

SAMOREFLEKSIJE NASTAVNIKA O PROFESIONALNOM IDENTITETU¹

Apstrakt: Analiza relevantnih istraživanja (Coper Olson,1996.) pokazuje da se pitanje profesionalnog identiteta može najbolje istraživati putem samoevaluacije (samorefleksija), jer je reč o dinamičnom konceptu koji se nalazi u procesu kontinuiranog formiranja u skladu sa uticajima i izazovima sa kojim se nastavnici susreću, i sa kojima su u interakciji.

Dimenzije profesionalnog identiteta koje se mere putem samoevaluacije nastavnika u ovom radu su: vrednosne orijentacije nastavnika u nastavi, selfkoncept nastavnika, samopoštovanje i lokus kontrole nastavnika i efikasnost u nastavi.

Interpetirani nalazi rezultata ovog istraživanja sugerišu da primenom samorefleksije ili samoanalize, nastavnici mogu postati svesni složenosti procesa vaspitanja i obrazovanja, što može dalje dovesti do temeljnijeg razumevanja procesa poučavanja, ali i sopstvenog profesionalnog identiteta. Postoji, dakle, potreba u pedagoškim istraživanjima za stvaranjem korpusa pedagoškog znanja zasnovanog na subjektivnim nastavničkim refleksijama, što dalje može dovesti do modelovanja profesionalnog identiteta nastavnika u skladu sa savremenim teorijama učenja i razvoja učenika.

Ključne reči : nastavnik, samoevaluacija, profesionalni identitet

Profesionalni identitet se određuje preko tri dimenzije: znanja vezana za predmet koji neko predaje, karakteristike odnosa prema studentima ili učenicima, i nastavnikove uloge, tj. njegove koncepcije sopstvene uloge kao nastavnika (Beijaard, 1995). Naime, brojna istraživanja su pokazala (npr. Eraut, 1994) da od tipa i karakteristika znanja koja se nastavnicima obezbeđuju u procesu inicijalnog obrazovanja, od toga kako oni shvataju i integrišu ta znanja u određene koncepte, i definišu svoju ulogu, formiraju se i koncepti, koji usmeravaju i određuju aktivnosti u njihovoj nastavnoj praksi.

U ranijoj literaturi (npr. Erikson, 1968.) identitet se definiše široko i vezuje se za pojam selfa ili self koncepta. Polazeći od toga, (V. Tan ,1997) ističe da se

¹ cios@eunet.rs Rad je nastao u okviru projekta 179010 Kvalitet i kompetentnost obrazovnog sistema u evropskoj perspektivi koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije

identitet razvija i modeluje u okviru specifičnih socijalnih situacija ili u okviru socijalnih uloga koje pojedinac ima i koje internalizuje putem svog ponašanja. Identitet se može definisati kao kontinuirani proces, u okviru koga individua interpretira i promišlja sopstveno iskustvo u nekoj sferi svoga života, u ovom slučaju u sferi profesionalnog rada (Kerby, 1991)

Istraživanje Kupera (Cooper & Olson, 1996) je pokazalo da se pitanje profesionalnog identiteta može najbolje istraživati putem samoevaluacije, jer je to dinamičan koncept koji se stalno nalazi u procesu formiranja i preformiranja, u skladu sa uticajima i izazovima, sa kojima se nastavnici susreću, i sa kojima se nalaze u interakciji.

Profesionalni identitet ne predstavljaju utvrđene čvrste karakteristike, nego je rezultat dinamičnog procesa vezanog za kontinuirano promišljanje pedagoške prakse, iskustva (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) kao i profesionalnog usavršavanja. To je složeni koncept sa brojnim karakteristikama.

Prema Eriku Eriksonu (1968), razvoj identiteta vezan je za adolescentnu fazu, ali je to doživotni proces, tako da se nikad o njemu ne može govoriti kao o rezultatu. Profesionalni identitet se razvija putem interakcije ličnosti sa sredinom. Upravo zato, Kechtermans (2007) govori o profesionalnom samorazumevanju za profesionalni identitet, naglašavajući time konstruktivistički karakter koncepta, ali isto tako i dimenziju razumevanja sopstvenog identiteta (Kelchtermans, 2007).

Karakteristike kvalitetnog profesionalnog identiteta nastavnika, prema istraživanjima (Guskey, T. 2003) mogle bi se svrstati u sledeće tri kategorije: dobro poznavanje sadržaja koji predaje, drugo, spremnost da unosi promene u neposrednom nastavnom radu i kolegijalnost i spremnost na timski rad u nastavi. Na osnovu istraživanja Miles (2003) ističe: nastavnici moraju biti sposobni da ostvaruju kurikulum i sadržaje u skladu sa nastavnim standardima, da imaju razvijene vrednosti i dobro zasnovanu filozofiju nastave, da saraduju u timovima, i da su aktivni u svim školskim događajima.

Razne analize nastavničke profesije bazirane su na pet kriterija za profesiju (Hoyle, prema: Villegas-Reimers, 2003:19). Kriterijumi na osnovu kojih možemo proceniti dobijene rezultate su:

1. Socijalna funkcija, doprinos nastavnog rada razvoju pojedinca i društva.
2. Znanje, struka, pedagoška i psihološka, metodička znanja.
3. Profesionalna autonomija praktičara: nivo autonomnosti u pedagoškom radu.
4. Kolektivna autonomija, doprinos nastavnika obrazovnoj politici.
5. Profesionalne vrednosti, etički kodeks profesije.

