Oni ispitanici koji nisu imali Psihologiju ili Pedagogiju tokom svojih studija ističu da bi im to veoma značilo, a oni koji su ih imali smatraju da su mogle biti još „praktičnije“ jer, kako je jedna pripravnica (G) navela: *„drugačija su psihološka istraživanja na miševima i pacovima i kako oni reaguju, neke konkretne situacije iz školske klupe“*. Ipak, jedan mlađi nastavnik je objasnio da treba da se uče, ne samo praktične stvari, već i filozofija obrazovanja jer, prema njegovim rečima, mnogi nastavnici nemaju predstavu o različitim savremenim koncepcijama obrazovanja i vaspitanja i nekritički *„reprodukuju tradicionalne obrasce.“* U nastavku se mogu videti dve tipične izjave o temama koje bi trebalo da se „pokriju“ tokom studija:

Student V: *„Da, period adolescencije i puberteta, tu je jako bitno poznavati psihologiju dece. Jer tada nastaju prvi problemi u svačijem životu, ja mislim, jer svi smo se suočili sa nekim teškoćama i te teškoće mogu da utiču na slabiji rad i na uopšte slabiji rad odeljenja. Tako da mislim da treba poznavati, treba prilagoditi deci sa te strane. Znači treba poznavati psihologiju adolescenata toliko da možemo da im budemo neka vrsta pomoći kroz odrastanje. Pogotovo zato što se radi književnost, gde se baš pokreću te neke teme problematične i treba ih, ne znam, stimulisati da se oni otvore, treba pričati o tim problemima i da ih prevazilaze.“*

Studentkinja Z: *„Nešto vezano za decu, za njihove osobine, kognitivni razvoj, adolescencija, kako im prići. Njih u tom periodu najmanje interesuje škola. Kako privući pažnju, šta je pokazatelj da njih nešto interesuje.“*

Takođe, bilo je i kritika na račun profesora, kako pedagoško-psihološko-metodičke grupe predmeta, tako i profesora zaduženih za stručne predmete na fakultetu – da su predavanja takva da na njima *„niko ništa ne nauči“*, da profesori *„uopšte ne prate kako studenti reaguju“*, da *„treba da bude više radionica“*, više primera iz života i

konkretnih problemskih situacija iz škole. Specifično za profesore metodike jedna pripravnica (K) je navela: „*Važno je da ti profesori koji predaju Metodiku budu obučeni iz te oblasti. Kod nas to drže profesori koji predaju razne predmete i nisu baš kvalifikovani. Mora da se poradi na tome da se oni malo edukuju na tu stranu.*“ Dve ispitanice su saopštile da bi im neki vid „*administrativne obuke*“ tokom studija značio – kako se popunjava dnevnik ili šta su zakonski okviri. Ispitanici su izjavljivali da bi preporučili i više poseta institucijama – npr. školama koje su primeri dobre prakse inkluzije ili svratištima, te ih „*navići na rad sa decom sa specijalnim potrebama.*“

Bilo je i četiri sagovornika, studenta, koji su navodili negativne strane bolonjskog sistema i koji smatraju da nisu u dovoljnoj meri savladali neke važne oblasti iz svoje nauke upravo zbog previše obaveza na fakultetu (koje ne doprinose nužno kvalitetnom sticanju znanja), ali istovremeno i površnosti i „*iscepkanosti*“ gradiva.

Pod **Pripravništvom** se podrazumevaju preporuke usmerene na poboljšanje efektivnosti programa pripravnštva u Srbiji. Bilo je govora o tome kako pripravnički staž treba da bude organizovan, ali, pre svega, šta sve treba da budu uloge i zadaci mentora. Od mentora se očekuje da pomaže oko priprema (pogotovo kada su zahtevnije teme u pitanju), ocenjivanja i definisanja kriterijuma, oko pristupa pojedinim učenicima i odeljenjima, oko administracije, komunikacije sa roditeljima, itd. On bi trebalo da uputi u funkcionisanje škole i eventualnu saradnju sa institucijama lokalne zajednice, a pripravnik bi trebalo da prisustvuje njegovim časovima.

Studentkinja Đ: „*Da čujem neka njegova iskustva, neke situacije koje bi meni bile zanimljive, konkretno za neku nastavnu jedinicu koji je on problem imao i kako bi mogla to da prevaziđem. Stariji nastavnici mogu da pomognu dosta u saradnji sa roditeljima, na osnovu njihovog iskustva možemo da dođemo do nekih novih rešenja za roditelje.*”

Pre svega, važno je da pripravništvo ne postoji samo “na papiru” (kao što je trenutno, nažalost, često slučaj), već da mentor zaista obavlja svoje dužnosti –

Nastavnica B: *„Pa postoji to mentorstvo, ali to je samo na papiru. Dosta vlada sujeta, retko možeš da čuješ iskren savet od kolega. Trebalo bi da se ozbiljnije prilazi tom pripravničkom stažu, da se ti mentori više cene, možda i da bude jedan mentor na više škola.“*

Bila je samo jedna izjava koja je upućivala na dužinu trajanja pripravničkog staža (videti prvi citat), a dve koje su se odnosile na nadokandu mentorima (videti drugi citat).

Nastavnica 7: *To, to bi moralo da, po mom mišljenju, da traje bar četiri godine, znači ako radite u srednjoj školi da prođete od prvog do četvrtog razreda, sve, da završite ciklus i da tek tada bivate osposobljeni ovaj za nastavu, jer ono što vas čeka u prvom, ne mora da znači da vas očekuje u četvrtom i obrnuto..“*

Nastavnica 8: *„Postoji uloga mentora, koja je odlično zamišljena, ali se mentor tu nije uzeo u obzir. Mentor radi to bez ikakve nadoknade, mislim, ja ću pre ili kasnije morati da pričam o novcu. Zašto bi neko preuzeo odgovornost, jer to je posebna vrsta odgovornosti uvođenja nastavnika u posao, i ozbiljan je položaj. Ljudi su lenji – nismo svi rođeni sa idejom da pomognemo mlađem kolegi. Uz novčanu nadoknadu bi se i to radilo, a opet, morala bi da se naparve ogrničenja – ne može da mentor bude bilo ko.“*

Jedna ispitanica je iznela stav da zvanični mentor i nije potreban, ukoliko je kolektiv predusretljiv. Sa druge strane, dve ispitanice smatraju da je, pored mentora, neophodno uključivanje i drugih aktera – pre svega, stručnih saradnika, ali i studenata psihologije i pedagogije, kojima bi saradnja sa pripravnikom služila kao vid prakse –

Studentkinja J: *„Stručni tim škole pre svega treba da se nađe pripravniku: psiholog, pedagog, da budu uz njega. Možda bi bilo zgodno da i studenti završnih godina pedagogije, ljudi koji se sa time bave, ljudi sa fakulteta da dolaze i razgovaraju. Negde bi i studentima prijalo da izađu malo i da rade, prenose svoja znanja. To bi njima značilo.“*

Politika Ministarstva i države odnosi se na kritiku sadašnjih vrednosti koje se u društvu promovisu, a koje onda utiču i na obrazovni sistem i na preporuke u vezi sa tim koje vrednosti i koje poruke bi važni državni organi, pre svega Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, trebalo da promovisu. Ispitanici su kao negativne pojave istakli nepotizam, odnosno zapošljavanje „preko veze“, snižavanje kriterijuma i uopšte slabije vrednovanje znanja u društvu, nedostatak saradnje među kolegama, ali i inkluzivno obrazovanje, malu maturu, komplikovanu proceduru pokretanja disciplinskih postupaka protiv učenika (i uopšte, nemogućnost da se kazni loše ponašanje učenika), slavljenje mature u školama i podsticanje uspostavljanja saradnje roditelja sa školom.

Studentkinja Đ: *„Da direktore škola ne biraju tako što će da gledaju partiju. On mora da ima iskustvo, mora da bude u dobrom odnosu sa svim kolegama, da prati njihov rad, a ne samo da sačuva fotelju.“*

Nastavnik B: *„Inkluzija, odmah da vam kažem, mislim neće uspeti. Nemoguće je. I to mi se potvrdilo, pošto sam radio u polu-mađarska, polu-srpska škola, direktor je Mađar po nacionalnosti, i prati šta se u Mađarskoj dešava. Mađari su prestali sa inkluzijom. Ja kad sam išao u osnovnu školu, imali ste večernje škole za sve one koji po dva, tri puta ponavljaju, a imaju pravo dalje, i oni idu u građevince, zidare, tesare itd. Imate specijalnu školu za socijalno ugroženu decu, ali dovoljno inteligentnu da mogu da završe školu i za njih posebni zanati. Odlično je funkcionisalo.“*

Student D: *„Nisam za to da svi moraju svi da sve znaju. I nije logično da sad dete u osmom razredu polaže malu maturu od 5 predmeta. Drugo niko ne gleda da je tu drugarsko veče, pa ekskurzija, svi su tu oni u euforiji. Niko ne gleda njihovu stranu već samo dajte im 5-6 predmeta pa neka oni nauče... Što se tiče predmeta, video sam to opisno ocenjivanje ili ne znam svet oko nas. Mislim da su mnogo uprostiti deci, kao da su deca nesposobna.“*

Nastavnica L: *„Mislim da roditelji treba na neki način da budu izuzeti iz toga, jer ovo što se išlo poslednju deceniju da roditelji budu uključeni u rad u škole, predškolske ustanove, obdaništa je tolika farsa, da je to samo ovako zamlaćivanje i njih*

i nas. Prvo o čemu mi kao nastavnici odlučujemo, o čemu oni odlučuju. Ti mene zoveš u školu da mi imamo neke radionice, ili u vrtić da imamo čajanke za mame i tate, zašto? Dete treba da ide u vrtić zato, zato i zato. Dete treba da ide u školu zato, zato i zato. Roditelj treba da ide na posao zato, zato i zato. On nek bude roditelj kod kuće. Dete ako je zbrinuto kući neće imati problem ni u školi. Ako je nastavnik takav i takav i poštuje određena pravila dete neće imati problem ni tu.“

Kada je reč o inkluziji, neki ispitanici su za njeno ukidanje, odnosno nastavljnje prakse slanja dece u specijalne škole, dok su neki za to da se deca sa potrebom za dodatnom podrškom grupišu u posebna odeljenja unutar redovne škole. U tom slučaju (kao i u slučaju inkluzije u pravom smislu), mnogi smatraju da bi bilo neophodno imati pedagoškog asistenta koji bi pomagao u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Neki smatraju da bi bilo dovoljno i da jedan asistent bude zadužen za nekoliko škola.

U ovu podkategoriju sam svrstala i izjave koje se odnose na odnos politika Ministarstva i univerziteta, s jedne strane, i potreba tržišta rada, sa druge (videti citat). Takođe, uvrstila sam i izjave koje se odnose na ulaganje novca – konkretno na politiku države da najviše novca ulaže u škole u Beogradu, te i neophodnost da se više ulaže u škole po unutrašnjosti.

Student Ž: *„Moja razmišljanja su na najnižem nivou, tipa što puštaju ovoliko studenata da upišu istoriju kada nema posla za sve.“*

Najzad, izjave koje se odnose na promenu propisa u vezi sa dužinom časova, i veličinom odeljenja, na definisanje kodeksa ponašanja i oblačenja i izmenama u predviđenom vremenu za izvršavanje određenih zadataka nastavnika svrstala sam takođe u ovu podkategoriju. Neke od tipičnih izjava su:

Nastavnik B: *„Prošle godine kad je bio taj dugi štrajk, skraćeni časovi na 30 minuta i u osnovnoj i u srednjoj školi, svi profesori su hvalili 30 minuta – pun pogodak! Onih 15 minuta u srednjoj školi to je pogubno, u osnovnoj školi je to dobro za praktične radove. Ali 90% nas je uživalo u tih 30 minuta. Ništa nije izgubljeno, jer ja mislim da vreme časa od 45 minuta je staro...“*

Nastavnica Ž: „*Smatram da treba smanjiti broj učenika u odeljenju, neka bude više časova, ja ne bi imala ništa protiv da meni bude spojeno 6, 7 časova, možda što ja predajem likovno pa meni odgovara manja grupa, ja svakome moram posebno, mada verujem da bi i većina nastavnika imala umesto 30 najviše 20 učenika...*“

Kompetencije nastavnika predstavljaju kategoriju koja je obuhvatila sve izjave o tome koje kompetencije nastavnik treba da poseduje i razvija kako bi uspostavio dobar odnos sa učenicima i obezbedio njihovo učenje i razvoj. Ispitanici su govorili i o motivaciji za posao nastavnika – dobar nastavnik treba da voli rad sa decom, da bude „*altruista*“. U ophođenju sa učenicima treba da pokaže poštovanje, strpljenje, a u nastavu treba da uvodi inovacije i istraživačke zadatke i da prilagođava rad pojedinačnim učenicima, ali i odeljenju u celini. On upravlja odeljenjem tako da se i učenici sa potrebom za dodatnom podrškom osećaju uspešnim i delom kolektiva. On pohvaljuje učenike i vodi ih na takmičenja. Najzad, „*ima želju da nešto promeni*“ – za razliku od onih čije sam odgovore svrstala u kategoriju Politika Ministarstva i države, a koji su govorili o ukidanju inkluzije, nastavnici čije sam odgovore podvela pod ovu kategoriju ističu da je neophodno da se nastavnici trude, usavršavaju i nastoje na različite načine da pomognu deci sa teškoćama u učenju ili deci iz socijalno depriviranih sredina. Neke od tipičnih izjava su:

Nastavnica G: „*I kad vidim da neko ne može, krenem sa manjim zahtevima. Neću ga pitati, evo uhvatila sam se za peti razred, zavisne članove rečenica, pitaću ga glavne. Neću tražiti dlaku u jajetu. Onda korak po korak. I vrlo je bitna pohvala šta god rekao. To je stimulacija.*“

Nastavnica I: *Pa, jednostavno, mene ništa ne opterećuje. Ja sa njima saradujem, pa tako malo popričamo, 'hajde da vidimo šta bi bilo možda zanimljivije'... Evo, recimo, očigledno sredstvo od prošle godine – ako kupa i valjak imaju podudarne osnove, jednake visine, onda će tačno tri puta da bude veća zapremina. Uzmem modele i dam im da sami sipaju i vide“.*

Stručno usavršavanje odnosi se na preporuke usmerene na formu i sadržaj programa stručnog usavršavanja u Srbiji. Ispitanici su izneli mišljenje da su škole te koje treba da finansijski vode računa o stručnom usavršavanju svog kadra, a ukoliko već nastavnici moraju sami da plaćaju – da seminari budu nešto povoljniji. Takođe, istakli su da seminari moraju biti interaktivni, kreativni i inovativni, a ne „jedna ista priča koja se ponavlja.“, kao i da moraju da ih drže ljudi koji su radili ili još uvek rade u školi. Jedna ispitanica je preporučila da seminari ne budu vikendom jer nastavnici treba da „napune baterije“. Dvoje je predložilo otvaranje bloga ili foruma na internetu, koji bi omogućio „umrežavanje“ i razmenu iskustava, ali i konsultacije sa profesorima sa fakulteta, a jedna nastavnica – štampanje priručnika za nastavnike sa savetima iz oblasti pedagogije i psihologije.

Pored formalnih seminara, ispitanici su govorili i o dobitima od posećivanja kolega u drugim školama, ali o o važnosti dobre saradnje unutar aktiva u školi. Takođe, jedna od preporuka je bila da se nastavnici motivišu za usavršavanje i uvođenje inovacija organizovanjem konkursa, odnosno takmičenja za nastavnike i učeničke projekte pod vođstvom nekog nastavnika, kao na primer:

Nastavnica K: *„Znači malo novca da dođe u škole da bi se ljudi malo prosto motivisali i da krenu na te seminare, a i ovaj, mislim da, da bi moglo da se organizuje možda neko takmičenje, recimo da profesori koji najbolje nešto urade ili odrade neki projekat sa učenicima, budu nagrađeni, mislim to je ono što u stvari stranci rade, i što se po sajtovima i može videti, pa recimo za najbolji čas nagrađeni su putovanjem profesor i učenik, ili učenici ako ih ima više koji su radili na projektu, tako da su to sve neki podstrek i motivacija za dalji rad.“*

Selekcija se odnosi na preporuke u vezi sa odabirom dobrih nastavnika za rad u školi. Ispitanici su saopštili da bi bilo važno psihološki procenjivati buduće nastavnike (njihove sposobnosti, opštu kulturu i ličnost) i prekinuti trend „negativne selekcije“, odnosno motivisati dobre studente koji bi bili uspešni nastavnici, da odlaze u školu. Pored toga, važna je i kontinuirana ponovna procena jer se ljudi i okolnosti menjaju (videti drugi citat).

Studentkinja D: *„Prvo, da prođe inspekcija kroz sve škole i da posao mogu da rade samo obučeni i stručni ljudi koji imaju znanja iz psihologije i pedagogije, a ne da se primaju kolena i kolena unazad.“*

Pripravnik A: *„Zapravo odabir onoga ko će traditi u nastavi mora da bude mnogo pooštren. Čak i ja kao početnik mislim da je to tako jer kada se zađe ima dosta ljudi koji su u poznim godinama, mi imamo jedan potpuno promenjen sistem obrazovanja, uvođenje inkluzivne nastave, vrlo često se nastavnici ili profesori koji su već dugo u nastavi opiru tom načinu rada. Veoma su neažurni povodom izrade posebnih planova, individualizacije, svega toga, i mislim da, zapravo treba u ovom trenutku mladima pružiti šansu, ali treba napraviti ozbiljan odabir.“*

Ono što konkretno direktor, prilikom zapošljavanja novog nastavnika, može da uradi, ne bi li izvršio dobru selekciju, jeste da mu naloži da održi nekoliko časova probno, da vidi kako se snalazi (videti citat dole). Pored toga, jedna ispitanica je preporučila uvođenje profesionalne selekcije i među studente, jer *„kad uđu u učionicu, to je već kasno“*.

Pripravnik K: *„Bilo bi najbolje da se nekom preko noći javi – tema je ta i ta, dođite sutra, pa da vidimo – izdvoji se jedan dan da se vidi kako neko predaje, kako se snalazi, da traže da pokažeš šta znaš. A ovako – ja se nasmejem, ili me je neko doveo i to je to. Jeste da to zahteva vreme, ali na duže staze bi bilo bolje.“*

Saradnja sa kolegama i udruživanje odnosi se na preporuke u vezi sa obezbeđivanjem bolje saradnje svih aktera u školi, a pre svega samih nastavnika, kao i udruživanja, odnosno uspostavljanja saglasnosti oko nekih važnih pitanja, a time i veće moći uticaja. Tako su ispitanici navodili kako bi trebalo da učitelji i nastavnici predmetne nastave više sarađuju, pogotovo prilikom prelaska učenika sa razredne na predmetnu nastavu. Neki su navodili i primere dobre prakse iz svoje škole o saradnji kolega pri realizaciji nekih časova ili vannastavnih aktivnosti. Isticali su kako je bitno da *„ne bude zavisti“* i da se mladi nastavnici ne libe da pitaju starije kolege za savet. Neke od tipičnih izjava su:

Pripravnica E: *„Sarađujem sa bibliotekarkom, zajedno vodimo decu na književne večeri koje se tiču knjiga vezanih za istoriju. Povezujemo znanja iz različitih oblasti i izađemo malo iz škole a deca to vole, da slušaju i pokažu šta znaju tamo.“*

Pripravnik A: *„Imali smo jedan mali slučaj roditelja koji su prilično se konfrontirali sa školom, tražili neka izvesna prava, većito nešto pretili nekakvim stvarima, bez utemeljenja... Dovelio je do toga da su se mnogi nastavnici, ja ne mogu da kažem da se to sa mnom dogodilo, da su mnogi nastavnici se osteli ugroženo. Znači konstantno ometanje javnog reda i mira, upadanje na čas itd. Javne pretnje. I onda su prosto se ljudi osetili vrlo ugroženo, i došli su predstavnici jednog sindikata da nam ponude svoje uslove, pravnu zaštitu itd. I cela ta priča je krenula.“*

Diskusija Preporuka

Kritike inicijalnog obrazovanja koje su ispitanici izneli u skladu su sa nalazima istraživanja da se na mnogim univerzitetima i dalje održava podela na teorijska znanja koja se stiču na kursevima na univerzitetu i na praksu, koja se stiče u školama (Connelly, Clandinin & He, 1997). Predlozi za uvođenjem duže prakse, koja bi podrazumevala sticanje iskustva u različitim školama, sa učenicima različitog uzrasta i mentorima različitih stilova u potpunosti odgovara i preporukama dobijenim iz ranijih istraživanja. Očigledno je da su ispitanici svesni značaja saradnje univerziteta i škola gde se obavlja praksa, kao i upoznavanja sa raznovrсноšću situacija u školi. Bilo bi korisno da se, nakon posmatranih časova različitih nastavnika u različitim školama, studenti ponovo okupe na fakultetu i prodiskutuju to što su videli sa profesorom. Takođe, praksu ne bi trebalo ostavljati samo za poslednju godinu studija – sa njom treba krenuti već od druge ili bar treće godine studija i usložnjavati zahteve koji se postavljaju pred studente, buduće nastavnike. Ove preporuke za promenu dosadašnje prakse na većini fakulteta odgovaraju nalazu da reflektovanje nakon prakse ima većeg efekta nego reflektovanje pre prakse.

Bilo je i predloga za poboljšanje kurseva iz oblasti psihologije. Ispitanici smatraju da im uglavnom nedostaju psihološke kompetencije, te da bi im značilo da su na fakultetu učili o komunikaciji sa adolescentima („*kako im prići*“), o tome kako im pomoći da razreše krize, kako ih motivisati i slično. Pored toga, znanja koja se tiču kognitivnog, a još više – emocionalnog razvoja bila bi im dragocena. Pored toga, na studijama bi budući nastavnici trebalo da se upoznaju i sa različitim filozofijama i koncepcijama obrazovanja i vaspitanja, kako bi imali prilike da razvijaju i preispituju svoje implicitne teorije i filozofije, a ne da podlegnu onome što se u literaturi naziva „šegrtovanje posmatranjem“ (Lortie 1975). Ispitanici su savetovali i bolju selekciju profesora koji će se baviti pedagoško-psihološko-metodičkim predmetima jer oni upravo treba da budu modeli dobre prakse. Ipak, nijedan sagovornik nije ponudio preporuku koja se tiče vršnjačkog podučavanja, odnosno važnosti podsticanja kolegijalnosti među studentima, a što je u stranim istraživanjima istaknuto kao korisno za obučavanje nastavnika (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

Kada je reč o pripravnštvu, sve ono što su ispitanici naveli kao važne zadatke mentora, obuhvaćeno je i *Pravilnikom o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2008), samo što su ih oni detaljnije opisali i naglasili da je neophodno da se obaveze mentora zaista i poštuju, pošto iz iskustva znaju da to često nije slučaj. Globalno gledano, njihove preporuke odslikavaju pristup šegrtovanje u kontekstu (Blase, 2009), a u manjoj meri humanističku perspektivu, dok perspektiva kritičkog konstruktivizma gotovo uopšte nije zastupljena. Na početku karijere očigledno svi smatraju da je bitno upoznati se sa funkcionisanjem škole, snaći se sa administracijom i nastavom, dok kritičko promišljanje i menjanje postojeće prakse u školi verovatno dolazi kasnije (ukoliko do toga uopšte i dođe). Može se zaključiti da nastavnici polaze od konkretnog, od datog, a ne od onoga što bi moglo ili trebalo da bude. Iako je važno biti svestan toga kako jeste, isto tako je neophodno nastojati unaprediti postojeće stanje stvari. Možda nestostatak uvida o važnosti kritičkog promišljanja postojeće prakse, entuzijazma i inovativnosti upravo i proizilazi iz nedovoljnog bavljenja tokom osnovnih studija filozofijama nastave i različitim koncepcijama obrazovanja, misijom i vizijom, kako ličnom, tako i školskom. Stoga edukatori budućih nastavnika treba posebno da obrate pažnju na pružanju šire perspektive i na definisanju lične misije, utemeljene na savremenim koncepcijama obrazovanja, koja će se shvatati, ne kao puko teoretisanje, već vodeći princip koji u svakoj situaciji daje smernice za delanje.

Ispitanici su istakli i da je važna selekcija mentora, kao i izvesna nadoknada za dodatni rad. Predlog nekih ispitanika da pripravnik ima čitav tim kolega koji bi mu pomagali u skladu je sa nalazima da posmatranje rada više mentora i konsultovanje sa više kolega može imati pozitivne efekte na rad pripravnika (Blase, 2009).

