

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Милица М. Стојковић

**РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ
ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА**

докторска дисертација

Београд, 2018

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Milica M. Stojković

**TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY
DEVELOPMENT**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2018

Ментор:

Др Данијела Петровић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за психологију

Чланови комисије:

Др Драгана Бјекић, редовни професор
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

Др Вера Рајовић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за психологију

Др Јелена Старчевић, доцент
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

Др Наташа Симић, научни сарадник
Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за психологију

Датум одбране: _____ године

Посвета

Овај рад посвећујем мојим драгим родитељима Михаилу Вучетићу и Ксенији Милић, којима сам бескрајно захвална за сву љубав, поверење и подршку коју су ми пружали и коју пружају. „Поклањам“ ову дисертацију породичном наслеђу ова два презимена.

Захвалнице

Посебну и највећу захвалност изражавам према Данијели Петровић, која ми је одшкринула врата академског света, и Драгани Бјекић, која ми је потпуно отворила та врата, а са њима и бројне могућности о којима нисам до тад ни размишљала. Хвала за усмеравање и вођење када ми је то било потребно и за слободу и разумевање када ми је то било још потребније.

Захваљујем свим наставницима и студентима који су учествовали у овом истраживању, као и свим колегама, пријатељима, познаницима, који су непосредно или посредно имали удела у њему.

У завршавању рада посебно су ми биле значајне критичке размене са Наташом Симић и Јеленом Старчевић, којима се искрено захваљујем на времену које су издвојиле за овај рад и предлозима за његово побољшање. Наташи сам посебно захвална за укљученост и бодрење пред сам „финиш“.

Драгој Вањи Вукосављевић захваљујем на детаљној и ефикасној лектури целог рада и на сарадљивости у периоду „тесних“ временских рокова.

На крају, захваљујем мојим најмилијима, који су имали разумевања за одрицања која је овај рад некада захтевао и који су ме подржавали да га довршим – супругу Марку Стојковићу, сестри Иви, неколицини блиских пријатеља. Хвала вам што сте део мог живота, што сте мој ослонац.

У Горњем Милановцу, фебруара 2018. године

РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

Резиме: Овај рад се бави професионалним идентитетом наставника, који је одређен као *организована целина искустава које особа има о себи као наставнику, коју сачињавају вишеструке Ја-позиције, повезане кроз различите социјалне интеракције и контексте, а која резултира релативно међусобно усаглашеним и доследним доживљајем себе у контексту професије*. Основни проблем којим се рад бави јесте утврђивање специфичности формирања и развоја професионалног идентитета наставника предметне и наставника разредне наставе (учитељи) у Србији у различитим фазама њихове каријере.

Идентитет наставника је истраживан и објашњаван из угла два феноменолошка приступа: наративног и гешталтистичког. Истраживање је експлоративно и засновано на комбиновању квалитативне и квантитативне методологије. Комбиновани метод је присутан у техникама прикупљања података, њиховој обради и анализи, као и интерпретацији резултата. Основна техника за прикупљање података је индивидуални полуструктурирани интервју, у оквиру којег су коришћене технике недовршених реченица и скале самопроцене. Поступци за обраду података подразумевали су квалитативну анализу (тематска анализа и наративна анализа) и квантитативну обраду података (дескриптивни статистички показатељи и тамо где је било изводљиво Хи-квадрат тест и анализу варијансе). Укупан узорак обухвата 95 испитаника уједначено расподељених у категоријама две основне независне варијабле: фаза професионалног развоја (23 будућа наставника, 24 почетника, 24 наставника који имају 5–15 и 24 наставника са преко 25 година радног стажа у настави) и разредна/предметна настава (46 учитеља и 49 предметних наставника, од чега су 24 наставници српског језика и 25 наставници математике).

Резултатима су утврђене одређене опште правилности развоја личног и професионалног идентитета наставника. Обим личног идентитета наставника је већи од обима професионалног идентитета. Садржај идентитета наставника чини прожимање самоодредница које се односе на личну, социјалну и димензију наставе/поучавања. Професионални идентитет наставника чини значајну Ја-позицију личног идентитета наставника у тридесетим и четрдесетим годинама живота, а у

свим старосним групама израженији је код учитеља него код предметних наставника. Професионална идентификација и сигурност у професионалне компетенције расту са годинама радног стажа и са годинама живота, али није утврђена њихова међусобна корелација. Утврђена су два основна наративна позиционирања у аутобиографским наративима: *Наставник, то је мој посао* (изражено одвајање себе и посла којим се баве и описивање себе претежно кроз спољашње критеријуме прописаног понашања наставника) и *Наставник, то сам ја* (делимично или потпуно преклапање особе и посла). Утврђено је постојање две основне димензије развоја професионалног идентитета наставника: (1) диференцијација/интеграција и (2) унутра/споља. Диференцијација Ја-позиција и усмереност ка споља су доминантни у прве три фазе професионалног развоја и достижу врхунац у четрдесетим годинама живота, док у последњој фази превладава интеграција. Укрштањем ових димензија са добијеним основним наративним позиционирањима и њиховим комбиновањем са статусима идентитета који је развио Џејмс Марша, предложен је модел четири основна облика професионалног идентитета наставника.

Утврђено је да је након иницијалног образовања код највећег дела учитеља развијен стабилнији професионални идентитет наставника него код предметних наставника, код којих постоји двојна професионална идентификација (стручњак одређене области и наставник те области). Док је за учитеље почетнике рад у школи пожељан исход и нешто чему теже, за највећи део предметних наставника то није случај. Код дела средње искусних наставника (5 – 15 година стажа) професионални идентитет је највише диференциран и интегрисан и испољава се кроз посвећеност послу и продуктивност и ширење поља професионалног утицаја ван граница учионице. Наспрам тога, део наставника (претежно учитеља) се суочава са пролонгираном неизвесношћу због краткотрајности запослења, што представља озбиљније сметње стабилности професионалног идентитета. Такође, део наставника ове подгрупе разматра алтернативне Ја-позиције кроз могућност промене запослења. Коначно, код најискуснијих наставника (преко 25 година стажа у настави) мања је диференцираност професионалних Ја-позиција и мања усмереност ка споља; они граде свој професионални идентитет око задовољства и љубави, забаве и уживања

коју им посао пружа, али истовремено и велике обавезе и одговорности коју он носи, уз истицање неповољног друштвеног статуса просветних радника у нашој земљи, као сталног извора фрустрација.

Професионални идентитет учитеља и предметних наставника карактеришу одређене сличности и разлике. Заједнички „део“ се односи на алтруистичко „језгро“ мотивације за рад, позитивну перцепцију посла као непредвидивог и изазовног, као и то да виде свој посао као захтеван и напоран и као недовољно друштвено вреднован. Оно што се разликује је усмереност учитеља да себе више доживљавају као неког ко се остварује у помажућим везама са ученицима, док предметни наставници у свом послу виде остваривање ширег друштвеног утицаја. Љубав према послу, задовољство и уживање у њему, као одговорност и обавезу коју он носи и јединствен лични значај посла, у већој мери истичу учитељи. Учитељи и наставници српског језика су више склони изражавању о себи кроз одреднице које се односе на унутрашња својства и припадности, док су наставници математике више склони да се самоодређују кроз активности и објекте интересовања (усмереност споља). Ове разлике у одређењима личног идентитета одсликавају се и у основним наративима професионалног идентитета. Закључује се да се учитељи у већој мери поистовећују са професијом, затим наставници српског језика, док се наставници математике у најмањој мери поистовећују са професијом наставника.

На основу резултата овог истраживања, као и претходних емпиријских и теоријских сазнања о професионалном идентитету наставника, формулисане су препоруке за подстицање развоја професионалног идентитета у оквирима образовања наставника у Србији, као и смернице за будућа истраживања.

Кључне речи (до 10): наставници, професионални идентитет, лични идентитет, појам о себи, професионални развој наставника, наративи, комбиновани метод, гешталт психологија.

Научна област: Психологија образовања

Ужа научна област: Професионални развој наставника

УДК: 159.923.2:371.213(043.3)

TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

Summary

The main topic of this dissertation is teachers' professional identity (TPI) which is defined as an organized schema of experiences that a person has on oneself as a teacher and that consists of multiple *I-positions* connected through various social interactions and contexts, resulting in relatively coherent and consistent sense of a professional self. The main goal of this research is to determine the development of professional identity of class teachers and subject teachers in Serbia throughout different stages of their career.

TPI is explored and explained through the perspective of two phenomenological approaches: narrative and gestalt. The research is exploratory and based on a mix-method approach. This combination of qualitative and quantitative approach is present in obtaining data techniques, analysis and interpretations of the results. An individual semi-structured interview is the main data collection technique. Techniques of unfinished sentences and self-assessment scales are integral parts of the interview. Data analysis consists of qualitative (thematic and narrative analysis) and quantitative procedures (descriptive statistics, Chi square and ANOVA). The sample consists of 95 participants equally distributed in categories of two main variables: stages of professional development (23 preservice teachers, 24 beginning teachers, 24 experienced teachers with 5–15 years of teaching experience and 24 teachers with over 25 years of teaching experience) and class/subject teachers (total of 46 class teachers and 49 subject teachers, half of which are Serbian language teachers and math teachers).

The results suggest some general regularities in teachers' identity development. The volume of teachers' personal identity is wider than the volume of their professional identity. TPI consists of personal, social and teaching self-determinants. TPI is an important *I-position* of personal identity of teachers in their 30s and 40s, and it is more dominant in class than in subject teachers in all age groups. Professional identification and confidence in teaching competences increase with years and working experience, but it is not determined that they correlate with each other. Two basic narrative positionings in autobiographical narratives are determined: *Teacher, that's my job* (separating oneself from the job, self-descriptions are mostly formed through the external criteria of prescribed teacher behavior)

and *Teacher, that's me* (partial or complete overlapping of a person and his or her job). Two basic dimensions of TPI development are determined: (1) differentiation/integration and (2) inward/outward orientation. Differentiation of *I-positions* and outward orientation are dominant in the first three stages of professional development and they reach its peak in 40s, while, in the final stage, it is integration that prevails, along with inward orientation. By intersecting these two dimensions with obtained basic narrative positionings and combining them with James Marcia's identity statuses, a model of four basic forms of TPI is proposed.

It is determined that, after finishing initial teacher education, the majority of class teachers develop a more stable TPI in comparison to subject teachers who develop a dual professional identity (an expert in specific scientific field and a subject teacher). While working in school is a desirable professional outcome for beginning class teachers, for the majority of subject teachers working as a school teacher represents a professional outcome they did not strive for. Some of the teachers that have 5 to 15 years of working experience show the most differentiated and integrated TPI, which manifests itself through professional commitment, productivity and "expanding" the field of professional influence outside the classroom. However, some of the teachers in this subgroup (mostly class teachers) deal with prolonged uncertainty due to short-term employment, which presents a serious disturbance to TPI stability. Moreover, a part of these teachers also consider an alternative *I-position* by changing the current job. Finally, the most experienced teachers with over 25 years of teaching experience show a decrease in differentiation of *I-positions* and outward orientation; they construct their TPI around positive perceptions of their job (for them being a teacher means pleasure and love, fun and enjoyment), but they also stress that their work implies great obligation and responsibility and that it is a source of frustration due to the unfavorable social status of teachers in our country.

There are some similarities and differences in TPIs of class and subject teachers. What is common for both groups of teachers is a certain altruistic „core“ of their work motivation and a positive perception of their occupation as challenging and unpredictable, while at the same time they share a negative perception of their occupation as demanding, exhausting and insufficiently valued in society. On the other hand, they differ in a sense

that class teachers perceive themselves as someone who attains self-realization through caring relationships with students, while subject teachers stress the importance of wider social impact of their occupation. Class teachers place more emphasis on the unique personal importance of their job; they stress that they love their job and that it means pleasure, fun and enjoyment for them, but also great responsibility. Class teachers and Serbian language teachers are more prone to express themselves through the descriptions relating to the internal properties and sense of belonging, while math teachers are more prone to self-definitions that refer to the activities and objects of interest (external focus). These differences in personal identity are also reflected in basic narrative positionings. It is concluded that class teachers identify with the teaching profession most, followed by Serbian language teachers, while math teachers identify with the teaching profession to a lesser extent.

Based on the findings of this research, as well as previous empirical and theoretical findings on TPI, the recommendations for stimulating TPI development in the context of teacher education in Serbia are formed. The guidelines for future research are also defined.

Keywords: teachers, professional identity, personal identity, self-concept, teachers' professional development, narratives, mix-method, gestalt psychology.