Metodologija istraživanja

Istraživanje čiji je predmet ispitivanje samorefleksije nastavnika o profesionalnom identitetu pokušava da odgovori na sledeća istraživačka pitanja:

- Da li nastavnici imaju jasnu predstavu o društvenim vrednostima nastavničke profesije i na kojim vrednostima, standardima i pedagoškim konceptima se zasniva njihov pedagoški rad,
- Da li poseduju jasnu viziju sopstvenih profesionalnih kompetencija, i njihovih jačih i slabijih dimenzija,
- Koji motivi, emocije i osećanja koji imaju ključnu ulogu u njihovim profesionalnim aktivnostima,
- Koje metode poučavanja koriste,
- Da li imaju sposobnosti primene metoda rada zasnovanih na znanju o procesima razvoja ličnosti učenika, konstruisanja značenja i razumevanja i o interiorizaciji društvenih vrednosti,
- Da li rade na samorazvoju, vezanom za profesionalne kompetencije neophodne za učestvovanjem u školskim aktivnostima vezanom za pedagoški progres i organizacioni razvoj, i
- Kakve su samorefleksije nastavnika o profesionalnom identitetu

Istraživanje je organizovano na namernom i stratifikovanom uzorku koji je činilo 114 nastavnika iz šest osnovnih škola (po jedna osnovna škola i jedna srednja škola u Rači, Batočini i Lapovu). Prema polu uzorak je činilo 76,3% nastavnica i 23,7% nastavnika. Svi ispitani u odnosu na dužinu radnog staža svrstani su u četiri prilično ujednačene kategorije: do 5 godina je bilo 18,4% ispitanih, od 6-15 godina bilo je 34,2% ispitanih, od 16-25 godina činilo je 26,3% ispitanih i onih preko 25 godina radnog staža činilo je njih 21,1% ispitanih. Prosečna dužina radnog staža ispitanih u godinama je 15,7 što je bilo od posebnog značaja, jer se u istraživanju smatralo da je to dovoljno dug period, da dođe do razvoja i učvršćivanja najbitnijih karakteristika profesionalnog identiteta nastavnika.

Metode i tehnike istraživanja. U istraživanju su korišćene sledeće metode: metoda empirijskog –neeksperimentalnog istraživanja, metoda teorijske analize i sinteze, i deskriptivna metoda. U istraživanju je korišćena tehnika skaliranja.

Instrumenti istraživanja. Inventar ličnosti po teoriji „Velikih pet“, urađen u vidu semantičkog diferencijala, (Goldberg, 1992: 26-42) i zahtevao je od nastavnika da svaku od ponuđenih pet karakteristika (negativna afektivnost, ekstraverzija, savestanost, prijatnost i otvorenost) samoevaluiraju na sedmostepenoj skali (uvek, često, ponekad, nikad, ponekad, često, uvek).

Pored toga, korišćen je Inventar pristupa u poučavanju, koji je imao za cilj da utvrdi: uverenja i stavove nastavnika prema procesu poučavanja i prema nastavi, njihove namere, vrednosti i ciljeve za koje smatraju da su najvažniji u nastavnom radu, i karakteristike njihovih nastavnih aktivnosti.

Treći instrument koji je primenjen u ovom istraživanju je Inventar nastavnih perspektiva (The Teaching Perspectives Inventory (TPI), Daniela D Pratta (2000) koji se sastoji od pet skala usmerenih na identifikaciju nastavnikovih aktivnosti, namera, vrednosti i veravanja vezanih za nastavni rad. Ispitane merne vrednosi skale pokazuju izuzetno visok nivo reliabilnosti 88.

Profesionalni identitet nastavnika i njihove vrednosne orijentacije u nastavi

Prvo pitanje koje se postavljalo a vezano je za profesionalni identitet nastavnika bilo je kakve su njihove vrednosne orijentacije u nastanom radu, jer one određuju gotovo u potpunosti ponašanje nastavnika, kako u nastavi tako i u nastavnom kolektivu. U ovom radu vrednosne orijentacije su ispitivane TPI inventarom Daniela Prata, koji identifikuje pet vrednosnih orijentacija nastavnika: orijentacija na prenošenje znanja, na obučavanje, na holistički razvoj ličnosti učenika, na emancipacijski pristup celovitom razvoju učenika i na razvoj socijalnih dimenzija učenika i njegovog kritičkog mišljenja.

U ovom radu pitanje nastavnikovih vrednosnih orijentacija je posebno važan jer se radi o nastavnicima koji organizuju i ostvaruju vaspitno-obrazovni proces namenjen osnovnoškolskom i srednjoškolskom uzrastu učenika. To je period razvoja vrednosti i formiranja stavova učenika koji će biti ključni u njihovim životnim opredeljenjima, aspiracijama i životnim tokovima.

Nastavnici koji smatraju da je najvažnija svrha vaspitno-obrazovnog rada, prenositi znanje učenicima posvećeni su, ponekad i strasno, sadržajima sopstvenog predmeta. Oni veruju da sadržaji koje predaju predstavljaju relativno stabilan i dobro definisan korpus znanja i veština. Zadatak i odgovornost je na učeniku, kako će da ga savlada što bolje, i kako će da ga nauči. Nastavni proces se mora oblikovati i modelovati u skladu sa zahtevima sadržaja i programa Primarni zadatak i odgovornost nastavnika je da predstavi sadržaj što tačnije i što efikasnije i da objektivno ocenjuje reproduktivne sposobnosti učenika.

Nastavnici koji svoju nastavničku ulogu definišu onim što se podrazumeva pod obučavanjem, smatraju da nastavnik mora biti pre svega iskusan *praktičar*, u vezi onoga šta poučava. Od učenika se očekuje da budu posvećeni posmatranju i pažljivom praćenju njihovih demonstracija i akcija- aktivnosti. , demonstrirajući i radeći ono što učenici moraju naučiti. Oni veruju, često veoma pasionirano, da je učenje i poučavanje najefikasnije kad učenici uče radeći na autentičnim zadacima u realnoj praksi, dakle u realnom okruženju, primenjujući znanje u praksi. Dakle, nastavni proces je često kombinacija demonstracije, posmatranja i vođene praske (vođenje primene znanja u praksi), u kojoj učenici preuzimaju sve više i više u radu, i napreduju u odnosu na uspešnost ostvarivanja složenih radnih zadataka.