Govoreći o preporukama za kreatore obrazovnih politika, ispitanici su navodili neke opšte probleme, koje se tiču svih sfera društva (poput korupcije ili nedostatka saradnje), a koje je potrebno rešiti. Pored toga, bilo je dosta onih koji su se protivili reformama i koji bi želeli „*vraćanje na staro*“ – ukidanje inkluzivnog obrazovanja, male mature, participacije roditelja u školskom životu i uvođenje uniformi. Reč je upravo o ispitanicima koji su iskazivali brige u vezi sa raznolikošću, odnosom prema nastavnicima i obrazovanju i saradnjom sa roditeljima. Čini se da oni smatraju da je rešenje za te brige upravo ukidanje onoga što ih brine. Ovi nalazi su u skladu sa

saznanjima iz literature – da nastavnici teško prihataju promene, pogotovo ako su došle „sa vrha“ i ako se haotično sprovode (Jerković i sar, 2011; Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinović & Đerić, 2011).

Oni koji se ipak zalažu za inkluziju, smatraju da bi im postojanje pedagoškog asistenta u školi veoma pomoglo. Prema *Zakonu o osnova sistema obrazovanja i vaspitanja*, uvođenje pedagoškog asistenta i jeste jedna od mera predviđena za podršku deci iz vulnerabilnih grupa. Iako je njihovo zapošljavanje zvanično počelo 2010/11. godine, njihov broj je i dalje veoma mali, te se ispitanici slažu da ga treba povećati ili bar obezbediti jednog na nekoliko škole. Ono što bi dodatno osnažilo nastavnike i olakšalo sprovođenje inkluzije jeste i bolje korišćenje resursa lokalne zajednice – pozivanje gostujućih predavača, angažovanje studenata volontera, pribavljanje novca zarad opremanja škole i slično. Ne treba prevideti i to da unapređivanje kompetencija pojedinačnih nastavnika i bolja saradnja unutar kolektiva može doprineti kvalitetnijem radu škole, što je u skladu sa konceptom organizacije, odnosno zajednice koja uči (Craft, 1996, u Bullough, 2009). Zajedničko realizovanje uglednih, kreativnih časova, zajedničko organizovanje i realizovanje vannastavnih aktivnosti (kao što su odlasci u biblioteku, na književno veče ili u muzej) povećalo bi motivaciju kod učenika i obezbedilo priliku za njihov celovit razvoj i bolju socijalizaciju, i ujedno pozitivno uticalo na celokupnu školsku klimu.

Ispitanici bi se zalažili za to da programi stručnog usavršavanja budu kreativniji, interaktivniji i savremeniji, te i da budu pristupačniji nastavnicima (ili da ih, pak, po pravilu, škola finansira). Kao što su istraživanja pokazala (Bullough, 2009), i ispitanici veruju da bi programi trebalo duže da traju, odnosno da podrazumevaju kontinuitet. Pored toga, preporučuju fleksibilnije određenje programa stručnog usavršavanja – to ne moraju da budu samo akreditovni seminari, već i različiti oblici saradnje sa kolegama unutar škole ili iz drugih škola, kao i različite forme umrežavanja (na primer – putem interneta), koje bi olakšale razmenu ideja nastavnika, ali i profesora sa fakultata i ostalih stručnjaka za obrazovanje. Prepoznavanje dodatnog rada nastavnika – kroz na primer angažovanje u projektima sa učenicima, i njegovo nagrađivanje (ne nužno novčano), takođe bi motivisalo nastavnike na stalna usavršavanje i inicijativu.

Poznato da je selekcija najmotivisanijih i najkompetentnijih nastavnika jedna od ključnih „jakih strana“ finskog obrazovnog sistema. U Finskoj se na jedno mesto prijavi deset puta više zainteresovanih kandidata za profesiju nastavnik, a prijemni ispit podrazumeva pismeni ispit, grupnu diskusiju (radi provere komunikacionih veština i sposobnosti saradnje) i individualni intervju (radi provere motivacije, implicitnih teorija i sl.), što garantuje odabir najboljih kandidata (Jerković, Ristić, Vranješević, Večanski i Zeljić, 2002). Tako su i moji sagovornici iznosili mišljenje da bi adekvatna selekcija i kontinuirano proveravanje kompetentnosti nastavnika bili dobro rešenje za naš obrazovni sistem. Jedino što su oni preporučivali psihološko testiranje, odnosno procenu sposobnosti, opšte kulture i ličnosti. Ipak, ostaje nerešeno ključno pitanje – kako povećati privlačnost profesije, pa da postoji dovoljno zainteresovanih kandidata.

Kada je reč o kurikulumu, nastavnici se zalažu za njegovu veću fleksibilnost, odnosno za veću dozu autonomije nastavnika pri izboru, ne samo metoda, već i sadržaja. Opaženi nizak stepen autonomije i uključenosti u donošenje važnih odluka u skladu je sa nalazima ranijih istraživanja kod nas (Raković, 2012) – da naš obrazovni sistem odgovara modelu kontrole kvaliteta, prema kome centralna uprava uspostavlja standarde i propise, dok se od škola, pa i nastavnika očekuje da ispune zahteve na propisani način. Usled toga nastavnici osećaju da nemaju kontakt sa vlašću i da njihovi predlozi ne bivaju uvaženi. Takođe, moji sagovornici su upućivali kritike i prilagođenosti plana i programa savremenim saznanjima i trendovima, potrebama i uzrastu učenika, kao i stepenu opremljenosti škola. I ovde bi se škole i nastavnici mogli pozvati da u većoj meri koriste resursi lokalne zajednice jer se time mogu umanjiti negativni efekti zastarelog kurikuluma po motivaciju učenika i generalno obezbediti edukativni sadržaji koji drugačije nekim učenicima ne bi bili dostupni.

Govoreći o evaluaciji nastavnika, ispitanici su iznosili mišljenje da je pozitivno što su neke mere već počele da se sprovode u Srbiji, te i da ih treba podržati i omasoviti. Tako Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru iz 2007. godine definiše sedam ključnih oblasti vrednovanja vaspitno-obrazovnih ustanova, od kojih se Nastava i učenje odnose upravo na kvalitet rada pojedinačnih nastavnika. Ipak, sagovornici ističu da je potrebna još temeljnija procena rada nastavnika, ali i da prosvetni inspektori

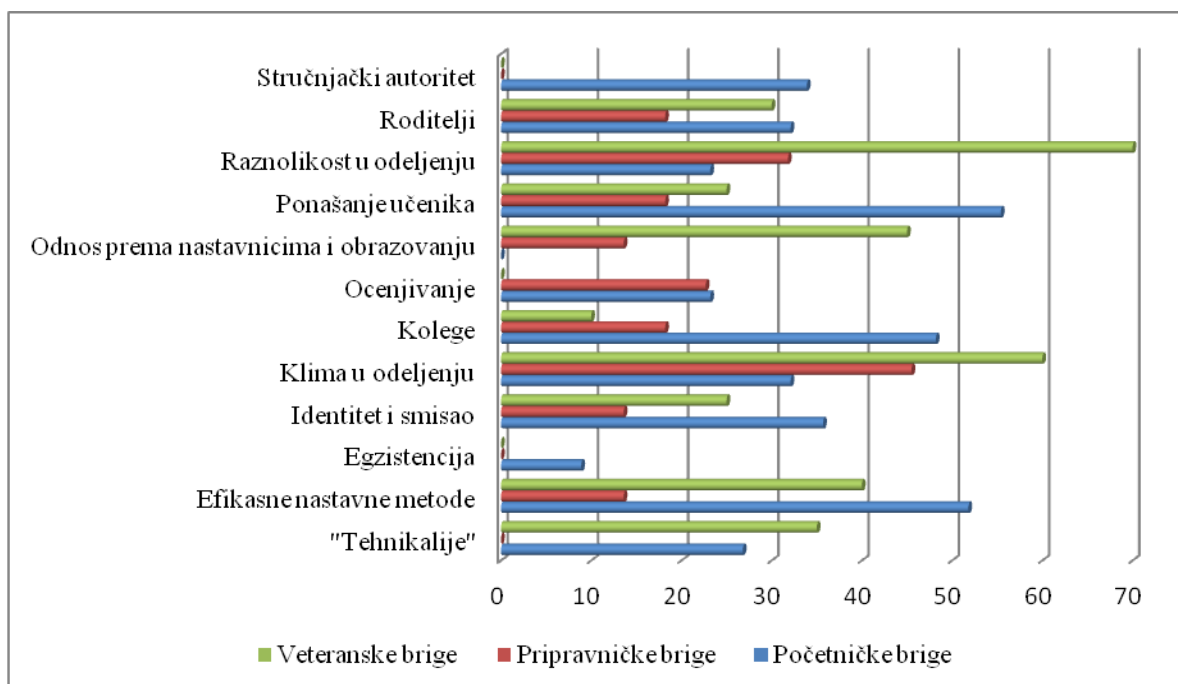
treba da budu dovoljno stručni kako bi mogli imati i savetodavnu funkciju i kako bi mogli podsticati nastavnike da se usavrše u poljima za koja primete da su im „slabije strane“. Ipak, nisu se mogli čuti predlozi u vezi sa tim šta raditi kada se za nekog nastavnika utvrdi da nekvalitetno radi i neetički postupa. Takođe, nijedan ispitanik nije pomenuo potencijal samoevaluacija škola.

Najzad, ako se osvrnemo na ostale podkategorije kategorije Preporuke za donosiocje odluka, možemo reći da postoji slaganje da bi povećanje plata i poboljšanje radnih uslova takođe doprinelo većoj motivaciji nastavnika i kvalitetnijoj nastavi, pa i boljim postignućima učenika. Ipak, ne treba prenebregnuti činjenicu da se vrlo mali broj preporuka, ako izuzmemo one koje se odnose na Inicijalno obrazovanje i Kompetencije nastavnika, odnosi na osnaživanje samih nastavnika za preuzimanje odgovornosti i novih uloga. Većina ispitanika priželjkuje promenu spolja koja će im omogućiti da nastave da rade onako kako su navikli, bez većih promena u sopstvenom delanju. Tako je potrebno, ako želimo inkluziju, angažovati pedagoške asistente, a ako želimo dobre mentore – obezbediti im novčanu nadoknadu. Opšti je utisak da većina ispitanih nastavnika nije prihvatila kao deo sopstvenog identiteta nastavnika novine koje su uvedene u obrazovni sistem, već ih doživljava kao nešto što je nametnuto i što otežava posao.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA

Na početku ovog rada predstavila sam savremene, konstruktivističke koncepcije obrazovanja nastavnika i preporuke za organizovanje inicijalnog obrazovanja, pripravnštva i programa stručnog usavršavanja nastavnika, utemeljene u ranijim iskustvima i stranim istraživanjima, sa namerom da ukažem na trendove u oblasti obrazovanja nastavnika koji se trenutno smatraju najboljim i najpoželjnijim. Prikazala sam i stanje stvari u Srbiji, koje se dobro može opisati rečima jedne sagovornice – „*mного toga na papiru, a malo toga u praksi*“ i koje je daleko od prethodno opisanog ideala. Kao istraživaču, ali i edukatoru budućih nastavnika, činilo mi se veoma značajnim da se bavim nastavnicima, ključnim akterima svih reformi, ali ujedno i ključnim „otporašima“ reformama koje se sprovode sa „vrha na dole“, na ponekad haotičan i netransparentan način (Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinović i Đerić, 2011). Budući da je poznato i opšteprihvaćeno da rad nastavnika boje njegove emocije, brige, vrednosti i implicitne teorije (OECD, 2005), te da je neophodno osvestiti ih, eksplicirati i razumeti ih ukoliko želimo da obrazovanje nastavnika bude transformativno iskustvo, odlučila sam da u ovom istraživanju, pre svega, utvrdim brige nastavnika koji se nalaze u različitim fazama profesionalnog razvoja. Prva dva pitanja kojim sam krenula u istraživanje bila su „*Koje brige u vezi sa poslom nastavnika imaju studenti (budući nastavnici), pripravnici i iskusni nastavnici?*“ i „*Da li i u kom pogledu postoje razlike i u brigama o kojima saopštavaju ispitanici iz ove tri grupe?*“

Analizom prikupljenih podataka utvrđeno je da se kod studenata, budućih nastavnika, javlja 11 tipova briga, nazvanih Početničke brige, kod pripravnika – devet tipova briga, nazvanih Pripravničke, a kod iskusnih nastavnika – takođe devet tipova, nazvanih Veteranske brige. Na sledećem grafikonu prikazana je procentualna zastupljenost izjava unutar svake podkategorije u okviru kategorija Početničke, Pripravničke i Veteranske brige.



Grafik 7. Zastupljenost podkategorija briga

Kao što se na grafikonu vidi, moglo bi se reći da budući nastavnici najviše strahuju od ponašanja učenika i uspostavljanja discipline, kao i da ih brine kakav će odnos uspostaviti sa kolegama i roditeljima učenika. Brinu se da li će uspeti da se nametnu kao stručnjaci za predmet koji predaju, da li će umeti da dobro osmisle i realizuju nastavu i na kraju da ocene učenike. Muče ih egzistencijalna pitanja (da li će uopšte naći i zadržati posao), a mnogi se i preispituju da li je posao nastavnika uopšte za njih. Vremenom, nakon nekoliko meseci do dve godine, pripravnici su već sigurni u ulozu eksperta za predmet i didaktičkog eksperta – nemaju strah od toga da li će učenici otkriti da oni nešto ne znaju i da li će remetiti čas toliko da ne može da se obezbedi učenje učenika. Takođe, već su se upoznali sa kolegama i pravilima škole, tako da brige u vezi sa kolegama opadaju. Ni roditelji, a ni tehničke stvari, poput administracije ih više ne brinu kao ranije. Međutim, brige Klima u odeljenju i Raznolikost u odeljenju dobijaju na značaju. Pošto su već savladali kako da realizuju čas za „prosečnog“ učenika, oni se sada brinu da li će uspeti da individualizuju nastavu i prilagode je, pre svega, učenicima koji imaju neke poteškoće u razvoju i učenju. Takođe, pošto su već bolje upoznali učenike i razumeli odnose među njima, sve ih više brine da li će oni umeti da te odnose poboljšaju. Pored toga, javlja se i jedna dalekosežna briga – Odnos

prema nastavnicima i obrazovanju, budući da pripravnici opažaju raskorak između zahtevnosti i odgovornosti posla i njegovog statusa u društvu. Posle nekoliko godina, pa i decenija, brige Klima u odeljenju, Raznolikost u odeljenju i Odnos prema nastavnicima i obrazovanju dodatno dobijaju na značaju, dok se brige u vezi sa kolegama i ocenjivanjem smanjuju.

Opisani tok javljanja briga odgovara teorijama profesionalnog razvoja nastavnika, sa tim da je, gledajući vremenske odrednice, najviše u skladu sa teorijom Davida Berlinera, prema kome se faza Eksperta može dostići već za 10-ak godina staža. Ostali autori na koje sam se oslanjala predviđaju sticanje nekih kompetencija i javljanje nekih dilema znatno kasnije. Tako ulazak u karijeru, do perioda stabilizacije može trajati i 5-10 godina (Day, 1999; Huberman, 1992), dok se u ovom istraživanju pokazalo da su već pripravnici prevazišli veliki broj briga koje su na početku imali. Takođe, karijerna frustracija se predviđa oko 15. godine staža (Fessler, 1992, prema Lynn, 2002), dok smo ovde videli da već i pripravnici imaju brige u vezi sa situacijom u društvu – statusom nastavnika i obrazovanja. Lagan izlazak iz karijere nije opažen kod mojih ispitanika, ali tome su, verujem, doprineli određeni kontekstualni faktori o kojima će biti reči u narednim redovima.

Ako sagledamo dobijene rezultate u svetlu razvojnog modela briga Frensis Fuler, može se reći da su na početku karijere dominante Brige za sebe, što je upravo u skladu sa nalazima Fulerove (1969). Ipak, pojavljuju se i Brige za zadatak (Efikasne nastavne metode, „Tehnikalije“ i Ocenjivanje) i Brige za uticaj (Klima u odeljenju), što je 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 (Watzke, 2007, prema Both, 2010).

Postojanje brige Identitet i smisao potvrđuje tezu Konveja i Klarka (2003) o istovremenom „putovanju ka spolja“ (ka potrebama drugih), ali i „ka unutra“ (ka sve većoj refleksivnosti, razvoju „istraživačkog stav“ i širem sagledavanju problema). Zaključuje se da nastavnici na samom početku svoje karijere nisu samo preokupirani sobom, već da imaju i izvesnu predstavu o složenosti uloga i poslova nastavnika, o čemu dodatno svedoče ciljevi u radu, koji su takođe ispitivani u ovom istraživanju. U kojoj meri ta predstava i željeni ciljevi kasnije koreliraju sa konkretnim ponašanjem nastavnika u svakodnevnim situacijama u školi, ostaje upitno.

Kao što se na grafikonu vidi, nakon godinu-dve radnog iskustva u školi, nastavnici više nemaju brige Egzistencija, „Tehikalije“ i Stručnjački autoritet, što znači da zastupljenost Briga za sebe opada, baš kao što je Fulerovala smatrala. Ipak, javlja se nova briga za sebe, ali briga za sebe koja odslikava visok stepen refleksivnosti i kritičnosti – briga u vezi sa statusom profesije u društvu i uopšte vrednovanjem znanja i obrazovanja.

Najzad, nakon nekoliko godina i decenija rada u školi, dodatno se smanjuje broj Briga za sebe, ali se broj Briga za zadatak ili uticaj ne povećava. Ipak, ako se osvrnemo na frekvencije Briga za uticaj (u ovom slučaju – Klima u odeljenju) u kategorijama Početničkih, Pripravničkih ili Veteranskih, primećuje se da sa godinama staža one procentualno bivaju zastupljenije. Dakle, iako se ne javlja neki novi tip briga koji bi se mogao podvesti pod Fulerine Brige za uticaj, njihova učestalost se vremenom povećava. Sve ovo upućuje na to da iskustva i percepcije studenata, pripravnika i iskusnih nastavnika nisu kvalitativno drugačije, budući da svi oni doživljavaju gotovo iste brige; samo se učestalost pojedinih briga razlikuje.

Ono što prvobitno nisam planirala da ispitujem, ali se tokom analize pokazalo značajnim, jesu i razlike u Početničkim i Pripravničkim brigama između studenata, pripravnika i iskusnih nastavnika. Ovo poređenje me je dodatno podstaklo da povežem rezultate o brigama sa odlikama konteksta u kome je istraživanje sprovedeno – sa dominantnim vrednostima u našem društvu, ali i reformama obrazovanja, tačnije nastavničkim percepcijama tih reformi. Tako je sad već starijim nastavnicima, kada su tek počinjali sa karijerom, bilo izuzetno značajno da održe stručnjački autoritet pred učenicima, dok je aktuelnim studentima i pripranicima to gotovo beznačajno. Sa druge strane, ono što muči sadašnje studente, a nije brinulo nastavnike kada su oni započinjali sa karijerom, jesu odnosi sa kolegama, roditeljima, ponašanje učenika i brige u vezi sa identitetom i smislom profesije. Verujem da su stariji nastavnici usvojili vrednosti o kojima je još Hofstede (1980) govorio – kolektivističke vrednosti, veliku distancu u moći, izbegavanje neizvesnosti i dvosmislenost i femininost (Hofstede, 1980), kao i da poseduju, čak i danas, visok nivo autoritarnosti. Iako nalazi o dominantnosti brige Stručnjački autoritet ukazuju na to kakvi su nastavnici bili, verujem da se ove vrednosti i principi kod njih nisu značajno promenili, pogotovo što nalazi ranijih istraživanja idu

u prilog tome da su stariji nastavnici skloniji tome da sebe doživljavaju prvenstveno kao eksperte za predmet i da su skloniji podučavanju usmerenom na nastavnika (Snider & Roehl, 2007). To da sebe vide prvenstveno kao eksperte za predmet treba s oprezom razmotriti jer su, prilikom razgovora o motivišućim faktorima i ciljevima, navodili – rad sa decom i podsticanje njihovog razvoja. Ipak, percepcija toga šta se podrazumeva pod autoritetom i kakav odnos nastavnik-učenik-roditelj treba da bude ukazuje na zadržavanje tradicionalnih vrednosti.

Dakle, stariji nastavnici su navikli na jedan duži period dominacija tradicionalnih i autoritarnih principa i vrednosti, kada su oni uživali legitimnu, stručnjačku i moć kažnjavanja kao jedini „nosioci“, „čuvari“ znanja. Kao dominantnu ulogu doživljavali su prenošenje tog znanja, a baš zbog legitimne, stručnjačke i moći kažnjavanja koju su posedovali, ni učenici, ni roditelji nisu mogli da im se suprotstavljaju. Danas učenici mogu doći do raznovrsnog znanja i zahvaljujući informacionim tehnologijama, zbog čega se uloga „prenosioca znanja“ velikim delom gubi. Starijim nastavnicima ta promena, kao i promena u odnosima, budući da su učenici i njihovi roditelji dobili veće pravo glasa i mogućnost participacije u školskom životu, predstavlja izazov, čak i poteškoću, jer doživljavaju da im je smanjena autonomiju i moć.

Slično je i sa brigom Raznolikost u odeljenju – za nastavnike koji su godinama i decenijama navikli da rade sa „imaginarnim prosečnim“ učenikom, uvođenje inkluzije predstavlja veliku novinu, te i izvor briga. Baš zbog brojnih promena u prosvetnoj politici koje su se poslednjih godina odvijale u Srbiji, nastavnici, čak i oni pred penzijom, ne mogu da mirno „izađu“ iz karijere, već se suočavaju sa zahtevima za stalnim prilagođavanjima novinama. Iako se mnogi protive novinama, oni se ipak često „hvataju u koštac“ sa problemima i u velikom broju saopštavaju o korišćenju strategije Učenje/nadkompenzacija, o čemu će još više reći biti u nastavku.

Studenti i pripravnici se zbog opštih promena vrednosti u društvu („gubitak centra“ karakterističan za postmoderno doba i dovođenje svega u pitanje), a posebno promena u Srbiji prouzrokovanih društvenom transformacijom i promena prouzrokovanih reformama u obrazovanju, u većoj meri brinu kako će obezbediti disciplinu je su svesni da im je potrebno mnogo više kompetencija, nego nastavnicima nekada, da obezbede adekvatnu radnu atmosferu i zainteresuju učenike. Baš zbog veće participativnosti roditelja u radu škole, studenti se brinu i za odnos sa roditeljima. Zbog svesnosti da

postoje velike razlike između njih i starijih nastavnika, brinu se kako će se uklopiti u kolektiv. Sve to zajedno, a i veća mogućnost izbora karijere nego nekada, otvara im i dilemu da li uopšte žele da se bave poslom nastavnika.

Može se zaključiti da je veća zastupljenost briga Stručnjački autoritet, pa i Kolege i Roditelji na nivou celog uzorka, u odnosu na strana istraživanja (Conway & Clark, 2003; Hagger & Malmberg, 2011; Harper, 2003; Veenman, 1984) upravo posledica kontekstualnih faktora – „sudara“ vrednosti razvijanih u doba komunizma (a koje i danas opstaju) i reformi koje odražavaju savremene tendencije u obrazovanju. Sa druge strane, može reći da su brige Ponašanje učenika, Efikasne nastavne metode i Raznolikost u odeljenju, gotovo univerzalne jer su zabeležene u različitim kontekstima.

Iako sam prethodno navela da studenti, pripravnici i nastavnici imaju slična iskustva i doživljavaju gotovo iste brige, ovde bih htela da naglasim da se funkcija tih briga razlikuje. One se odnose na iste fenomene, ali imaju drugačije dejstvo u različitim fazama profesionalnog razvoja. Stiče se utisak da su brige kod studenata više indikatori onoga što je važno, dok su kod nastavnika više pokazatelji poteškoća, problema, nečega što remeti njihovu zaokruženu sliku nastavnika. U prvom slučaju – brige direktno ukazuju na to kako osobe konstruišu profesiju nastavnik, a u drugom slučaju – one ukazuju na to kako osobe ne konstruišu profesiju nastavnik, bivajući na taj način praktično jednako informativne kada je reč o utvrđivanju implicitnih teorija koje stoje u osnovi tih briga.