Scientific field: Educational psychology

More specific scientific field: Teacher professional development

UDC: 159.923.2:371.213(043.3)

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО	5
2.1 Појмовна одређења и сродни конструкти, својства и чиниоци професионалног идентитета наставника	5
2.1.1 Одређење идентитета	6
2.1.2 Идентитет и појам о себи	9
2.1.3 Лично и професионално у идентитету наставника	12
2.1.4 Својства професионалног идентитета наставника	14
2.1.5 Рефлексивност и професионални идентитет наставника	15
2.1.6 Емоције и професионални идентитет наставника	17
2.1.7 Контекст и професионални идентитет наставника	19
2.1.8 Осврт на појмовна одређења	20
2.2 Теоријски оквири за истраживање професионалног идентитета наставника	21
2.2.1 Психолошке теорије идентитета	22
2.2.1.1 Теорије личног и социјалног идентитета	22
2.2.1.2 Теорије релационог идентитета	28
Идентитет наставника из перспективе теорије дијалошког Ја	29
Идентитет наставника из перспективе гешталт теорије личности	33
Објашњења парадокса релационог идентитета	37
2.2.2 Социоконструктивистички приступ образовању	39
2.2.2.1 Наративни приступ идентитету наставника	40
2.2.2.2 Идентитет наставника кроз метафоре	43
2.2.3 Осврт на теоријски оквир	47
2.3 Преглед истраживања о професионалном идентитету наставника	48
2.3.1 Истраживања о идентитету наставника у свету	48
2.3.2 Истраживања о идентитету наставника у Србији	58
2.3.3 Осврт на преглед истраживања	60

2.4	Идентитет наставника и професионални развој	61
2.4.1	Идентитет будућих наставника	61
2.4.2	Идентитет наставника почетника	65
2.4.3	Идентитет искусних наставника	72
2.4.4	Осврт на шири контекст професионалног развоја наставника и улогу професионалног идентитета	76
3.	ЕМПИРИЈСКИ ДЕО – МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	79
3.1	Проблем и предмет истраживања	79
3.2	Циљеви истраживања	80
3.3	Одабир методологије	81
3.4	Хипотезе	82
3.5	Варијабле	85
3.6	Узорак	87
3.7	Технике за прикупљање података	89
3.8	Процедура истраживања	95
3.9	Технике за анализу/обраду података	97
4.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	105
4.1	Лични и професионални идентитет наставника кроз недовршене реченице „Ја сам...“	105
4.1.1	<i>Обим</i> личног и професионалног идентитета наставника	105
4.1.2	Садржај личног и професионалног идентитета наставника	108
4.1.3	1 Фаза професионалног развоја и узраст: Разлике у <i>обиму</i> личног и професионалног идентитета наставника	113
4.1.3	2 Фаза професионалног развоја и узраст: Разлике у <i>садржају</i> личног идентитета наставника	117
4.1.3	3 Фаза професионалног развоја и узраст: Разлике у <i>садржају</i> професионалног идентитета наставника	121
4.1.4	Предметна и разредна настава: Разлике у <i>обиму</i> и <i>садржају</i> идентитета наставника	125
4.2	Професионални идентитет наставника кроз метафоре	128
4.3	Професионални идентитет наставника кроз наративе	137
4.3.1	Аутобиографски професионални „временлов“	137

4.3.2	О односу личног и професионалног у наставничкој професији	156
4.3.3	О добром наставнику	172
4.3.4	О статусу наставничке професије у друштву	184
4.4	Самопроцене професионалног идентитета и развијености наставничких компетенција	194
5.	ДИСКУСИЈА И ТУМАЧЕЊЕ	200
5.1	Опште правилности развоја личног и професионалног идентитета наставника	200
5.2	Својства професионалног идентитета будућих наставника, наставника почетника и искусних наставника	219
5.3	Својства и развој професионалног идентитета наставника учитеља и предметних наставника	237
5.4	Модел основних облика професионалног идентитета наставника	253
6.	ПРЕПОРУКЕ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	260
6.1	За образовање будућих наставника	260
6.2	За професионални развој наставника почетника	268
6.3	За професионални развој искусних наставника	274
7.	ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА	279
7.1	Значај истраживања	279
7.2	Ограничења истраживања	281
7.3	Смернице за будућа истраживања	282
7.4	Епилог уместо закључка	283
8.	ЛИТЕРАТУРА	286
9.	ПРИЛОЗИ	311
10.	БИОГРАФИЈА АУТОРА	333
11.	ИЗЈАВЕ О АУТОРСТВУ, О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА И ИЗЈАВЕ О КОРИШЋЕЊУ	334

1. УВОД

Овај рад бави се развојем професионалног идентитета наставника, односно проучавањем начина на који наставници доживљавају себе и свој посао током различитих фаза професионалног развоја. У савременој литератури из области психологије и наука о образовању често се говори о конструкцији професионалног идентитета, а под тиме се подразумева континуирани процес осмишљавања искуства, који омогућава особи да разуме *ко је* и ко жели да постане у професионалном контексту (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Основна замисао ове дисертације је да истражи управо те процесе осмишљавања искуства преко којих наставник¹ у Србији осмишљава *ко је* и ко жели да постане у професионалном контексту.

Главна премиса ове дисертације може се сажети у следећем – бављење питањем „Ко сам ја као наставник?“ вредно је и важно питање које утиче на то како ће наставници обављати свој посао. Како се сви даљи теоријски и емпиријски подухвати заснивају на њој, у овом уводном поглављу ће пажња бити посвећена питању сврсисходности бављења темом професионалног идентитета наставника. У чему се огледа значај професионалног идентитета у наставничкој професији, односно зашто бисмо се њиме бавили?

Професионални идентитет као чинилац педагошке успешности – Начин на који наставници доживљавају себе кључан је за то како ће они тумачити природу свог посла (Nias, 1989а, према Soreide, 2007). Утврђена је повезаност професионалног идентитета наставника са различитим феноменима од значаја за педагошку успешност наставника, попут доживљаја сврсисходности и самоефикасности, затим посвећености послу, задовољства послом и мотивације наставника (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006), као и са чиниоцима професионалног развоја наставника (Живковић, 2013). Професионални идентитет наставника значајно утиче на њихову сигурност и стручност у поучавању (Gur, 2013). Лични рад на професионалном идентитету може да буде нарочито значајан за испитивање и превенцију синдрома

¹ Сви термини који се у наставку рада користе у граматичком мушком роду односе се на особе које се баве наставничком професијом и подразумевају природни мушки и женски род особа на које се односе.

професионалног сагоревања (Rad & Nasir, 2010; Villa & Calvete, 2001), као и раног напуштања наставничке професије. Такође, професионални идентитет наставника у великој мери утиче на то какве ће промене они изазвати код ученика. Наставници са оптималним нивоом самопоштовања и капацитетом за самопоимање и самовредновање више су у стању да ученицима пруже повратну информацију која подржава развијање њиховог самопоимања (Zehm, 1999). Истраживања су, такође, показала да су наставници са оптималним нивоом самопоштовања и диференциранијом сликом о себи флексибилнији у размишљању и ефикаснији при примени свог знања у унапређивању процеса учења својих ученика (Bellon, Bellon, & Blank, 1992; Zehm & Kottler, 1993, према Zehm, 1999). Као што ће бити разматрано у наредном поглављу, самопоимање и идентитет су веома сродни феномени, па се можемо позвати и на нека истраживања која су се бавила педагошким корелатима појма о себи. Позитиван академски селф-концепт наставника има позитивни утицај на академско понашање ученика, као што су истрајност у академским задацима, образовне аспирације и образовна постигнућа (Burne, 1996, према Craven & Yeung, 2008), редовно академско похађање, однос са родитељима и локус контроле (Marsh & Craven, 2006, према Златић, 2010), као и на редукцију анксиозности, ниске мотивације и ниског учинка (Sommer & Baumeister, 2002, према Craven & Yeung, 2008).

Професионални идентитет као чинилац професионалног развоја наставника – Већина оних који се баве наукама о образовању ће се сложити да је захтев савременог друштва да наставник постане и буде „рефлексивни практичар“ (Радуловић, 2011). Од одређеног наставника се очекује да се поистовети са оваквом сликом себе у својој професији и да *постане* оно што се од њега очекује. А тај процес „постајања наставником“ је, заправо, процес доношења дубоко личних одлука о томе какви желимо да будемо као наставници (Greene, 1981, према McLean, 1999). Нажалост, већина постојећих програма за иницијално образовање, као и стручно усавршавање наставника, структурирани су тако да не пружају наставницима превише подршке за критичко бављење овим питањима, већ наглашавају „усвајање сложеног лавиринта техничких знања и директивних правила и процедура“ (Zehm &

Kottler, 1990; Rubin, 1989, према Zehm, 1999, стр. 39). Сложеност и количина унапред прописане базе знања потребне будућим наставницима често може да замагли значај њиховог личног знања, односно њихових осећања, саморазумевања и самовредновања (Colton & Sparks-Langer, 1993, према Zehm, 1999). Бављење питањима као што су *Шта за мене значи то што сам наставник?, Какав сам ја наставник и какав желим да постанем/будем?, Шта радим да то остварим и како то пратим?*, може да представља начин „преговарања“ личних доживљаја и значења са актуелним захтевима друштвене улоге која се тренутно наставницима придаје.

Тренд у савременом образовању све више иде у правцу образовања заснованог на компетенцијама, док се оно све мање види као социјално-етичко делање (Враћешевић & Вујисић Живковић, 2013). Бавећи се питањем професионалног идентитета наставника, фокус се помера са рашчлањених наставничких компетенција на личност наставника и истиче се значај унутрашњих процеса који обликују начин на који наставници доживљавају себе и професију. Овај рад на известан начин представља покушај да се парцијални и помало механицистички приступ наставницима уравнотежи холистичким, који се може сажети у цитату дела наслова једног новијег истраживања, да наставничка професија „има више везе са тим *ко сам ја*, него са мојим вештинама“ (Lanas & Kelchtermans, 2015).

Професионални идентитет као потенцијал за унапређивање образовања наставника – У иницијалном образовању наставника се често пренебрегава чињеница да студенти не долазе на наставничке факултете као *tabula rasa* када је у питању слика о наставничкој професији и слика о себи као будућем професионалцу, већ да долазе са вишегодишњим искуством боравка у школи у улози ученика. Ти будући наставници су већ провели на хиљаде сати свог живота са својим наставницима, посматрајући их, расправљајући са њима и о њима, подржавајући или критикујући неке њихове поступке (Lortie, 1975, према McLean, 1999). На овај начин, студенти, када упишу наставничке факултете, већ имају своје лаичке представе и своја имплицитна знања о настави и о томе шта подразумева наставничка професија. Слична ситуација је и са искусним наставницима који често своју праксу заснивају управо на имплицитним и лаичким претпоставкама о учењу и поучавању, а мање на

систематизованом педагошком знању. Бављењем начинима на које се доживљај „мене као наставника“ ствара и развија, можемо да сазнамо доста о претпоставкама којима се наставници руководе у свом раду/учењу, а тек одатле је могуће развијати стратегије како да се те претпоставке мењају и доводе „у дијалог“ са научним теоријама. На овај начин посматран, професионални идентитет постаје значајан „катализатор“ у образовању наставника. Неоспорно је да се током иницијалног образовања и, касније, током професионалног деловања, код наставника спонтано развија извесна самосвест о себи као наставнику и да постоје обриси професионалног идентитета независно од циљаних педагошких интервенција, али је обавеза образовног система да не допусти да се тако важни процеси одвијају потпуно или претежно стихијски. Један од основних циљева овог рада је управо да пропагира значај експлицитног бављења темом професионалног идентитета наставника у оквиру званичних курикулума за иницијално образовање наставника, као и различитих видова професионалног усавршавања наставника у Србији.

Професионални идентитет наставника као нова истраживачка област – Идентитет наставника постаје предмет изучавања бројних студија које убрзано, нарочито у претходних десетак година, граде једно специфично истраживачко поље. Бројна истраживања документују овај тренд (Izadinia, 2013; Beauchamp & Thomas, 2009; Вејјаард et al., 2004; ова дисертација). У нашој земљи се није пуно приступало наставничкој професији на овај начин, тек се неколицина аутора озбиљније бавила професионалним идентитетом наставника.

На претходним странама аргументовано је да идентитет наставника представља значајну тему у научним оквирима који се баве професионалним деловањем наставника. У овој дисертацији тема развоја професионалног идентитета наставника обухваћена ја на два начина. Први се односи на теоријско систематизовање и покушај да се актуелна истраживања о професионалном идентитету наставника повежу са сазнањима о развоју идентитета које нуди психологија као наука. Други се односи на емпиријско истраживање којим се проучава развој професионалног идентитета наставника предметне и разредне наставе у Србији.

2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Предмет идентитета могу да учиним експлицитнијим једино приступом из различитих углова, као и допуштањем да израз идентитет говори сам за себе у бројним конотацијама. Тако ће једном да изгледа да се односи на свестан осећај индивидуалног идентитета, други пут на несвесну тежњу ка континуитету личног карактера (...) и, најзад, као одржавање унутрашње солидарности са идеалима и идентитетом групе. (...) Уколико и након покушаја да се овај однос разјасни, израз буде и даље задржао неку двосмисленост, он ће, тако се наддам, ипак помоћи да се оцртају један значајан проблем и једно неопходно становиште.

(Ериксон, 2008. стр. 118)

У овом поглављу су представљене теоријске поставке и резултати истраживања који представљају основу за проучавање професионалног идентитета наставника у овом раду. Поглавље се састоји од четири целине у којима се професионални идентитет наставника одређује у односу на сродне појмове, затим, смешта у одговарајуће теоријске и истраживачке оквире и, коначно, приказује развојно у контексту наставничке професије. Кроз све наведене целине теоријски садржај праћен је приказом резултата одговарајућих савремених истраживања у области образовања наставника.

У овом оивичавању предмета истраживања важно је рећи да неће бити разматрана сазнања о идентитету која постоје у другим научним дисциплинама попут филозофије, социологије, антропологије, књижевности и других. Колико год била драгоцене нека од тих сазнања, њихов приказ превазилази потребе и намере овог рада у коме се првенствено истражују психолошке основе развијања идентитета наставника. Чак и унутар психолошких сазнања о идентитету, ограничићемо се на њихову примену у области образовања.

2.1 ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА И СРОДНИ КОНСТРУКТИ, СВОЈСТВА И ЧИНИОЦИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

Истраживања која су се бавила анализом студија о идентитету наставника показала су да у научној литератури често недостаје јасна дефиниција професионалног идентитета (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009), као и

да се у самом појмовном одређењу „преплићу“ термини *идентитет* и *појам о себи*² (Beijaard et al., 2004). Поред тога, у одређивању идентитета наставника у литератури значајно место заузимају однос *личног* и *професионалног* идентитета, као и битне одреднице идентитета попут *емоција*, *рефлексије* и *контекста*. Због тога ће међусобном односу наведених концепата бити посвећено највише пажње у овом поглављу.