Nastavnici koji prihvataju razvojnu paradigmu vaspitanja i obrazovanja smatraju da učenje mora da počinje i da se zasniva na prethodnim znanjima i prethodno razvijenim veštinama kod učenika. Oni su posvećeni restrukturiranju

nastavnih sadržaja, imajući u vidu proces razvoja kreativnog i kritičkog mišljenja učenika, zasnovanog na tim sadržajima nastave. Oni veruju da mogu razviti složene i sofisticirane kognitivne strukture učenika primenjujući adekvatne nastavne sadržaje. Dakle usmereni su na razvoj složenih procesa mišljenja učenika. Ključ za promene tih struktura leži u efikasnom procesu postavljanja pitanja, i premošćavanja od postojećeg znanja ka novim saznanjima vođenjem učenika, i od jednostavnijih do kompleksnijih nivoa i formi mišljenja.

Nastavnici koji preferiraju emancipacijske vrednosti u nastavi smatraju da efikasna nastava mora da uvažava učenikov self koncept, samopoštovanje i samoefikasnost. Nastavnici kod kojih je razvijena ova perspektiva duboko su posvećeni učenicima (ličnosti učenika), radeći na tome da uvek budu uz učenike podržavajući istovremeno dosledno kako njihove napore u učenju, tako i njihova postignuća (ostvarenja, rezultate, ishode). Oni su posvećeni celovitom razvoju ličnosti učenika a ne samo njihovom intelektualnom razvoju. Oni strasno veruju da sve ono što nije u skladu sa self konceptom učenika, ometa proces njihovog učenja. Upravo zato oni se zalažu za uspostavljanje ravnoteže između izazovnih zahteva koje postavljaju učenicima i potpune podrške u njihovim naporima da te izazove ostvare i da budu uspešni.

Nastavnici koji smatraju da učenike prvenstveno treba vaspitavati za život u društvu i razvijati njihove socijalne kompetencije, smatraju da efikasna nastava mora da bude usmerena na traganje za socijalnim promenama, (društvenim ciljevima i zadacima) a ne na individualni razvoj i individualno učenje. Nastavnici su dominantno posvećeni pitanjima strukturalnih promena u društvu. Sadržaji nastave i učenici su sekundarni u odnosu na školu, kao instituciju, i na potrebe promena u društvu. Nastavnici pojašnjavaju, i argumentuju kakve promene se moraju desiti u društvu, i njihova nastava reflektuje jasno društvene.

Dobijeni rezultati svrstani su u tabelu 1.

Tabela 1. Nastavni profili i vrednosne orijentacije nastavnika prema TPI

Prenošenje znanja		Obučavanje		Razvojni pristup		Emancipacijski pristup		Društveno-reformni pristup	
45	39%	34	29,8%	12	10,5%	15	13,1%	8	7,9%

Na osnovu izloženih podataka očigledno je da su kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika dominantne pre svega dve orijentacije: prenošenje znanja i obučavanje, što bi se sa stanovišta savremene pedagoške teorije smatralo prevaziđenim, zastarelim gledanjem na svrhu škole, ciljeve vaspitno-obrazovnog rada i na nastavni identitet. Takvi nastavnici nastavu svode na izlaganje, reprodukovanje i beskrajno ponavljanje što kod učenika vodi usvajanju nižih nivoa

znanja, a ona vezana za analizu, sintezu, komparaciju, generalizaciju i evaluaciju u potpunosti ostaju nedostupna.

Podaci iz tabele 1. očigledno pokazuju da više od 68,% nastavnika, u svom radu ne doprinosi razvoju logičkog mišljenja učenika, iako je upravo to period kad se kod učenika, prema strukturalističkim teorijama, intenzivno razvijaju kognitivne i metakognitivne sposobnosti, logičko mišljenje se stabilizuje, i u prvim godinama srednje škole intenzivno razvija.

Međutim, i pored toga što ne rade na holističkom razvoju učenika, nastavnicima ove vrednosne orijentacije, ukoliko ostvare dosledno ciljeve i zadatke nastave, koji su im najvažniji, smatraju sebe efikasnim, uspešnim i ne vide potrebu da se u bilo čemu menjaju, što predstavlja dodatni problem u unapređivanju rada škole. U prilog tome možemo navesti zaključak do koga dolaze Fullan i Hargreaves, koji ističu (Dantow, 2002, 59): «Koliko god sjajni, sofisticirani ili jasno ponuđeni pravci promena mogu biti, od njih ne može ništa biti ako ih nastavnik ne želi prilagoditi i primeniti u svom radu, i ako ih on ne želi ostvarivati u vidu efektivnije vaspitno-obrazovne prakse». Drugim rečima spremnost i otvorenost na promene kod ovakvih nastavnika ne postoji, a samim tim ni motivisanost za profesionalnim razvojem i profesionalnim usavršavanjem.

Ono što je dobro je činjenica, da više od 31% nastavnika kao glavni svoj profesionalni i vaspitno obrazovni cilj vidi razvoj učenika kao ličnosti, podsticaj i vođenje tog razvoja u procesu sazrevanja, interiorizaciju društvenih vrednosti, socijalnog uklapanja u postojeće društvene norme, odnose i procese. Vaspitni rad ovih nastavnika karakteriše proaktivnost, inicijativa, motivisanost za prihvatanje promena u svom radu i posebna posvećenost individualnom razvoju ličnosti učenika i njihovih sposobnosti (Kostović, Oljača, 2013). Oni se ne zadržavaju na tradicionalnoj koncepciji obrazovanja, već čitav vaspitno-obrazovni rad temelje na teorijama i praksi socio-konstruktivističkog učenja. Njihov profesionalni identitet karakteriše i reflektivna otvorenost tj. spremnost za preispitivanje vlastitog mišljenja. U tom kontekstu do punog izražaja dolazi učenje kao dinamičan i kompleksan proces koji uključuje razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja kod učenika.