Sledeće istraživačko pitanje bilo je „*Koje strategije prevazilaženja briga bi primenili studenti, a koje koriste pripravnici i iskusni nastavnici?*“ Analizom intervjua došla sam do 32 strategije, od kojih su se kao gotovo univerzalne kod sve tri grupe ispitanika izdvojile: Razgovor, Međusobno upoznavanje i uvažavanje i Učenje/nadkompenzacija. Prema klasifikaciji Folkmanove i Lazarusa (Folkman & Lazarus, 1985), reč je o instrumentalnim strategijama – prve dve podrazumevaju interakciju sa drugima, uvažavajući pristup i nastojanje da se drugi razume i da mu se „da glas“, dok treća podrazumeva oslanjanje na lične resurse i njihovo jačanje. Samo pet strategija bi se moglo podvesti pod palijativne (prema Folkmanovoj i Lazarusu,

1985) – Promišljanje, Humor, „Izduvavanje“, Iskrenost i Spontano, intuitivno, što ukazuje na to da se naši studenti, pripravnici i nastavnici aktivno nose sa brigama, nastojeći da direktno „napadnu“ izvor problema. Činjenica da se u više od četiri petine kritičnih situacija, kako saopštavaju, ispitanici aktivno bave brigama, predstavlja pozitivan nalaz, koji upućuje na to da postoji mali rizik od sagorevanja. Naime, sindrom sagorevanja podrazumeva iscrpljenost, depersonalizaciju i gubitak radne sposobnosti, odnosno izvesnu dozu osećanja nemoći i nekompetentnosti (Maslach & Leiter, 2008). Širok dijapazon instrumentalnih strategija koje koriste (ili bi koristili) ukazuje na to da se studenti, pripravnici i nastavnici uglavnom ne osećaju nemoćno, bar kada je reč o problemima koji iskrsavaju u školi i učionici. I u jednoj studiji kod nas utvrđeno je da, ukupno uzevši, nastavnici pokazuju nisko izgaranje (Randelović, Stojiljković i Milojević, 2013). Međutim, zabrinjavajući nalaz predstavlja postojanje svega po dve strategije prevazilaženja briga Identitet i Smisao i Odnos prema nastavnicima i obrazovanju, a nijedna za brigu Egzistencija. Može se zaključiti da nastavnike ne iscrpljuju „problematični“ i učenici sa poteškoćama u razvoju i učenju, pa ni roditelji, ni kolege jer za njih imaju razvijen čitav set različitih strategija. Status profesije u društvu predstavlja brigu za koju ne postoji mnogo rešenja, što može dovesti do nezadovoljstva, pa i sagorevanja. Iako je uzorak u ovoj studiji bio mali da bi se donosili neki zaključci na nivou cele populacije i iako ne postoje pouzdani podaci o tome da su izlistane strategije zaista i uspešne, možemo reći da, kada ih ima više, veće su i šanse da neka od njih bude uspešna, a da kada ih manje na raspolaganju – veće su šanse da se briga ne prevaziđe. Rezultati dobijeni analizom ciljeva, motivišućih i demotivišućih faktora, koji će biti dodatno prodiskutovani kasnije, čini mi se da idu u prilog tezi da veću opasnost po psihičku dobrobit nastavnika i zadovoljstvo poslom ima status profesije i obrazovanja u društvu nego negativna iskustva sa učenicima, kolegama i roditeljima.

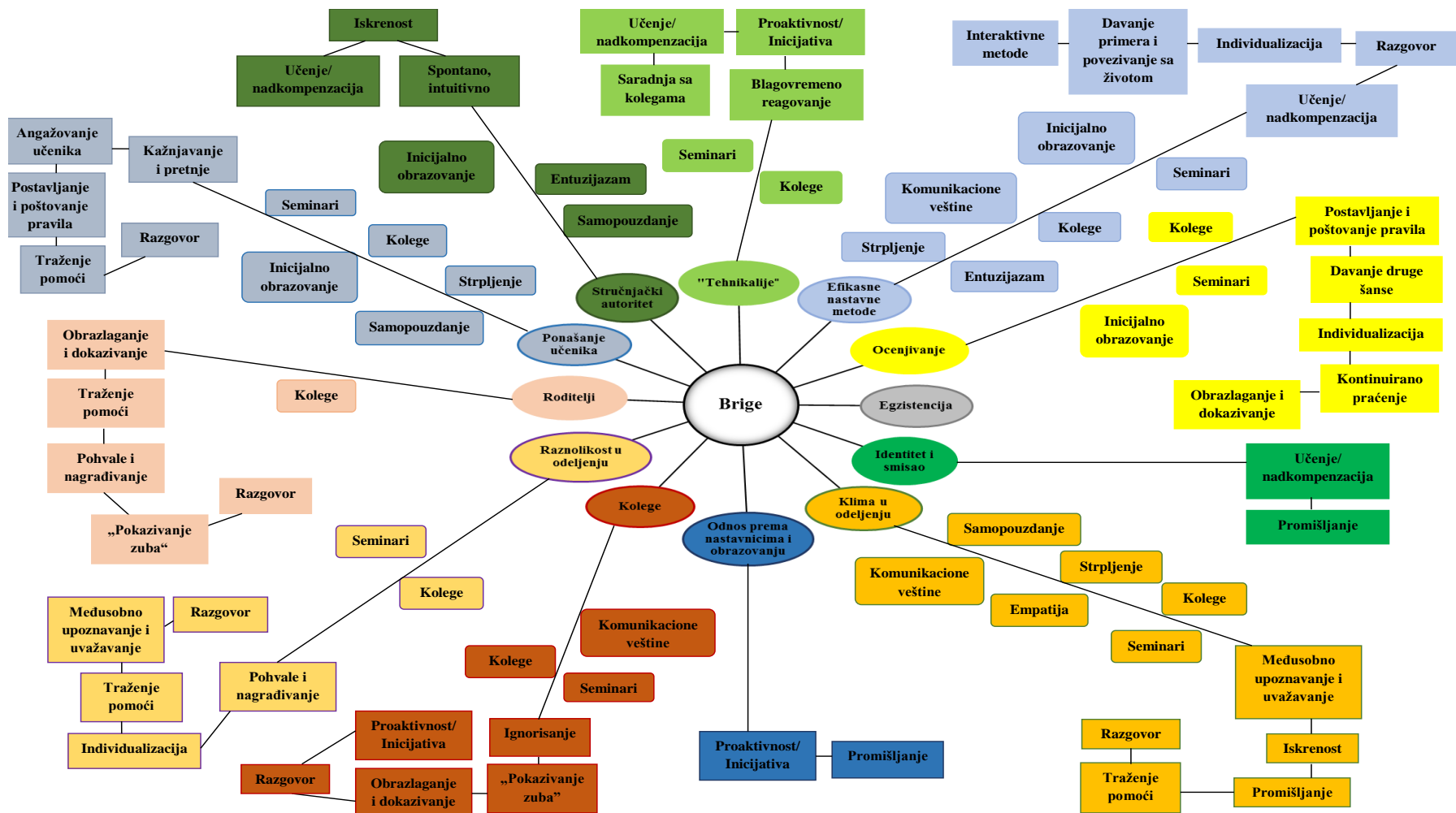
Pri pokušaju da kategorizujem utvrđene strategije, došla sam do jednog značajnog uvida. Prilikom prevazilaženja briga koje sam svrstala u didaktičke, nastavnici i pripravnici se služe, a studenti bi se služili raznovrsnim strategijama, koje odlikavaju vrlo jasne, konkretne postupke (npr. Postavljanje pravila, Kažnjavanje i sl.). Sa druge strane, prilikom prevazilaženja relacionih briga – koje se tiču odnosa sa učenicima, kolegama i roditeljima, ali i identiteta i statusa profesije, ispitanici navode

mali broj strategija. Reč je o gotovo univerzalnim strategijama – Razgovor i Međusobno upoznavanje i uvažavanje, kao i Traženje pomoći i Saradnja sa kolegama, ali baš zbog svoje univerzalnosti, one su vrlo apstraktne i za njih ne postoje jasne instrukcije. Izvesno je da bi se većina ljudi složila da je razgovor uvek dobra strategija ili da razumevanje „druge strane“ može pomoći uspostavljanju dobrog odnosa, ali na koji način tačno treba voditi razgovor i kako razumeti i prihvatiti drugačijeg od sebe, ostaje nejasno. Nastavnici imaju na jednom apstraktnom planu, ali zapravo istovremeno na konkretnom planu i nemaju jasno razrađenu strategiju. Razumevanje druge strane podrazumeva preispitivanje i sopstvenih uverenja, spremnost da prihvatimo da smo imali pogrešno uverenje i da se menjamo. Razumevanje druge strane, odnosno ono što bi se u okviru Kelijeve teorije ličnih konstrukata nazvalo – odnos uloga (Kelly, 1955), podrazumeva istovremeni napor da se pobrinemo za sebe, ali i za druge iako su nekada naše potrebe sasvim različite. Stoga ova strategija, iako često spominjana, verovatno nije tako jednostavna za izvesti. Pogotovo je to kompleksno u školskom kontekstu jer je nastavnik, i kada se bavi uspostavljanjem dobrog odnosa sa jednim učenikom, uvek pred „publikom“, odnosno budnim okom ostalih učenika iz odeljenja. Isto tako Razgovor, a još pre Traženje pomoći podrazumevaju izvesnu dozu ranjivosti. U razgovoru, „otvaramo karte“ i nastojimo da budemo ravnopravni sa sagovornikom (čak i kada objektivno postoji razlika u moći, kao u slučaju odnosa nastavnik-učenik). Prilikom traženja pomoći mi se predstavljamo kao neko ko je nesiguran, kome treba oslonac, savet, čime automatski sagovornika stavljamo na poziciju veće moći. Upravo zbog delikatne prirode ovih strategija, koje podrazumevaju „igre moći“, ali i teškoća da se one nauče tokom studija ili jednodnevnog seminara, na primer, osobe na planu odnosa ostaju i dalje nesigurne i pune briga.

Nakon poređenja podgrupa ispitanika, došla sam do zaključka da studenti ulaze u profesiju nastavnik sa dosta entuzijazma, poistovećujući se više sa učenicima nego sa nastavnicima (u skladu sa nalazima Fulerove) i imajući nekada možda i neopravdanu veru u svoje didaktičke veštine (da će moći da organizovanjem interaktivne nastave, davanjem primera i angažovanjem učenika uspostaviti disciplinu u odeljenju). Pouzdan zaključak o tome da li je reč o prevelikoj veri u moć kompetencija stečenih tokom studija ili je reč o zaista boljoj pripremljenosti sadašnjih studenata nego nekadašnjih, mogao bi se doneti jedino u longitudinalnoj studiji, kojom bi se pratili sadašnji studenti

nekoliko godina pošto započnu sa radom u školi. Sa druge strane, u skladu sa već poznatim nalazima o „efektu brisanja“, „šegrtovanju posmatranjem“ i izraženom potrebom za socijalizacijom, pripravnici se znatno češće odlučuju za strategiju Kažnjavanje i pretnje i generalno se približavaju konzervativnim normama škole. Ipak, ne treba prevideti da se i oni često odlučuju za upoznavanje sa učenicima i preventivno postavljanje pravila.

Kako bih detaljnije elaborisala odgovor na sledeće istraživačko pitanje *„Koje brige i strategije idu „ruku pod ruku“, odnosno koje strategije ispitanici najčešće koriste (ili bi koristili) pri prevazilaženju različitih briga?“* predstavicu šemu na kojoj se može slikovito videti koje strategije ispitanici biraju pri prevazilaženju briga, kao i na koje lične i spoljašnje resurse se pri tome oslanjaju. U elipsoidnim poljima predstavljene su sve brige utvrđene u ovom istraživanju (bez obzira da li je reč o Početničkim, Pripravničkim ili Veteranskim brigama), dok su u pravougaonim poljima prikazane strategije koje su se najčešće navodile kao adekvatne za prevazilaženje tih briga. Između njih, kao izvesne medijatore, prikazala sam u pravougaonim poljima sa zaobljenim ivicama lične i spoljašnje resurse koji su se u intervjuima zajedno javljali sa konkretnim brigama i strategijama.



Grafik 8. Odnos briga, resursa i strategija

Na Grafiku 8 sam prikazala sve strategije koje su pominjanje u kontekstu svake pojedinačne brige, gledano na nivou celog uzorku, odnosno pet najučestalijih strategija kod onih briga za koje je postojao veći broj strategija. Može se videti da za brigu Egzistencija ne postoji nijedna strategija, niti je navođen ijedan lični ili spoljašnji resurs koji može doprineti prevazilaženju brige. Studenti opažaju pitanje pronalaženja i zadržavanja posla kao stvar sreće (ili pronalaženja „veze“, koju oni nemaju), nečega što nije pod njihovom kontrolom. Ostaje otvoreno pitanje da li da za odsustvo ikakve strategije „krivimo“ same studente, odnosno njihovu nedovoljnu proaktivnost, ili sistem u kome se zaista veliki broj ljudi zapošljava „preko veze“, pa je, bez obzira na lične kvalitete, bez nje nemoguće naći posao u školi.

Za brige Identitet i smisao i Odnos prema nastavnicima i obrazovanju postoje samo dve strategije – po jedna instrumentalna i po jedna palijativna, dok za brigu Stručnjački autoritet postoje tri strategije – dve palijativne i jedna instrumentalna. Primećuje se da su kod ove tri brige zastupljenije palijativne strategije nego što su one zastupljene kod ostalih briga. Relativna dominacija palijativnih strategija ukazuje na to da ispitanici procenjuju da je bolje navići se, „prihvatiti sudbinu“, nego aktivno se boriti sa brigama u vezi sa identitetom, statusom u društvu i održavanjem slike stručnjaka pred učenicima. I u ranijim istraživanjima dobijeno je da nastavnici osećaju da imaju najmanje autonomije, kao i da mogu najmanje da se angažuju oko unapređivanja funkcionisanja škole, a pogotovo – obrazovnog sistema, odnosno kurikuluma, standarda i sl. (Polovina i Komlenović, 2012; Raković, 2012). Ono što je zajedničko ovim brigama jeste da nijedna navedena strategija ne podrazumeva učestvovanje drugih ljudi, odnosno saradnju, već samostalnu „borbu“. Ostaje nepoznato koji su razlozi izbegavanja obraćanja drugima – faktori na nivou pojedinca (na primer, stid ili nesigurnost), faktori na nivou kolektiva i društva (na primer, tokom inicijalnog obrazovanja ne posvećuje se dovoljno pažnja jačanju profesionalnog identiteta ili se u kolektivu omalovažavaju oni koji otvoreno kažu da nešto ne znaju) ili, pak, sama priroda briga – usko su povezane sa ličnim potrebama, vrednostima i emocijama, te je teže pronaći univerzalne „recepte“.

Kada je reč o obraćanju drugima za pomoć, zanimljivo je istaći i razliku u odbiru strategija koje će se primeniti na brige u vezi sa učenicima, kolegama i roditeljima. Kada postoje brige u vezi sa klimom u odeljenju budući i aktuelni

nastavnici se mnogo češće odlučuju za iskren i uvžavajući pristup, nego u slučaju briga oko roditelja i kolega – kada se odlučuju za ofanzivnije strategije – „Pokazivanje zuba“ i Obrazlaganje i dokazivanje. Kao da postoji implicitna teorija o tome da se sa učenicima može lakše, otvorenije i iskrenije, dok se sa odraslima mora biti oprezniji i spremniji na zaštitu i odbranu. Na ovakvo konstruisanje dece, odnosno odraslih ukazuju i izjave ispitanika kojima je osnovna motivacija za bavljenje poslom nastavnika – rad sa decom.

Među prvih pet najčešće navođenih strategija kod preostalih briga istakle su se: Razgovor (šest briga), Traženje pomoći (četiri brige) i Individualizacija (tri brige). Strategije koje se specifično javljaju samo u kontekstu nekih briga su: Kažnjavanje i pretnje i Angažovanje učenika – za Ponašanje učenika, Davanje primera i povezivanje sa životom – za Efikasne nastavne metode, Blagovremeno reagovanje – za „Tehnikalije“ ili Kontinuirano praćenje i Davanje druge šanse – za Ocenjivanje. To što određene brige „idu ruku pod ruku“ sa određenim strategijama ne znači da su one ujedno i najuspešnije, odnosno da bi se mogle „prepisati“ kao „recepti“, ali ipak verujem da to što ih je veći broj ljudi naveo govori o tome da imaju izvesnih pozitivnih efekata na prevazilaženje briga.

Kao što se na šemi može videti, lični resursi koji su navođeni u kontekstu najviše briga jesu: Samopouzdanje, Komunikacione veštine i Strpljenje. Kao što su, na primer, Razgovor i Međusobno upoznavanje i uvažavanje ili Promišljanje gotovo univerzalne strategije prevazilaženja briga, tako su i sigurnost u sebe, veštine komunikacije i pregovaranja, strpljenje i tolerancija gotovo univerzalni lični kvaliteti koji olakšavaju prevazilaženje kritičnih situacija u školi. Specifično Empatija je posebno značajna kada treba uspostaviti dobru klimu u odeljenju. Kada je reč o spoljašnjim resursima – tu su najvažnije kolege iz škole (pre svega nastavnici, ali i stručni saradnici i direktor) koje „pokrivaju“ skoro sve brige, a sledi inicijalno obrazovanje, koje olakšava prevazilaženje četiri brige.

Kolege nastavnici se očigledno istovremeno opažaju i kao veliki izvor podrške, ali i kao izvor briga, kao što je rečeno u prethodnim redovima. U onim slučajevima kada su izvor briga, ne samo da osoba, početnik ne dobija potrebnu podršku, već još mora da troši dodatnu energiju na prikriivanje toga da ima problem i na izgradnju strategija odbrane. Iz toga se može zaključiti da kolektiv ima vrlo važnu ulogu u

određivanju toga kako će se i koliko uspešno nastavnici nositi sa brigama. Stručni saradnici pominjani su kao resurs za prevazilaženje, pre svega, relacionih briga, za koje postoji najmanji broj strategija. Stoga možemo reći da je uloga stručnih saradnika izuzetno značajna – oni mogu biti modeli profesionalne i uvažavajuće komunikacije, savetnici za učenje i podučavanje, medijatori u konfliktima i facilitatori profesionalnog razvoja nastavnika. Nažalost, često se njihova uloga svodi na ispunjenje administrativnih zahteva i kritikovanje (kako učenika, tako i nastavnika), o čemu je takođe bilo reči u poglavlju o Spoljašnjim resursima.

Nakon poređenja podgrupe ispitanika, utvrđeno je da studenti imaju pozitivnije mišljenje o inicijalnom obrazovanju. Opet, da li je reč o zaista kvalitetnijoj pripremi za posao nastavnika danas u odnosu na pre, ili o idealizovano slici posla nastavnika i svojih kompetencija, moglo bi se utvrditi jedino praćenjem sadašnjih studenata kada se zaposle.

Sledeće pitanje na koje sam pokušala da dam odgovor je „*Na koji način je motivacija za posao nastavnika povezana sa brigama i strategijama prvazilaženja briga koje ispitanici primenjuju?*“ Skoro dve trećine ispitanika istaklo je kao najvažniji cilj u radu sa mladima – podsticanje socio-emocionalnog razvoja, a sledi – povezivanje sa životom. Dobijeno je da upravo one osobe kojima je glavni cilj u radu Socio-emocionalni razvoj imaju češće brige Raznolikost u odeljenju i Klima u odeljenju, kao i da najčešće koriste strategije Razgovor i Međusobno upoznavanje i uvažavanje.

Oslanjajući se na teoriju Pratove (Pratt et al, 1998), možemo zaključiti da su Perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima i Perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu dominantne kod ispitanika. Primera ciljeva koji se odnose na podizanje građanske svesti i reformu društva gotovo da nije ni bilo, što je u skladu i sa malim brojem strategija navođenim u slučaju brige Odnos prema nastavnicima i obrazovanju u društvu, odnosno stavom da uticaj nastavnika nije toliko dalekosežan.

Poređenjem studenata, pripravnika, mlađih i starijih nastavnika, utvrđeno je da je Povezivanje sa životom daleko češće zastupljeno kao cilj kod studenata nego kod ostalih (a pogotovo starijih nastavnika, kod kojih dominira Socio-emocionalni razvoj). Moguće je da studenti, budući da tek završavaju fakultet, osećaju veću odgovornost

prema nauci, odnosno njenom približavanju učenicima i da se zbog osećaja dobre didaktičke pripremljenosti ne libe da rade na ostvarivanju cilja Povezivanje sa životom. Takođe, možemo se osvrnuti na teoriju profesionalnog razvoja Sajksove – ona smatra da oko 40. godine života (što odgovara grupi starijih nastavnika) odnos sa decom postaje „roditeljski“, tako da je moguće da upravo briga za socio-emocionalnu dobrobit dobija prevagu nad ostalim ciljevima. Razlika dobijena na podgrupama ispitanika bolje će se razumeti i osvrtnom na motivišuće faktore.

U skoro tri četvrtine slučajeva Rad sa decom navođen je kao najznačajniji motivišući faktor, a sledi Uticaj na decu, što ukazuje na dominaciju altruističke motivacije. Ovolika učestalost podsticaja koji se odnose na rad sa mladima u skladu je sa dominantnim ciljem ispitanika – da izvrše socio-emocionalni uticaj na učenike. Sledeći po učestalosti je motivišući faktor Bavljenje predmetom, koji je povezan sa ciljevima Sticanje znanja, a pre svega – Povezivanje sa životom i Da zavole predmet. Ispitanici su često govorili i o tome kako su ih nekadašnji nastavnici (bilo kao pozitivni, bilo kao negativni primeri) ili, pak, roditelji, motivisali da se odluče za nastavničku profesiju. Analiza izjava tih osoba ukazuje nam na to da – kod njih kao da posoji izražena svest o značaju nastavničke profesije i nezadovoljstvo što postoji dosta loših nastavnika koji kvare imidž te profesije u društvu, pa otuda i želja da oni budu bar jedan pozitivan primer. Sa druge strane, najveći demotivišući faktori su Administracija, Plata, Kolege, Razmoćenost i Kurikulum – svi oni faktori koji nastavnike „odvlače“ od rada sa učenicima ili im ga otežavaju, kao i faktori koji ukazuju na loš položaj u društvu.

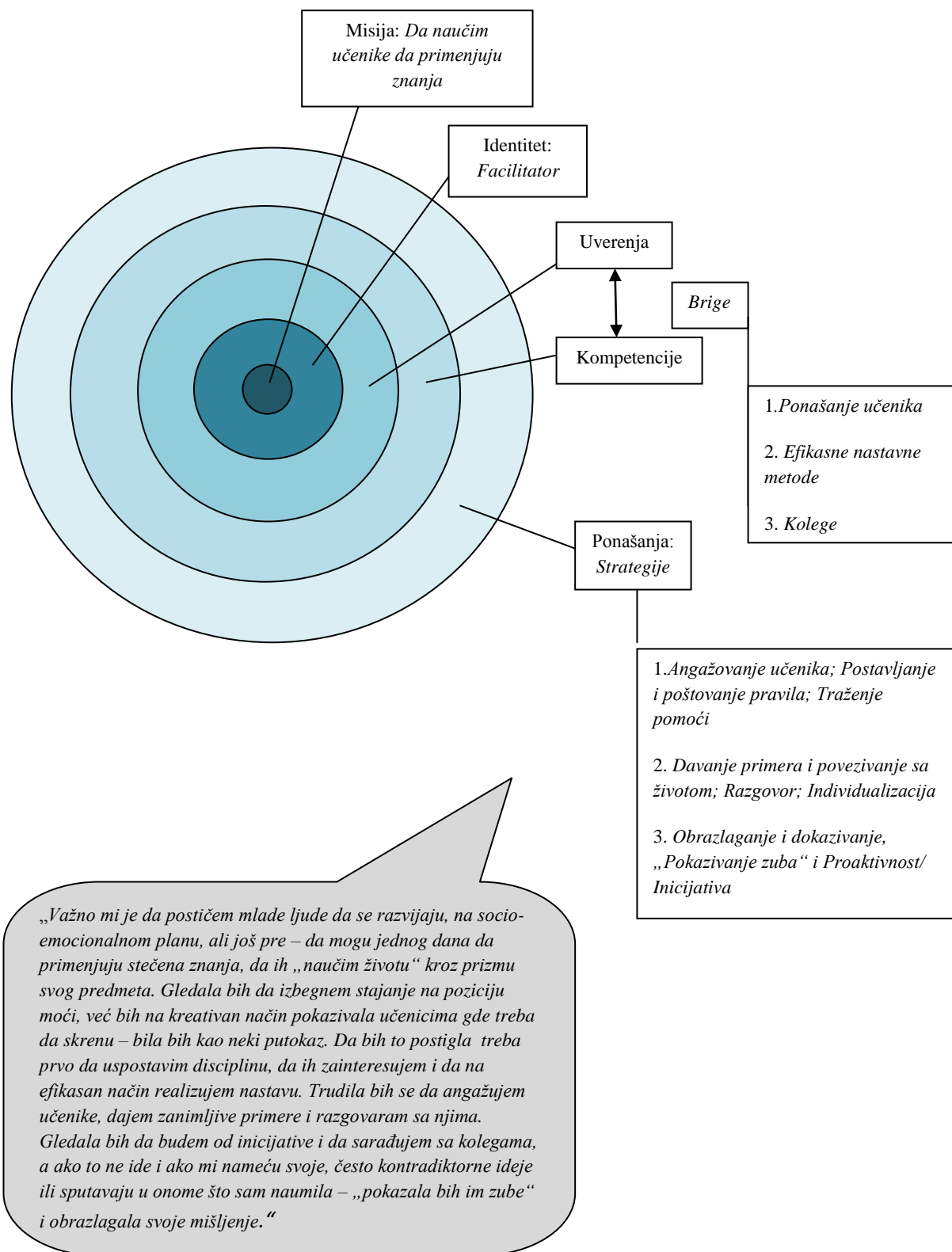
Činjenica da su kod starijih nastavnika Rad sa decom i Uticaj na decu dominantni motivišući faktori u skladu je sa nalazom da im je dominantni cilj upravo Socio-emocionalni razvoj. Velika učestalost kategorija Bavljenje predmetom i Učitelj/ Nastavnik/ Roditelj kao uzor, kod studenata, u skladu je i sa velikom učestalošću cilja Povezivanje sa životom – postoji svest o važnosti profesije nastavnik, ne samo za socio-emocionalni, već i za kognitivni razvoj učenika i za sticanje znanja koja će učenicima biti od koristi u životu uopšte. Ovo je u skladu i sa teorijom Fulerove – da se u karijeri prvo javljaju Brige za zadatak, a potom Brige za uticaj.