2.1.1 Одређење идентитета

Лингвистички, термин „идентитет“ означава истоветност, потпуну једнакост, подударане, као и скуп обележја којима се једна особа разликује од свих других (Клајн и Шипка, 2012). У филозофији ова реч се употребљава у њеном изворном значењу и односи се на питање услова под којим различита стања неке особе припадају баш тој особи, а основно питање идентитета гласи „да ли сам ја иста особа и да ли сам ја – ја“ у различитим стањима (Мирић, 2001). У психолошком смислу може се рећи да се идентитет односи на „доживљај суштинске истоветности и континуитета *ја* током дужег времена, без обзира на његове промене у различитим периодима и околностима“ (Требјешанин, 2008, стр. 9). Подударане и истоветност, које леже у основи филозофског значења термина идентитет, у психологији се односе на *субјективни доживљај истоветности Ја* током времена (на *Ја* које је *идентично* са собом током времена упркос сталним променама). То *Ја* се у психологији одређује на различите начине, у зависности од шире концепције личности, и обухвата различите процесе, својства и стања која се односе на телесно, психолошко и социјално функционисање особе. А *идентитет* се односи на оне карактеристике које особа приписује себи, које вреднује и које „препознаје као део саме себе, на основу интимног искуства да постоји и да се препознаје упркос променама“ (L’Esuyer, 1994, према Руано-Борбалан, 2004). Употреба појма идентитета у психологији, кроз испитивања начина на које особа себе доживљава, описује, одређује, изменила је донекле изворно филозофско значење и померила фокус са *истоветности* на бављење питањима *одређености* и *самоодређености* као кључним у проучавању

² „Self“ и „self concept“ у терминологији енглеског говорног подручја.

идентитета (Мирић, 2001). Неки аутори у идентитету виде „непроменљиво језгро наше личности“ (Јеротић, 2013, стр.13), док други истичу да се идентитет више не сматра као суштина и као непроменљиво својство појединца или колектива, већ да се „непрестано изграђује кроз узајамни утицај појединаца, група и њихових идеологија“ (Руано-Борбалан, 2004, стр. 6).

За непун век и по постајања психологије као самосталне науке створене су многе концепције које се баве питањем идентитета. Један од начина осмишљавања и организовања тих различитих одређења је њихово поређење према различитим критеријумима. Тако неки аутори кључне дилеме у савременим студијама идентитета виде кроз следеће поларности (Павловић, 2012): *ентитет* наспрам *конструкција*, *индивидуалистички* наспрам *релациони*, *неагенсни* наспрам *агенсни*, *унитарни* наспрам *фрагментисани*, *непроменљив* наспрам *иновативан*. Други аутори обједињују та различита схватања идентитета у две основне групе које називају традиционални приступ и постмодерни приступ схватању идентитета (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Традиционални приступ разматра идентитет особе као „монолитну јединицу“ која је целовита, хомогена и стабилна, која је својство појединца и која се развија према утврђеним и доследним стадијумима и скоро у потпуности се формира до периода адолесценције. Са друге стране, данас умногоме заступљеније схватање идентитета наглашава вишеструке идентитете особе који су условљени контекстом и културом, који су динамични и који се непрестано конструишу и реконструишу током живота. Разлике између наведених схватања идентитета могу се концептуализовати и преко следећих карактеристика (Akkerman & Meijer, 2011): јединственост, континуираност и индивидуалност као одлике *традиционалног* схватања идентитета, и вишеструкост, дисконтинуитет и социјална природа идентитета као одлике *постмодерног* одређења.

Оба приступа личном идентитету упућују на аналогне импликације у одређивању професионалног идентитета наставника (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014): према првом, традиционалном приступу, идентитет наставника је релативно стабилно својство личности које се развија кроз експериментисање, тензије и кризе које се током времена разрешавају како би се на крају постигла свеукупна стабилност

тог хомогеног ентитета; супротно овоме, према другом приступу, професионални идентитет наставника није стабилан нити хомоген, већ је динамичан процес, пун „контрадикторности и фрагментација“ (Burns & Bell, 2011, према Schatz-Orpenheimer & Dvir, 2014) и не подразумева линеарни развој. Овакво постмодерно схватање идентитета наставника уважава сложеност феномена и његову зависност од различитих ситуација и контекста у којима наставници функционишу и у складу је са савременим захтевима целоживотног професионалног усавршавања, па је и најприсутније у овој области. Али оваква поставка, истовремено, има две значајне опште теоријске мањкавости (Akkerman & Meijer, 2011): (1) Ако је идентитет такав каквим га постмодерна схватања описују (нестабилан, вишеструк, нехомоген, фрагментисан), како онда особа може да задржи доживљај истоветности кроз време, односно како имамо осећај да смо, уз све промене, ипак иста особа?; (2) Социјална одређеност идентитета доводи у питање доследност понашања – ако идентитет у толикој мери зависи од контекста и ако је условљен партнерима у социјалној интеракцији, како особа, ипак, испољава за њу својствена понашања која превазилазе конкретан контекст?

Један начин да се превазиђе овај теоријски „теснац“, у коме оба приступа имају тешкоће да у потпуности објасне феномен идентитета, јесте покушај њиховог „спајања“ кроз прихватање истовременог постојања наизглед супротстављених одредница идентитета³. У овом раду биће прихваћен став да наведена поставка – идентитет је истовремено вишеструк и јединствен, континуиран и дисконтинуиран, социјални и индивидуалан (Akkerman & Meijer, 2011) – потпуније обухвата концепт идентитета наставника у контексту сложеног професионалног деловања. Постоји неколико актуелних теорија о развоју идентитета наставника којима је заједнички овакав приступ идентитету, а које ће бити приказане у другом поглављу.

Дефиниција којом ћу се руководити у овом раду одређује идентитет као *процес сталног померања и „преговарања“ између вишеструких Ја-позиција на такав начин да се кроз различите социјалне интеракције и контексте одржава*

³ О филозофским погледима на „парадокс идентитета“ погледати Ђурић, 2010.

релативно међусобно усаглашен и доследан доживљај себе (Akkerman & Meijer, 2011, стр. 315).

2.1.2 Идентитет и појам о себи – наставак одређења идентитета

Размишљања о индивидуалном идентитету данас се учвршћују око термина који се у енглеском језику означава као *self*, што у српском језику одговора повратној заменици „себе“⁴, па се тако говори о слици о себи, представи о себи, изградњи себе, контроли себе (Руано-Борбалан, 2004). То је уочљиво и у теоријама развоја идентитета које ће бити изложене у наредном поглављу – већина њих директно „оперише“ појмом о себи док покушавају да објасне процесе развоја идентитета. Дакле, начин на који наставник доживљава себе или свој појам о себи као наставнику може да се посматра као питање идентитета наставника (Søreide, 2007). Али, истовремено, начин на који особа доживљава и вреднује себе може да се истражује, а да се тај феномен уопште *не назива* идентитетом, већ неким од термина који се односе на самопоимање – појам о себи, селф-концепт, сопство, јаство, селф. А појам о себи се одређује као организована схема искустава које особа има о себи (Опачић, 1995, 1994), као кумулативна организација искустава о себи која особа стиче у интеракцији са другима (Крстић, 2008), као субјективна перцепција особе о томе ко је и каква је (Смедеревац & Митровић, 2009).

Прва дилема са којом се сусрећемо већ на самом почетку гласи: да ли ове претпостављене структуре и процесе, који се тичу начина на који наставник организује и вреднује искуства о себи у професионалном контексту, треба посматрати као питања самопоимања (појам о себи) или као питања идентитета? Ова запитаност није новијег датума ако се има у виду да су „у историји психологије јаство и идентитет названи најзагонетнијим загонеткама психологије“ (James, 1890, према Павловић, 2012, стр. 14). Сродност ова два појма, као и њихов недовољно разјашњен међусобни однос, уочени су у истраживањима у наукама о образовању (Beijaard et al, 2004; Beauchamp & Thomas, 2009), у којима се ово питање оставља

⁴ У граматици српског језика, повратна заменица *себе* је лична заменица која се употребљава да значи однос субјекта према самом себи. Иста је за сва лица, сва три рода и оба броја (Станојчић и Поповић, 2014).

отвореним као једно од централних за будућа теоријска разматрања у овој области. Ово питање није само теоријске природе, јер из његовог разрешења произилазе извесне врло практичне последице у планирању и спровођењу истраживања.

И идентитет и појам о себи имају бројна одређења у научној литератури која се бави наставницима, оба се равноправно користе и имају пуно сличности. Основна сличност односи се на подразумевање одређене метапозиције из које особа саму себе сагледава. Друга сржна сличност огледа се у нужном самовредновању које тај процес укључује (процењивање и вредновање себе). Та рефлексивна и самоевалуативна природа феномена истиче се у одређењима оба концепта. Тако се у литератури о идентитету говори о спознајној и афективној компоненти идентитета (Руано-Борбалан, 2004; Мартино, 2004): прва се односи на скуп менталних представа о себи кроз одређене карактеристике које појединац користи како би уредио своје понашање, док се друга односи на процену себе, односно на системску тежњу за самовредновањем. Са друге стране, сматра се да и појам о себи увек подразумева дескриптивну компоненту (слика о себи) и евалуативну компоненту, која се најчешће означава као самопоштовање и обухвата вредносне судове који се везују за слику о себи (Опачић, 1995). Разликовање самопоштовања од самопоимања је више ствар теоријске природе, јер постоји стално прожимање дескриптивне и евалуативне компоненте самопоимања (Златић, 2010). Следећа значајна сличност тиче се структуре оба концепта – слично као што је изложено детаљније у претходном одељку о идентитету, постоје концепције које и појам о себи виде као једнодимензионалан и глобални конструкт (Роџерс, 1951, према Опачић, 1995), затим оне које га виде као вишедимензионалан, издиференциран и хијерархијски уређен конструкт (модел Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, Marsh & Shavelson, 1985, према Craven & Yeung, 2008), а постоје и схватања према којима је самопоимање истовремено и целовито и издиференцирано (Златковић, 2007).

Да ли се онда ова два концепта уопште разликују? Ако се не разликују, да ли се онда између њих може ставити знак једнакости? У том случају нема потребе правити терминолошку „збрку“ и називати их различитим именима. А опет, ако нису истоветни, у чему се разликују? На нивоу теорије, у тражењу одговора на питање да

ли се ради о истим, сличним или различитим појавама, неки истраживачи експлицитно говоре да се ради о истом феномену (Lauriala & Kukkonen, 2005, према Beauchamp & Thomas, 2009) наводећи да се термин *идентитет* само чешће употребљава у испитивању наставника, а да се *појам о себи* чешће односи на својства која се тичу ученика. Највећи број аутора у области истраживања наставника не прави јасну границу између различитих идентитета (и субидентитета) особе и различитих самоодредница и употребљавају их готово синонимно, мада се не изјашњавају о њиховом односу. Постоји и мањи број оних који не поричу њихов испреплетен међусобни однос, али покушавају да их, ипак, концептуално раздвоје и чини се да се највећи број оваквих одређења залаже за идеју да је појам о себи (самство, сопство, јаство) обухватнији, шири појам од идентитета. Тако се однос селфа, појма о себи и идентитета упоређује са концентричним круговима, при чему се селф (јаство) одређује као најобухватнији конструкт, појам о себи као уткан у селф, а идентитети као саставни делови појма о себи (Oyserman, Elmore & Smith, 2012). Слично одређење међусобног односа ова два појма дали су Керол Роџерс и Кетрин Скот (Rodgers & Scott, 2008) према којима је *Селф* онај који ствара значења, а *Идентитет* представља настало значење за особу, при чему се и један и други феномен стално развијају и трансформишу. На овај начин је оно што аутори називају Селфом несазнатљиво у својој целости и представља „биће које се истовремено развија и које је кохерентно, које се свесно и несвесно (ре)конструираше и бива (ре)конструисано у интеракцији са културним контекстом, институцијама и људима са којима живи, учи и функционише“ (Rodgers & Scott, 2008, стр. 739). Коначно, постоје и становишта која читаву ствар виде као погрешно постављену и сматрају да „трагање психолога за идентитетом као интрапсихичком структуром, евентуално смештеном негде између ега и самства, не доноси ништа осим мистификација или празног мудрословља“ (Мирић, 2001, стр. 57) и да „највећа збрка у психолошкој литератури о идентитету“ произилази из погрешне претпоставке да је он унутрашња психичка структура која се односи на одређени ентитет (као што су самство, Ја, Его), а заборавља се његово релационо значење (Мирић, 2001).

Како је питање јаснијег концептуалног разликовања између ова два појма постављено као једно од значајних теоријских дилема у овој области, чини се да је корисније одредити се у односу на ову дилему него бити посматрачки неутралан. У овом раду ће се прихватити трећа описана позиција, која уважава сличности и истовремено експлицира разлике између ова два појма. Сличности (које су већ описане и које се односе на слику о себи кроз самопосматрање и самовредновање) омогућавају да се део литературе може користити као заједнички, иако се користе другачији термини. А што се тиче разликовања, идентитет ће се посматрати у том специфичном, ужег смислу, као „настало значење“ особе о себи, а не као *све* што чини могући садржај саморефлексије. Оваква поставка се чини психолошки кориснијом, јер се питања идентитета не односе толико на тоталитет система ког називамо личност (самопоимање, сопство, јаство, ја), колико на *доживљај* особе да је она баш та и таква личност. Због интересовања за феноменолошке описе доживљаја себе и тежње ка испитивању промена у тим самоописима током професионалног развоја наставника, у овом раду је у истраживачком фокусу појам идентитета. Поред тога, постоји обимнија литература која се у наукама о образовању више бави идентитетом наставника него појмом о себи – синтагма *идентитет наставника* истраживана је у значајно већем броју студија него синтагма *наставников појам о себи* (Прилог 9.1).

Дефиниција професионалног идентитета наставника која ће бити коришћена у овом раду настаје као спој два одређења: једно о појму о себи (Опачић, 1995), а друго о идентитету које уважава дуалистичку *и структура и процес* природу феномена (Akkerman & Meijer, 2011). Дакле, под професионалним идентитетом наставника у овом раду сматраће се организована мрежа (схема) искустава које особа има о себи као наставнику, која омогућава да вишеструке Ја-позиције буду повезане кроз различите социјалне интеракције и контексте резултирајући релативно међусобно усаглашеним и доследним доживљајем себе у контексту професије.