Self koncept i profesionalni identitet nastavnika

U ovom istraživanju primenom Goldbergove skale Pet velikih (1992) mogu se relativno lako i tačno utvrditi faktori ličnosti koji čine profesionalni self, i različite dimenzije profesionalnog identiteta nastavnika. Svaka od identifikovanih dimenzija može se analizirati u okviru 20 ajtemske bipolarne skale čija se reliabilnot prema Goldbergu kreće između .82 do .90 tako da relativno mali broj ajtema mogu poslužiti kao markeri za identifikovanje karakteristika ličnosti i profesionalnog identiteta nastavnika. "Pet velikih" je najprihvaćenija taksonomija u istraživanju ličnosti i obuhvata dimenzije: emocionalna stavljenost – emocionalna

nestavilnost, ekstraverzija-introverzija, slaganja-neslaganje, savesnosti - nesavesnost, otvorenost - zatvorenost

Prva dimenzija ličnosti: *emocionalna stabilnost* obuhvatala je pet tvrdnji (tabela 2.) i ima mean 3.93. što pokazuje da nastavnici umereno doživljavaju tenzije u radu, nerozu, na su umereno stabilni, motivisani, i relativno zadovoljni sopstvenim poslom. Naglašeno su sigurni u sebe (4.05), i spremni da savesno sagledavaju situaciju i onda tek reaguju.

Tabela 2. *Emocionalna stabilnost nastavnika*

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max	Tvrdnje
1.Reagujem nakon savesnog sagledavanja situacije	114	4.01	1.616	1	7	Prebrzo reagujem
2.Relaksiran sam	114	4.01	1.448	1	7	Osećam napetost i uznemirenost
3.Siguran sam u sebe	114	4.05	1.818	1	7	Nesiguran sam u sebe
4.Pozitivno interpretiram ...dogadjaje	114	3.75	1.627	1	7	Negativno interpretiram dogadjaje
5.Zadovoljan sam poslom	114	3.81	1.848	1	7	Nezadovoljan sam poslom

Druga dimenzija ličnosti : *ekstravertnost* (tabela 13) obuhvatala je pet tvrdnji i imala mean 4.41, što pokazuje da su nastavnici umereno društveni, da vole da se zabavljaju i da otvoreno izražavaju svoje mišljenje. U odnosu sa učenicima nisu preterano neposredni, ali i ne drže se na odstojanju ali nastoje da ne iskazuju otvoreno emocije.

Tabela, 3. *Skala razvijenosti ekstraverzije kod nastavnika*

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max	Tvrdnje
6.Nedruštven sam	114	4.70	1.469	1	7	Društven sam
7.Ne volim da se zabavljam	114	4.38	1.571	1	7	Volim da se zabavljam
8.U donosu sa učenicima držim se na odstojanju	114	4.32	1.737	1	7	Neposredan sam u odnosima sa učenicima

9.Ne izražavam otvoreno svoje mišljenje	114	4.38	1.448	2	7	Otvoreno izražavam svoje mišljenje
10.Nastojim da ne pokazujem emocije	114	4.28	1.399	1	7	Otvoreno izražavam emocije

Treća dimenzija ličnosti: *savesnost* (tabela 4) obuhvatala je pet tvrdnji i imala mean 4.82, što znači da su nastavnici uporni u realizaciji radnih zadataka i rešavanju problema, da sve svoje obaveze planiraju, da su organizovani, i da se veoma uspešno koncentrišu na realizaciju radnih zadataka.

Tabela 4. *Savesnost nastavnika kao karakteristika profesionalnog identiteta*

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max	Tvrdnje
11.Neorganizovan sam	114	4.61	1.526	1	7	Sve vreme isplaniram
12.Ne obraćam mnogo pažnje na kvalitet urađenog posla	114	4.67	1.521	1	7	Veoma kvalitetno izvršavam radne zadatke
13.Neozbiljno pristupam rešavanju problema u stilu lako ćemo	114	4.91	1.566	1	7	Odgovorno pristupam rešavanju problema
14.Imam slabu volju u toku realizacije radnih zadataka	114	4.92	1.558	1	7	Uporan sam u toku realizacije radnih zadataka
15.Slabo sam koncentrisan u toku realizacije radnih zadataka	114	4.79	1.560	1	7	Veoma se uspešno koncentrišem na realizaciju radnih zadataka

Četvrta dimenzija ličnosti: *prijatnost* (tabela 5) obuhvatala je pet tvrdnji i imala mean 4.65, što znači da su nastavnici prijatne osobe, i za sebe misle da su skloni praštanju, saosećanju sa učenicima, da se trude da nađu opravdanje za njihove greške i da se ne uvrede i onda kad je uvreda učenika očigledna.

Tabela 5. Nivo razvijenosti dimanzije prijatnosti kao karakteristike ličnosti nastavnika

Tvrdnje:	N	AS	SD	Min	Max	Tvrdnje
16.Netaktičan sam	114	4.82	1.520	1	7	Pažljiv sam u odnosu sa ljudima
17.Osvetoljubiv sam	114	4.88	1.476	1	7	Sklon sam praštanju
18.Ne tiču me se tuđi problemi	114	4.74	1.608	1	7	Saosećam sa drugim ljudima
19.Lako se uvredim	114	4.30	1.233	2	7	Teško se uvredim
20.Nemam razumevanja za tuđe greške	114	4.54	1.384	1	7	Nalazim opravdanja za tuđe greške

Peta dimenzija ličnosti: otvorenost (tabela 6) obuhvatala je pet tvrdnji i imala mean 4,61, što znači da su nastavnici za sebe misle da su keativne osobe, da su širokih interesovanja, da su spremni da promene mišljenje ako imaju dobre argumente i da najmanje od svih ovih dimenzija vole da maštaju, dakle da ih zanimaju pe svega praktične stvari.