Na ovom mestu bih se osvrnula na dva, na prvi pogled, neuskladiva nalaza – da su kod starijih nastavnika opstale tradicionalne, čak i autoritarne vrednosti, da „*žale za vremenima kada se znao red*“ i da im teško padaju brojne nove uloge (pre svega bavljenje administracijom i inkluzija), sa jedne strane, i nalaza o tome da im je osnovni cilj u radu – podsticanje socio-emocionalnog razvoja učenika, i glavni motivišući faktor – Rad sa decom, sa druge strane. Možemo reći da je starije nastavnike u profesiji nastavnik upravo privlačila ta predstava o odnosu nastavnik-učenik, gde je nastavnik neprikosnoveni autoritet, koji ima veliki uticaj na razvoj učenika, a gde je uloga učenika (pa i roditelja) da se prepusti tom nastavniku. U toj slici nastavnik nije ograničen propisima, standardima, ima veliku dozu autonomije i poštovan je u društvu. On je tu zbog dece, ali dece koja će biti poslušna i međusobno slična i kojoj će on moći da prenosi vrednosti koje on smatra ispravnim. Današnja slika izgleda dosta drugačije – nastavnik je samo jedan od činilaca socijalizacije (pored sve uticajnijih medija), njegov autoritet dovode u pitanje i roditelji i učenici, te on ne može u toj meri da ih „oblikuje“ spram svojih vrednosti i ideja o tome kakvi učenici treba da budu. Tome treba dodati i činjenicu da se i sami učenici među sobom sve više razlikuju (odnosno smeju da te razlike pokažu), pa je nastavnicima teže da rade sa heterogenom grupom. Stoga možemo zaključiti da, na prvi pogled, nespojive brige za učenički razvoj i doživljavanjem sebe kao autoriteta kome deca treba *a priori* da se pokoravaju, ipak imaju zajedničke korene u opisanoj jedinstvenoj implicitnoj teoriji starijih nastavnika.

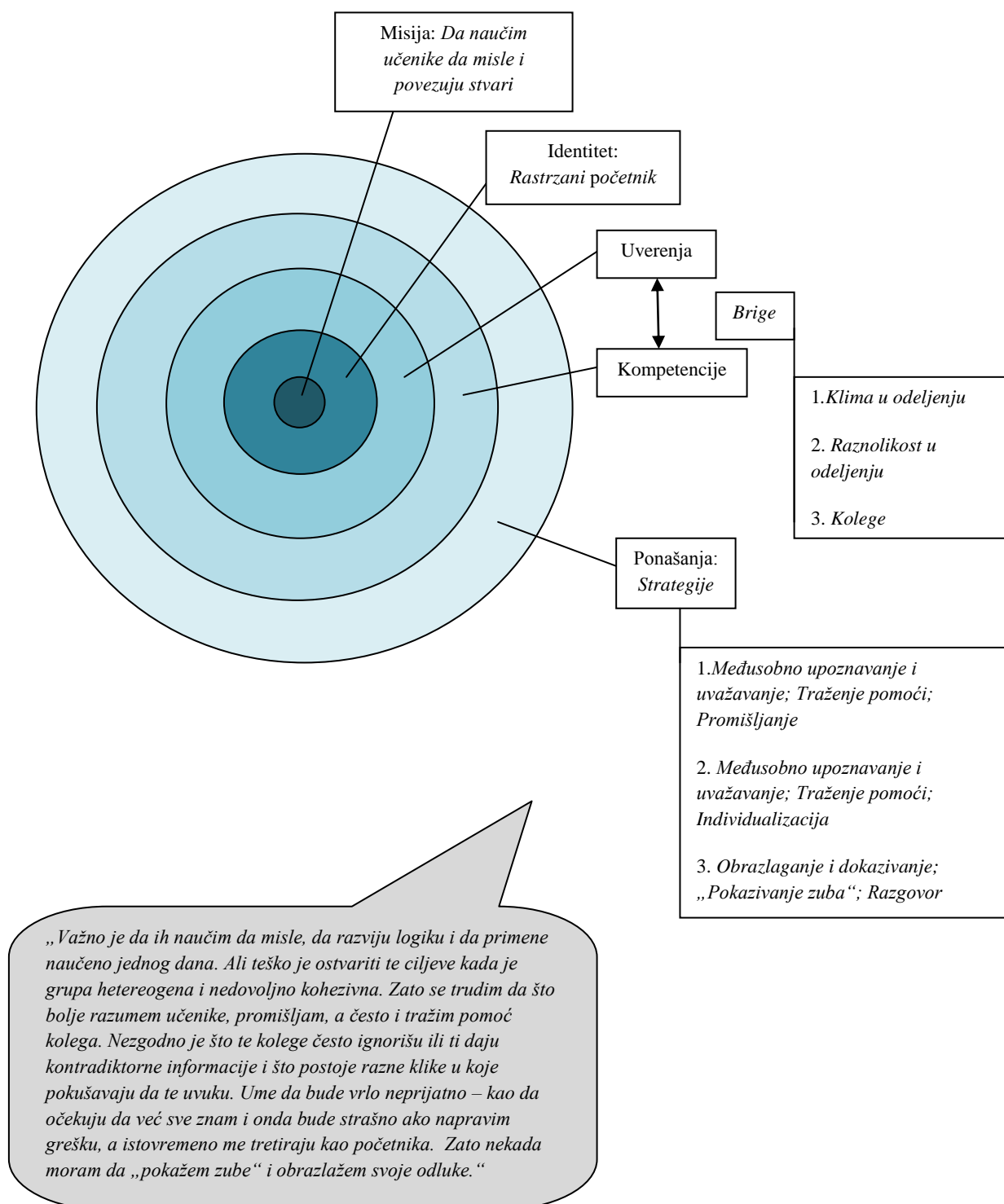
Detaljnije bismo ove teorije mogli predstaviti putem Korthagenovog modela „glavice luka“ (Korthagen & Vasalos, 2005), koji opisuje različite nivoe ili „slojeve“ refleksije unutar procesa obrazovanja za nastavnika. Na sledeće tri šeme pokušala sam da opišem misiju, identitet, uverenja, kompetencije i ponašanje studenata, pripravnika i nastavnika, a oslanjajući se na nalaze o brigama, strategijama prevazilaženja briga, ciljevima i motivišućim faktorima. Kao što će se videti – brige sam označila kao „razilaženje“, „mimoilaženje“ uverenja i kompetencija, kao problem koji osoba opaža, koji je za nju značajan jer je blisko povezan sa njenim uverenjima, a za koji trenutno ne poseduje dovoljno razvijene kompetencije, čim je opterećuje. Strategije su onda ponašanja koja dovode do prevazilaženja briga, a koja su, opet povezana sa uverenjima, identitetom i misijom osobe, tj. različitim implicitnim teorijama. U sivim poljima ispričala sam tipične priče studenata, pripravnika i nastavnika, zasnovane na ovim

nalazima o ciljevima, motivišućim faktorima, brigama i strategijama prevazilaženja briga, pozivajući se i na neke tipične citate²⁸.

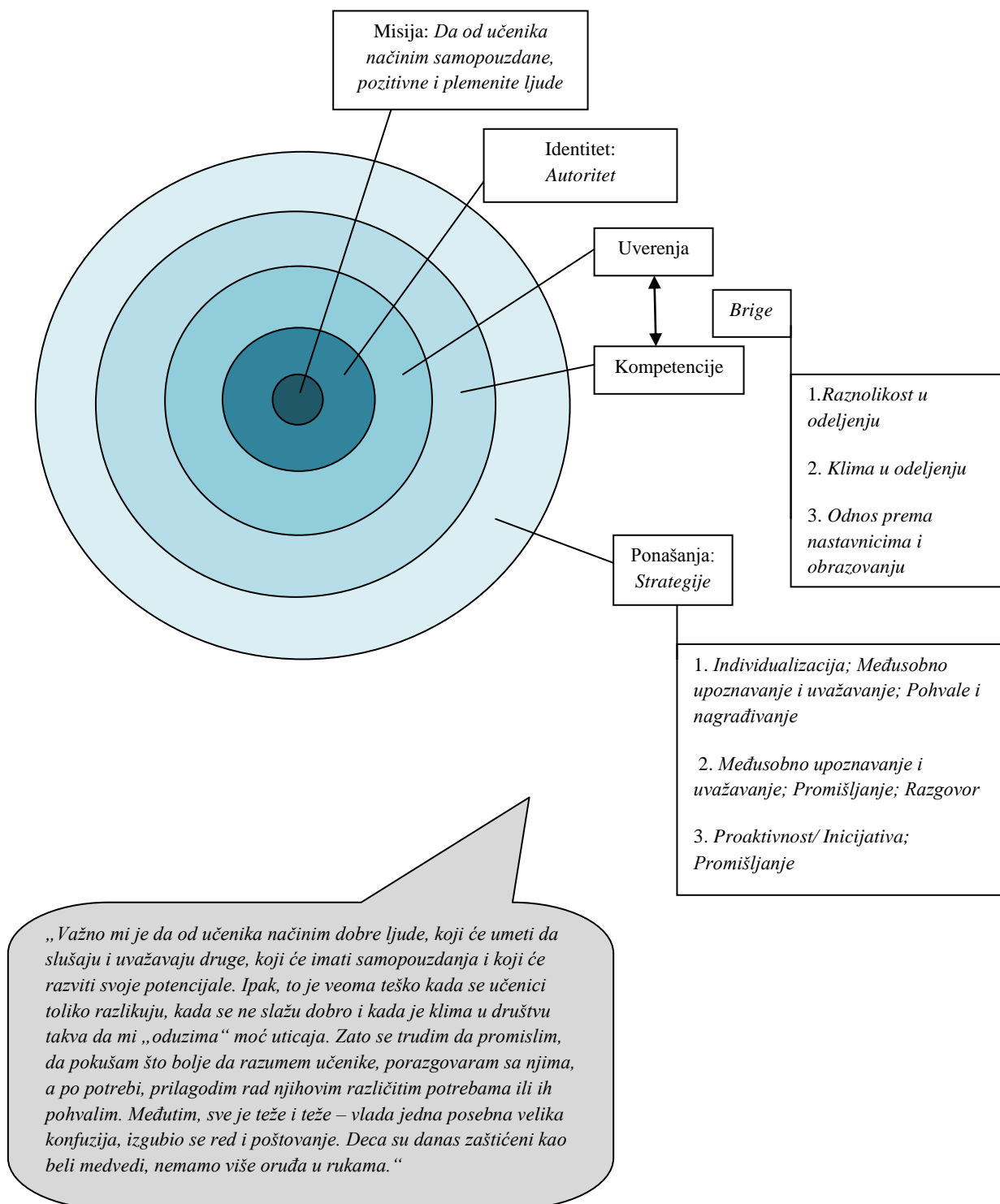
²⁸ Ne treba prevideti da je reč o modelima, mogućim obrascima i ilustracijama, osmišljenim na osnovu nalaza ovog istraživanja, a ne o tipologiji, odnosno definisanom i konačnom skupu karakteristika svih studenata, pripravnika i nastavnika.



Grafik 9. Misija, identitet, brige i strategije studenata



Grafik 10. Misija, identitet, brige i strategije pripravnika



Grafik 11. Misija, identitet, brige i strategije nastavnika

Na kraju, ostaje mi da odgovorim na poslednje istraživačko pitanje – „*Na osnovu dobijenih rezultata, koje preporuke za donosiocce odluka, a pre svega, edukatore nastavnika se mogu definisati?*“. Namera mi je da integrišem konkretne preporuke o kojima su govorili sami ispitanici, implikacije rezultata dobijenih u ovom istraživanju i nalaze ranijih istraživanjima o efektivnim modelima obrazovanja nastavnika. Dakle, preporuke će na nekim mestima „prevazilaziti“ konkretne rezultate dobijene u ovom istraživanju, ali će se oslanjati na nalaze ranijih velikih studija, a sa ciljem uobličavanja koherentnije i obuhvatnije priče. Preporuke bih svrstala u pet kategorija – one koje se odnose na inicijalno obrazovanje, koje se odnose na pripravnštvo, programe stručnog usavršavanja, funkcionisanje škole i obrazovnog sistema u celini.

Preporuke u vezi sa inicijalnim obrazovanjem nastavnika

Iako je definisanje zakonskog uslova za rad u školi – master nivo obrazovanja i 36 ESPB pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja veliki korak u reformi obrazovanja nastavnika, potrebno je izvršiti i izvesnu standardizaciju onoga što se studentima nudi unutar tih 36 ESPB, kako bi studenti, bez obzira gde i šta studiraju, dobili što kvalitetnije obrazovanje. Pregledom studijskih programa različitih „nastavničkih“ fakulteta utvrđeno je da postoji veliko razmimoilaženje u shvatanjima koliko i koje psihologije ili pedagogije je dovoljno ili kako treba da bude organizovana školska praksa. U Engleskoj se problem neujednačenosti sadržaja i kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika rešio uvođenjem nacionalno kurikuluma za inicijalno obrazovanje nastavnika (Hobson et al., 2010). Ukoliko tako veliki poduhvat u našim uslovima nije izvodljiv, poželjno bi bilo propisati bar predlog toga šta bi jedan program trebalo da sadrži. Moji sagovornici su bili saglasni u tome da bi im od psiholoških znanja najviše značilo da se bolje upoznaju sa emocionalnim razvojem i problemima adolescenata, „pravilima“ komunikacije sa njima, kao i sa time kako im pomoći da razreše unutrašnje konflikte, da povećaju motivaciju i da bolje uče. Ako ovim eksplicitnim preporukama koje su sami ispitanici izneli dodamo i implikacije nalaza o brigama, zaključujemo da je potrebno studente pripremiti i za uspešno upravljanje odeljenjem kao heterogenom grupom.

Pored toga, značilo bi im uvežbavanje komunikacionih veština, asertivnog ponašanja i veština pregovaranja, radi što ranijeg i uspešnijeg prevazilaženja briga u vezi sa kolegama i roditeljima. Može se reći da strategija koju ispitanici često koriste u interakciji sa oditeljima učenika i kolegama – Pokazivanje zuba, u suštini nije konstruktivna strategija – osoba uspeva da se zaštiti od napada, kontradiktornih informacija i „pritisaka“, ali ne koristi kolege kao resurs, ne traga za rešenjem i pokušajima definisanja zajedničkog razumevanja neke situacije, te i unapređivanja prakse. Stoga, edukatori budućih nastavnika treba da budu primeri konstruktivne komunikacije i mogu organizovati nastavu tako da studenti imaju što više prilika da saraduju u heterogenim grupama i da vežbaju razumevanje različitih perspektiva i traganje za rešenjem koje će bar većini odgovarati. Tako bi, na primer, bilo dobro uspostaviti saradnju profesora sa različitih fakulteta i organizovati zajedničke časove za studente tih fakulteta, kako bi oni imali prilike da komuniciraju i saraduju pri obavljanju zajedničkih zadataka na časovima ili van njih sa budućim kolegama iz druge struke.

Ako se osvrnemo za pedagoška znanja – čini se da se ocenjivanje učenika često zanemaruje, a da postoje brige (doduše, više kod pripravnika nego kod studenata) u vezi sa tim aspektom nastave. Dakle, nije dovoljno da se studenti upoznaju sa osnovnim načelima planiranja nastave i raznovrsnim metodama, već je potrebno da steknu predstavu o različitim načinima evaluacije nastave, određivanja kriterijuma i ocenjivanja učenika. Pored toga, u toku inicijalnog obrazovanja potrebno je upoznati buduće nastavnike sa različitim koncepcijama i filozofijama obrazovanja i vaspitanja i preispitati lične teorije o obrazovanju i vaspitanju, učenju i podučavanju. Te lične teorije, kao i motivacija i misija trebale bi da budu jedna od centralnih tema na pedagoško-psihološko-metodičkim predmetima jer, kao što smo videli, studenti često imaju i brige u vezi sa profesionalnim identitetom. Vođenje portfolija, odnosno reflektivnih dnevnika, moglo bi olakšati studentima preispitivanje ličnih teorija, njihovo upoređivanje sa različitim teorijskim polazištima i praćenje razvoja i menjanja profesionalnog identiteta.

Jedan od ključnih aspekata pripreme za posao nastavnika jeste i školska praksa, sa kojom, kako ispitanici smatraju, treba početi što ranije. Ovo je u skladu i sa realističkim pristupom obrazovanju Freda Korthagena, prema kome budući nastavnici

vrlo rano odlaze u školu da posmatraju i predaju i raznovrsna iskustva koriste u procesu refleksije da bi istražili svoje implicitne teorije i da bi proradili brige. Praksa treba da, između ostalog, obuhvata opservaciju i realizaciju časova u različitim školama i kod različitim mentora. Na taj način bi studenti imali priliku da se upoznaju sa različitim stilovima i da oblikuju svoj. Takođe, imali bi priliku da rade sa učenicima različitog uzrasta, interesovanja i motivacije, te da se susretnu sa raznovrsnim situacijama u školi. Budući da se pokazalo da studenti imaju izraženu veru u svoje kompetencije i pomalo idealizovanu predstavu o poslu nastavnika, priprema i realizacija većeg broj časova u više škola neminovno bi dovele do disonance između ličnih očekivanja i osećanja efikasnosti, što bi dodatno podstaklo profesionalni razvoj. Naravno, u toku tog procesa neophodno je obezbediti psihološku i pedagošku podršku studentima, kako od strane mentora u školi, tako i od profesora sa fakulteta.

Pošto je pokazano da reflektovanje nakon prakse ima većeg efekta na promenu uverenja nego refleksija pre prakse (Tillema, 2000, prema Opfer & Pedder, 2011), bilo bi neophodno da se nakon poseta školama studenti i edukator okupljaju i reflektuju svoja iskustva i implicitne teorije. Takva refleksija o akciji u grupi vršnjaka, koja je vođena od strane iskusnijeg edukatora, mogla bi da predstavlja transformativno iskustvo. U toku prakse korisno bi bilo i vođenje dnevnika, odnosno portfolija, a i snimanje časova koje studenti realizuju, a potom njihovo diskutovanje u grupi takođe bi imali pozitivne efekte. Školska praksa bi bila i dobra prilika da se studenti, budući nastavnici upoznaju sa administracijom, kako bi te brige, prilikom zapošljavanja, bile značajno umanjene. Za ostvarenje svega navedenog, neophodna je bliska saradnja između škola i fakulteta. Neophodno je napomenuti da se u Srbiji na ovoj saradnji aktivno i radi kroz projekat finansiran od strane Evropske Unije – Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanju – opšte obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala („Razvionica“) i kroz Tempus projekat Master program „Obrazovanje nastavnika predmetne nastave“ (MASTS), tako da ove preporuke u vezi sa podizanjem kvaliteta školske prakse već sada izgledaju veoma realistično.

Preporuke u vezi sa pripravništvom

U vezi sa pripravništvom najvažnije preporuke odnose se na to da se pripravniku zaista dodeli mentor koji predaje isti predmet kao i pripravnik i koji, po mogućstvu radi u istoj školi. Iako su se javljali saveti da pripravnik ima više mentora, kako bi se upoznao sa više stilova, to nije neophodno obezbediti ukoliko je osoba školsku praksu obavljala kod više mentora. Ono što, pak, treba da bude obavezno jeste dobra priprema za ulogu mentora. Na obuci za mentore, pokazalo se posebno važnim vežbati davanje povratne informacije (Montgomery Halford, 1999). Bitno je da saradnja sa mentorom promoviše kvalitet, inovativnost i spremnost za usavršavanje, a ne da podržava tradicionalne norme i načine rada i da se oslanja na učenje, odnosno šegrtovanje posmatranjem. Mentorove najvažnije uloge bi trebalo da budu: posmatrač, davalac povratne informacije, trener i evaluator (Vonk, 1993). On treba da ume da odredi pravu meru podrške, ali i istovremeno – potrebnu meru izazova i disonance.

Mentor bi trebalo da pomaže oko pisanja priprema (pogotovo kada su zahtevnije teme u pitanju) i definisanja kriterijuma ocenjivanja, oko pristupa pojedinim učenicima i odeljenjima, oko administracije, komunikacije sa roditeljima i saradnje sa lokalnom zajednicom. U periodu od prvih godinu-dve dana rada u školi, pokazalo se neophodnim usavršavanje kompetencija koje se odnose na rad u inkluzivnom okruženju, u heterogenom odeljenju. Stoga bi mentor trebalo dodatno da bude upoznat sa osnovnim načelima inkluzije, individualizacijom nastave i pisanjem individualnog obrazovnog plana. Pored toga, budući da su među pripravnicima česte brige u vezi sa klimom u odeljenju, značajno bi bilo da mentor bude posebno upućen u strategije održavanja dobrih međuljudskih odnosa, uspostavljanje kohezije unutar grupe i rešavanje konflikata. Sve navedeno nalazi se uostalom u vidu ishoda u publikaciji Mentor i pripravnik – Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike (2009) – jedino je potrebno u praksi zaista se rukovoditi time.

Iako to ovim istraživanjem nije direktno pokazano, na osnovu strane literature, a po analogiji sa preporukama za inicijalno obrazovanje, čini se korisnim standardizovati i sadržaj samog programa pripravništva. Definisane zadatke i aktivnosti za svaki dan ili nedelju (bar na početku programa pripravništva), odnosno predlaganje izvesnog „algoritma“ postupanja pomoglo bi mentoru sa bolje strukturirane vreme, a pripravniku

da stekne jasniju sliku o tome šta ga očekuje i šta je važno. U taj algoritam bi, uostalom, bila ugrađena uverenja eksperata u oblasti obrazovanja nastavnika o tome šta je važno i na šta posebno treba obratiti pažnju, što bi možda određenim nastavnicima ukazalo na polja delovanja koja su zanemarivali.

Za svoj rad sa pripravnikom, mentor bi trebalo da dobije izvesnu nadoknadu – bilo matrijalnu, bilo u vidu smanjenog fonda časova, a svakako i priznanje, odnosno „bodove“ za sticanje višeg zvanja. Pored važnosti uspostavljanja dobrog odnosa između mentora i pripravnika, neophodno bi bilo i u školi razvijati klimu saradljivosti i otvorenosti, gde se početnik ne bi libio da se za pomoć obrati starijem kolegi, a što smo videli da trenutno predstavlja problem kod sagovornika. Uloga stručnog saradnika može biti posebno značajna – da kroz razgovor i podršku olakša pripravniku da prevaziđe „šok realnosti“ i da prihvati „dovoljno dobra“ rešenja i ne brine se što ne može primeniti naučena, idealna rešenja. Stručni saradnik bi mogao da se, za razliku od mentora, u većoj meri fokusira na izgradnja profesionalnog selfa nastavnika početnika i razvoj sposobnosti da se nosi sa stresom.