2.1.3 Лично и професионално у идентитету наставника

Већина истраживача наставниковог деловања ће се сложити да су представе „мене као особе“ и „мене као наставника“ кључне за процес постајања наставником,

јер оне чине лични контекст унутар ког ће нове информације бити интерпретиране (McLean, 1999) и, на тај начин, чине градивни „материјал“ професионалног идентитета наставника. Дихотомија или димензија (зависно од угла посматрања) *лично–професионално* може се посматрати кроз однос личног и социјалног идентитета (о чему ће још бити речи у приказу теорије самокатегоризације). Лични идентитети се односе на опажене особине и диспозиције неке особе („Ја сам нестрпљив“), на њене претпостављене способности и могућности („Ја сам интелигентан“) и на ставове, вредности и интересовања особе („Ја сам активиста“) (Смедеревац & Митровић, 2009). Са друге стране, социјални идентитети се односе на групне припадности и друштвене улоге. За означавање идентитета у контексту професије и рада често се користи израз професионални идентитет (Павловић, 2012). Професионални идентитет наставника би могао да се одреди као социјални идентитет заснован на поистовећивању са професионалном групом (Стојнов, 1999) и као одговор на питање *ко сам ја као припадник наставничке професије*. Поред опажања и вредновања себе кроз припадност професионалној групи, идентитет наставника односи се и на специфичности доживљаја себе у односу на професионалну улогу и понашања која та друштвена улога захтева.

Засновано на теорији самокатегоризације (Stets, 2006), а прилагођено и примењено у контексту наставничке професије (Friesen & Besley, 2013), може се говорити о две врсте професионалног идентитета наставника: (1) први подразумева осећај припадности својој професионалној групи, самовредновање у односу на ту припадност и одређену личну „инвестираност“ у свој рад; ова психолошка идентификација са наставничким занимањем подразумева развијену повезаност са колегама кроз развијену мрежу интерперсоналних односа и кроз дељење заједничких ставова и вредности, који су значајни у професионалном контексту, али који прожимају и целокупно функционисање особе; (2) са друге стране, могуће је да наставник посматра себе претежно кроз улоге које остварује док је на послу и да доживљава своје занимање као посао који тренутно обавља, без превеликог личног „улагања“ у њега; особа може доживљавати своје улоге у вези са послом као веома сложене и изазовне и имати придружен осећај ефикасности ако је њено понашање у

складу са тим улогама, али не постоји психолошко идентификовање са том улогом/улогама (посао нема дубоко лично значење, не постоји осећај заједништва са колегама, нити доживљај превелике припадности).

Када се погледа литература о идентитету наставника, најзаступљенији је став да је уважавање и личног и професионалног аспекта идентитета веома значајно у проучавању и разумевању идентитета наставника (Lipka & Brinthaupt, 1999; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009) и да идентитет наставника не би требало да буде у потпуности подређен професији и професионалном контексту, јер је немогуће вештачки повући границу између места „где наставник почиње и где се завршава“ (Akkerman & Meijer, 2011, стр. 317). Савремена научна литература о идентитету наставника, дакле, говори да постоји нераскидива повезаност између личне и професионалне стране идентитета наставника и да се обе морају узети у обзир ако се жели на целовит начин разумети овај феномен. На који начин из методолошког угла испитивати ову целовитост представља, са друге стране, велики изазов. Према одређењу идентитета које је прихваћено у овом раду, *лично* и *професионално* се не посматрају као независни идентитети, већ као скуп различитих Ја-позиција у различитим контекстима и социјалним интеракцијама, које су део јединственог идентитета особе. У овом раду је коришћена одредница „професионални идентитет“ како би се, ипак, разликовале специфичности Ја-позиционирања у контекстима карактеристичним за наставничку професију у односу на неке друге контексте које граде неке друге врсте идентитета (родни, национални, етнички, верски, политички идентитет и слично).

2.1.4 Својства професионалног идентитета наставника

У литератури која се специфично бави наставницима, различита својства се стављају у први план када се истражује професионални идентитет. Постоје одређења према којима се професионални идентитет наставника гради на основу начина на који наставници себе виде кроз следеће професионалне компетенције: као експерте у својој предметној области, као педагошке експерте и као дидактичке експерте (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Већина наставника види себе као „мешавину“ ове три експертизе, а када се посматрају појединачне преференције, највећи број

наставника види себе најпре као предметне експерте. На сличан начин се говори о моделу професионалног идентитета заснованог на четири групе професионалних компетенција: професионална знања, вредности, вештине и рефлексивна пракса (Yidana & Lawal, 2015). Поред професионалних компетенција које наставници треба да поседују и на основу којих треба да делују, наглашава се да професионални идентитет наставника чине и емоције, вредности и осећање припадности (Timoštštuk & Ugaste, 2010). Својства која су још разматрана као саставни делови идентитета (будућих) наставника су: когнитивна знања, самосвесност, самопоуздање, осећај делатности, „глас“ наставника и однос са колегама, ученицима и родитељима (Izadinia, 2013).

Нешто другачија концептуализација подразумева да се професионални идентитет састоји из пет међусобно повезаних делова (Kelchtermans, 1993): (а) Слика о себи – општа карактеризација себе која се открива у самоописним изјавама, односно начин на који наставници описују себе (нпр. кроз причу о својој каријери); (б) Самопоштовање – процена себе као наставника; (в) Мотивација за посао – разлози због којих наставници бирају наставничку професију, остају јој одани и посвећени или је напуштају; (г) Перцепција задатка – како наставници дефинишу свој посао, које све активности перципирају да он обухвата; (д) Перспектива за будућност – очекивања наставника за будући развој у свом послу. На нашим просторима недавно је извршено емпиријско истраживање у ком је добијена следећа седмофакторска структура професионалног идентитета наставника (Живковић, 2013; Живковић и Ранђеловић, 2013): наставна пракса, школа и професија, развој ученика, лични развој, задовољство професијом, антиципација улога и посвећеност улогама.

Истиче се да професионални идентитет није стабилан, већ је састављен од структура која се стално мењају и развијају кроз интеракцију са одређеним временом, местом и друштвом/друштвима (Gur, 2013).

2.1.5 Рефлексивност, свесност и професионални идентитет наставника

Рефлексивност је препозната као уско везана са развојем професионалног идентитета у контексту образовања наставника (Beauchamp & Thomas, 2009), као и развијања професионалности уопштено. Самопосматрање или рефлексивна

подразумева да „особа активно размишља о својим поступцима, да преиспитује разлоге због којих нешто чини и да сопствено деловање посматра из различитих углова и на нове начине“ (Nevgi & Lofstrom, 2013, стр. 13). Ова метапозиција свести о себи чини основу развијања професионалног идентитета. Прегледи истраживања указују да рефлектовање о сопственим вредностима, уверењима, осећањима, поступцима у настави утиче на обликовање професионалног идентитета наставника (Izadinia, 2013). Рефлексија је чинилац који га обликује, а истовремено представља и начин преко којег сазнајемо о идентитету (јер без способности за самопосматрање тешко да бисмо могли говорити о доживљају идентитета). Стога, када се разматрају битне одреднице професионалног идентитета наставника, било да се ради о студентима, наставницима почетницима или искусним наставницима, неопходно је уврстити рефлексију као централну у том развоју (Beauchamp & Thomas, 2009; Радуловић, 2011).

Рефлексивност, дакле, подразумева начин приступања себи који омогућава наставницима да буду свеснији шта све може да утиче на њихове мисли, осећања и поступке. Тај процес рефлексије садржи следеће централне елементе (Kaasila & Laugiala, 2012): (1) представља свестан и намеран повратак неком искуству (намерно поновно „извођење“ неког искуства), (2) подразумева свесност о емоцијама и (3) поновно процењивање искуства. Без обзира на различите концептуализације и класификације аутора, већина би се вероватно сложила око ових основних одредница рефлексије. Ова заједничка места су значајни оријентери у истраживачком приступу идентитету наставника у овом раду.

Већина истраживања о идентитету наставника стављају у први план проширивање свесности наставника на разне чиниоце који утичу на развој њиховог идентитета. Тако се неки аутори залажу за развијање свесности о утицају школског дискурса (Zembylas, 2002, 2004, према Rodgers & Scott, 2008), односно повећање свесности о нормама које постоје у оквирима школског контекста које у великој мери могу утицати на понашање наставника, а да, при томе, остају „ван радара“ свесности. Ништа мање важна је свесност о сопственим емоцијама (начину на који се оне

манифестују у телу, најчешће преко невербалних показатеља) које су покренуте у школском контексту (Rodgers & Scott, 2008).

Упркос томе што рефлексивност јесте важна одредница идентитета, не треба заборавити да је доживљај идентитета само делимично свестан. Идентитет наставника се ствара и развија као резултат разних интеракција, у различитим контекстима, али не нужно и као резултат свесности (Rodgers & Scott, 2008). Ако прихватимо претпоставку да нисмо увек у потпуности свесни порекла неких својих поступака (мисли, осећања, одабира, понашања) и да постоје „одаје“ идентитета којих особа није у одређеном тренутку свесна, у покушају за што обухватнијим сагледавањем идентитета наставника требало би пронаћи начин да се и ови процеси обухвате, колико је то могуће. Мере које имамо на располагању у овом подухвату најчешће подразумевају да се од особе тражи да неки недовољно структуриран материјал по свом нахођењу доврши или тумачи, са очекивањем да ће она спонтано у своје одговоре „пројектовати“ одређена својства личности (жеље, тежње, лична стања, схватања, особине) којих је мање или више свесна. У нешто другачијој истраживачкој традицији користе се технике којима се од испитаника добијају жељени одговори без директног тражења вербалних извештаја – имплицитне технике (Greenwald, McGhee i Schwartz, 1998, према Жежељ, Лазаревић и Павловић, 2010). Технике преко којих ће у овом раду покушати да се „приступи“ овим мање експлицитним деловима идентитета наставника обухватају асоцијације путем недовршених реченица.

2.1.6 Емоције и професионални идентитет наставника

Посао наставника се не може свести само на техничке компетенције или стандарде, јер он подразумева значајно емоционално разумевање и улагање (Hargreaves, 1998). Емоције су значајне за наставничку делатност из два основна разлога (Nias, 1996): 1) лични и професионални идентитети наставника су тако често неодвојиви да учионица и школа постају места њиховог самопоштовања, испуњености и рањивости; 2) наставници имају јака осећања према свом послу, јер улажу пуно у њега, нарочито своје вредности.

Већина ће се сложити да се у наставничкој професији могу искусити јаке емоције и да постоји захтев за добрим управљањем тим емоцијама како би оне допринеле професионалном развоју наставника. Прегледом литературе о улози емоција у професионалном животу наставника (Hargreaves, 1998, 2001; Sutton & Wheatley, 2003; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015), емоције које се јављају током професионалног деловања наставника могу се, условно речено, посматрати као афирмативне или као негативне (Shapiro, 2010): када се изјашњавају о позитивним емоцијама којима се руководе у свом раду, наставници најчешће наводе брижност, приврженост, љубав, страст, узбуђеност, задовољство и уживање. Са друге стране, негативне емоције које су највише разматране у истраживањима су бес и љутња, који произилазе из незадовољства односом са ученицима (њихове равнодушности или недолучног понашања) и из одсуства подршке од стране колега, институције или заједнице; основни „састојак“ уочених негативних осећања јесте доживљај беспомоћности у остваривању образовних циљева.

Осећај успешности и задовољства послом у великој мери зависи од доминантних емоција, што директно може да утиче на доживљај себе као наставника. Такође, познато је да емоционална клима у школи и учионици утиче на ставове и на рад наставника, а последично и на саме ученике. Изненађујуће је да је овој димензији идентитета посвећено релативно мало пажње у мноштву истраживања о професионалном идентитету наставника (Day et al., 2006), с обзиром на неизбежност јављања емоција у наставничкој професији и њихов утицај на деловање наставника. Поред радова који су истицали централну улогу емоција у формирању идентитета наставника (Zembylas, 2003; Shapiro, 2010; Reio, 2005) и, нарочито, будућих наставника (Тимошћук & Ugaste, 2012; Yuan & Lee, 2016), ипак, утицај емоција на обликовање професионалног идентитета још увек је недовољно истраживан. Оно што знамо о овом емоционалном аспекту наставничког идентитета најчешће се преклапа са другим конструктима, а нарастајућа литература о наставничким бригама (Fuller, 1975; van Veen, Sleegersb & van de Ven, 2006; Симић, 2014; Симић, 2015) и тензијама (Pillen, 2013; Pillen, Beijaard & den Brok, 2013) у великој мери уважава утицај емоционалних процеса на наставничко деловање.

2.1.7 Контекст и професионални идентитет наставника

Настајање и развијање идентитета наставника одвија се унутар различитих социјалних контекста који не представљају само „просторе“ у којима особа испољава свој идентитет, већ они утичу на обликовање начина на који особа себе доживљава. Контексти који представљају оквир наставничког деловања могу се посматрати као (Day et al., 2006): (1) *Макроструктуре*, које се односе на широке социокултурне утицаје попут друштвених разлика и/или званичних образовних политика; (2) *Мезоструктуре*, које се односе на социјалне/културне/организационе формације школа и образовних институција; (3) *Микроструктуре*, које обухватају односе са колегама, ученицима, родитељима/старатељима ученика; (4) *Личне биографије*, које се тичу личних искустава, вредности, ставова, уверења, идеологије. С обзиром на дијалогско одређење идентитета које се заступа у овом раду, биће испитиване специфичности начина на које наставници себе позиционирају у наведеним различитим контекстима значајним за њихово професионално деловање.

Истраживања потврђују да контекст утиче на интерпретацију искустава која ће обликовати идентитет студената наставничких факултета, као и на искуства наставника почетника (Smagorinsky, Moore, Cook, Jackson, & Fry, 2004; Flores & Day, 2005). Конкретније, на формирање идентитета утичу искуства из учионице (било у улози ученика, било у улози студента који је опредељен за наставнички позив, било у улози наставника), као и социјалне норме које постоје у одређеним контекстима. Утврђено је да претходна искуства, уверења и вредности која су будући наставници стекли пре формалног образовања за наставнички позив имају велики утицај на обликовање идентитета и понашање у одељењу (Izadinia, 2013). Перцепција школске културе и руководства, такође, умногоме утиче на професионални развој младог наставника – наставници који раде у колаборативнијим организационим културама, развијају позитивније погледе према настави и уопштено према наставничкој професији, док недовољно подршке и вођства од стране искуснијих колега може да доведе до тога да „идентитет постаје истовремено ограничен (социјалним контекстом, односно културом) и ограничавајући“ (Flores & Day, 2005, стр. 229). Школско окружење, природа популације ученика, међусобни односи са колегама и са

особљем у школи, сви ови чиниоци могу да утичу на обликовање идентитета студента или наставника почетника (Beauchamp & Thomas, 2009).