Tabela 6. Otvorenost kao karakteristika ličnosti nastavnika

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max	Tvrdnje
21.Retko odstupam od mojih ustaljenih načina razmišljanja	114	4.43	1.523	1	7	Spreman sam da promenim mišljenje ako imam dobre argumente
22.Zanimaju me praktične stvari	114	4.27	1.997	1	7	Volim da maštam
23.Retko pronalazim originalna rešenja radnihzadataka	114	4.79	1.571	1	7	Kreativan sam u poslu
24.Uskih sam interesovanja	114	4.97	1.436	2	7	Širokih sam interesovanja
25.Imam sklonost ka pojednostavljenju problema	114	4.56	1.829	1	7	Kompleksno pristupam analizi problema

Samopoštovanje i lokus kontrole kao dimenzije profesionalnog identiteta nastavnika

Samopoštovanje podrazumeva prihvatanje i veru u sebe. Kada neko poštuje sebe onda je svestan svojih vrednosti i svog profesionalnog identiteta, onda je spreman da ulaže dodatnu energiju u sopstveni rad, uživa u njemu i uspešan je tome što radi. Nizak nivo samopoštovanja vodi razvoju nesigurnosti, samokritici i osećaju krivice. Visok nivo samopoštovanja je važan aspekt profesionalnog identiteta jer u velikoj meri od njega zavisi mentalno zdravlje zaposlenih, stepen njihove prilagođenosti uslovima i zahtevima radnog procesa, kvalitet komunikacije sa drugima, i nivo njihovih profesionalnih aspiracije. Nastavnici sa visokim nivoom samopoštovanja postavljaju realne zahteve kako sebi tako i učenicima, postižu visoke rezultate, ostvaruju dostižne ciljeve i samim tim veoma su uspešni u svojim profesionalnim aktivnostima.

U našem istraživanju postavili smo nastavnicima sledeće tvrdnje (tabela 6) koje su se odnosile na samoprocenu nivoa samopoštovanja kod njih.

Tabela 7. Tvrdnje vezane za merenje samopoštovanja kod nastavnika

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max
1. Više volim da radim na svoj način, nego da sledim instrukcije drugih	114	3.35	0.902	1	5
2. Ignorišem primedbe, koje na moj račun stavljaju članovi moje porodice, prijatelji i kolege na radnom mestu	114	2.32	1.025	1	5
3. Spreman sam da radim sve, samo da bih bio u centru pažnje	114	1.61	0.878	1	5
4. Pravila koja su drugi uspostavili volim da menjam	114	2.57	0.862	1	5
5. Otvoren sam i pošten u odnosu sa ljudima, i želim da me oni upoznaju onakvog kakav ja zaista jesam	114	4.48	0.844	1	5
6. Ono što ja kažem, važnije mi je od onog što su drugi kazali	114	3.20	1.057	1	5
7. Prihvatam punu odgovornost za svoje probleme, i svoje greške	114	4.53	0.778	1	5
8. Imam potrebu da branim ono što mislim, govorim i radim	114	4.26	0.788	2	5
9. Smatram da o svakoj temi treba da imam svoj stav	114	4.38	0.769	3	5

10.Čvrst sam kada se radi o mojim uverenjima, i ne prihvatam lako predloge koji su u suprotnosti sa njima	114	3.39	0.956	1	5
11.Drugima jasno stavljam do znanja da nisu bolji od mene	114	2.53	1.242	1	5
12.Brzo ispravljam svoje greške	114	4.02	0.831	1	5
13.Ako me kritikuju, brzo i veoma dobro reagujem u sopstvenu odbranu.	114	3.54	0.979	1	5

Dimenzija *samopoštovanje*, obuhvata 13 tvrdnji . Dobili smo mean 3.40 što znači da nastavnici imaju visoki stepen samopoštovanja. Najveći mean 4.48 ima tvrdnja da je nastavnik pošten u odnosu sa ljudima i da želi da ga upoznaju onakvim kakav on zaista i jeste. Dakle, prema ovom istraživanju nastavnici u svom radu prevazilaze egocentričnost, (tvrdnja mean 1.61) i spremni su da brane ono što rade i govore ono što misle, da preuzmu odgovornost za svoje greške, da se energično uključe u rešavanje problema (mean 4.53) i da o svakoj temi iskažu svoj stav (mean 4,38) i da brzo ispravljaju greške.

Ono što nastavnici prema ovoj skali nisu spremni je da : prihvate primedbe na radnom mestu (mean 2.32), da prihvataju pravila koje drugi nameću, i da prihvate da su drugi bolji od njih.