Pored toga, bilo bi veoma korisno (a i ekonomski održivo) u jednoj školi istovremeno organizovati praksu (ili pripravnički staž) za studente pedagogije, psihologije, andragogije i sl. i pripravnički staž za nastavnike početnike različitih predmeta. Na taj način bi se maksimizovale prednosti vršnjačkog podučavanja – jedni drugima bi mogli da budu velika podrška, a razmena znanja i iskustava bi obogatila i jedne i druge. Za ovaj model saradnje i usavršavanja neophodna bi bila dobra koordinacija različitih fakulteta, kao i škole i fakulteta na kojima se obrazuju psiholozi, pedagozi, specijalni pedagozi, andragozi i sl. Slično tome, bilo bi korisno umrežiti pripravnike angažovane u susednim školama, za šta je potrebna dobra saradnja škola na nivou jedne opštine, na primer. Budući da se direktori škola sa jedne opštine sastaju redovno u okviru aktiva direktora, razmena informacija o nastavnicima početnicima i mogućnostima njihovog umrežavanja bila bi lako izvodljiva.

Ne treba prevideti i to da većina uspešnih obrazovnih sistema predviđa mogućnost udaljavanja sa posla onih nastavnika koji se pokažu nekompetentnim, neprofesionalnim i neefektivnim. Stoga se preporučuje zapošljavanje na određeno vreme, a zapošljavanje za stalno – samo ako se pripravnik pokaže u dobrom svetlu u

toku godinu dana pripravničkog staža i na ispitu za licencu i, naravno, ukoliko i na dalje nastavi da ispunjava propisane zahteve.

Preporuke u vezi sa stručnim usavršavanjem

Na više mesta osvrnula sam se i na to kako bi programi stručnog usavršavanja trebalo da izgledaju. Za razliku od tradicionalnih formata, savremeni, vizionarski programi stručnog usavršavanja zasnivaju se na kolaborativnom donošenju odluka i zajedničkom osmišljavanju programa, koriste se za dati kontekst prilagođenim tehnikama i podrazumevaju dobre mere praćenja i evaluacije (Diaz-Maggioli, 2004). Dakle, programe stručnog usavršavanja trebalo bi da pohađaju nastavnici iz iste škole, kako bi svi zajedno, kako tokom seminara, tako i posle njega, kreirali zajedničko razumevanje određenih fenomena, uvežbavali i primenjivali stečene veštine. Kako su ispitanici naveli – oni bi morali biti kreativniji, interaktivniji i inovativniji. Ukoliko na nivou škole postoji neki specifičan problem, trebalo bi omogućiti školama da se obrate stručnjaku ili timu stručnjaka za datu problematiku, koji bi kreirali mere podrške i razvoja imajući u vidu specifičnosti date škole i saradjući sa svim zaposlenima u školi. Generalno se preporučuje fleksibilnije određenje programa stručnog usavršavanja, tako da se u njega mogu ubrajati i: različiti oblici saradnje sa kolegama unutar škole, kolegama iz drugih škola ili iz drugih obrazovnih i naučnih institucija, zatim različite forme umrežavanja (na primer – putem internet foruma, radi diskutovanja relevantnih tema ili razmene edukativnih materijala), učestvovanje u različitim projektima (sa kolegama ili učenicima), pohađanje edukacija iz koučinga, savetovanja i psihoterapije (što može biti posebno važno za stručne saradnike), itd. Detaljni izveštaji o sprovedenim oblicima saradnje ili projektima (zajedno sa priloženim proizvodima aktivnosti), potpisani od strane nadređenih u školi, mogli da predstavljaju dokaz o usavršavanju. Istovremeno, neophodno je proceduru odobravanja najmnogobrojnijih programa – jednodnevnih, dvodnevnih i trodnevnih seminara, učiniti rigornoznijom i redovno vršiti njihovu evaluaciju.

Kada je reč o finansiranju seminara, ispitanici su istakli kako bi škola trebalo da plaća usavršavanje svojih zaposlenih. U trenutnim okolnostima, gde nastavnici ne napreduju u viša zvanja i gde im primanja ne zavise od broja seminara koje su završili,

ne čudi da ulaganje ličnog novca za usavršavanje ne vide kao pravedno rešenje. Formiranje određenih fondova, kod kojih bi škole mogle aplicirati radi dobijanja novca za programe stručnog usavršavanja nastavnika i unapređenja rada škole predstavljalo bi, verujem, bolje rešenje od davanja novca a priori svim školama. Na taj način bi svaka škola imala priliku da opiše sopstvene potrebe, stanje stvari, poteškoće i da obrazloži zašto joj je potreban baš određeni program usavršavanja, čime bi se ujedno i aktivizam nastavnika podstakao. Posebno bi trebalo podržavati da za ova novac konkurišu one škole koje imaju manje mogućnosti za razvoj, koje su u siromašnijim delovima zemlje i koje se u većoj meri suočavaju sa izazovima kao što su slaba tehnička opremljenost, nemotivisanost učenika i nastavnika, osipanje učenika i slično.

Preporuke u vezi sa funkcionisanjem škole

Videli smo da se kolege posmatraju na dva, međusobno suprotstavljena načina – i kao izvori velike podrške, i kao izvori briga. To nam pokazuje da međuljudski odnosi u školi istovremeno imaju veliki konstruktivni i destruktivni potencijal. Koji će se od tih potencijala ispoljiti veoma zavisi od načina upravljanja školom. Da bi škola funkcionisala kao „zajednica koja uči“, neophodno je da direktor škole promoviše vrednosti proaktivnosti i saradnje, da pruža podršku kolegama (pogotovo početnicima), ali i da podržava uspostavljanje jasnih pravila i procedura, delegira obaveze (podstiče rad timova) i podstiče stručno usavršavanje nastavnika, uvođenje inovacija, timski rad i saradnju sa lokalnom zajednicom. Jedan od školskih timova bi upravo mogao da bude usmeren na pružanje podrške pripravnici. To je posebno važno jer su istraživanja pokazala da obuhvatno pripravištvo, koje podrazumeva podršku iz više izvora, saradnju više nastavnika i pomoć direktora, imaju najpozitivnije dejstvo na profesionalni razvoj pripravnika (Ingersoll & Strong, 2011). Takav tim bi mogli da čine mentor, stručni saradnik i direktor, na početku, dok bi kasnije mogao da im se priključi i nastavnik koga pripravnik odabere kao nekog čiji stil rada mu se dopada. Taj tim bi mogao da sastavi mali priručnik za uvođenje u posao, koji bi olakšao snalaženje sa administracijom i procedurama i uputio pripravnika detaljnije u misiju, vrednosti i norme škole.

Kao što sam već istakla, posebno je važno da sam direktor podstiče stručno usavršavanje nastavnika i da ih bodri da isprobavaju nove nastavne metode, tehnologije (ukoliko postoje mogućnosti za to), te i da organizuju nastavne aktivnosti, koje bi mogle obezbediti bolju povezanost sa institucijama lokalne zajednice. Stoga je neophodno i da direktori kroz programe stručnog usavršavanja uče o tome kako da kreiraju klimu međusobnog uvažavanja, saradnje, proaktivnosti i inovativnosti. U tome bi mogli da im pomognu i spoljni eksperti za obrazovanje, zaposleni, na primer, pri školskim upravama. Naime, praksa koja se pokazala dobrom u Hrvatskoj jeste angažovanje kritičkih prijatelja škole – stručnjaka koji pomažu u strateškim pitanjima, prate procese vrednovanja i razvoja škole (Bezinović, 2010). Oni bi prethodno morali proći kroz dodatne obuke iz oblasti pedagogije, psihologije, menadžmenta u obrazovanju i obrazovnih politika, kako bi mogli na adekvatan način savetovati direktore u vezi sa uspostavljanjem dobre klime u školi i celovitim razvojem škole.

Pored značajne uloge direktora, trebalo bi istaći i nedovoljnu iskorišćenost potencijala pedagoško-psihološke službe u školama. Stručni saradnici su u više od trećine intervjuva u kojima se o njima, kao o spoljašnjim resursima govorilo, opaženi kao nekompetentni, nedovoljno spremni da pomognu i nemotivisani. Istovremeno, utvrđeno je da ispitanici imaju mali broj strategija prevazilaženja briga, koje su pri tom vrlo apstraktne, kada je reč o identitetu i statusu profesije, ali i odnosu sa učenicima, kolegama i roditeljima. Upravo bi stručni saradnici mogli biti ti koji će, kroz radionice, koučing seanse ili individualne razgovore, uputiti kolege na to kako se komunicira, kako razumeti nekog ko je drugačiji, odnosno kako se istovremeno pobrinuti i za sebe i za drugoga. Oni bi mogli biti modeli dobre komunikacije, medijacije u situacijama konflikta i podstrekači stalnog preispitivanja i usavršavanja. To znači da je neophodno tokom inicijalnog obrazovanja, a i kroz programe celoživotnog učenja, temeljnije pripremati stručne saradnike i za ove uloge.

Preporuke u vezi sa funkcionisanjem obrazovnog sistema u celini

Iako sam i u prethodnim odeljcima o preporukama navodila neke koje zahtevaju sistemске promene, ovde bih se posebno osvrnula na nešto opštije probleme koji prevazilaze problem obrazovanja nastavnika. Reč je o pitanjima selekcije za posao

nastavnika, evaluacije aktuelnih nastavnika, kurikuluma za različite predmete, podrške nastavnicima i statusa same profesije.

Pitanje selekcije usko je povezano sa statusom i popularnošću profesije – ukoliko je profesija nastavnika privlačna malom broju mladih ljudi, za nju će se opredeljivati oni koji su malo šta bolje na tržištu rada mogli da nađu, odnosno javiće se negativna selekcija. Da bi profesija bila privlačnija, neki demotivišuti faktori utvrđeni u ovom istraživanju trebalo bi da se uklone – pre svega mislim da nemogućnost napredovanja. Realizovanje u praksi onoga što je Zakonom iz 2003. godine predviđeno imalo bi trostruki pozitivan efekat. Kao prvo, omogućilo bi onima koji se zaista usavršavaju da budu prepoznati i izdvojeni u odnosu na one koji stagniraju, čime bi se simbolički nagradili oni koji rade na sebi. Ako ne na širem planu, imali bi bar unutar zajednice nastavnika viši status što bi doprinelo većem zadovoljstvu poslom i uviđanju šireg smisla dodatnog ulaganja napora. Pored toga, kod studenata koji su željni dokazivanja i dinamičnosti i koji izbegavaju posao nastavnika, smatrajući ga monotonim i jednoličnim, ova mera bi verovatno promenili predstavu o poslu, učinivši ga privlačnijim. Najzad, ukoliko napredovanje podrazumeva i finansijsko potkrepljenje, dejstvo još jednog demotivišućeg faktora – Plate, bilo bi umanjeno.

Verujem da bi i kvalitetnije inicijalno obrazovanje nastavnika uticalo na to da se veći broj studenata zainteresuje za posao nastavnika. Uostalom, istraživanja su pokazala da ulaganje u inicijalno obrazovanje nastavnika ima najveće efekte na uspešnost učenika, u odnosu na, na primer, smanjenje broja učenika po odeljenju ili povećanje plate nastavnicima (Darling-Hammond & Loewenberg Ball, 2004). Ono što mnoge odbija od nastavničkog poziva jeste upravo mnoštvo briga, a nedostatak strategija za njihovo prevazilaženje. Mogućnost da u sigurnom okruženju uvežbaju neke od strategija, da preispitaju svoje implicitne teorije i vrednosti, ulila bi samopouzdanje studentima, te i spremnost da se uhvate u koštac sa nastavničkim brigama.

Da bi inicijalno obrazovanje bilo što kvalitetnije, neophodno je obezbediti i bolju obučenosť univerzitetskog osoblja. Zahtevi koji važe za nastavnike u osnovnim i srednjim školama trebalo bi da važe i za univerzitetske nastavnike. Stoga je neophodno obezbediti na svim fakultetima mogućnosť sticanja bar 36 ESPB pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja, kao i priliku da nastavno osoblje univerziteta

stekne nastavničke kompetencije po završenom fakultetu, kroz programe stručnog usavršavanja. Nastavnici na univerzitetima ocenjuju se i promovišu isključivo na osnovu naučno-istraživačke produkcije, dok se razvijenost nastavničkih kompetencija i spremnost za njihovo usavršavanje ne vrednuje. Promenom ove prakse, odnosno uvođenjem obaveze pohađanja određenog broja programa stručnog usavršavanja, verujem da bi se i kvalitet nastavnog kadra na univerzitetima poboljšao, a posledično – i pripremljenost studenata za nastavnički poziv. Budući da je status metodika na našim fakultetima vrlo nepovoljan, te da postoji vrlo malo nastavnika koji su specijalizovani baš za oblast metodike, neophodno bi bilo poboljšati status ove discipline među nastavno-naučnim osobljem univerziteta i razviti, u saradnji sa stranim univerzitetima, doktorske studije u oblasti metodike nastave različitih predmeta (pre svega tehničko-tehnoloških i medicinskih).

U kreiranju boljeg statusa profesije posebno važnu ulogu mogu imati mediji. Iz svakodnevnog iskustva može se reći da slika nastavničke profesije u medijima nije pozitivna – često se mogu videti naslovi koji govore o „lošim“ nastavnicima ili „lošoj“ deci, koji na populistički način govore o nasilju u školama, o neadekvatnom radu nastavnika ili neprimerenom ponašanju učenika. Izveštavanje o primerima dobre prakse, odnosno učenicima i nastavnicima koji su postigli neki uspeh, pokrenuli neku društveno korisnu inicijativu ili na bilo koji način unapredili školu i zajednicu, učinilo bi sliku kompletnijom, te i mnogo pozitivnijom.

Kada se dođe do trenutka zapošljavanja novih nastavnika, neophodno bi bilo proširiti kriterijume za njihovu selekciju – pored intervjua, kandidati bi trebalo da sastave pripremu za čas i da demonstriraju nastavničke kompetencije na samom času (OECD, 2005). Kroz razgovor o potencijalnim problemskim, pedagoškim situacijama, tim zadužen za selekciju kandidata (po mogućstvu, direktor, stručni saradnik i jedan eksterni član, na primer – kritički prijatelj škole ili nastavnik mentor), mogao bi da proceni filozofiju nastave kandidata, kao i komunikacione veštine, motivaciju za bavljenje poslom nastavnika i spremnost za stalno usavršavanje.

Pored bolje selekcije kandidata za posao nastavnika, neophodno je i vršiti speriodičnu evaluaciju rada aktuelnih nastavnika i tako, na primer, proveravati licence na svakih pet ili sedam godina (OECD, 2005). Jedan od kriterijuma pri evaluaciji nastavnika svakako bi mogao biti kvalitet portfolija profesionalnog razvoja, koji, prema

Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, svi nastavnici u Srbiji i treba da vode.

Proces eksterne evaluacije kvaliteta rada škola je tek počeo i još uvek nije ostvaren u punom obimu. Važno je da ovaj proces bude obuhvatan i da rezultati evaluacije budu transparentni, kako bi one manje uspešne škole dobile jasne smernice u kom pravcu i na koji način treba da se menjaju. Dakle, zakonski preduslovi postoje, potrebno je samo pružiti školama podršku, osnažiti ih u unapređivanju kvaliteta rada, odnosno koristiti rezultate evaluacije, ne kao priliku za etiketiranje i sankcionisanje, već kao priliku za razvoj. Takođe, proceduru sankcionisanja nastavnika koji neefektivno rade i neetički delaju, uprkos prethodno datim smernicama i savetima, trebalo bi učiniti jednostavnijom, kako bi se svima poslala poruka da se neposvećenost i neetičnost ne tolerišu.

Na nivou škole (ili nekoliko škola), bilo bi neophodno obezbediti podršku nastavnicima kroz angažovanje pedagoških asistenata. Sadašnji broj je premali i mnogi nastavnici, pogotovo po manjim mestima, ne uspevaju da dobiju potrebnu dodatnu pomoć, pogotovo kada je reč o radu sa decom sa teškoćama u razvoju i učenju. Ipak, ukoliko ova mera ne deluje finansijski održivo, moguće je, kao što je već i rečeno, obezbediti edukacije za mentore u školama iz oblasti inkluzije i time stvoriti uslove za to da bar jedna osoba u školi bude podrška za, ne samo nastavnike pripravnike, već i ostale kolege koji počinju da rade sa decom sa potrebom za dodatnom podrškom.

Najzad, još jedna mera koju su ispitanici u nekoliko navrata pominjali jeste i promena kurikuluma. Kurikulum bi morao biti takav da obezbeđuje sticanje ključnih kompetencija, ali i holistički razvoj ličnosti, morao bi podsticati kreativnost i inovativnost (Bezinović, 2010). Usklađivanje kurikuluma sa kapacitetima škola, sa onim što predstavlja potrebu tržišta rada i sa kognitivnim mogućnostima i interesovanjima učenika, doprinelo bi većem zadovoljstvu poslom kod nastavnika, a i većoj motivisanosti učenika. Verujem da bi, pored systemske promene kurikuluma, obezbeđivanje veće autonomije nastavnicima, odnosno veće slobode pri određivanju nastavnih planova i programa (ali tek pošto se kvalitet njihovog obrazovanja poboljša) dalo pozitivne efekte.

ZNAČAJ I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Jedna od dobiti ovog istraživanja svakako je definisanje jasnije slika o stadijumima profesionalnog razvoja koji nisu normativni i definisani teorijom, već koji odražavaju lične brige, dileme i ukazuju na centralne „razvojne“ zadatke koje nastavnici treba da „reše“ koristeći se adekvatnim sistemskim merama podrške, ali i identifikovanjem i oslanjanjem na lične snage. Posebno značajno bilo je bavljenje strategijama prevazilaženja briga i predlaganje njihove klasifikacije, budući da se ni strani istraživači nisu bavili ovom temom, zapostavljajući tako bavljenje snagama nastavnika, njihovim „sržnim kvalitetima“.

U kontekstu reformi inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji, ovo istraživanje je omogućilo bolje razumevanje vidova podrške koji su potrebni nastavnicima u različitim fazama profesionalnog razvoja. To je, zajedno sa eksplicitnim preporukama ispitanika i savetima upućenim donosiocima odluka, ukazalo na pravce eventualnog menjanja dosadašnje prakse u okviru inicijalnog obrazovanja, pripravnštva i različitih oblika stalnog stručnog usavršavanja. Na onovu dobijenih rezultata, a oslanjajući se i na nalaze iz literature, definisane su preporuke za kreatore kurikuluma i obrazovnih politika, kao i edukatore nastavnika u vezi sa obezbeđivanjem što kvalitetnijeg obrazovanja nastavnika i pružanjem što adekvatnijih oblika podrške u različitim fazama profesionalnog razvoja, kako bi nastavnici mogli biti što uspešniji agensi reformi u obrazovanju. Svesna sam da je zarad daljeg bavljenja tim preporukama potrebno uzeti u razmatranje i pravna i ekonomska ograničenja prisutna u Srbiji u oblasti obrazovanja.

Jedna od, da tako kažem, kolateralnih dobiti ovog istraživanja jeste bilo i osnaživanje nastavnika sa kojim sam obavila intervju za aktivno elaborisanje profesionalnih briga, ali i ličnih snaga i za pronalaženje za njih adekvatne strategije prevazilaženja profesionalnih briga. Gotovo svi sagovornici su istakli kako im je prijao razgovor i kako su dobili neke nove teme za razmišljanje. Takođe, svi su izrazili nadu da će se preporuke, definisane u ovom istraživanju, uzeti u obzir prilikom kreiranja obrazovnih politika.

Imajući u vidu teorijske i metodološke postavke, istraživanje je dalo izvestan doprinos proširivanju primene psihologije ličnih konstrukata u sferi obrazovanja

nastavnika, tačnije oblasti nastavničkih briga. Pored toga, verujem da je doprinelo (i da će tek doprineti) promovisanju kvalitativnih istraživanja pri izučavanju psiholoških fenomena. Ipak, treba biti svestan toga da su upravo neke od odlika kvalitativnih istraživanja, neke od lepota „avantura, a ne dobijanja gotovih recepata“, ujedno donela i izvesna ograničenja prilikom generalizacije nalaza i zaključivanja.

Ograničenja istraživanja tiču se, pre svega, ograničenja uzorka i istraživačke tehnike. Iako su ispitanici bili otvoreni za saradnju i delovali iskreno, ipak se ne može sa sigurnošću tvrditi da nekada nisu davali društveno poželjne odgovore. Takođe, neki su davali površne odgovore uprkos mojim nastojanjima da putem podpitanja dođem do dubljih ličnih značenja i vrednosti. Moguće je da se to dešavalo usled nedovoljne sklonosti ka refleksiji uopšte, a delom i usled toga što se ispitanici nisu u prošlosti imali iskustvo intervjuisanja. Takođe, iako je deljenje sopstvenih iskustava sa sagovornikom poželjno kako bi se stvorila atmosfera poverenja, može biti i ograničavajući faktor jer sagovornik može zaključiti šta želimo da čujemo, te prilagođavati odgovore našim očekivanjima. Stoga sam od početka naglašavala da nema tačnih, ni pogrešnih odgovora i da su sva iskustva podjednako vredna i važna. Ipak, veća pouzdanost nalaza dobila bi se kombinovanjem više načina prikupljanja podataka. Upotpunjavanje podataka opservacijom časova, analizama priprema časova ili zadavanjem upitnika o brigama, obezbedilo bi triangulaciju i stoga veću pouzdanost istraživanja.

Sledeće ograničenje tiče se niske frekvence određenih podkategorija, što u nekim slučajevima nije obezbedilo dovoljnu pouzdanost poređenja. Ovo ograničenje bi se moglo prevazići povećanjem uzorka. Ipak, ne treba prevideti da intervju kao tehnika, sam po sebi oduzima dosta vremena, kako za ugovaranje, tako i za sprovođenje, a potom i transkribovanje, kao i da mi je bilo važnije da dublje razumem pojedine fenomene, nego da budem u mogućnosti da obavim precizna statistička poređenja.

Govoreći o ispitanicima, važno je osvrnuti se na činjenicu da se ispitivani studenti neće 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 svoj profesionalni izbor i nedovoljnu motivaciju da se bavi poslom nastavnika (iako su gotovo svi studenti izjavili da su motivisani za taj posao). Da bi se ovaj problem prevazišao, bilo bi korisno izvršiti longitudinalnu studiju, te pratiti

sadašnje studente u narednih nekoliko godina. Generalno, longitudinalno istraživanje nastavnčkih briga kroz različite faze profesionalnog razvoja dalo bi pouzdanije i konzistentnije podatke. Ono bi obezbedilo i prevazilaženje još jednog ograničenja istraživanja, a koje se tiče stabilnosti i pouzdanosti sećanje starijih ispitanika, tačnije mere u kojoj je to sećanje rekonstruisano. Činjenica da se o nečemu iz prošlosti odgovara iz sadašnje perspektive i aktuelnog konteksta, koji nisu isti kao što su bili tada u prošlosti, čini poređenje doživljaja ispitanika iz različitih podgrupa manje pouzdanim.

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. Verujem da ću ovo istraživanje u narednim godinama upravo i nastaviti u tom pravcu.

LITERATURA

1. Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC*, retrieved from <http://ericae.net/edo/ed426986.htm> at 3rd of August 2012.
2. Adams, R. D. (1982). *Teacher development: A look at changes in teacher perceptions across time*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
3. Albelushi, A. S. (2003): *A study of Omani teachers' careers: A journey from enthusiasm...* Theses submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of PhD in English language teaching and applied linguistics. University of Warwick.
4. Alibabić, Š. i Šegrt, B. (2010). Ponuda i potražnja u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika. *Pedagogija*, 65(2), str. 280–294.
5. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
6. Andevski, M (2008). Nastava bez podučavanja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 21(3), 5–14.
7. Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17–35.
8. Avramović, Z. i Vujačić, M. (2009). Saradnja među nastavnicima. *Pedagogija*, 64(1), 112–123.
9. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248–287.

10. Barbarin, O., A., Miller, K. (2009). Development Science and Early Education. In Barbarin, O., A. & Wasik, B., H. (Eds.). *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice*. New York: The Guilford press.
11. Bastick, T. (1999). *A Motivation Model Describing the Career Choice of Teacher Trainees in Jamaica*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Study Association in Teachers and Teaching, 9th, Dublin, Ireland.
12. Beam, P. C (2009). *Investigation of Needs/Concerns of Teachers within an Induction Year Program*. A dissertation presented to the faculty of the College of Education of Ohio University.
13. 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.
14. Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In Frieberthäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 43–60. München: Juventa Verlag.
15. Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
16. Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher, 15*(7), 5–13.
17. Berliner, D. (2001). Learning about learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 463-483
18. Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: KIKA-GRAF
19. Blair, S. E. (2000): The centrality of occupation during life transitions. *British Journal of Occupational Therapy, 63*(5), 231–237.