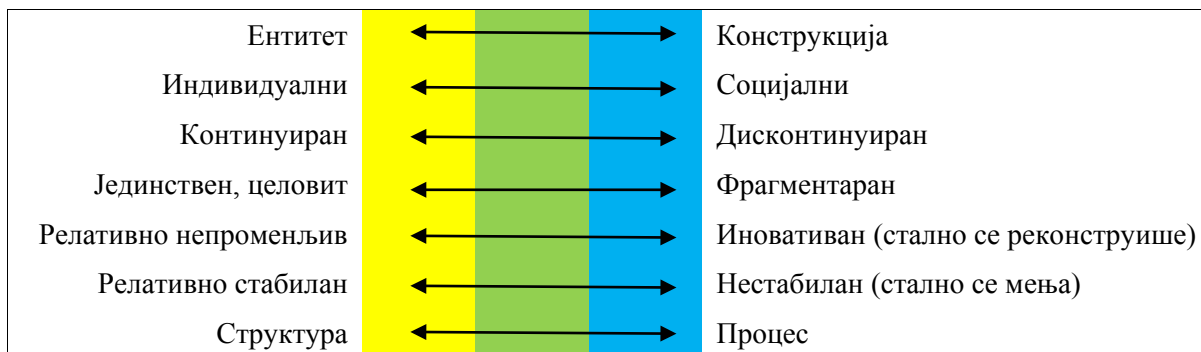
За емпиријски део овог рада, у коме се, између осталог, испитују разлике између наставника предметне и разредне наставе у нашој земљи, нарочито су значајни налази који указују на то да одабир одређене области или наставне дисциплине може да утиче на идентитет, пошто различите научне области најчешће имају својствене „наставне културе“ (Barty, 2004; Pennington, 2002, према Beauchamp & Thomas, 2009). Показало се да и мотивација за одабир наставничког занимања повезана са нивоом образовања за које се наставник припрема (Stiegelbauer, 1992, према Tusin, 1999), па тако кандидати за рад у примарном образовању (аналогно првом циклусу основног образовања у нашој земљи) чешће извештавају о мотиву бриге за друге, док кандидати за рад у секундарном образовању (аналогно другом циклусу основног образовања и средњем образовању у нашој земљи) у већој мери истичу своје академске вештине и знања којима могу да унапреде развој ученика. У емпиријском делу ове дисертације проверавано је да ли се сличне тенденције јављају између наставника предметне и разредне наставе у контексту образовног система у Србији.

До сада разматрани утицаји односили су се на прва три нивоа контекста наставничког деловања, али свакако да се не сме изоставити и утицај ширег друштвеног контекста, нарочито када се имају на уму актуелне разлике у друштвеном статусу наставничке професије у различитим земљама. У државама у којима је наставничка професија високо цењено занимање и у којима ученици са најбољим академским постигнућима бирају наставничке факултете (као што су Финска или Сингапур), сигурно је да ће процеси конструкције и реконструкције професионалног идентитета бити другачији него у друштвима у којима је статус наставничке професије знатно неповољнији.

2.1.8 Осврт на појмовна одређења и својства идентитета наставника

Недостатак дефиниције професионалног идентитета наставника уочен је у истраживањима. Основне разлике у схватањима идентитета у савременој научној литератури могу се представити преко димензија приказаних на Слици 2.1.8

(адаптирано према Павловић, 2012). У литератури која се бави идентитетом наставника заступљенија су објашњења која су ближа „десном“ полу наведених димензија, односно она која идентитет наставника виде као релациони појам, који је пре динамички процес него трајно својство личности, који је вишеструк и условљен контекстом и који се стално мења и реконструише током живота и каријере наставника.



Слика 2.1.8: Димензије идентитета (адаптирано према Павловић, 2012)

У везу са професионалним идентитетом наставника често се доводе различита својства и процеси без јасног разликовања и експлицирања да ли су они *саставни делови* идентитета или су *чиниоци* који утичу на његов развој. Тенденција је да се професионална знања (компетенције), перцепција посла (кроз мотивацију за посао, задовољство послом) и слика о себи чешће разматрају као својства професионалног идентитета (Yidana & Lawal, 2015; Izadinia, 2013; Beijgaard et al., 2000; Kelchtermans, 1993), док се самосвесност/рефлексивност, емоције и самовредновање, као и контекст и односи са колегама, ученицима и родитељима, налазе у неком „међупростору“, па се некад више сматрају својствима професионалног идентитета наставника (Izadinia, 2013), а некад више чиниоцима развоја професионалног идентитета.

2.2 ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ ЗА ПРОУЧАВАЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

У овом поглављу представљени су детаљније они теоријски модели који су одредили приступ проучавању идентитета у овој дисертацији. Тај теоријски оквир има два „ослонца“: један се односи на прихватање социоконструктивистичког

приступа образовању и у оквиру њега наратива и метафора као начина организовања значења, а други се тиче примене две специфичне психолошке теорије (дијалогске и гешталт) у истраживању и објашњавању развоја идентитета наставника. Поред њих, у овом поглављу су изложене основне психолошке теорије развоја идентитета које су у већој или мањој мери нашле своју примену у савременим истраживањима професионалног идентитета наставника.

2.2.1 Психолошке теорије идентитета

2.2.1.1. Теорије личног и социјалног идентитета

Најстарија и најпознатија теорија личног идентитета у широј психолошкој литератури је Ериксонска теорија идентитета, док је теорија самокатегоризације представљала основу за развој теорије социјалног идентитета. Иако су ове две теорије потекле из различитих традиција (прва из окриља клиничке психологије и психологије личности, друга из социјалне психологије) у којима су врло утицајне, у актуелним истраживањима идентитета наставника нису још увек нашле адекватну примену. У једном новијем покушају „спајања“ ове две теорије аутори са Новог Зеланда покушали су то да промене кроз емпиријски подухват заснован на интеграцији ове две теорије. Аутори сматрају да ове две теорије пружају комплементарна објашњења развоја идентитета и истичу да се управо на тим местима њиховог „пресецања“ могу наћи корисна објашњења за процесе настанка и развоја идентитета наставника (Friesen & Besley, 2013).

Ерику Ериксону⁵ је приписана централна улога у увођењу и популаризацији појма идентитета у хуманистичким наукама, па се често назива „оцем идентитета“ (Халперн, 2004, стр. 18). **Ериксонска теорија психосоцијалног развоја** присутна је више од пола века и представља једну од утицајнијих у психолошким дисциплинама (клиничкој, развојној, психологији личности, менталној хигијени). У њој је развој идентитета окосница виталног, здравог, зрелог понашања (Влајковић, 2005). Развој личности и формирање идентитета, према овој теорији, одвија се кроз осам фаза, од којих свака има специфичне развојне задатке (деталније у Ериксон, 1978; 2008; Хол

⁵ Истурпна Ериксонска биографија може се прочитати у Friedman, 1999.

& Линдзи, 1983; Влајковић, 2005), а кључни процеси за формирање идентитета одвијају се у адолесценцији (пета фаза) када се „прелама“ све што се дешавало у претходним развојним фазама.

Табела 2.2.1.1_1: Развој идентитета према Ериксеновој теорији (Ериксон, 2008; Влајковић, 2005)

Године живота	Развојни задаци	Основна порука као исход повољно разрешене развојне фазе ☺	Основна порука као исход неповољно разрешене развојне фазе ☹
1.	Основно поверење (темељ каснијег самоприхватања и наде) Неповерење	<i>Ја сам нада коју имам и коју пружам.</i>	<i>Ја сам очајање које носим и које пружам.</i>
2.	Аутономија (темељ стицања самопоуздања, осећања моћи и поноса) Стид, сумња	<i>Ја сам слободна воља коју поседујем.</i>	<i>Ја сам заробљеник који не може да бира.</i>
3–6.	Иницијатива (темељ касније тежње ка постигнућу) Кривица	<i>Ја сам оно што могу да замислим да ћу бити.</i>	<i>Ја сам оно што једино смем да будем.</i>
7–12.	Одговорност, марљивост Немоћ, инфериорност	<i>Ја сам оно што научим да остварим. Ја могу.</i>	<i>Ја сам оно што ми говоре да треба да остварим. Да ли сам за то способан?</i>
13–20.	Идентитет Дифузија идентитета	<i>Ја сам оно што сам.</i>	<i>Ја сам оно што прижељкујем да сам.</i>
20–25.	Интимност Изолација	<i>Ми смо... оно што волимо.</i>	<i>Ја сам... оно што волим.</i>
25–65.	Стварање (потомства, идеја, ствари, духовних производа) Застој, повлачење у себе	<i>Ја сам оно о чему бринем, шта стварам.</i>	
+ 65.	Интеграција Безнађе	<i>Ја сам оно што од мене остаје.</i>	<i>Ја сам оно што је могло од мене да остане.</i>

Ако је прва фаза разрешена стицањем основног поверења, друга стицањем аутономије, трећа иницијативом, а четврта усвајањем одговорности и марљивости, у адолесценцији се изграђује поуздано и стабилно осећање идентитета које „омогућава адолесценту да себе доживи као јединствено и непоновљиво биће и донесе одлуке за даљи живот“; супротан исход ове фазе је дифузија идентитета, која подразумева „стрепњу, изолованост, неодлучност и сумњу у погледу сопствене будућности“

(Влајковић, 2005, стр. 77). Након адолесценције следе три развојна раздобља – фаза интимности (или изолације), фаза стварања (или застоја, повлачења у себе) и фаза интеграције (или безнађа, жаљења). Детаљнији приказ наведених фаза према Ериксеновој теорији приказан је у Табели 2.2.1.1_1.

Значајан утицај на емпиријско развијање Ериксенове теорије имала је ревизија коју је направио Џејмс Марша (Marcia, 1966) кроз операционализацију четири могућа исхода кризе идентитета у адолесценцији које је назвао *статуси идентитета* (или статуси его-идентитета). У зависности од степена истраживања могућих алтернатива (А) и степена посвећености идентитету (Б), разликује следеће статусе: дифузију идентитета (ниско А и Б), прерано затварање/изолацију идентитета (ниско А, високо Б), мораторијум/застој идентитета (високо А, ниско Б) и остварени/постигнути идентитет (високо А и Б). Емпиријски налази потврђују да је постигнути идентитет најадаптивнији исход, док је прерано затварање најнепожељнији статус идентитета, а не дифузија идентитета, као што би било теоријски очекивано (Marcia, 1966, 1989).

На први поглед може да делује да Ериксенова теорија није превише плодна у контексту наставничке професије – првих пет фаза, најважнијих за формирање идентитета, већ су скоро разрешене пре него што будући наставници уђу у систем образовања за професију коју су одабрали. На известан начин, изгледа као да су се сви значајнији процеси за формирање идентитета већ одиграли пре него што наставници уопште то постану. Ипак, далеко од тога да је то тачно, као и да се тиме исцрпљује потенцијал ове теорије у контексту професионалног развоја наставника. Из Ериксенове теорије познато је да сваки сукцесивни корак у развоју подразумева потенцијалну кризу, односно период повећане рањивости, али и период повишених потенцијала и могућности (Влајковић, 2005). Улазак у иницијално образовање наставника преклапа се са завршавањем адолесцентног раздобља у ком је још увек могуће утицати да „разрешење“ те фазе иде више у правцу формирања стабилног идентитета него дифузије идентитета или прерано затвореног идентитета. Следећи развојни ступањ одвија се током читавог периода иницијалног образовања, а у њему је најважнији задатак за стварање повољног личног идентитета жеља да студент „свој

идентитет удружи са другима“ (Требјешанин, 2008, стр. 16), односно поистовећивање са припадањем нечему што се воли. Када уђу у свет рада, продуктивност и брига о ономе што се ствара су у фокусу развијања идентитета. Поред ових основних тенденција заснованих на Ериксоним радovima и радovima његових следбеника, постоји пуно „огранака“ ове теорије које је могуће даље развијати и проверавати у истраживањима идентитета наставника, нарочито оних који су усмерени на процес, на интервенције и више социоконструктивистички оријентисани (за детаљнији преглед погледати Schwartz, 2001).

Док се Ериксонова теорија бави првенствено развојем личног идентитета, **теорија самокатегоризације** и на њој заснован шири **приступ друштвеним идентитетима** баве се групним процесима и идентитетом унутар друштвених група. Тајфел, Тарнер, Оаксова, Хог и њихови следбеници, развијајући ову теорију, створили су једну свеобухватну „интеракционистичку теорију која повезује индивидуалну когницију, социјалну интеракцију и друштвене процесе“ (Hogg, 2006, стр. 115) и која представља „једну од најзначајних општих теорија у социјалној психологији“ (Hogg, 2006, стр. 111)⁶. Како је наставниково професионално деловање вишеструко условљено групним процесима, смислено би било очекивати да ће доћи до конвергенције између сазнања које пружа теорија самокатегоризације и актуелних истраживања професионалног идентитета наставника. Док се то не деси, навешћу основне концепте ове теорије (Hogg, 2006; Stets, 2006) који могу бити корисни у проучавању идентитета наставника.

Категоризација је, према овом приступу, основни когнитивни процес преко кога поимамо свет који нас окружује и себе у њему. Људи уређују своје Ја стварајући значења у односу на доступне категорије у својој друштвеној средини, *самокатегоризишући* се кроз перципиране сличности и разлике са другима. Тај процес самокатегоризације одвија се на неколико нивоа – одређујемо себе у односу на улоге које имамо у друштву (идентитет улоге), у односу на то да припадамо/не припадамо

⁶ Домен ове теорије обухвата широк опсег групних феномена као што су предрасуде, стереотипи, дискриминација, међугрупни конфликти, конформизам, лидерство, организационо понашање.