Dimenzija *lokus kontrole* predstavlja uverenja nastavnika u vezi sa tim koliko mogu da kontrolišu događaje i aktivnosti u svom profesionalnom radu, i na taj način govore da li oni imaju spoljašnji ili unutrašnji lokus kontrole. Lokus kontole je meren preko 8 tvrdnji i ima mean 3.64. što znači da u školama imamo eksterni lokus kontrole (nastavnici smatraju da su njihovi radni rezultati u znatnoj meri izvan njihove kontrole). Upravo to dokazuje da profesionalni identitet nije u potpunosti formiran, jer ga ne karakteriše subjektivna profesionalna autonomnost nastavnika. Nastavnici više vide sebe kao realizatore nečijih koncepata, ciljeva i zadataka, a ne kao kreatore kurikuluma, aktivne i samostalne planere, kreativne organizatore i kvalitetne samoevaluatore sopstvene prakse. Najveći mean 4.39 što znači najviši stepen slaganja dobili smo na tvrdnji da je posao ono što sami od njega napravimo, a najmanji na tvrdnji, da je sreća vezana za količinu novca koju neko na poslu može da zaradi. (2,82)

Tabela 8: Lokus kontrole kod nastavnika

Tvrdnje:	N	AS	SD	Min	Max
1. Posao je ono što Vi od njega napravite	114	4.39	0.805	1	5
2. U većini poslova ljudi mogu uspešno da postignu ono što su planirali da postignu	114	4.09	0.759	2	5
3. Ako je zaposleni nezadovoljan sa odlukom nadređenog treba da preduzme nešto u vezi sa tim	114	3.58	1.104	1	5
4. Uz odgovarajući napor većina ljudi je u stanju da uradi svoj posao dobro	114	4.32	0.695	2	5
5. Da biste dobili dobar posao treba da imate članove porodice ili prijatelje na visokim položajima	114	3.52	1.154	1	5
6. Da biste zaradili mnogo novca treba da poznajete prave ljude	114	3.54	1.169	1	5
7. Većina zaposlenih ima više uticaja na nadređene, nego što to misle da imaju	114	2.84	0.983	1	5
8. Osnovna razlika između ljudi koji zarađuju mnogo novca, i onih koji zarađuju malo novca, je sreća	114	2.82	1.259	1	5

Nastavnici sa unutrašnjim lokusom kontrole veruju da imaju kontrolu nad sopstvenim životom i radom, nad sopstvenim ponašanjem i rezultatima svoga rada, imaju viši nivo motivacije za rad, ulažu više napora i time postižu bolje radne zadatke. Pored toga oni temeljno istražuju okruženje i otkrivaju mogućnosti za optimalan razvoj učenika.

Samoevaluacija efikasnosti u nastavi i profesionalni identitet

Samoprocena efikasnosti nastavnika obuhvatala je tri dimenzije: procenu efikasnosti u odnosu na podsticanje učenika na misaone aktivnosti u nastavi, procenu efikasnosti u odnosu na usmerenost nastavnika na vrednosti i ostvarivanje proklamovanih ciljeva nastave i efikasnost u odnosu na proces poučavanja i nastave.

Usmerenost nastavnika na nastavne aktivnosti koje podstiču učenike na misaone aktivnosti je obuhvatala 15 tvrdnji (tabela 9) i imala mean 3.92, što znači da su nastavnici vide sebe kao relativno efikasne, posebno u sferi razvijanja mentalnih sposobnosti učenika.

Ukoliko uporedimo samo prve tri tvrdnje, očigledno je da najveći broj nastavnika smatra da efikasnost zavisi od organizacije nastave, tj od unapred dobro postavljenih zadataka, zatim da efikasnost zavisi od nivoa stručnosti

nastavnika, a najmanje njih smatra da je efikasnost vezana za objektivno utvrđivanje predznanja učenika i zatim od nivoa angažovanja učenika da u procesu učenja konstruktivno iskoristi svoja predznanja za razumevanje novih informacija i za, samim tim sticanje viših nivoa znanja.

Najveći mean 4.36 je bio za tvrdnju da se veza između znanja i primene tog znanja, uvek mora isticati, a najmanji mean 2.52 je bio za tvrdnju da nastavnik treba da bude fokusiran na društvene promene, a ne na individualni razvoj učenika.

Tabela 9: Podsticanje učenika na misaone aktivnosti u nastavi

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max
1.Učenje je uspešnije ukoliko su unapred postavljeni zadaci	114	4.29	0.773	1	5
2.Da bi neko bio efikasan nastavnik, mora da bude efikasan stručnjak	114	4.10	0.764	1	5
3.Učenje zavisi, pre svega, od onoga što neko već zna	114	3.22	1.062	1	5
4.Veoma je važno da nastavnik obrati pažnju na emocionalne reakcije učenika	114	4.21	0.631	2	5
5.Moje proučavanje fokusirano je na društvene promene, a ne na individualnog učenika	114	2.52	1.015	1	5
6.Nastavnik mora biti ekspert u svojoj nastavnoj disciplini	114	3.94	0.971	1	5
7.Najefikasnije se uči radeći zajedno sa dobrim stručnjakom	114	4.03	0.758	2	5
8.Nastava i učenje moraju da fokusirati na razvoj kvalitativnih promena u mišljenju učenika	114	4.23	0.639	2	5
9.Dok poučavam moj prioritet je izgradnja samopouzdanja kod studenata	114	4.21	0.587	3	5
10.Individualno učenje koje nije usmereno na socijalne promene nije potpuno	114	3.60	0.806	2	5
11.Efikasan nastavnik mora pre svega biti ekspert u svojoj nastavnoj oblasti	114	3.97	0.803	2	5
12.Veza između znanja i primene znanja mora se uvek isticati	114	4.36	0.742	2	5

13.Nastava se mora zasnivati predznanju učenika	114	3.72	0.945	1	5
14.U procesu učenja, zalaganje učenika treba nagrađivati isto koliko i postignuće	114	4.14	0.702	2	5
15.Proces poučavanja za mene je podjednako i intelektualna i moralna aktivnost	114	4.31	0.582	3	5

Usmerenost nastavnika na vrednosti i ciljeve u nastavi i postizanju ciljeva u učenju je obuhvatala 15 tvrdnje (tabela 15) i imala mean 4.17, što znači da su nastavnici veoma usmereni na ciljeve u nastavi, i na ostvarivanje tih ciljeva. Najveći mean 4.47 je imala tvrdnja da je cilj nastavnika da razvije kod učenika samopouzdanje i samopoštovanje u procesu učenja. Najmanji mean 3.29 je imala tvrdnja da je cilj nastavnika da pripremi učenika za dobru ocenu.