20. Blasé, J. (2009). The role of mentors of pre-service and in-service teachers. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 171-181). Berlin, Germany: Springer.
21. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
22. Borich, G. D. & Tombari, M. L. (1997). *Educational Psychology: A Contemporary Perspective*. New York: Longman.
23. Borman, K. M., Mueninghoff, E., Cotner, B. A. & Frederick, P. B. (2009). Teacher preparation programs, in Saga, L., J. & Dworkin, A. G. (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Vol. 21, pp 123–140. Springer US.
24. Both, E. (2010). Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: comparing regular and academic student teachers' changing concerns. Master thesis retrieved at 24.12.2013 at <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/187945/Masterthesis%20Both,%20EL-0443921.pdf?sequence=1>.
25. Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology* 32, 1-17.
26. Boyer, E. L. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. San Francisco, California: JosseyBass Inc.
27. Boyer, W. (2004). Conflicting Views of Realistic Professionalism: Preservice Educators' Concerns Arising from Analysis of Themes in Their Reflective Writings. *Early childhood education journal*, 32(1), 51–56. doi:10.1023/B:ECEJ.0000039644.08889.1f
28. Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367–377.
29. Brofi, Dž. (2004). *Nastava*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

30. Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60
31. Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
32. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
33. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000): *Green Paper on teacher education in Europe*, TNTEE: Umea, Sweden
34. Bucher, B. (2001). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrpersonen*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
35. Bullough, R. V., Jr. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, 33–53. New York: Springer.
36. Burden, P. (1986). Teacher development: implications for teacher education. In J. Roths, & C. Kating (Eds.), *Advances in teacher education*, 2. Norwood, NJ: Ablex.
37. Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1).
38. Caputi, P., Viney, L. L., Walker, B. M. & Crittenden, N. (2012). *Personal construct methodology*. Oxford: John Wiley & Sons.
39. Canrinus, E. T., & Fokkens-Bruinsma, M. (in press). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*
40. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Wintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267–283.
41. Chan, P. (1993). *From a student teacher to a beginning teacher: A study on the process of learning to teach*. Theses submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy of the University of London.

42. Chang, S. H. (2009). Concerns of Teacher Candidates in an Early Field Experience. *Mid-Western Educational Researcher*, 22(4), 19–25.
43. Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In Smith, J. A., Harre, R. & Van Langenhove, L. (Eds.). *Rethinking methods in psychology* (pp. 27–50). London: Sage Publications
44. Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd Edition, 507-535. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
45. Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In Denzin, N. K & Linkoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Edition, pp. 359–380. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
46. Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In R. B. Davis. C. A. Maher, & N. Noddings (Eds.). *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. (Journal for Research in Mathematics Education Monograph No. 4, pp. 125-146). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
47. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
48. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Metode istraživanja u obrazovanju* (pp. 267–293). London: Routledge & Falmer.
49. Collins, J. B. and Pratt, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at ten years and one hundred thousand respondents: reliability and validity of a teacher self-report inventory. *Adult Education Quarterly*, 1-18.
50. Collay, M. (2006). Discerning professional identity and becoming bold, socially responsible teacher leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 131–146. Caddo Press.

51. Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal and practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education, 13*(7), 665–674
52. 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.
53. Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education, 32*(3), 19-23.
54. Darling-Hammond, L. & Loewenberg Ball, D. (2004). *Teaching for high standards: What policy makers need to know and be able to do*. Philadelphia, PA: CPRE Publications.
55. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
56. Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Day, C. & Sachs, J. (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maldenhead: Open University Press
57. Day, C., Kington, A. & Stobart, G. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601–616.
58. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.
59. Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
60. Džinović, V. (2009). Using focus groups to give voice to school underachievers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41*(2), 284–296, DOI: 10.2298/ZIPI0902284D

61. Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U Polovina, N. i Pavlović, J. (Ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
62. Elo, S. & Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1),107-115.
63. European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*.
64. Fajgelj, S., Kuzmanović, B. & Đukanović, B. (2004). *Priručnik za socijalna istraživanja*. Podgorica: Vojna štamparija.
65. Ferrell, C. M., & Daniel, L. G. (1993). *Construct validation of an instrument measuring teacher career motivations*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
66. Filipović, N. (2011). Obrazovanje u postmoderna vremena – između dva diskursa. *Pedagogija*, 66(4), 608–619.
67. Flores, M. A., and C. Day. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22(2), 219–232.
68. Flornes, K. (2007). *An action research approach to initial teacher education in Norway*. A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor of philosophy. The University of Birmingham.
69. Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48, 150–170.
70. Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992–1003.

71. Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), 645–672. Thousand Oaks, CA: Sage.
72. Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 379-396. Weinheim und München: Juventa Verlag.
73. Fuller, F., Pilgrim, G. & Freeland, A. (1967). Intensive individualization of teacher preparation. Mental health and teacher education: *Forty-sixth yearbook of the association for student teaching*. Dubuque, IA: W.C. Brown.
74. Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207-226.
75. 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.
76. Gaines Hardison, H. & Neimeyer, R. (2012). Assessment of personal constructs: Features and functions of constructivist techniques. In Caputi, P., Viney, L. L., Walker, B. M. & Crittenden, N. (Eds.). *Personal construct methodology* (3–51). Oxford: John Wiley & Sons.
77. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
78. George, A. A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the teacher concerns questionnaire*. University of Texas at Austin.
79. Gergen, K. i Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija: Ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter book.
80. 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. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00009-8

81. Glaser, B. G. & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung* [On-line Journal], 5(2). Preuzeto sa <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04glaser-e.htm>, 25.12.2013.
82. Glasersfeld, E. von (1984). An introduction to radical constructivism. In Watzlawick, P. (Ed.), *The invented reality; Contributions to constructivism*. New York: Norton.
83. Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (2nd ed.). New York: Longman.
84. Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). New York: Springer.
85. Graber, K. C. (1996). Influencing student beliefs: The design of a high impact teacher education program. *Teaching and teacher education*, 12(5), 451–466
86. Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of education for teaching*, 18, 69–84.
87. 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.
88. Grudnoff, A. B. (2007). *Becoming a teacher: An investigation of the transition from student teacher to teacher*. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree. University of Waikato. Retrieved from <http://waikato.researchgateway.ac.nz>
89. Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp 105 – 117. Thousand Oaks, CA: Sage.
90. Guillaume, A. M. & Rudney, G. L. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and teacher education*, 9(1), 65–80. doi: [10.1016/0742-051X\(93\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90015-9)

91. Gunstone, R.F., Slattery, M., Bair, J.R. & Northfield, J.R. (1993). A case study exploration of development in preservice science teachers. *Science Education*, 77(1), 47–73.
92. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. London: Sage Publications
93. 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.
94. Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Grossman, P, Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs, in Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World*, 390–441. San Francisco: Jossey-Bass, 2005
95. Handel, G. (1999). Consultation using critical friends. *New directions for teaching and learning*, 79, 59–70.
96. Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional response of teachers and implications for leadership. *School leadership & Management*, 24(2), 287–309. DOI: 10.1080/1363243042000266936.
97. 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.
98. Harri-Augstein, S. & Thomas, L. (1985). *Self-organised learning. Foundations of a conversational science for psychology*. London: Routledge & Kagan Paul.
99. Harri-Augstein, S. & Thomas, L. (1991). *Learning conversations*. London: Routledge
100. Harrington, G. N. & Sack S. R. (1984). Student to teacher: novel strategies for achieving the transition. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 10(2), 154–163

101. Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge, Taylor & Francis group, London and New York.
102. Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. & Malderez, A.. (2010), “International Approaches to Teacher Selection and Recruitment”, *OECD Education Working Papers*, No. 47, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphhh6qmx-en>
103. Holliday, A. (2002). *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
104. Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
105. Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
106. Huberman, M. (1992). Teacher Development and Instructional Mastery. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
108. Hülst, Dirk: Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Langer & Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 281-300. Weinheim und München: Juventa Verlag
109. Hutchinson, S. (2005). Education and grounded theory. In Sherman, R. R. & Webb, R. B. (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 122–140). London: RoutledgeFalmer
110. Ilić-Rajković, A. (2013). Državni stručni ispit i profesionalna uloga učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 62(4), 744–756.
111. Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81, 201–233.
112. Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm

113. Jerković, I., Gavrilov-Jerković, V., Mihić, I., Mihić, V., Petrović, J. & Zotović, M. (2011). *Dometi reforme obrazovanja u Srbiji*. Rad prezentovan na XVII skupu Trendovi razvoja: “Evropa 2020: Društvo zasnovano na znanju, Kopaonik 07.-10.03.
114. Jerković, I., Ristić, M., Vranješević, J., Večanski, V. i Zeljić, G. (2002). Selekcija i praktična obuka u funkciji unapređenja kvaliteta obrazovanja učitelja u Finskoj. *Norma*, 8(3), 151–163.
115. Jovanović, O., Bogdanović, S. i Simić, N. (2013). Povezanost bazičnih crta ličnosti i motivacije studenta “nastavničkih” fakulteta za posao nastavnika, *Zbornik radova sa XIX naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji*, 295–301.
116. Joyce, B., Wolf, J. & Calhoun, E. (2009). The Lifelong Learning Issue: The Knowledge Base Under Professional Development?, in Saha, L. J. & Dworkin, A. G (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 183-213. Springer.
117. Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129–169.
118. Kandido-Jakšić, M. (1995). Polne uloge i mentalno zdravlje. *Psihologija*, 3-4, 315–338.
119. Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. In Oser, F. K., Achtenhagen, F. & Renold, U. (Eds.). *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (pp. 11–23). Rotterdam: Sense Publishers.
120. Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton
121. Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist vs. traditional: Effective instructional approach in teacher education. *International journal of humanities and social sciences*, 2(5), 170–177.
122. Klippert, H. (2006). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.

123. Kocić, L.P. (1990) Koliko su nastavnici spremni da promene svoj poziv. *Pedagogija*, 2, 175–186.
124. Kolb, D. A., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In Sternberg, R. J. & Zhang, L. F. (Eds.). *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum
125. Kolb, A.Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–211.
126. Kolb, D. A. & Kolb, A. Y. (2009). Experiential learning theory, in Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of management learning, education and development*. London: Sage Publications
127. Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
128. Korthagen, F. A. J., Kessels J., Koster, B. & Lagerwerf, B. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
129. Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20, 77–97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
130. Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. DOI: 10.1080/1354060042000337093
131. Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
132. Kovács-Cerovic, T. (2006). National Report: Serbia In P.Zgaga (Ed.) *The prospects of teacher education in South East Europe*. South East European Educational

Cooperation Network, Center for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, Slovenia.

133. Kovačević, M. (2012). Saradnja nastavnika unutar kolektiva. U Pantić, N. i Čekić Marković, J. (Ur.) *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*, 51–73. Beograd: Centar za obrazovne politike
134. Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, 52–80. Wiesbaden: VS Verlag.
135. Krohne, H. W. (2002). Stress and coping theories, preuzeto sa http://userpage.fu-berlin.de/~schuez/folien/Krohne_Stress.pdf, 20.12.2013.
136. Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage publications.
137. Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117–126.
138. Ladd, H. F. (2007). Teacher Labor Markets in Developed Countries. *Excellence in the Classroom*, 17(1), 201–217.
139. Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University Of Chicago Press
140. Lamnek, S. (2002). Qualitative Interviews. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, 2. Aufl. 157-193. Weinheim: Beltz.
141. Landert, C. (2006). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz, Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone*. Zürich: Landert Farago partner.
142. Landfield, A. (1971). *Personal construct systems in psychotherapy*. Chicago: Rand-McNally.
143. Lazarus, R S and Folkman, S, (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

144. Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications
145. Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (2003). Introduction: revolutions, ruptures and rifts in interpretative inquiry. In Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (Eds.). *Turning points in qualitative research: Tying knots in the handkerchief* (pp. 1–15). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
146. Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
147. Loughran, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*, Routledge, Abingdon UK
148. Lynn, S. K. (2002). *The Winding path: Understanding the career cycle of teachers*. Clearing House, 75(4) 179–182
149. Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press
150. Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. and Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. USAID, Family Health International, North Carolina, USA.
151. Mair, M. (1977). The community of self. In Bannister, D. (Ed). *New perspectives in personal construct theory* (125–149). New York: Academic Press.
152. Maksimović, A. (2012). Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. U Pantić, N. i Čekić Marković, J. (Ur.) *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*, 31–49. Beograd: Centar za obrazovne politike
153. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008) Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3): 498.
154. Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.

155. Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Frietherhäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 323-334). Weinheim und München: Juventa Verlag.
156. *Mentor i pripravnik: Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike* (2009). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
157. Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 18, H. 2, S. 157-171 .
158. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult continuing education*, 74, 5–12
159. Mezirow, J. & Taylor, (2009). *Transformative learning in practice*. San Francisco: John Wiley and Sons.
160. Milić, A. (2001). Dobitnici i gubitnici u procesu tranzicije iz ugla porodične svakodnevice (1991-2001). U Bolcic, S. and Milic, A. (Ur.) *Srbija krajem milenijuma: razaranje društva, promene i svakodnevni život*, 251–281. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
161. Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-10.
162. Milutinović, J. (2006). Pristupi određivanju ciljeva obrazovanja i učenja. *Pedagogija*, LXI, 2, 168–176.
163. Mitchell, D. (2004). *Stress, Coping, and Appraisal in an HIV-seropositive Rural Sample*. Doctoral thesis, College of Arts and Sciences, Ohio University
164. Montgomery Halford, J. (1999). *Easing the way for new teachers. A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
165. Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: RoutledgeFalmer.

166. Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45(2), 86–95.
167. Neimeyer, R. A. (1993). Constructivist approaches to the measurement of meaning. In Neimeyer, R. A. (Ed.). *Constructivist assessment: A casebook*. New York: Sage
168. Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International journal of science education*, 30(10), 1281–1299.
169. OECD (2005). *Nastavnici su bitni*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
170. OECD (2010). *Teachers's professional development*. Belgium: European Union. DOI: 10.2766/63494
171. Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-402
172. Orland, L. (2001). Reading a Mentoring Situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1). 75–88.
173. Oswald, H. (2010). Was heißt qualitative forschen? In Frierberthäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 183–202. München: Juventa Verlag
174. Pantić, N. i Čekić Marković, J. (2012). Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju, u Pantić, N. i Čekić Marković, J. (ur.), *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju*, 1–12. Beograd: Centar za obrazovne politike
175. Park, C. L. & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115–144.
176. Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.

177. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications
178. Pavlović, J., Džinović, V. i Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39(4), 365-382.
179. Pavlović, J. (2008). Istraživač kao sagovornik: Uvažavanjem priča do transformacije prakse. U Stojnov, D. (Ur.). *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (219–237). Beograd: Zepter book world.
180. Pavlović, J. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja*. Neobjavljena doktorska disertacija: Filozofski fakultet, Beograd.
181. Perkins, D. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: The Free Press.
182. Pešikan, A., S. Antić, and S. Marinković. 2010. "Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji - koliko smo daleko od efikasnog modela". *Nastava i vaspitanje* 59 (3): 471–482.
183. Pešić, M. (1998). Istraživanja praktičara, u Pešić, M., Radulović, L., Pavlović-Breneselović, D., Mitrović, M., Pavlovski, T., Milivojević, D. i Hebib, E. (Ur.) *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik*, 58–74.
184. Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U Stojnov, D. (Ur.). *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (219–237). Beograd: Zepter book world.
185. 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. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00014-5.
186. Polovina, N. i Komlenović, Đ. (2012). Procena nastavnika o mogućnostima ispoljavanja lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(1), 74–91.

187. Pope, M. L. & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education. Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr Publishers.
188. Pope, M. L. & Keen, T. R. (1981). *Personal construct psychology in education*. London: Academic Press.
189. Pratt, D. D., & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.
190. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2005; 2008). Službeni glasnik Republike Srbije", br. 22/2005 i 51/2008
191. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije 13/2012 i 31/2012.
192. Priest H., Woods, L. & Roberts, P. (2002). An overview of three different approaches to the interpretation of qualitative data. Part 1: theoretical issues. *Nurse Researcher*, 10(1), 30-42.
193. Putnam, R. T. & Borko, H. (1999). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning", *Educational Researcher*, 29(1), 4–12.
194. Radulović, L. (2007). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Univerzitet u Beogradu.
195. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
196. Radulović, L. i Stančić, M. (2014). Kako nastavnici vide saradnju sa pedagogom. U Matović, N., Spasenović, V. i Antonijević, R. (Ur.). *Identitet: Profesija pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
197. Raković, J. (2012). Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom. U Pantić, N. i Čekić Marković, J. (Ur.) *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*, 13–30. Beograd: Centar za orazovne politike

198. Rajovic, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435
199. Rajović, V., & Radulović, L. (2010). *Serbian beginning teachers' views on induction as their professional development stage*. Paper presented at 35th annual conference of the Association for teacher education in Europe, Budapest, August 26–30.
200. Rajović, V., Radulović, L. i Simić, N. (2012). *Kako nastavnici pripravnici opažaju pripravnništvo?* Rad prezentovan na XVIII naučnom skupu Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd, 10-11. februar.
201. Randelović, K., Stojiljković, S. i Milojević, M. (2013). Personalni faktori sindroma izgaranja kod nastavnika u okviru teorije samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 260–281.
202. Rekwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
203. Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
204. Rot, N. i N. Havelka (1973). *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine*. Beograd: Institut za psihologiju.
205. Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
206. Ryan, K. (1992). *The roller coaster year: Essays by and for beginning teachers*. New York: Harper Collins.
207. Savović, B. (2002). Disciplinski problem u osnovnoj i srednjoj školi: Mišljenja nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 259–272.
208. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

209. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
210. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
211. Sharplin, E., O'Neill, M., Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention, *Teaching and teacher education*, 27, 136-146.
212. Sherman, R. R. & Webb, R. B. (2005). Qualitative research in education: A Focus. In Sherman, R. R. & Webb, R. B. (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Routledge Falmer
213. Sikes, P. (2005). The life cycle of the teacher. In Ball, S. J. & Goodson, I. F. (Eds.). *Teachers' lives and careers*. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis.
214. Slay, H. S., & Smith, D. A. 2011. Professional Identity Construction: Using Narrative to Understand the Negotiation of Professional and Stigmatized Cultural Identities. *Human Relations*, 64: 85–107
215. Sl. glasnik RS br. 13/2012 i 31/2012 (2012). *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*.
216. Sl.glasnik RS br. 107/2012 (2012). *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*.
217. Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In Smith, J. A., Harre, R. & Van Langenhove, L. (Eds.). *Rethinking methods in psychology* (pp. 9–27). London: SAGE Publications
218. Smith, J. A., Harre, R. & Van Langenhove, L. (1995). Introduction. In Smith, J. A., Harre, R. & Van Langenhove, L. (Eds.). *Rethinking methods in psychology* (pp. 1–9). London: SAGE Publications

219. Smith, C. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In: Reis HT, Judd CM, eds. *Handbook of research methods in social and personality psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.
220. Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In Richie, J. & Lewis, J. (Eds.). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 2–23). London: SAGE Publications.
221. Snider, V. E. & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the schools*, 44(8), 873–886. DOI: 10.1002/pits.20272
222. Song, G. & Wei, S. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity, *Front.Educ.China*, 2(4): 634–650.
223. Špijunović, K. (2007). Operacionalizacija ciljeva i zadataka kao osnova vrednovanja rada u nastavi. *Pedagogija*, 62(4), 575–581.
224. Stančić, M., Jovanović, O. i Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije*, 1, 131-146.
225. Stanković, D. & Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U Polovina, N. & Pavlović, J. (Ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
226. Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010), u Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. & Đerić, I. (Eds.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
227. Stanojević, D. (2009). Novi pristupi u proučavanju prevladavanja stresnih situacija. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 39, 451–465.
228. Stemler, Steve (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Preuzeto sa <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>. 25.12.2013.

229. Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnih konstrukata: Uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter book world.
230. Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
231. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technique*, 2nd Edition. Newbury Park, London: Sage.
232. Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633–642.
233. Sutherland, L., Howard, S., Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465.
234. Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 299–316. DOI: 10.2298/ZIPI0602299S
235. Špijunović, K. (2007). Operacionalizacija ciljeva i zadataka kao osnova vrednovanja rada u nastavi. *Pedagogija*, LXII, 4, 575–581.
236. Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66–78.
237. Taylor, H. E., & Larson, S. (1999). Social and emotional learning in middle school. *The Clearing House*, 72, 331-336
238. Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, 103–131. Opladen: Leske & Budrich.
239. Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press
240. Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570

241. Tobin, D. L., Halroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343–361.
242. Trip, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. New York: Routledge.
243. Tziava, K. 2003. *Factors that motivate and demotivate Greek EFL teachers*. MA thesis. Edinburgh, University of Edinburgh.
244. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143–178.
245. Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
246. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
247. Vlahović, B. (2004). Proširene uloge nastavnika, *Pedagogija*, LIX, 3, 1–13.
248. Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of knowledge base for mentors*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta
249. Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. & Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji. Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
250. Vujisić-Živković, N. (2004a). Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika. *Pedagogija*, LIX, 1, 39–47.
251. Vujisić-Živković, N. (2004b). Nastavnik pripravnik – jedna priča. *Pedagogija*, LIX, 3, 56–63.
252. Vujisić-Živković, N., Vranješević, J. i Zeljić, M. (2006). Ideal dobrog nastavnika *Pedagogija*, 61(1), 86–99.

253. Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
254. Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428
255. 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.
256. Wesley, J. J. (2009). Building bridges in content analysis: quantitative and qualitative traditions. *The Annual Meeting of the Canadian Political Science Association Carleton University Ottawa, Ontario*.
257. Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178
258. Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: Open University Press.
259. Wong, P. T. P., Reker, G. T., & Peacock, E. (2006). The resource-congruence model of coping and the development of the Coping Schemas Inventory. In Wong, P. T. P. & Wong, L. C. J. (Eds.), *Handbook of Multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.
260. Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 1–12.
261. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije 2009*, Službeni glasnik RS, br. 72/2009.
262. Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

263. Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2009). Thematic content analysis. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, 308-319. Westport, CT: Libraries Unlimited.

PRILOZI

Prilog 1

Vodič za intervju sa studentima

Svrha: Utvrđivanje briga koje imaju i/ili očekuju da će imati studenti (završne godine osnovnih ili master studija), budući predmetni nastavnici, kao i načina na koje konstruišu moguće načine njihovog prevazilaženja, bilo lične, bilo sistemske.

Potrebno vreme: Jedan sat

Uvodna objašnjenja: U okviru svog doktorskog rada bavim se brigama koje nastavnici u različitim fazama svog profesionalnog razvoja imaju, kao i mogućim načinima prevazilaženja tih briga. Pored studenata, budućih nastavnika, radiću intervjuje i sa pripravnicima i sa iskusnim nastavnicima. Budući da ćemo govoriti o tvojim dosadašnjim iskustvima i očekivanjima, nema tačnih i pogrešnih odgovora, tako da nema potrebe da se brineš da li ćeš nešto znati ili ne, već samo slobodno iznosi svoje mišljenje. Ako ti nešto nije jasno, slobodno pitaj...

1. Motivacija za posao nastavnika

Za početak bih volela da popričamo o tvojoj želji da se baviš poslom nastavnika. Pri kraju si studija i uskoro te očekuje traženje posla...

- U kojoj meri je posao nastavnika tvoj prvi izbor? Da li postoji nešto drugo što bi više voleo/la da radiš? [Ako ima više opcija: Šta bi ti od ta dva/tri bilo draže? Zašto?]
- Kada si shvatio/la da želiš da budeš nastavnik?
- Zbog čega želiš da se baviš poslom nastavnika? Šta te je sve opredelilo da se odlučiš za posao nastavnika?

2. Profesionalne potrebe

- Koje su dobre strane posla nastavnika? Koje su prednosti tog posla u odnosu na neke druge?
- Šta očekuješ da možeš postići baveći se nastavničkim poslom? Šta bi voleo/la da postigneš pa da budeš zadovoljan/na sobom kao nastavnikom?
- Zašto ti je važno da to postigneš?

- Šta bi ti bili glavni ciljevi, čemu bi težio/la u obavljanju posla nastavnika? Možeš li definisati svoju „misiju“?
- Da sumiramo... Ako bi trebalo da jednom rečju/sintagmom opišeš posao nastavnika, kako bi ga opisao/la?