одређеним групама (социјални идентитет) и у односу на своју појединачност и јединственост (лични идентитет).

Идентитет улоге подразумева сва значења која особа себи приписује док обавља одређену друштвену улогу. Та значења су делимично производ културе и друштвених структура које утичу на социјализацију, а делимично под утицајем личних значења, и увек се односе на одређена, улогом предвиђена, понашања⁷. Поред тога, идентитети засновани на улогама увек се односе на интеракцију са одговарајућим „супротним идентитетом“⁸ друге особе, која заузима комплементарну улогу (родитељ–дете, муж–жена, наставник–ученик, послодавац–радник). Са друге стране, **социјални идентитет** односи се на опажање себе као припадника одређене групе уз вредновање и емоционални однос према тој припадности. Особа категорише себе као неког ко је сличан једној групи по одређеним својствима и истовремено различит од неке друге групе. У овом процесу *прототипови*, као когнитивни репрезенти категорије (типични представници неке групе) служе да појачају унутаргрупне сличности и међугрупне разлике⁹. Социјални идентитет подразумева активирање осећаја припадања и придавање вредности и значаја том припадању („ми“ и „они“). То је оно што разликује социјалне идентитете од идентитета улоге – улоге пре активирају осећај ефикасности него осећај припадности и самоцењења. У идентитету улоге битно је *оно што неко ради*, док се социјални идентитет односи на то *ко неко јесте* (Stets & Burke, 2000, према Stets, 2006). Ова врста идентитета се најчешће односи на категорије као што су нација, религија, политичко опредељење, социо-економски статус, али и на друге врсте припадности. Коначно, **лични идентитет** се односи на скуп значења који особа приписује себи, а који је чине другачијом од других појединаца унутар група којима припада и улога које има. Поред индивидуалних својстава која не дели са другим људима, обухвата и личне дијадне односе са одређеним, за ту особу значајним, појединцима. За разлику од социјалних идентитета, који представљају колективно конструисане

⁷ Улога се у социјалној психологији и одређује као очекивано и карактеристично понашање особе која заузима одређени положај у одређеном друштву (Pot, 2006).

⁸ counter identity

⁹ Познато као *принцип метаконтраста* у теорији социјалних идентитета.

самоодреднице, лични идентитет се односи на појединачност, јединственост особе и представља самоконструкцију. Ови идентитети су присутни у скоро свим интеракцијама и преплићу се са идентитетима групе и улоге. Групне припадности током времена могу да утичу на лични идентитет ако појединци присвајају перципиране карактеристике групе у свој лични идентитет.

Описане врсте идентитета су вишеструке и преклапају се, смењују се временом и условљене су контекстом. Заступници ове теорије сматрају да људи имају онолико личних и социјалних идентитета колико и личних односа, групних припадности и улога које остварују. И сви они су присутни симултано, али у датом тренутку „само један од њих је довољно психолошки упадљив да би усмеравао самопоимање, социјалну перцепцију и социјално понашање“ (Hogg, 2006, стр. 115). На *психолошку упадљивост* категорије утичу њена доступност и прикладност. Прво својство се односи на то да су неке категорије хронично доступније у памћењу од других (оне које су чешће коришћене у личном искуству и које су важне за особу), а друге се намећу у непосредној ситуацији као видљиве и значајне (ситуациона доступност). Она категоризација која има оптималну прикладност, она која највише „паше“, постаће довољно психолошки упадљива да усмерава самопоимање и социјалну перцепцију. Теорија самокатегоризације описује услове под којим се ово дешава разликујући две основне врсте усклађивања, нормативно и структурално.

Значајне импликације у контексту наставничке професије односе се на описану вишеструкост идентитета и ситуациону условљеност. Најпре, самопоимање наставника се „пребацује“ између личних и групних идентитета у зависности од социјалног контекста (Spears, 2011, према Friesen & Besley, 2013). Лични идентитети, који су увек присутни, могу често да буду окосница наставничког деловања у датој ситуацији. Потом, професија наставника подразумева одређену улогу у друштву, за коју постоје предвиђена типична понашања (подулоге које наставник треба да испуњава) и уз коју је увек повезана комплементарна улога ученика. Такође, наставник може да доживљава себе кроз припадност професионалној групи. У том смислу професионални идентитет наставника може да се посматра као идентитет

улоге или као врста социјалног идентитета, у зависности од тога да ли је покренут осећај ефикасности или осећај припадности и самовредновања.

Поменути аутори (Friesen & Besley, 2013) сматрају да привлачност примене теорије самокатегоризације у разумевању професионалног идентитета наставника лежи у откривању социјалне стране развоја идентитета наставника, кроз вредности, уверења, друштвене норме и карактеристике улоге наставничке професије у друштву. Са друге стране, Ериксонова теорија нуди значајне увиде у развој личног идентитета. У свом раду испитивали су претпоставку да је развијенији лични идентитет повезан са развијенијим професионалним идентитетом и установили да су оне особе које имају стабилнији лични идентитет (знају ко су, у шта верују, чему теже) „боље позициониране да размотре вредности и улоге наставничке професије“ и пре почињу да „уграђују делове личног идентитета у своје социјалне идентитете“ (Friesen & Besley, 2013, стр. 23). Такође, аутори виде потенцијал у повезивању теорије самокатегоризације и теорије дијалошког Ја, али не разрађују даље ову идеју.

2.2.1.2. Теорије релационог идентитета – „између“ личног и социјалног Ја

За разлику од претходно описаних теорија, највећи број објашњења идентитета у литератури која се специфично бави наставницима наглашава да је идентитет релациона творевина и истиче динамичку, променљиву и процесну природу идентитета, па би се могли назвати и *процесно оријентисане теорије идентитета наставника*. Концепција која се све чешће представља као потенцијално теоријско упориште разуђених налаза о професионалном идентитету наставника назива се *теорија дијалошког Ја*. Релациону и процесну природу идентитета описује и *геиталт теорија личности*. Поред ове две теорије, које ће бити детаљније приказане у посебним одељцима, динамичким процесима се још баве и теоријски модели који идентитет наставника објашњавају кроз концепте као што су сложени динамички системи (Henry, 2016), зона наредног развоја и идентитет у акцији (Kim Anh, 2013), могући идентитети (Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou & Indiatsi, 2012; Kumazawa, 2013), замишљени идентитети (Xu, 2013), идеализовани идентитети (Furlong, 2013).

Идентитет наставника из перспективе теорије дијалошког Ја

Аутори који се залажу за дијалошки приступ идентитету наставника синонимно користе синтагму „теорија дијалошког селфа“ (Akkerman & Meijer, 2011), а идентитет одређују као *процес сталног померања и „преговарања“ између вишеструких Ја-позиција на такав начин да се кроз различите социјалне интеракције и контексте одржава међусобно усаглашен и доследан доживљај себе*¹⁰. Основа за овакво виђење идентитета почива на Хермансовој концепцији дијалошког Ја, у оквиру које се Ја-позиције узимају као централни теоријски концепт (Hermans, 2003, 2002, 1999): „Ја-позиција“ у себи спаја идеју о томе да је идентитет особе одређен и условљен интеракцијама са другим појединцима и групама у одређеном друштвеном контексту и да су, стога, кључне одлике идентитета дисконтинуитет, вишеструкост и социјална условљеност (због тога је у употреби термин „позиција“), али да, истовремено, постоји истоветност доживљаја себе кроз време и простор (због тога постоји „Ја“ у синтагми, као „чувар“ континуитета, целовитости и делатности тог истог селфа/идентитета).

Овакво виђење идентитета је блиско дијалошком приступу руског филозофа и књижевног теоретичара Бахтина и његовој метафори полифоније¹¹. Под полифонијским романом он подразумева такву књижевну структуру у којој сукобљени гласови различитих ликова воде равноправан дијалог, што значи да ниједан глас у тексту, па ни ауторов, није повлашћен, а „таква слободна игра дискурса која не допушта превласт једнога стајалишта над осталима омогућује читатељу да с наведеним гласовима ступи у непосредан, али и недовршен дијалог“ (Хрватска енциклопедија, мрежно издање, 2017). У том вишегласју постоји идеја самосвесних јунака, који нам „нису представљени у неком завршеном облику, у некој оствареној својој суштини, већ у динамизму своје самоспознаје и самосвести, и у дијалогу са другим самосвесним јунацима и њиховом знању о себи и другима“

¹⁰ Дефиниција у оригиналу: „we suggest defining ‘teacher identity’ as an ongoing process of negotiating and interrelating multiple I-positions in such a way that a more or less coherent and consistent sense of self is maintained throughout various participations and self-investments in one’s (working) life“ (Akkerman & Meijer, 2011, стр. 315).

¹¹ Полифонија је посебно везана за Бахтинов рад о Достојевском, који је изворно објављен 1929. године (Wales, 1989, према Лешић, 2011).

(Лешић, 2011, стр. 207). У полифоној структури вишеструки гласови (као инструменти у полифоној музичкој форми) имају различите просторне позиције и у сагласности су или у супротности једни с другима кроз дијалогске размене. Применивши описану метафору на начине на које човек осмишљава своја искуства, Херманс разрађује неколико основних теоријских поставки у вези са човековим Ја (Hermans, 2003, 2002, 1999):

1) Просторна и утеловљена¹² структура – Ја је увек смештено у датом тренутку и месту, односно у конкретном времену и простору (никад не „лебди“ негде изнад себе и света).

2) Друге особе као део Ја – Наглашавајући да Ја не постоји само у унутрашњости особе већ да су други важан аспект селфа, Херманс каже да „селф лежи на граници себе и другог“ и да је „селф увек допола нечији други“ (Hermans, 2003, стр. 124). На сличан начин говоре и Гергенови када пишу о *релационом јаству* или *јаству кроз друге* (К. Герген и М. Герген, 2006).

3) Контекстом условљено Ја – Историјски и културни контекст чине „колективни гласови са функцијом социјалних позиција унутар селфа“ (Hermans, 2003, стр. 96); ова димензија уважава значај групних припадности, друштвених улога и ширих друштвених утицаја који обликују наше Ја и истиче да је „селф насељен гласовима других људи“. Као што је друштво уређено преко позиција и улога које појединци у њему остварују, тако и селф чине мање или више независне Ја-позиције, од којих свака има свој глас. За селф користи и метафору „друштво ума“.

4) Децентрализовано Ја са отвореним границама – Полифонија претпоставља да свака Ја-позиција има сопствени наратив омогућавајући на тај начин децентрализовано вишегласје. У сличном значењу се о овом мноштву парцијалних идентитета који су организовани као подсистеми конструктора у теорији личних конструктора говори као о *community of selves* (Mair, 1977). Постоје Ја-позиције које су познатије, приступачније и безбедније и може се рећи да имају чвршће границе. Ипак, постоји могућност да се оне шире и буду пропустљиве, што се дешава када је особа у стању да укључи неке за њу мање познате позиције и тиме омогући да се

¹² embodied

актуализује децентрализована природа селфа. Отвореност граница код исте особе може да варира у зависности од околности, па су неке Ја-позиције отвореније, док у другачијим околностима селф испољава затвореније границе.

5) Организација и покретљивост Ја-позиција – Теорија разликује репертоаре позиција унутрашњег и спољашњег домена. Унутрашње особа просторно лоцира у себи, као својства која њој припадају попут *Ја као родитељ, као дете, као љубитељ музике, као осетљив, као жртва*. Спољашње су све позиције које се односе на особе и објекте које средина обично сматра мојим, као што су *моји родитељи, моја деца, моји пријатељи, мој наставник, моја земља*. Када су границе врло отворене, већа је могућност спајања између унутрашњих и спољашњих позиција што резултира искуством заједништва, када Ја постаје Ми и Наше. Постоји и пуно могућих позиција којих особа није свесна у датом тренутку, које су ван „субјективног хоризонта селфа“. А, такође, постоје и спољашње позиције којих је особа свесна, али које не улазе у репертоар Ја позиција особе. Као пример се наводи ситуација путовања у возу, када је особа свесна других путника, али и тога да они не припадају њеном Ја; међутим, ако се упусти у значајнију размену са неким путником, он ће у том одређеном времену постати значајан део спољашњег домена њеног Ја. Генерално, позиције које су ван особе, у средини, могу да „уђу“ у простор селфа у одређеном тренутку у зависности од ситуације. Такође, отварање ка једној новој позицији може да посредује приступ разним другим позицијама које су са њом у вези.

Разматрајући импликације ове теорије за питања идентитета (које некад везује уже за знања о себи, а некад говори о свесности о себи), Херманс истиче да из перспективе дијалогског приступа питање „Ко сам ја?“, које се традиционално везује за идентитет, треба да буде преформулисано у „Ко сам ја у односу према другоме?“ и „Ко је други у односу према мени?“. Ово указује на то да знање о себи варира у зависности од специфичних веза са другим људим, на пример, у контакту са неким колегама неко може бити прилично компетитиван, док у контакту са сарадницима из ужег тима та иста особа може бити врло сарадљива. Овакав приступ има нешто другачији фокус када се ради о питањима идентитета – идентитет се не односи на „Ја као објекат самопосматрања“, већ на „Ја као пројекат у интеракцији са другима“. Ова

релациона и процесна природа идентитета одређује га као облик истраживања и откривања себе кроз социјалну размену са другима и то кроз спољашњи дијалог (са стварним другима) и унутрашњи дијалог (са замишљеним другима). Кроз ове дијалоге и наративе о себи који се њима конструишу одржава се континуитет идентитета (Hermans & Hermans-Jansen, 1995).