Tabela 10: Usmerenost nastavnika na ostvarivanje nastavnih ciljeva

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max
16.Moj cilj je, pripremiti učenike za dobru ocenu	114	3.29	1.119	1	5
17.Moj cilj je, da pokažem kako će nešto funkcionisati u realnoj situaciji	114	4.15	0.668	2	5
18.Moj cilj je, da doprinesem razvoju kompleksnijeg sistema mišljenja kod učenika	114	4.11	0.538	2	5
19.Moj cilj je, da razvijem kod učenika samopouzdanje i samopoštovanje u procesu učenja	114	4.47	0.627	2	5
20.Moj cilj je, da podstaknem učenike da ozbiljno razmotre i proanaliziraju svoje vrednosti	114	4.29	0.700	2	5
21.Očekujem da će učenici usvojiti dosta informacija vezanih za moju nastavnu disciplinu	114	4.18	0.603	2	5
22.Učenici će znati kako da primene znanja iz moje nastavne discipline u realnoj situaciji	114	4.18	0.627	3	5
23.Učenici će razviti nove pristupe u mišljenju i analiziranju sadržaja moje nastavne discipline	114	4.12	0.612	3	5
24.U okviru moje nastavne discipline očekujem da učenici razviju svoje samopoštovanje	114	4.25	0.618	2	5
25.Očekujem da ću kod učenika utemeljiti uverenja da se društvo može menjati	114	4.05	0.676	2	5

26. Želim da učenici dobro prođu na ispitima vezanim za moj predmet	114	4.51	0.552	3	5
27. Želim da učenici shvate karakteristike stvarnog procesa rada i realnog sveta	114	4.44	0.610	3	5
28. Želim da učenici shvate kako je realnost složena i kako su procesi i aktivnosti međuzavisni	114	4.40	0.661	2	5
29. U nastavi uspostavljam ravnotežu između vaspitnih situacija vođenja i izazova učenja	114	4.25	0.621	2	5
30. U nastavi nastojim da učenici shvate šta se prihvata u društvu kao dato i nepromenljivo	114	3.87	0.888	1	5

Usmerenost nastavnika na poučavanje i nastavu je obuhvatala 15 tvrdnji (tabela 11) i imala mean 4.06, što znači da su nastavnici veoma usmereni na poučavanje učenika i nastavu. Najveći mean 4.54 je imala tvrdnja da nastavnici pokušavaju da pojasne učenicima šta uče. Najmanji mean 3.25 je imala tvrdnja da su za nastavnika daleko važnije društvene vrednosti nego znanje vezano za nastavnu disciplinu.

Tabela 11: Usmerenost nastavnika na poučavanje i praksu

Tvrdnje	N	AS	SD	Min	Max
Pridržavam se čvrsto usvojenog programa, i sadržaje obrađujem u tačno predviđeno vreme	114	3.62	0.896	1	5
Sadržaje moje nastavne discipline povezujem sa životnim situacijama i primenom u praksi	114	4.39	0.604	3	5
U toku nastave postavljam dosta pitanja	114	4.34	0.529	3	5
Učenilki rad ili doprinos nastavi smatram kao kompliment mom radu	114	4.36	0.626	2	5
Sadržaje moje nastavne discipline koristim da bi učenike upoznao/la sa pravim idealima	114	4.00	0.704	2	5
Projektovani nastavni zadaci usmeravaju moj rad u procesu poučavanja	114	3.93	0.749	2	5
Modelujem i stvaram metode, na osnovu dobre nastavne prakse	114	4.19	0.608	2	5
Otvaram pitanja sa učenicima u odnosu na postojeće teorijske pristupe u mojoj nastavnoj disciplini	114	4.13	0.645	2	5

Podstičem slobodno izražavanje osećanja i emocija kod učenika	114	4.39	0.647	2	5
Daleko su mi važnije društvene vrednosti nego znanje vezano za nastavnu disciplinu	114	3.25	1.061	1	5
Nastojim da potpuno pojasnim učenicima ono što oni treba da nauče	114	4.54	0.612	2	5
Verujem da je učenje mlađih saradnika-od iskusnijeg stručnjaka, uvek uspešno	114	3.92	0.832	1	5
Podstičem učenike da jedni druge izazivaju u misaonim aktivnostima	114	4.26	0.610	3	5
Pred učenicima sam spreman/na da pokažem sopstvena osećanja, ali očekujem da to učine i oni	114	3.82	0.908	1	5
Ciljeve u mojoj nastavnoj disciplini povezujem sa promenama u društvu	114	3.70	0.931	1	5

Povezanost između dominantnog prisupa nastavi i ekstravertnosti nastavnika

U ovom radu nastojali smo da utvrdimo i statistički dokažemo da li postoji povezanost između različitih pristupa nastavnika u nastavi i njegovih ličnih karakteristika, npr. ekstravertnosti. Rezultati istraživanja dati su u tabeli 12.

*Tabela 12. ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

	N	Mean	SD	r	sig.
Nastavnik kod koga dominira razvojni pristup nastavi	114	2.64	.262	.304**	.001
Ekstravertnost nastavnika		4.41	1.260		

Postoji visoka statistički značajna povezanost ekstravertnosti nastavnika i razvojnog pristupa nastavnika u nastavi, na nivou značajnosti od 0.01, što pokazuje Pearsonov koeficijent korelacije koji iznosi $r = 0,304$.

Istraživanja Morrisona (1997) su pokazala da postoji povezanost nekih dimenzija ličnosti u okviru Velikog pet modela, i utvrdio je da unutrašnji lokus kontrole pozitivno korelira sa dimenzijama savesnosti i ekstravertnosti. Upravo tu vezu smo proverili i kod profesionalnog identiteta nastavnika i potvrdili hipotezu (tabela 13).