3. Brige

Do sada smo govorili o prednostima posla nastavnika, ali bih volela i da se osvrnemo na neke manje dobre strane tog posla i na poteškoće na koje nastavnici mogu nailaziti...

- Sad zamisli – ideš u školi, prvi radni dan... Kakve bi ti se brige „motale“ po glavi, čega bi se pribojavao/la? Šta očekuješ da bi mogli biti problemi sa kojima ćeš se suočavati na poslu? Koje su ti najveće brige, bojazni po pitanju budućeg posla?

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Šta je u vezi sa tom brigom posebno teško, zastrašujuće?
- Zašto baš te brigu smatraš velikom? Zašto si baš tu brigu izdvojio/la?
- Kada se ta briga javila? Kad si počeo/la da misliš o njoj? Koliko često misliš o tome?
- Šta misliš, na koji način bi to što imaš baš tu brigu moglo uticati na obavljanje tvog budućeg posla? Do kojih posledica bi ona dovela?
 - Kako bi se osećao/la u tim situacijama kojih se pribojavaš?
 - O čemu bi razmišljao/la u tim situacijama? Koje bi ti se misli „motale“ po glavi?
 - Šta bi radio/la u takvim situacijama? Kako bi se ponašao/la?

[Ukoliko ispitanik ne daje konkretne i detaljne odgovore, pitati za različite kategorije briga – u vezi sa nastavom, odnosom sa učenicima/ kolegama/ roditeljima, u vezi sa sobom kao nastavnikom]

4. Strategije za prevazilaženje briga

Govorili smo o očekivanim poteškoćama i brigama i dotakli smo se nekih načina prevazilaženja tih briga, pa bih sad volela da malo produbimo tu priču...

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Koji su sve mogući načini prevazilaženja te brige koju si naveo/la? Šta bi bile dobre strategije za rešavanje tog problema?
- A kako bi ga ti rešio? Koji bi bio tvoj prvi izbor, koji bi ti najviše ležao? Da li misliš da je to rešenje ujedno i najbolje moguće rešenje? Ako ne, koji bi, po tvom mišljenju, bili efikasniji (najefikasniji) načini prevazilaženja problema?
- Zašto misliš da bi to bilo najbolje rešenje?

[Ukoliko ispitanik ne može da navede neku strategiju, podstaći ga pitanjima o tome da li poznaje neku osobu koja je uspešno rešila neki sličan profesionalni problem. Ako ni to ne dovede do odgovora, pitati za strategije rešavanja problema inače u životu, pa onda povezati sa konkretnom profesionalnom brigom.]

[Ukoliko je ispitanik imao školsku praksu, pitati ga za neko konkretno iskustvo, neku situaciju koju je on smatrao teškom i za način na koji je nastavnik, ili on sam pristupio rešavanju tog problema]

5. Lični resursi

- Na koje lične snage/resurse (sposobnosti, veštine, osobine, znanja) bi se oslonio/la prilikom prevazilaženja briga? Na koju bi „kartu“ išao/la?
 - Na koje sposobnosti i veštine bi se oslonio/la?
 - Na koje lične osobine?
 - Na koja znanja?
- Kad je reč o ličnim resursima, da li sad već nešto radiš što može smanjiti brige?

6. Sistemski i spoljni resursi

- Ako se osvrnemo na tvoje dosadašnje školovanje, da li ti je nešto u okviru inicijalnog obrazovanja pomoglo da se neke brige već smanje?
- Da li si naučio/la nešto korisno na ppm predmetima što bi ti možda olakšalo izlaženje na kraj sa problemima o kojima smo pričali? Navedi 3 stvari koje si naučio na ppm predmetima a za koje veruješ da će ti koristiti u radu u školi? *[Podsetiti ih na predmete koje su imali, na školsku praksu...]*
- A kad već odeš u školu, na koje systemske resurse bi se mogao/la osloniti prilikom prevazilaženja tih briga?
 - Da li znaš da postoji pripravnički staž u trajanju od gofinu dana, u toku kog imaš podršku mentora? Šta očekuješ od mentora, koja vrsta podrške bi ti dobro došla? Da li misliš da bi nešto u toku tih godinu dana moglo da ti pomogne da prevaziđeš svoje brige? Na koji način?

- o Da li znaš da postoje različiti programi stručnog usavršavanja koje su nastavnici obavezni da pohađaju? Da li misliš da bi nešto od toga pomoglo da prevaziđeš svoje brige? Na koji način?
- o Da li misliš da bi obraćanje nekom udruženju bilo korisno za prevazilaženje tvojih briga?
- o Da li misliš da bi obraćanje aktivu/ nekom kolegi/ pp službi/ diektoru bilo korisno za prevazilaženje tvojih briga?
- o Da li bi čitanje određene stručne literature bilo korisno za prevazilaženje tvojih briga?
- o Da li bi mogao/la da se osloniš na učenike, da njih iskoristiš kao resurs u prevazilaženju briga? Na koji način?
- Da li bi se nekom drugom obratio (prijatelji, rodbina)? Zašto baš oni mogu da pruže dobru podršku? Šta to oni poseduju ili znaju, što ih čini boljim izvorom podrške od drugih?

7. Preporuke za donosiocje odluka

- Šta misliš, koji vidovi podrške bi bili potrebni/korisni nastavnicima koji imaju brige slične tvojima?
- Šta bi to trebalo uvesti ili promeniti da se brige smanje ili nestanu? Šta bi savetovao/la donosiocima odluka – šta da uvedu/ izbace/ promene?
 - o na nivou inicijalnog obrazovanja nastavnika
 - o na nivou programa pripravnštva
 - o na nivou programa stručnog usavršavanja
 - o na nivou škole
 - o na nivou lokalne zajednice/društva

8. Završno pitanje

- I za kraj, nakon cele ove priče o brigama, očekivanjima i načinima prevazilaženja briga, ako bi sutra dobio/la priliku da radiš, kako bi procenio/la, na skali od 1 do 5, koliko se osećaš spremnim/om za rad u školi?

Vodič za intervju sa pripravnicima

Svrha: Utvrđivanje briga koje imaju nastavnici pripravnici, kao i načina na koje konstruišu moguće načine njihovog prevazilaženja, bilo lične, bilo sistemske.

Potrebno vreme: Jedan sat

Uvodna objašnjenja: U okviru svog doktorskog rada bavim se brigama koje nastavnici u različitim fazama svog profesionalnog razvoja imaju, kao i mogućim načinima prevazilaženja tih briga. Pored pripravnika, radiću intervju e i studentima, budućim nastavnicim i sa nastavnicima sa višegodišnjim iskustvom. Budući da ćemo govoriti o tvojim dosadašnjim iskustvima i očekivanjima, nema tačnih i pogrešnih odgovora, tako da nema potrebe da se brineš da li ćeš nešto znati ili ne, već samo slobodno iznosi svoje mišljenje. Ako ti nešto ne bude jasno, slobodno pitaj...

1. Motivacija za posao nastavnika

Za početak bih volela da popričamo o tome kako si se odlučio/la za posao nastavnika...

- U kojoj meri je posao nastavnika bio tvoj prvi izbor? Da li je u vreme kada si završavao/la fakultet postojalo nešto drugo što si više želeo/la da radiš?

Ako ne, postaviti sledeća pitanja:

- Kada si shvatio/la da želiš da budeš nastavnik?
- Zbog čega si želeo/la da se baviš poslom nastavnika? Šta te je sve opredelilo da se odlučiš za posao nastavnika?

Ako da, postaviti sledeća pitanja:

- Zbog čega ti se taj drugi posao dopadao?
- Po čemu ti je bio privlačniji od posla nastavnika?
- Kako se na kraju desilo da se ipak zaposliš u školi?
- Šta sada misliš o poslu nastavnika? Da li ti se mišljenje promenilo?
- Da li bi i sada radije radio/la taj drugi posao ili bi radije ostao/la u školi?

2. Profesionalne potrebe

[Bez obzira na to da li je posao nastavnika bio prvi izbor ili ne, postaviti naredna pitanja. Jedino ako baš izričito ispitanik ne voli posao nastavnika i ne želi da se zadržava u školi, malo se ograditi pri postavljanju pitanja – npr. Sad kada si već u školi, iako to nije nešto što si želeo/la, možeš li reći posoje li neke dobre strane tog posla? Da li postoji nešto pozitivno što možeš postići baveći se tim poslom? itd.]

- Koje su dobre strane posla nastavnika? Koje su prednosti tog posla u odnosu na neke druge?

- Šta očekuješ da možeš postići baveći se nastavničkim poslom? Šta bi voleo/la da postigneš pa da budeš zadovoljan/na sobom kao nastavnikom?
- Zašto ti je važno da to postigneš?
- Šta bi ti bili glavni ciljevi, čemu bi težio/la u obavljanju posla nastavnika? Možeš li definisati svoju „misiju“?
- Da sumiramo... Ako bi trebalo da jednom rečju/sintagmom opišeš posao nastavnika, kako bi ga opisao/la?

3. Brige pre početka rada u školi

Do sada smo govorili o prednostima posla nastavnika, ali bih volela i da se osvrnemo na neke manje dobre strane tog posla i na poteškoće na koje nastavnici mogu nailaziti...

- Hajde da se vratimo na tvoj prvi radni dan – kad si išao/la na posao u školu, kakve su ti se brige „motale“ po glavi, čega si se pribojavao/la?
- Na samom početku karijere, šta si očekivao/la da bi mogli biti problemi sa kojima ćeš se suočavati na poslu? Koje su ti bile najveće brige, bojazni po pitanju posla?
[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]
 - Šta je u vezi sa tom brigom bilo posebno teško, zastrašujuće?
 - Zašto je u to vreme baš ta briga bila izražena? Zašto si baš tu brigu izdvojio/la?
 - Kada se ta briga prvi put javila? Kad si počeo/la da misliš o njoj?
 - Na koji način je to što si imao/la baš tu brigu uticalo na obavljanje tvog posla? Do kojih posledica je dovelo?
 - Kako si se osećao/la u tim situacijama kojih si se pribojavala?
 - O čemu si razmišljao/la u tim situacijama? Koje su ti se misli „motale“ po glavi?
 - Šta si radio/la u takvim situacijama? Kako si se ponašao/la?

[Ukoliko ispitanik ne daje konkretne i detaljne odgovore, pitati za različite kategorije briga – u vezi sa nastavom, odnosom sa učenicima/ kolegama/ roditeljima, u vezi sa sobom kao nastavnikom]

4. Brige s početka karijere – strategije prevazilaženja

Govorili smo o poteškoćama i brigama s početka karijere i dotakli smo se nekih načina prevazilaženja tih briga, pa bih sad volela da malo produbimo tu priču...

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Da li si vremenom prevazišao/la tu brigu? Na koji način? Možeš li detaljno opisati šta si sve radio/la? Koje si strategije primenio/la?

5. Brige s početka karijere – lični resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Na koje lične snage/resurse si se oslanjao/la prilikom prevazilaženja brige? Na koju si „kartu“ išao/la?
 - Na koje sposobnosti i veštine si se oslonio/la?
 - Na koje lične osobine?
 - Na koja znanja?

6. Brige s početka karijere – sistemski i spoljašnji resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Ako se osvrnemo na tvoje dotadašnje školovanje, da li ti je nešto u okviru inicijalnog obrazovanja pomoglo da se ta briga smanji?
- Da li si naučio/la nešto korisno na ppm predmetima što ti je možda olakšalo izlaženje na kraj sa problemom o kom smo pričali? Navedi 3 stvari koje si naučio na ppm predmetima a za koje se ispostavilo da su ti bile korisne pri prevazilaženju brige? [Podsetiti ih na predmete koje su imali, na školsku praksu...]
- A da li si se oslonio/la na neke od sistemskih resursa prilikom prevazilaženja te brige?
 - Da li ti je pripravnički staž bio od koristi za prevazilaženje briga? Da li si iz saradnje sa mentorom naučio kako da prevaziđeš tu brigu? Na koji način?
 - Da li si išao/la na neke programe stručnog usavršavanja? Da li ti je nešto od toga pomoglo da prevaziđeš brigu? Na koji način?
 - Da li misliš da je obraćanje nekom udruženju moglo biti korisno za prevazilaženje tvoje brige?
 - Da li misliš da je obraćanje aktivu/ nekom kolegi/ pp službi/ diektoru moglo biti korisno za prevazilaženje tvoje brige?
 - Da li je čitanje određene stručne literature moglo biti korisno za prevazilaženje tvoje brige?
 - Da li si mogao/la da se osloniš na učenike, da njih iskoristiš kao resurs u prevazilaženju brige? Na koji način?

- Da li si se nekom drugom obratio (prijatelji, rodbina)? Zašto su baš oni mogli da pruže dobru podršku? Šta to oni poseduju ili znaju, što ih čini boljim izvorom podrške od drugih?

7. Aktuelne brige

Dobro, videli smo koje brige si imao/la na samom početku karijere i kako si ih prevazišao/la.

- Ima li nekih novih briga, nekih novih izazova koje treba savladati? Da li za ovo vreme koliko radiš u školi iskrslalo nešto novo što te brine?

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Šta je u vezi sa tom brigom posebno teško, zastrašujuće?
- Kada se ta briga tačno javila? Zbog čega?
 - Opiši situaciju/e koja ju je „okinula“.
 - Kako si se osećao/la u toj situaciji?
 - O čemu si razmišljao/la u toj situaciji? Koje su ti se misli „motale“ po glavi?
 - Šta si uradio/la u takvoj situaciji? Kako si se ponašao/la?
- Na koji način to što sada imaš baš tu brige utiče na obavljanje tvog posla? Do kojih posledica to dovodi?

[Ukoliko ispitanik ne daje konkretne i detaljne odgovore, pitati za različite kategorije briga – u vezi sa nastavom, odnosom sa učenicima/ kolegama/ roditeljima, u vezi sa sobom kao nastavnikom]

8. Aktuelne brige – strategije prevazilaženja

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Koji su sve mogući načini prevazilaženja te brige koju si naveo/la? Šta bi bile dobre strategije za rešavanje tog problema?
- A kako bi ga ti rešio? Koji bi bio tvoj prvi izbor, koji bi ti najviše ležao? Da li misliš da je to rešenje ujedno i najbolje moguće rešenje? Ako ne, koji bi, po tvom mišljenju, bili efikasniji (najefikasniji) načini prevazilaženja problema?
- Zašto misliš da bi to bilo najbolje rešenje?

[Ukoliko ispitanik ne može da navede neku strategiju, podstaći ga pitanjima o tome da li poznaje neku osobu koja je uspešno rešila neki sličan profesionalni problem. Ako ni to ne dovede do

odgovora, pitati za strategije rešavanja problema inače u životu, pa onda povezati sa konkretnom profesionalnom brigom.]

9. Aktuelne brige – lični resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Na koje lične snage/resurse bi se oslonio/la prilikom prevazilaženja te brige? Na koju bi „kartu“ išao/la?
 - Na koje sposobnosti i veštine bi se oslonio/la?
 - Na koje lične osobine?
 - Na koja znanja?
- Kad je reč o ličnim resursima, da li sad već nešto radiš što može smanjiti tu novu brigu?

10. Aktuelne brige – sistemski i spoljni resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Sad kada je reč o novonastaloj brizi, ako se osvrnemo na tvoje dosadašnje školovanje, da li ti nešto što si učio u okviru inicijalnog obrazovanja može pomoći da se ta nova briga smanji?
- Da li si naučio/la nešto korisno na ppm predmetima što bi ti možda olakšalo izlaženje na kraj sa problemom o kom smo pričali? Navedi 3 stvari koje si naučio na ppm predmetima a za koje veruješ da će ti koristiti u prevazilaženju nove brige? *[Podsetiti ih na predmete koje su imali, na školsku praksu...]*
- Na koje sistemske resurse bi se mogao/la osloniti prilikom prevazilaženja te brige?
 - Da li misliš da ti nešto što si naučio u toku pripravničkog staža može pomoći da prevaziđeš svoju novu brigu? Na koji način?
 - Da li misliš da bi nešto od programa stručnog usavršavanja pomoglo da prevaziđeš svoju brigu? Na koji način?
 - Da li misliš da bi obraćanje nekom udruženju bilo korisno za prevazilaženje te nove brige?
 - Da li misliš da bi obraćanje aktivu/ nekom kolegi/ pp službi/ diektoru bilo korisno za prevazilaženje te nove brige?
 - Da li bi čitanje određene stručne literature bilo korisno za prevazilaženje te nove brige?

- o Da li bi mogao/la da se osloniš na učenike, da njih iskoristiš kao resurs u prevazilaženju brige? Na koji način?
- Da li bi se nekom drugom obratio (prijatelji, rodbina)? Zašto baš oni mogu da pruže dobru podršku? Šta to oni poseduju ili znaju, što ih čini boljim izvorom podrške od drugih?

11. Preporuke za donosiocce odluka

- Koji vidovi podrške bi ti značili da postoje da uspešno prevaziđeš brige i sa početka karijere i ove aktuelne o kojima smo pričali? Koji vidovi podrške bi bili potrebni/korisni nastavnicima koji imaju brige slične tvojima?
- Šta bi to trebalo uvesti ili promeniti da se brige smanje ili nestanu? Šta bi savetovao/la donosiocima odluka – šta da uvedu/ izbace/ promene?
 - o na nivou inicijalnog obrazovanja nastavnika
 - o na nivou programa pripravništva
 - o na nivou programa stručnog usavršavanja
 - o na nivou škole

12. Završno pitanje

- I za kraj, nakon cele ove priče o brigama, očekivanjima i načinima prevazilaženja briga, ima li nešto što bi mogao/la poručiti budućim kolegama? Sa dosadašnjim iskustvom, koje savete bi mogao/la da im daš?

Vodič za intervju sa nastavnicima

Svrha: Utvrđivanje briga koje imaju nastavnici, kao i načina na koje konstruišu moguće načine njihovog prevazilaženja, bilo lične, bilo sistemske.

Potrebno vreme: Jedan sat

Uvodna objašnjenja: U okviru svog doktorskog rada bavim se brigama koje nastavnici u različitim fazama svog profesionalnog razvoja imaju, kao i mogućim načinima prevazilaženja tih briga. Pored nastavnika, radiću intervjuje i studentima, budućim nastavnicim i sa nastavnicima pripravnicima. Budući da ćemo govoriti o Vašim dosadašnjim iskustvima i očekivanjima, nema tačnih i pogrešnih odgovora, tako da nema potrebe da se brinete da li ćete nešto znati ili ne, već samo slobodno iznosite svoje mišljenje. Ako Vam nešto ne bude jasno, slobodno pitajte...

1. Motivacija za posao nastavnika

Za početak bih volela da popričamo o tome kako ste se odlučili za posao nastavnika...

- U kojoj meri je posao nastavnika bio Vaš prvi izbor? Da li je u vreme kada ste završavali fakultet postojalo nešto drugo što ste više želeli da radite?

Ako ne, postaviti sledeća pitanja:

- Kada ste shvatili da želite da budete nastavnik?
- Zbog čega ste želeli da se bavite poslom nastavnika? Šta Vas je sve opredelilo da se odlučite za posao nastavnika?

Ako da, postaviti sledeća pitanja:

- Zbog čega Vam se taj drugi posao dopadao?
- Po čemu ti je bio privlačniji od posla nastavnika?
- Kako se na kraju desilo da se ipak zaposlite u školi?
- Šta sada mislite o poslu nastavnika? Da li Vam se mišljenje promenilo? Kako sada gledate na odluku da ostanete u školi?

2. Profesionalne potrebe

[Bez obzira na to da li je posao nastavnika bio prvi izbor ili ne, postaviti naredna pitanja. Jedino ako baš izričito ispitanik ne voli posao nastavnika i ne želi da se zadržava u školi, malo se ograditi pri postavljanju pitanja – npr. Sad kada ste već u školi, iako to nije nešto što ste želeli, možete li reći postoje li neke dobre strane tog posla? Da li postoji nešto pozitivno što možete postići baveći se tim poslom? itd.]

- Koje su dobre strane posla nastavnika? Koje su prednosti tog posla u odnosu na neke druge?
- Šta očekujete da možete postići baveći se nastavničkim poslom? Šta biste voleli da postignete (ako već niste), pa da budete zadovoljni sobom kao nastavnikom?
- Zašto Vam je važno da to postignete?

- Šta su Vam glavni ciljevi, čemu težite u obavljanju posla nastavnika? Možete li definisati svoju „misiju“?
- Da li se ona menjala tokom vremena? Ako da, na koji način?
- Da sumiramo... Ako bi trebalo da jednom rečju/sintagmom opišete posao nastavnika, kako biste ga opisali?

3. Brige pre početka rada u školi

Do sada smo govorili o prednostima posla nastavnika, ali bih volela i da se osvrnemo na neke manje dobre strane tog posla i na poteškoće na koje nastavnici mogu nailaziti...

- Hajde da se vratimo na Vaš prvi radni dan – kad ste išli na posao u školu, kakve su Vam se brige „motale“ po glavi, čega ste se pribojavali?
- Na samom početku karijere, šta ste očekivali da bi mogli biti problemi sa kojima ćete se suočavati na poslu? Koje su Vam bile najveće brige, bojazni po pitanju posla?

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Šta je u vezi sa tom brigom bilo posebno teško, zastrašujuće?
- Zašto je u to vreme baš ta briga bila izražena? Zašto ste baš tu brigu izdvojili?
- Kada se ta briga prvi put javila? Kad ste počeli da mislite o njoj?
- Na koji način je to što ste imali baš tu brigu uticalo na obavljanje Vašeg posla? Do kojih posledica je dovelo?
 - Kako ste se osećali u tim situacijama kojih ste se pribojavali?
 - O čemu ste razmišljali u tim situacijama? Koje su Vam se misli „motale“ po glavi?
 - Šta ste radili u takvim situacijama? Kako ste se ponašali?

[Ukoliko ispitanik ne daje konkretne i detaljne odgovore, pitati za različite kategorije briga – u vezi sa nastavom, odnosom sa učenicima/ kolegama/ roditeljima, u vezi sa sobom kao nastavnikom]

4. Brige s početka karijere – strategije prevazilaženja

Govorili smo o poteškoćama i brigama s početka karijere i dotakli smo se nekih načina prevazilaženja tih briga, pa bih sad volela da malo produbimo tu priču...

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Da li ste vremenom prevazišli tu brigu? Na koji način? Možete li detaljno opisati šta ste sve radili? Koje ste strategije primenili?

5. Brige s početka karijere – lični resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Na koje lične snage/resurse ste se oslanjali prilikom prevazilaženja brige? Na koju ste „kartu“ išli?
 - Na koje sposobnosti i veštine ste se oslonili?
 - Na koje lične osobine?
 - Na koja znanja?

6. Brige s početka karijere – sistemski i spoljašnji resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Ako se osvrnemo na Vaše dotadašnje školovanje, da li Vam je nešto u okviru inicijalnog obrazovanja pomoglo da se ta briga smanji?
- Da li ste naučili nešto korisno na ppm predmetima što Vam je možda olakšalo izlaženje na kraj sa problemom o kom smo pričali? Navedite 3 stvari koje ste naučio na ppm predmetima a za koje se ispostavilo da su Vam bile korisne pri prevazilaženju brige? *[Podsetiti ih na predmete koje su imali, na školsku praksu...]*
- A da li ste se oslonili na neke od sistemskih resursa prilikom prevazilaženja te brige?
 - Da li ste Vi imali neki vid pripravničkog staža? Ako da, da li je on bio od koristi za prevazilaženje brige? Na koji način?
 - Da li ste išli na neke programe stručnog usavršavanja? Da li Vam je nešto od toga pomoglo da prevazidete brigu? Na koji način?
 - Da li mislite da je obraćanje nekom udruženju moglo biti korisno za prevazilaženje Vaše brige?
 - Da li mislite da je obraćanje aktivu/ nekom kolegi/ pp službi/ diektoru moglo biti korisno za prevazilaženje Vaše brige?
 - Da li je čitanje određene stručne literature moglo biti korisno za prevazilaženje Vaše brige?
 - Da li ste mogli da se oslonite na učenike, da njih iskoristite kao resurs u prevazilaženju brige? Na koji način?

- Da li ste se nekom drugom obratili (prijatelji, rodbina)? Zašto su baš oni mogli da pruže dobru podršku? Šta to oni poseduju ili znaju, što ih čini boljim izvorom podrške od drugih?