„Ја-позиције“ су, дакле, функционални делови целине особе (селфа) које се „премештају унутар датог простор–време поља“ и особа је у сталном процесу конструкције, реконструкције тих позиција (Valsiner, 2004, према Henry, 2016). За испитивање развоја идентитета наставника нарочито је значајно како се објашњавају промене до којих долази у репертоарима Ја-позиција. Ова теорија разликује три општа начина на које се селф развија и мења: 1) Увођење нове позиције у систем и њено укључивање у постојећу организацију селфа – начелно, свака нова ситуација има потенцијал да уведе нову Ја-позицију у селф, али се то ретко дешава, јер отвореност за нове позиције веома зависи од постојеће организације репертоара; притом, што је он ригиднији, та вероватноћа је мања; 2) Прелазак постојеће Ја-позиције из позадине у први план – реструктурирање селфа које се односи на ситуације када неке од постојећих Ја-позиција постају више доступне, више значајне и долазе у први план; 3) Формирање „коалиција“ – две или више позиција подржавају једна другу или развијају неку врсту сарадње како би формирале нов подсистем унутар селфа; до овог спајања може да дође између позиција које су сличне (нпр. Ја као хедониста и Ја као шалјивција), али и између оних које су претходно биле међусобно супротстављене и које су некада деловале као међусобно искључујуће (Ја као перфекциониста и Ја као хедониста).

Једна од техника којом је могуће испитивати Ја-позиције заснива се на *мрежи репертоара* из Келијеве психологије личних конструката и подразумева развијање матрица за праћење унутрашњих и спољашњих позиција (детаљније у Hermans, 2003, стр. 113–124, 128–130). У развијању мреже значајних позиција корисно је заузимање извесне метапозиције из које је могуће сагледати међусобне односе и специфичну организацију за особу важних позиција. Што је развијенија метапозиција, особа

постаје свеснија повезаности између позиција које су за њу значајне, што доводи до интеграције и континуитета репертоара као целине.

Идентитет наставника из перспективе гешталт теорије личности

За разлику од наративног приступа који је доминантан у истраживањима идентитета наставника и теорије дијалошког Ја која се све чешће доводи у везу са идентитетом наставника, истраживања која повезују гешталтистички приступ са професионалним деловањем наставника веома су ретка. Поједини радови се баве општим препорукама и потенцијалним добробитима примене гешталт приступа у области формалног образовања (Soff, 2013; Polito, 1997). У академским истраживањима у нашој земљи применом гешталт психотерапијске методе у професионалном развоју наставника бавила се у својој докторској дисертацији Драгана Бјекић (Бјекић, 1999). Кроз експериментални нацрт, ауторка је испитивала ефекте различитих врста обуке на педагошку ефикасност наставника, при чему се један од примењених облика усавршавања састојао, између осталог, од укључивања у сеансе индивидуалне и групне гешталт психотерапије. Закључено је тада да, с обзиром на интеракцијски карактер наставног процеса, где је нужен услов ефикасне наставе да наставник буде у контакту са ученицима, гешталт терапија може утицати на то да „наставник препозна сопствене контактне функције, јасније одређује сопствене границе и диференцира интрапсихичко и интерперсонално, чиме се постиже и виши степен интерперсоналне сензитивности битне за наставников рад“ (Бјекић, 1999, стр. 73).

Гешталт приступ у психологији има традицију дугу скоро једног века, током ког се од иницијалног настанка у области психологије опажања (Вертхајмер, Келер, Кофка) „проширио“ и у област психологије личности (Левин) и психотерапије (Перлс). Већина савремених концепата гешталт приступа развијани су у области психотерапије и та доминантно клиничка усмереност представља вероватно један од разлога због којих још увек није „распрострањен“ у области психологије образовања. Концепти развијени у оквиру једног приступа и једног контекста могу да постану „неприступачни“ за оне који нису део тог приступа, односно неразумљиви без широке мреже увезаних појмова, што их чини некономичним за примену у

неклиничким и вантерапијским контекстима. Наравно, додатни чинилац је недовољна академска заступљеност гешталт приступа у области образовања која, последично, утиче на неразвијеност теорије и методологије прилагођене образовном контексту. Један од специфичних доприноса ове дисертације јесте покушај премошћавања тог јаза. Тај подухват мотивисан је учачавањем повезаности између савремених приступа у области образовања наставника и основних поставки гешталт правца (као што су холизам, свесност/рефлексивност, релационост, теорија поља), као и личним и професионалним веровањем да овај спој може да обогати и унапреди образовну теорију и праксу. Како гешталтистичке основе разумевања идентитета наставника нису још увек развијене, о њима се мора посредно закључивати на основу теоријских уопштавања. Без намере (и могућности) да се на овом месту пружи обухватан приказ теорије и методологије гешталт приступа, биће сажето изложене оне поставке које могу да унапреде наративно и дијалошко одређење идентитета наставника пружајући му ослонац у једној комплементарној концепцији личности.

Ради се о приступу који је у својим основама (Радионон, 2013; Yontef & Jacobs, 2008): (1) **хуманистички** – усмерен ка расту и развоју појединца и почива на претпоставци да су људи проактивна и самосвесна бића; (2) **утемељен на теорији поља** – сваки део поља утиче на целину и целина утиче на све делове поља; одређене силе су у фигури свесности, док друге делују у позадини; особа и околина нису два одвојена ентитета, па људи нису „у пољу“, већ су „од поља“, односно особа је део своје околине и не може се разумети одвојено од ње; нико не може да превазиђе или да се уздигне изван укореењености у поље и у контекст, тако да су сва одређења о природи стварности релативна у односу на позицију субјекта у пољу; (3) **феноменолошко-егзистенцијалистички** – бави се оним што је субјективно доживљено од стране особе, која заједно са пољем учествује у креирању искуства у садашњем тренутку; свесност се догађа у „сада“, јер се ништа не може доживети у неко друго време осим у садашњости и ништа не може егзистирати осим у „овде и сада“; на тај начин се доживљај прихвата таквим какав тренутно јесте, а уз проширивање свесности о себи неодвојиво иде и прихватање слободе и одговорности за сопствене изборе; (4) **дијалошки/релациони** – истиче у први план релациону

природу људске егзистенције, да не постоји „ја“ без постојања другог, односно да је човек увек у *односу према некоме или нечему* (или у терминима Буберове дијалогске филозофије, нема „ја“ без „ти“/„то“).

Наведене основне филозофске поставке директно обликују теоријске концепте који одређују схватање личности и идентитета у гешталт приступу. Формација позадина/фигура сматра се основном динамиком свесности. У идеалном, теоријском случају, не постоји искуство у оквиру позадине које, под одређеним околностима, не би могло да постане фигурално (И. Полстер & М. Полстер, 1973). Као што су сви концепти у гешталт приступу релационо одређени, тако се и личност одређује у терминима динамичког односа појединца и околине – **Селф** је „систем контаката у садашњој ситуацији потребних за прилагођавање појединца у пољу, то је систем креативних адаптација и начин на који особа организује своје искуство“ (Perls, Hefferline & Goodman, 1951, према Радионов, 2013, стр. 147). Пошто је Селф систем контаката у датом тренутку, он је истовремено и *процес* (јер подразумева континуирано формирање искуства које особа има на граници контакта) и *структура* (јер и у тој сталној променљивости, постоји систем кроз који се одржава личност, односно осећај особе да опстаје током времена са својим индивидуалним карактеристикама); ова два начина посматрања Селфа не искључују један другог, већ су међусобно повезани чинећи јединствену целину (Maskewp, 1997, према Радионов, 2013; Yontef, 1993).

Описану дуалну природу Селфа ваља стално имати на уму (или у позадини, сходно гешталт терминологији), нарочито када се говори о „структурама“ Селфа и његовим основним функцијама. Када се у гешталт приступу говори о структурама, не подразумевају се под тим статични, непроменљиви, унутрашњи психолошки ентитети (попут црта или типова личности). Динамика личности у гешталт приступу одиграва се у сталном међуодносу особе и средине, у коме се Селф манифестује у три вида: Ид функција, Его функција и Функција личности¹³. **Ид функција** представља организмичку позадину која се састоји од различитих потреба, жеља,

¹³ У традиционалној терминологији психологије личности, о овим функцијама би могло да се говори као о структурама личности. Указивања на процесност је разлог за то што свака од наведених одредница Селфа има у себи „додатак“ у виду термина *функција*.

нагона, „апетита“ (Bloom, 2002). Функције Ида се јављају и када имамо осећај пасивности који произилази из стања без ангажовања и укључености, као што су стања одмора и опуштености или поспаности (Радионон, 2013). Селф је тада расплунут, делује дезинтегрисано и прераста у пуки потенцијал, јер се он остварује само кроз контакт (Perls, Hefferline & Goodman, 1951). **Его** је централна структура/функција Селфа јер обезбеђује контакт, формацију фигура/позадине, свесност о себи. Его повезује активност читавог организма с његовом потребом у датом тренутку и покреће оне функције целог организма које су неопходне за задовољење тог интереса (Перлс, 1947, према Радионон, 2013). Док је Селф систем контаката, односно одговора организма на околин у сваком тренутку, Его је идентификација са одређеним конкретним контактима (Радионон, 2013). Или, метафорама изражено, Селф је „интегратор и уметник живљења“ (Perls et al, 1951), а Его „менаџер“ Селфа, он је функција која њиме „управља“ решавајући проблеме живљења и представљајући делатне активности организма (уједање, жвакање, гутање, учење, говорење) (Bloom, 2002), док је Ид нека врста „напајања“, онај који обезбеђује енергију за покрет. И коначно, трећа функција/структура је **личност**, која представља систем доживљаја, уверења и претпоставки које имамо у интерперсоналним односима о томе ко смо ми; укључује свесност о себи, бављење собом и рефлексију о себи у садашњем тренутку (Радионон, 2013). Овако описана функција/структура, која се односи на доживљај тога ко сам ја као особа, представља заправо *идентитет особе*. У гешталт приступу идентитет личности је транспарентан, јер представља систем онога што је већ признато и препознато, док Селф није транспарентан у овом смислу. Зато се за функцију личности често каже да представља „вербалну реплику Селфа“ (Perls et al, 1951, стр. 382), да је то оно што ми кажемо да јесмо и што омогућава доживљај континуитета кроз време, односно доживљај релативно стабилног личног идентитета (Bloom, 2002).

У свакодневном функционисању ова три процесна система су у сталном покрету кроз међусобно усаглашавање при контакту са средином (у гешталт концептима познато као циклус контакт–повлачење). У успостављању контакта на почетку су *сензације и свесност* и тада је Ид у фигури искуства. Од *мобилизације ка*

посезању и остваривању контакта Его прелази у фигуру, док се Ид повлачи у позадину из које подржава покрете Ега ка остваривању жељених акција. Након тога долази до повлачења у коме се Его смешта полако у позадину, а у фигури је интегришућа функција личности, која проживљеном искуству даје целину и смисао тако што га усаглашава са постојећим идентитетима, реконструише их и/или гради нове. Из гешталт угла, доживљај идентитета подразумева уверења о томе ко сам и какав сам у датом тренутку, која су подржана одговарајућим, за тај идентитет специфичним, начинима понашања (Его) и осећањима и потребама (Ид).

Објашњења парадокса релационог идентитета

На почетку првог поглавља теоријског дела, говорећи о разликама традиционалног и постмодерног схватања идентитета, изнет је став да оба приступа имају теоријске недостатке и да ће зато у овом раду бити прихваћене оне поставке које обухватају истовремено постојање супротстављених одредница идентитета. Због тога је важно задржати се на овом питању парадокса, због чега немамо бесконачно много идентитета и због чега они нису хаотични већ релативно уређени, ако је цело наше постојање у сталном покрету, релационо и фрагментисано. Како теорија дијалогског Ја и гешталт теорија личности објашњавају ту „алхемију“ која дисконтинуитет претвара у ток, вишеструкост у целовитост, контекстуалну условљеност у доследност?

Дијалогска теорија каже да, иако Селф има инхерентан капацитет да се изнова иновира и развија на разнолике начине, постоје снажне силе које делују тако да га усмеравају у правцу прилично конзервативног функционисања. Ја-позиције, као и људи у друштву, организовани су у хијерархијским структурама моћи чинећи да одређене позиције доминирају над другим. Оваква организациона структура омогућава предвидљивост и релативну доследност, али са друге стране, умањује вишегласје различитих Ја-позиција и селф усмерава више у правцу монолога него дијалога. А континуитет идентитета се одржава кроз наративе који настају у дијалозима (унутрашњим и спољашњим).

Са друге стране, према гешталт приступу свако искуство јесте трансформативно, након сваког покрета, сваке интеракције, ми постајемо

промењени, другачији него што смо били пре тога. У исту воду се, у том смислу, не може ући два пута. Прилагођено предмету овог рада, може се рећи да се у исту учионицу не може ући два пута, јер ће и наставник и ученици бити измењени за сва она искуства која су се у међувремену десила. Биће увек другачији, понекад ће бити тога свесни, понекад не, али ће увек бити измењени. Ипак, за питања идентитета је важна друга дилема – да ли ће се *увек* десити, да са сваким уласком у школу, учионицу, они *постану неко други, неко нов?* За прилагођено функционисање, може се рећи да је одговор не. Према гешталт приступу, у идеалним околностима, Селф нема превише личности, односно идентитета; када Селф има превише личности, то је најчешће због тога што „или са собом носи превише незавршених послова и нефлексибилних шема или се у потпуности повукао и доживљава себе у складу са усвојеним интројектима“ (Perls et al, 1951, стр. 427). Раст и учења након искуства контакта извесни су, али промене које настају не изазивају увек крупније реструктурирање већих целина. Да би дошло до реконструкције доминантнијих идентитета, неки елементи искуства и поља морају бити довољно другачији да се не могу више уклопити у постојеће целине, па изазивају организам да заокружи нови гешталт. Основно „правило“ организације тих вишеструких идентитета је принцип фигуре и позадине – одређени идентитети су некад у фигури, а некад у позадини искуства. Са којим делом себе ћемо се у датом тренутку идентификовати зависи од различитих чинилаца: узраста и развојних фаза, друштвених улога, специфичних тренутних захтева средине, незавршених послова (незатворених гешталта), доминантних начина организовања искуства својствених датој особи (карактеристичних прекида циклуса контакт–повлачење) условљених личним историјама и односима са значајним другима.