*Povezanost savesnosti nastavnika i unutrašnjeg lokusa kontrole**Tabela 13. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

	N	Mean	SD	r	sig.
Unutrašnjeg lokusa kontrole	114	2.64	.262	.190*	.043
Savesnosti nastavnika		4.82	1.463		

Postoji statistički značajna povezanost savesnosti nastavnika i unutrašnjeg lokusa kontrole na nivou značajnosti od 0.05, što pokazuje Pirsonov koeficijent korelacije koji iznosi $r = 0,190$.

ZAKLJUČAK

Primenom samorefleksije ili samoanalize nastavnici sami mogu postati svesni složenosti procesa vaspitanja i obrazovanja što može dalje dovesti do temeljnijeg razumevanja amog procesa poučavanja ali i sopstvenog profesionalnog identiteta. Postoji dakle potreba u pedagoškim istraživanjima za stvaranjem korpusa pedagoškog znanja zasnovanog na subjektivnim nastavničkim refleksijama što dalje može dovesti do modelovanja profesionalnog identiteta nastavnika u skladu sa savremenim teorijam učenja i ravoja učenika. Dakle, ukoliko pođemo od toga da su glavni zadaci nastavnika da sistematično pripremaju, planiraju, orgnizuju i vode proces učenja, da obezbede relevantne i odgovarajuće povratne ingormacije učeniku o njegovim postignućima i da prilagode stil poučavanju stilu učenja učenika onda se pitanje profesionalnog identiteta nastavnika otvara kao proces u kome je neophodno kontinuirano raditi na razvoju njihovih nastavničkih kompetencija, spremnosti na saradnju, na timski rad i na prihvatanje promena u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

REZIME

U radu su predstavljeni i interpretirani izvodi iz složenog pedeutološkog istraživanja o nastavniku kao centralnoj varijabli vaspitno-obrazovnog procesa u školi. Predmet istraživanja u ovom radu su samorefleksije nastavnika o profesionalnom identitetu. Analiza relevantnih istraživanja (Coper Olson, 1996.) pokazuje da se pitanje profesionalnog identiteta može najbolje istraživati putem samoevaluacije (samorefleksija), jer je reč o dinamičnom konceptu koji se nalazi u procesu kontinuiranog formiranja u skladu sa uticajima i izazovima sa kojim se nastavnici susreću, i sa kojima su u interakciji.

Dimenzije profesionalnog identiteta koje se mere putem samoevaluacije nastavnika u ovom radu su: vrednosne orijentacije nastavnika u nastavi, selfkoncept nastavnika, samopoštovanje i lokus kontrole nastavnika i efikasnost u nastavi.

Interpretirani nalazi rezultata ovog istraživanja sugerišu da primenom samorefleksije ili samoanalize, nastavnici mogu postati svesni složenosti procesa vaspitanja i obrazovanja, što može dalje dovesti do temeljnijeg razumevanja procesa poučavanja, ali i sopstvenog profesionalnog identiteta. Postoji, dakle, potreba u pedagoškim istraživanjima za stvaranjem korpusa pedagoškog znanja zasnovanog na subjektivnim nastavničkim refleksijama, što dalje može dovesti do modelovanja profesionalnog identiteta nastavnika u skladu sa savremenim teorijama učenja i razvoja učenika.

Ključne reči : nastavnik, samoevaluacija, profesionalni identitet

SELF-REFLECTION OF TEACHERS ON PROFESSIONAL IDENTITY

SUMMARY

The paper presents and interprets excerpts from a complex pedeutology research on a teacher as the central variable of the educational process at school. The research subject in this paper is the teachers' self-reflection on their professional identity. The analysis of relevant research (Coper Olson, 1996) shows that the issue of professional identity could be best explored through self-evaluation (self-reflection), because it is a dynamic concept, which is in the process of continuous formation in accordance with the impacts and challenges, which the teachers both encounter and interact with.

Dimensions of professional identity, which are measured through the teachers' self-evaluation in this paper, are the following: value orientations of teachers in the classroom, the teachers' self-concept, self-esteem and locus control of the teachers, and efficiency in the classroom.

The interpreted results of this research suggest that the upon application of self-reflection or self-evaluation, teacher can become aware of the complexity of the education process, what can further lead to a more thorough understanding of both the teaching process and their own professional identity. Therefore, there is a need in pedagogical research to create a corpus of pedagogical knowledge based on subjective teachers' reflections, which may further lead to modeling the professional identity of teachers in accordance with contemporary theories of learning and development of pupils.

Key words : teacher, self-evaluation, professional identity

LITERATURA:

- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple &'s' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak, *Changing research and practice: Teachers+ professionalism, identities and knowledge* (pp. 78}89). London: Falmer Press.
- Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London and New York: RoutledgeFalmer
- Goldberg, L., (1992). *The development of markers for the big-five structure*, Psychological Assessment, 4, 26-42.
- Guskey, T. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin* 87, 4-20.
- Guskey, T. R. (2005). Five key concepts kick off the process. *Journal of Staff Development* 26(1), 36-40
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21, 995-1006
- Kelchtermans, G. (2007). Capturing the multidimensionality of teacher professionalism: Broad and deep and reflection. In J. Van Swet, P. Ponte & B. Smit (Eds.) *Postgraduate Programs as Platform: A Research-led Approach*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Kostović, S., Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Miles, K. H. (2003). The big picture. *Journal of Staff Development* 24(3), 34-37.
- Morrison, K. A. (1997). Personality correlates of the five-factor model for a sample of business owners/managers: Associations with scores on self-monitoring, type A behavior, locus of control, and subjective well being. *Psychological Reports*, 80, 255-272.
- Pratt, D. D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL: Krieger, Publishers
- Villegas-Reimers E. (2003) *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris UNESCO International Institute for Education Planning.