7. Brige sa sredine karijere

- Hajde sad da vidimo da li su Vam se nakon nekoliko godina rada u školi, pojavile nove brige, novi izazovi koje je trebalo da prevazidete?
[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]
 - Šta je u vezi sa tom brigom posebno teško, zastrašujuće?
 - Kada se ta briga tačno javila? Zbog čega?
 - Opišite situaciju/e koja ju je „okinula“.
 - Kako ste se osećali u toj situaciji?
 - O čemu ste razmišljali u toj situaciji? Koje su Vam se misli „motale“ po glavi?
 - Šta ste uradili u takvoj situaciji? Kako ste se ponašali?
 - Na koji način se pojavljivanje tog novog izazova odrazilo na obavljanje Vašeg posla? Do kojih posledica je to dovelo?

8. Brige sa sredine karijere – strategije prevazilaženja

Govorili smo o poteškoćama i brigama sa sredine karijere i dotakli smo se nekih načina prevazilaženja tih briga, pa bih sad volela da malo produbimo tu priču...

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Da li ste vremenom prevazišli tu brigu? Na koji način? Možete li detaljno opisati šta ste sve radili? Koje ste strategije primenili?

9. Brige sa sredine karijere – lični resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Na koje lične snage/resurse ste se oslanjali prilikom prevazilaženja brige? Na koju ste „kartu“ išli?
 - Na koje sposobnosti i veštine ste se oslonili?
 - Na koje lične osobine?
 - Na koja znanja?

10. Brige sa sredine karijere – sistemski i spoljašnji resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Ako se osvrnemo na Vaše dotadašnje školovanje, da li Vam je nešto u okviru inicijalnog obrazovanja pomoglo da se ta nova briga smanji?
- Da li ste naučili nešto korisno na ppm predmetima što Vam je možda olakšalo izlaženje na kraj sa problemom o kom smo pričali? Navedite 3 stvari koje ste naučio na ppm predmetima, a za koje se ispostavilo da su Vam bile korisne pri prevazilaženju brige? *[Podsetiti ih na predmete koje su imali, na školsku praksu...]*
- A da li ste se oslonili na neke od sistemskih resursa prilikom prevazilaženja te brige?
 - Da li je program pripravnštva bio od koristi za prevazilaženje brige? Na koji način?
 - Da li ste išli na neke programe stručnog usavršavanja? Da li Vam je nešto od toga pomoglo da prevaziđete brigu? Na koji način?
 - Da li mislite da je obraćanje nekom udruženju moglo biti korisno za prevazilaženje Vaše brige?
 - Da li mislite da je obraćanje aktivu/ nekom kolegi/ pp službi/ diektoru moglo biti korisno za prevazilaženje Vaše brige?
 - Da li je čitanje određene stručne literature moglo biti korisno za prevazilaženje Vaše brige?
 - Da li ste mogli da se oslonite na učenike, da njih iskoristite kao resurs u prevazilaženju brige? Na koji način?
- Da li ste se nekom drugom obratili (prijatelji, rodbina)? Zašto su baš oni mogli da pruže dobru podršku? Šta to oni poseduju ili znaju, što ih čini boljim izvorom podrške od drugih?

11. Aktuelne brige

Dobro, videli smo koje brige ste imali na samom početku karijere i nakon nekoliko godina rada u školi i kako ste ih prevazišli.

- Ima li nekih novih briga koje treba savladati? Da li se u poslednje vreme javio neki novi izazov? Nešto novo što Vam je u fokusu, a za šta smatrate da treba da se uhvatite u koštac sa time?

[ako ne, pitati na čemu bi u narednom periodu voleo/la da radi, u kom pravcu da se usavršava, pa nastaviti sa pitanjima ispod...]

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- o Šta je u vezi sa tom brigom posebno teško, zastrašujuće?
- o Kada se ta briga tačno javila? Zbog čega?
 - Opišite situaciju/e koja ju je „okinula“.
 - Kako ste se osećali u toj situaciji?
 - O čemu ste razmišljali u toj situaciji? Koje su Vam se misli „motale“ po glavi?
 - Šta ste uradio/la u takvoj situaciji? Kako ste se ponašali?
- o Na koji način to što sada imate baš tu brigu utiče na obavljanje Vašeg posla? Do kojih posledica to dovodi?

[Ukoliko ispitanik ne daje konkretne i detaljne odgovore, pitati za različite kategorije briga – u vezi sa nastavom, odnosom sa učenicima/ kolegama/ roditeljima, u vezi sa sobom kao nastavnikom]

8. Aktuelne brige – strategije prevazilaženja

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Koji su sve mogući načini prevazilaženja te brige koju ste naveli? Šta bi bile dobre strategije za rešavanje tog problema?
- A kako bi ga Vi rešili? Koji bi bio Vaš prvi izbor, koji bi Vam najviše ležao? Da li mislite da je to rešenje ujedno i najbolje moguće rešenje? Ako ne, koji bi, po Vašem mišljenju, bili efikasniji (najefikasniji) načini prevazilaženja problema?
- Zašto mislite da bi to bilo najbolje rešenje?

[Ukoliko ispitanik ne može da navede neku strategiju, podstaći ga pitanjima o tome da li poznaje neku osobu koja je uspešno rešila neki sličan profesionalni problem. Ako ni to ne dovede do odgovora, pitati za strategije rešavanja problema inače u životu, pa onda povezati sa konkretnom profesionalnom brigom.]

9. Aktuelne brige – lični resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Na koje lične snage/resurse biste se oslonili prilikom prevazilaženja te brige? Na koju biste „kartu“ išli?
 - o Na koje sposobnosti i veštine biste se oslonili?
 - o Na koje lične osobine?
 - o Na koja znanja?

- Kad je reč o ličnim resursima, da li sad već nešto radite što može smanjiti tu novu brigu?

10. Aktuelne brige – sistemski i spoljni resursi

[osvrnuti se na svaku od briga pojedinačno prilikom postavljanja narednih pitanja]

- Sad kada je reč o novonastaloj brizi, ako se osvrnemo na Vaše dosadašnje školovanje, da li bi Vam nešto što ste učili u okviru inicijalnog obrazovanja moglo pomoći da se ta nova briga smanji?
- Da li ste naučili nešto korisno na ppm predmetima što bi Vam možda olakšalo izlaženje na kraj sa problemom o kom smo pričali? Navedite 3 stvari koje ste naučili na ppm predmetima a za koje verujete da bi Vam koristile u prevazilaženju nove brige? *[Podsetiti ih na predmete koje su imali, na školsku praksu...]*
- Na koje sistemske resurse biste se mogli osloniti prilikom prevazilaženja te brige?
 - Da li mislite da Vam nešto što ste naučili u toku pripravničkog staža može pomoći da prevaziđete svoju novu brigu? Na koji način?
 - Da li mislite da bi nešto od programa stručnog usavršavanja pomoglo da prevaziđete svoju brigu? Na koji način?
 - Da li mislite da bi obraćanje nekom udruženju bilo korisno za prevazilaženje te nove brige?
 - Da li mislite da bi obraćanje aktivu/ nekom kolegi/ pp službi/ diektoru bilo korisno za prevazilaženje te nove brige?
 - Da li bi čitanje određene stručne literature bilo korisno za prevazilaženje te nove brige?
 - Da li biste mogli da se oslonite na učenike, da njih iskoristite kao resurs u prevazilaženju brige? Na koji način?
- Da li biste se nekom drugom obratili (prijatelji, rodbina)? Zašto baš oni mogu da pruže dobru podršku? Šta to oni poseduju ili znaju, što ih čini boljim izvorom podrške od drugih?

11. Preporuke za donosiocce odluka

- Koji vidovi podrške bi Vam značili da postoje da uspešno prevaziđete brige i sa početka karijere i sa sredine i ove aktuelne o kojima smo pričali? Koji vidovi podrške bi bili potrebni/korisni nastavnicima koji imaju brige slične Vašima?

- Šta bi to trebalo uvesti ili promeniti da se brige smanje ili nestanu? Šta biste savetovali donosiocima odluka – šta da uvedu/ izbace/ promene?
 - na nivou inicijalnog obrazovanja nastavnika
 - na nivou programa pripravništva
 - na nivou programa stručnog usavršavanja
 - na nivou škole

12. Završno pitanje

- I za kraj, nakon cele ove priče o brigama, očekivanjima i načinima prevazilaženja briga, ima li nešto što biste mogli poručiti budućim kolegama? Sa dosadašnjim iskustvom, koje savete biste mogli da im date?

Prilog 2

Tabela 2.1. Frekvencija izjava i intervjua različitih briga i strategija njihovog prevazilaženja

Kategorije	Frekvencija izjava	Frekvencija intervjua
Početničke brige	287	56
Pripravničke brige	53	22
Veteranske brige	104	20
Strategije prevazilaženja	360	57

Tabela 2.2. Učestalost izjava o Početničkim brigama u podgrupama ispitanika

Početničke brige	Frekvencija izjava				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Kolege	28	15	5	3	51
Ponašanje učenika	16	21	9	3	48
Efikasne nastavne metode	13	19	6	8	46
Identitet i smisao	21	4	7	2	34
Roditelji	21	3	1	2	27
Stručnjački autoritet	6	4	3	11	24
Ocenjivanje	7	13	2	0	22
Klima u odeljenju	7	9	2	3	21
Raznolikost u odeljenju	12	6	1	0	19
„Tehikalije“	3	6	4	1	14
Egzistencija	5	2	0	1	8

Tabela 2.3. Učestalost izjava o Pripravničkim brigama u podgrupama ispitanika

Pripravničke brige	Frekvencija izjava			Ukupno
	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Klima u odeljenju	7	5	1	13
Raznolikost u odeljenju	13	0	0	13
Kolege	5	2	0	7

Ocenjivanje	3	1	2	6
Ponašanje učenika	3	2	0	5
Roditelji	2	0	2	4
Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	4	0	0	4
Efikasne nastavne metode	4	0	0	4
Identitet i smisao	1	1	1	3

Tabela 2.4. Strategije koje ispitanici koriste prilikom prevazilaženja briga

Strategija prevazilaženja	Frekvencija intervjua	Briga
Razgovor	14	Ponašanje učenika
Kažnjavanje i pretnje	11	
Traženje pomoći	10	
Angažovaje učenika	8	
Postavljanje i poštovanje pravila	5	
Davanje primera i povezivanje sa životom	5	
Spontano, intuitivno	5	
Ignorisanje	4	
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	4	
„Pokazivanje zuba“	3	
Blagovremeno reagovanje	3	
Individualizacija	3	
Humor	3	
Promišljanje	2	
Saradnja sa kolegama	1	
„Izduvavanje“	1	
Davanje primera i povezivanje sa životom	17	
Interaktivne metode	8	
Učenje/nadkompenzacija	8	

Individualizacija	8	Efikasne nastavne metode
Razgovor	5	
Prilagodavanje programa	5	
Promišljanje	4	
Saradnja sa kolegama	4	
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	4	
„Pokazivanje zuba“	3	
Traženje pomoći	3	
Postavljanje i poštovanje pravila	2	
Davanje druge šanse	2	
Kažnjavanje i pretnje	1	
Spontano, intuitivno	1	
„Izduvavanje“	1	
Obrazlaganje i dokazivanje	5	
„Pokazivanje zuba“	5	
Proaktivnost/inicijativa	4	
Razgovor	3	
Ignorisanje	3	
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	2	
Učenje/nadkompenzacija	2	
Humor	1	
Učenje/nadkompenzacija	4	Identitet i smisao
Promišljanje	2	
Učenje/nadkompenzacija	12	Stručnjački autoritet
Iskrenost	2	
Spontano, intuitivno	1	
Razgovor	25	

Međusobno upoznavanje i uvažavanje	20	
Traženje pomoći	5	
Iskrenost	4	
Promišljanje	4	
Postavljanje i poštovanje pravila	4	
Spontano, intuitivno	4	
Saradnja sa kolegama	3	Klima u odeljenju
Interaktivne metode	2	
Davanje primera i povezivanje sa životom	2	
Kažnjavanje i pretnje	2	
Izduvavanje	2	
Pokazivanje zuba	1	
Proaktivnost/inicijativa	1	
Humor	1	
Jednako tretiranje učenika	1	
Razgovor	11	
Obrazlaganje i dokazivanje	10	
Pohvala i nagrađivanje	3	
Traženje pomoći	2	Roditelji
„Pokazivanje zuba“	2	
Promišljanje	2	
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	1	
Humor	1	
Učenje/nadkompenzacija	2	
Proaktivnost/Inicijativa	1	
Saradnja sa kolegama	1	„Tehnikalije“
Blagovremeno reagovanje	1	

Individualizacija	7	Raznolikost u odeljenju
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	5	
Pohvale i nagraivanje	4	
Razgovor	3	
Traženje pomoći	3	
Učenje/nadkompenzacija	2	
Spontano, intuitivno	2	
Angažovanje učenika	2	
Materijalno pomaganje	2	
Obrazlaganje i dokazivanje	8	
Davanje druge šanse	7	
Individualizacija	4	
Postavljanje i poštovanje pravila	4	
Kontinuirano praćenje	3	
Promišljanje	2	
Pokazivanje zuba	2	
Jednako tretiranje svih učenika	2	
Spontano, intuitivno	1	
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	1	
Kažnjavanje i pretnje	1	Egzistencija
/	/	
Priaktivnost/Inicijativa	3	Odnos prema nastavnicima i obrazovanju
Promišljanje	1	

Tabela 2.5. Učestalost izjava o Strategijama prevazilaženja briga u podgrupama ispitanika

Strategije prevazilaženja	Frekvencija izjava				Ukupno
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	
Razgovor	24	21	11	17	73
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	12	14	7	9	42
Učenje/Nadkompenzacija	7	7	5	14	33
Davanje primera i povezivanje sa životom	20	10	0	4	34
Obrazlaganje i dokazivanje	15	9	1	2	27
Traženje pomoći	12	8	3	3	26
Individualizacija	5	6	7	7	25
Promišljanje	5	6	5	4	20
Kažnjavanje i pretnje	0	14	6	1	21
„Pokazivanje zuba“	5	8	1	3	17
Postavljanje i poštovanje pravila	6	7	2	2	17
Spontano, intuitivno	1	3	6	4	14
Iskrenost	1	0	1	10	12
Interaktivne metode	4	4	5	1	14
Angažovanje učenika, upošljavanje	7	3	1	0	11
Davanje druge šanse	5	4	0	1	10
Proaktivnost	6	1	0	3	10
Saradnja sa kolegama	5	2	1	1	9
Ignorisanje	1	2	2	4	9
Pohvale i nagrade	0	1	3	3	7
Humor	2	2	2	0	6
Prilagođavanje programa mogućnostima	0	2	3	0	5
Kontinuirano praćenje	4	1	0	1	6
„Izduvavanje“	0	1	2	1	4
Blagovremeno reagovanje	1	2	0	1	4
Jednako tretiranje učenika	2	0	0	1	3
Materijalno pomaganje	0	0	0	2	2

Tabela 2.6. Učestalost izjava u kojima se govorilo o Spoljašnjim resursima u podgrupama ispitanika

Spoljašnji resurs	Frekvencija izjava				
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	Ukupno
Inicijalno obrazovanje	42 (+), 6 (-)	18 (+), 14 (-)	6 (+), 10 (-)	5 (+), 8 (-)	71 (+), 38 (-)
Kolege nastavnici/Mentor	42 (+), 3 (-)	36 (+), 11 (-)	14 (+), 11 (-)	22 (+), 5 (-)	114 (+), 29 (-)
Seminari	4 (+), 2 (-)	10 (+), 7 (-)	6 (+), 2 (-)	5 (+), 14 (-)	25 (+), 25 (-)
Stručni saradnici	6 (+), 1(-)	6 (+), 11 (-)	3 (+), 0 (-)	0 (+), 4 (-)	15 (+), 16 (-)
Literatura	4 (+)	9 (+)	4 (+)	2 (+)	19 (+)
Učenici	3 (+)	3 (+)	3 (+)	4 (+)	13 (+)
Prijatelji i porodica	0 (+)	3 (+)	3 (+)	6 (+)	12 (+)
Nekadašnji nastavnici	7 (+)	2 (+)	0 (+)	2 (+)	11 (+)
Direktor	1 (+), 0 (-)	4 (+), 1 (-)	0 (+), 1 (-)	1 (+), 0 (-)	6 (+), 2 (-)
Roditelji učenika	2 (+)	1 (+)	0 (+)	3 (+)	6 (+)
Priprema za ispit za licencu	0 (+)	0 (+)	4 (+)	4 (+)	8 (+)
Druge organizacije/aktivnosti	3 (+), 2 (-)	0 (+), 0 (-)	1 (+), 0 (-)	0 (+), 0 (-)	4 (+), 2 (-)
Standardi postignuća	2 (+)	0 (+)	0 (+)	0 (+)	2 (+)

Tabela 2.7. Učestalost izjava u kojima se govorilo o Ciljevima u podgrupama ispitanika

Ciljevi	Frekvencija izjava				
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	Ukupno
Socio-emocionalni razvoj	18	7	10	25	60
Povezivanje sa životom	15	10	2	5	32
Da nauče da misle	10	9	3	7	29
Sticanje znanja	7	4	3	7	21
Da bude zabavno, prijatno, bez straha	3	5	4	4	16
Da zavole predmet	6	2	2	1	11
Podsticanje samoregulacije	4	1	1	3	9

Tabela 2.8. Frekvencija paragrafa u kojima su se istovremeno javljale podkategorije Ciljeva i

Veteranskih briga

Ciljevi	Da zavole predmet	Da bude zabavno, prijatno, bez straha	Podsticanje samoregulacije	Socio-emocionalni razvoj	Sticanje znanja	Povezivanje sa životom	Da nauče da misle
Veteranske brige							
Identitet i smisao	0	2	0	4	2	1	1
Odnos prema nastavnicima i obrazovanju	1	2	2	7	3	3	3
Klima u odeljenju	0	4	2	9	5	3	4
Ponašanje učenika	0	2	0	2	3	1	1
Raznolikost u odeljenju	2	4	3	11	5	4	5
Roditelji	0	1	1	5	4	1	1
Kolege	0	0	0	2	0	0	1
“Tehnikalije”	2	4	2	7	4	4	4

Tabela 2.9. Frekvencija paragrafa u kojima su se istovremeno javljali podkategorije Ciljeva i Strategija

prevazilaženja

Ciljevi	Da zavole predmet	Da bude zabavno, prijatno, bez straha	Podsticanje samoregulacije	Socio-emocionalni razvoj	Sticanje znanja	Povezivanje sa životom	Da nauče da misle
Strategije prevazilaženja							
Humor	0	0	0	4	0	2	2
Traženje pomoći	1	2	3	12	7	11	4
Prilagođavanje programa	0	3	0	3	1	1	3
Interaktivne metode	2	3	2	5	2	6	4
Kontinuirano praćenje	1	0	1	1	0	1	1
Obrazlaganje i dokazivanje	2	4	2	10	4	12	8
Proaktivnost	1	1	1	4	1	2	2
Blagovremeno reagovanje	2	1	0	1	0	2	1
Materijalno pomaganje	0	1	1	2	1	0	1
Iskrenost	1	1	1	3	0	0	1
“Pokazivanje zuba”	1	1	0	7	2	3	5
Spontano, intuitivno	2	4	1	5	4	3	4
Pohvale i nagrade	0	3	1	3	4	0	3
Individualizacija	4	5	2	11	5	6	4
Međusobno upoznavanje i uvažavanje	2	5	6	18	4	9	14
Jednako tretiranje	1	0	0	3	1	1	0

Postavljanje i poštovanje pravila	3	5	1	6	7	8	6
Ignorisanje	1	2	1	4	3	1	3
Davanje druge sanse	2	2	3	6	1	4	4
Angažovanje učenika	1	2	4	6	1	4	4
Učenje/nadkompenzacija	4	4	5	12	4	6	5
Kažnjavanje i pretnje	1	4	1	5	4	4	4
Saradnja sa kolegama	1	2	2	3	2	2	3
Razgovor	8	9	8	27	11	17	16
“Izduvavanje”	0	2	0	1	2	1	1
Promišljanje	2	5	1	10	5	8	7
Davanje primera i povezivanje sa životom	3	6	3	11	4	12	8

Tabela 2.10. Učestalost izjava u kojima se govorilo o Motivishićim faktorima u podgrupama ispitanika

Motivišući faktori	Frekvencija izjava				
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	Ukupno
Rad sa decom	17	13	10	18	58
Uticao na decu	9	9	3	13	34
Motivacija za bavljenje predmetom	15	2	3	9	29
Učitelj/Nastavnik/Roditelj kao uzor	13	3	4	9	29
Podučavanje	8	6	1	3	18
Celoživotno učenje	1	2	3	2	8
Radno vreme i raspusti	4	1	0	0	5
Ugled	3	0	0	0	3

Tabela 2.11. Učestalost izjava u kojima se govorilo o Demotivišućim faktorima u podgrupama ispitanika

Demotivišući faktori	Frekvencija izjava				
	Studenti	Pripravnici	Nastavnici (≤10 god.)	Nastavnici (≥11 god.)	Ukupno
Administracija	5	3	2	2	12
Plata	6	0	1	1	8
Kolege	4	1	1	1	7
Razmoćenost	0	2	5	0	7
Kurikulum	2	0	3	2	7
Odgovornost i stres	3	3	0	1	7
Status	5	0	0	1	6
Učenici	1	2	0	0	3
Teško se nalazi posao	2	0	0	1	3
Rano ustajanje	2	0	0	0	2
Nema napredovanja	1	0	0	0	1
Opremljenost	0	1	0	0	1

BIOGRAFIJA AUTORKE

Nataša Simić (devojačko Cvijan), rođena je 24.04.1986. godine u Beogradu. Završila je Četrnaestu beogradsku gimnaziju kao đak generacije. Upisala je studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu 2004. godine i završila ih 2009. godine s prosečnom ocenom 9.79. Odbranila je diplomski rad na temu *Povezanost epistemoloških uverenja i motivacione orijentacije kod učenika i nastavnika gimnazija* sa ocenom 10.

Od avgusta do novembra 2009. godine radila je kao školski psiholog u osnovnoj školi „Stevan Sindelić“ u Beogradu. Februara 2010. upisala je doktorske studije na odeljenju za psihologiju, a maja 2010. godine zaposlila se kao istraživač-pripravnik na Filozofskom fakultetu, da bi 2012. godine bila promovisana u istraživača-saradnika. Pored projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Nataša je bila angažovana i na većem broju nacionalnih i međunarodnih projekata, između ostalog – na Tempus projektima MASTS i EQUI-ED.

Od školske 2010/11 angažovana je u nastavi na Filozofskom fakultetu u Beogradu, na predmetima: Psihologija za nastavnike, Metodika nastave psihologije i Metodika praćenja i ocenjivanja nastavnog rada, a od školske 2013/14 godine i na predmetima: Psihologija razvoja i učenja, Osnove pedagoškog obrazovanja nastavnika, Planiranje i evaluacija u nastavi i Nastavnik kao istraživač.

Nataša ima objavljena 3 naučna rada u međunarodnim časopisima, 2 u časopisima međunarodnog značaja verifikovanim posebnom odlukom, 3 u vodećim časopisima nacionalnog značaja, 3 u tematskim zbornicima i 4 saopštenja sa skupova šampana u celini. U radovima se uglavnom bavila psihologijom obrazovanja, ali je pokazala i spremnost da zađe u polje socijalne i psihologije rada, kao i da se oproba kako u kvantitativnoj, tako i u kvalitativnoj metodologiji.

Nataša je bila stipendista Fondacije za razvoj naučnog i umetničkog podmlatka, a dobitnik je i stipendija organizacija WUS Austria i DAAD, namenjenih podsticanju naučno-istraživačkog rada doktoranata. Pored toga, od 2011. godine počela je da radi kao konstruktivistički psihoterapeut pod supervizijom.

Prilog 1.

Izjava o autorstvu

Potpisana Nataša Simić

broj upisa 4P090003

Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da predložena disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis doktoranda

U Beogradu, 26.05.2014.



Prilog 2.

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora: **Nataša Simić**

Broj upisa: **4P090003**

Studijski program: **Psihologija**

Naslov rada: **Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja**

Mentor: **Dragica Pavlović Babić**

Potpisana: **Nataša Simić**

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predala za objavljivanje na portalu Digitalnog repozitorijuma Univerziteta u Beogradu.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog zvanja doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci se mogu objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

Potpis doktoranda

U Beogradu, 26.05.2014.



Prilog 3.

Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim prilogima predala sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučila.

1. Autorstvo

2. Autorstvo – nekomercijalno

3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade

4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim usovima

5. Autorstvo – bez prerade

6. Autorstvo – deliti pod istim usovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, katak opis licenci dat je na poleđini lista).

Potpis doktoranda

U Beogradu, 26.05.2014.