Концепти којима се промена објашњава у гешталт приступу су *организмичка саморегулација* и *креативна адаптација*. Први подразумева универзални принцип који се односи на сталну тежњу организма ка прављењу нових целина и нових реконструкција унутрашњег система (различито од традиционалног хомеостазног принципа, који подразумева динамику неравнотежа – активност – поновно успостављање равнотеже, односно стања које је исто као и пре неравнотеже). Други

принцип се односи на то како особа остварује контакт са средином и на могућности прилагођавања, при чему постоји стална спрега између сила које се опирају промени и које теже познатом, стабилном организовању поља (и унутрашњег и спољашњег) и оних које подржавају промену, које теже да у сусрету са средином стварају нешто ново.

Описани принципи представљају основу организовања и опажајног и феноменолошког поља особе. Због њих, упркос стално променљивој садашњости, људи имају „пречице“ које сажимају искуства у целине које су за одређену особу функционални начини прилагођавања датим околностима. Наративи и метафоре могу да се схвате као специфични случајеви таквих „пречица“, односно посебни начини стварања целина (гешталта) о себи и околина. Аутори који се баве наративима истичу да је одређивање почетних и завршних догађаја/искустава оно што је основно у структури наратива, јер то уочавање доводи до „затварања временског гешталта“ (Polkinghorne, 1991), док аутори који се баве метафорама користе термин „искуствени гешталт“ када говоре о изворном домену метафоре као структурисаним целинама у нашем искуству (Lakoff & Johnson, 1980).

2.2.2 Социоконструктивистички приступ образовању

Социоконструктивистички поглед на свет који се може сумирати у следећим поставкама (Фридман & Комбс, 2009): стварности су социјално конструисане; језик је средство којим су те стварности конструисане; стварности су организоване и одржавају се одговарајућим дискурсима и причама. Последње деценије прошлог века обележио је методолошки заокрет у друштвеним наукама, а квалитативне и рефлексивне технике и приступи добијају свој легитимни статус у истраживању психолошких и педагошких проблема (Шевкушић, 2006). У оквиру методологије квалитативних истраживања у психологији, дискурзивни и наративни приступи сматрају се водећим (Павловић, Џинових & Милошевић, 2007). Основне теоријске претпоставке ових приступа имају богато упориште у постструктуралистичкој филозофији и лингвистици (Витгенштајн, Дерида и Фуко) и у новијим схватањима унутар филозофије науке (заговарање релативизма и плурализма истраживачких референтних оквира) (Павловић и сар., 2007).

О импликацијама конструктивистичког погледа на образовање, а нарочито о могућностима примене психологије личних конструката у наставном процесу писано је пуно (Ravenette, 1999; Pope & Denicolo, 1993; Pope & Keen, 1981. према Pope, 1982), а на нашим просторима ширењу идеја конструктивизма у великој мери је допринео рад Душана Стојнова (Стојнов, 2005). Актуелност овог приступа у области образовања показује и неколико „свежих“ домаћих докторских дисертација које различитим феноменима образовања приступају из угла конструктивистичке метатеорије и методологије (Гутвајн, 2009; Павловић, 2012; Симић, 2014).

2.2.2.1 Наративни приступ идентитету наставника

Наративни приступ се ослања на социоконструктивистички поглед на свет. Од деведесетих година XX века многи истраживачи су сматрали да су наративи један од најбољих начина да се приступи истраживању наставникових рефлексија и искустава (Søreide, 2007). Употребљавајући синтагму „наративни обрт“ неки аутори говоре о окретању ка квалитативној методологији, истовремено наглашавајући да се он не односи само на истраживања у образовању, већ да је наративни приступ „ушао“ у широк распон дисциплина различитих друштвених наука (Søreide, 2007).

Једно од могућих одређења наратива почива на разлучивању наратива од сродног му појма дискурса (Павловић и сар., 2007): (а) наратив, за разлику од дискурса, подразумева постојање особа и заплета који се развија током времена (секвенцијалност наративне форме); (б) наратив подразумева могућност конструкције личних значења, док нека схватања дискурса „занемарују“ агенсност особе; (в) наратив је у већој мери усмерен на осмишљавање личног искуства, док се код дискурса већи нагласак ставља на производњу друштвене праксе. Када су у питању наративна одређења идентитета, међу њима постоје, такође, разлике у зависности од тога како поједини аутори „смештају“ идентитет на континууму индивидуално–социјално. Тако Смит и Спаркс (Smith & Sparkes, 2008) описују неколико перспектива (психосоцијална, интерсубјективна, дијалогска, перформативна) које се различито позиционирају према наведеном критеријуму. Одређења идентитета, такође, зависе и од степена слободе за креирање сопствених прича које се „дозвољавају“ појединцу. Не улазећи на овом месту дубље у теоријска

разматрања, наведена разлика се може описати преко три приступа (Павловић, 2012): (1) позиционирање према Фукоовом схватању – процес којим је особа „смештена“ на одређено место/позицију у дискурсу и који је увек посредован и одређен односима моћи; (2) дискурзивно позиционирање – процес којим су особе лоциране у разговорима на било који начин, било да саме себе позиционирају или да бивају позициониране; (3) наративно позиционирање – односи се на начин на који приповедачи индексирају доживљај себе у конкретној ситуацији и интеракцији. Не доводећи у питање то да формирање идентитета зависи од начина на који је особа позиционирана од стране доминантних друштвених, културних, историјских, политичких и економских чинилаца, овај рад се првенствено бави *доживљајем особе* у одређеним позицијама значајним за професионално деловање наставика.

Континуитет идентитета се и одржава кроз наративе о себи, који се одигравају унутар нас самих, као и кроз вербалну размену са другима (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Наративи интегришу искуства, веровања, вредности и поступке у секвенце значења које се налазе у одређеном временском поретку (Søreide, 2007). Људско искуство је сложено и приче омогућавају да оно буде организовано у складу са шемама (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014) које усваја и које развија онај ко причу креира. Повезивање одвојених догађаја који се дешавају временом подразумева когнитивни процес наративног структурирања и тај процес даје смисао догађајима, а наш идентитет представља драму коју развијамо кроз приче, којима осмишљавамо наше постојање (Polkinghorne, 1991). Осмишљавањем прича о томе шта се десило у прошлости и антиципирањем будућих прича, људи осмишљавају своје постојање, своје доживљаје, свој идентитет, у складу са културно-историјским „апаратом“ који им је доступан у датом окружењу и контексту. Важно је нагласити да наративи нису само начини на које се идентитет испољава, већ да наративни процес (осмишљавање прича) представља оквир кроз који се конструише идентитет особе. У основи лежи претпоставка да је прича одраз идентитета „приповедача“ у датом контексту: да кроз приче наставника можемо сазнати доста о томе како они доживљају различите аспекте својих професионалних улога и на тај начин „откривамо“ њихове професионалне идентитете (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014).

У анализи наратива често се користе следеће полазне тачке: позиционирање, одређивање заплета и контранаратива (Søreide, 2007). Нешто разрађеније јединице анализе подразумевају (Polkinghorne, 1991): (а) постављање „сцене“ – наратор уводи ликове/актере, локацију и време у коме се прича одвија; (б) увођење епизода – она има свој почетак, развој и крај, у њој актер има одређени циљ и постоји претпостављени исход на основу покушаја актера да оствари циљ, а епизода се завршава када се појави исход; (в) одређивање заплета који постоји као основна процедура којом се низ догађаја повезује у јединствену причу која има свој смисао или тему; (г) алтернативни заплети – исти догађаји могу бити осмишљени преко неколико заплета који пружају различито значење; д) надређени целовит наратив – низање епизода чији се заплети и завршни делови стапају у једну причу води целовитом наративу; (ђ) могућност дезинтеграције наратива (тензије, несклади и слично) – када постојећи/оперативни заплет почне да се дезинтегрише (најчешће када је наративе о себи немогуће усагласити са неким значајним или новим догађајима), идентитет особе губи своју целовитост и потребно је поново успоставити релативно стабилну причу о себи која ће пружити реинтеграцију тих различитих наратива о себи.

Када су у питању истраживања о наставницима, наративни приступ је примењен у обради најразличитијих тема. Неке од њих које су сродне предмету ове дисертације су професионални развој, професионална знања и наставничка каријера (Clandinin & Connelly, 1999; Olson & Craig, 2005; Pomson, 2004, према Søreide, 2007), приступи наставним материјалима (Davis, Beyer, Forbes & Stevens, 2011). Истраживања која се експлицитно баве *идентитетом наставника* могу се условно поделити у две групе: са једне стране, постоје студије које се фокусирају на индивидуалне наративе и процесе индивидуалне конструкције, при чему су аутобиографска сећања и приче наставника основни материјал за анализу (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; Pinnagar, Mangelson, Reed & Groves, 2011; Estola, 2003; Eisenschmidt, Kasesalu, Löfström & Anspal, 2009), док са друге стране, постоје студије које истражују како јавни наративи и дискурси доприносе стварању идентитета наставника (Søreide, 2007). Ова дисертација се сврстава у прву групацију. Основни

налази неких од ових истраживања биће приказани у поглављу о идентитету наставника кроз фазе професионалног развоја (Поглавље 2.4).

2.2.2.2 Идентитет наставника кроз метафоре

Нешто специфичније истраживачко поље у оквиру наративног приступа је оно у коме се идентитет истражује путем метафора. Постоје три општа приступа разумевању метафоре, од којих зависи специфичније одређење метафоре (Флајс, 2015): супституцијски, когнитивни и интеракцијски.

Супституцијски приступ подразумева да метафору можемо да заменимо буквалним изразом или објашњењем, а да тиме ни на који начин не променимо смисао поруке. Представник оваквог приступа метафори је Аристотел, према коме је способност стварања метафора посебна вештина, у чијој је основи могућност виђења аналогичности и којом не може свако да овлада, а која има основну функцију у поезији и реторици, за наглашавање разлика у односу на свакодневни говор. Такође, према овом приступу, метафору можемо препознати саму по себи, јер не зависи о контекста у ком се појављује. Како истиче Томаж Флајс (Флајс, 2015), савремени погледи на метафору потпуно оповргавају ове основне поставке супституцијског приступа.

Когнитивна теорија метафоре, развијена у оквиру когнитивне лингвистике, најбоље је емпиријски поткрепљена (Флајс, 2015). Овај приступ је и највише присутан у радовима који идентитету наставника приступају из угла метафора (Nevgi & Löfström, 2013, Thomas & Beauchamp, 2011, Shaw, Mahlios & Barry, 2005), па ће му бити посвећено нешто више простора. Неизбежна полазна тачка у скоро свим радовима који се баве метафорама у наставничком деловању је књига *Метафоре по којима живимо* (Lakoff & Johnson, 1980), чији су аутори уједно најпознатији представници овог приступа. Њихова основна поставка је да је људско мишљење у својој основи метафоричко и да су метафоре присутне и доминантне у свакодневном животу. Ови аутори оповргавају да метафоре чешће употребљава само одређен број људи, сматрајући да оне нису само „средство поетске имагинације и реторичког украса“ (Lakoff & Johnson, 1980. стр. 4), него доминантна форма организовања нашег концептуалног система преко којег доживљавамо свет и делујемо у њему. Они аргументују како метафоре јесу присутне у свакодневном животу и то не само као

карактеристика језика и нешто што има везе само са употребом речи, већ да су присутне у мислима и поступцима и да их обликују. Овакав приступ метафорама носи неколико значајних импликација, од којих је за истраживање и могућност генерализација најзначајнија следећа: ако оне одсликавају концептуални апарат којим се људи служе, онда се испитивањем метафора могу добити значајни увиди у когнитивне психичке процесе.

Суштина метафоре је разумевање и доживљавање једне ствари у терминима друге (Lakoff & Johnson, 1980, стр. 4, 155). Метафора се одређује као механизам на основу којег један појам разумемо помоћу неког другог, искуствено ближег појма. Ти искуствено ближи појмови су веома често конкретнији и названи су *изворни* домен метафоре, а искуствено даљи појмови су апстрактнији и названи су *циљни* домен метафоре. Изворни домени метафоре су структуриране целине у нашем искуству и аутори их називају „искуствени гешталт“, а одређују као „кохерентну организацију наших искустава у терминима природних димензија“ (Lakoff & Johnson, 1980, стр. 62, 82). Под природним се подразумевају сва она искуства која су повезана са телом, као и са интеракцијама са физичком и социјалном средином. Пуно концепата који су нам важни су често апстрактни и нису јасно „оцртани“ у нашем искуству (попут емоција, идеја, времена и слично) и да би нам постали ближи и да бисмо их боље разумели користимо јасније, конкретније одреднице (попут просторних оријентира, објеката). Према наведеним ауторима, ово је основни разлог зашто је наш концептуални систем у својој природи метафоричан. Поред тога, ми говоримо у линеарном поретку, односно да би реченице које изговарамо имале смисла, неке речи кажемо раније, неке касније. И пошто је говорење повезано са временом, односно одвија се у времену, а време је апстрактан концепт ког осмишљавамо најчешће преко просторних одредница, дође нам природно да и сам језик концептуализујемо метафорично (Lakoff & Johnson, 1980, стр. 127).

За разлику од претходна два, **интеракцијски приступ** нуди нешто другачије виђење метафоре: она је „узајамно деловање две мисли“ (Black, 1998, стр. 188, према Флајс, 2015), а које „подупире само једна или пар речи чије је значење резултанта узајамног деловања“ (Richards, 1998, стр. 45, према Флајс, 2015). Према овом

приступу, метафора није кондензовано поређење или аналогија коју је могуће заменити другим одговарајућим сличним изразом, нити је когнитивни конструкт који обликује наше мисли и ког је могуће изоловано лингвистички анализирати и уопштавати, већ њену суштину представља интеракцијски процес који се дешава унутар метафоре. „Делови“ метафоре између којих се дешава интеракција су *садржај* (оно што је описано или означено у метафори) и *преносилац* (оно што описује или означава садржај) (Richards, 1998, према Флајс, 2015). У примеру метафоре „Наставник је (као) књига“, *садржај* метафоре је наставник, а *преносилац* је књига. Основа метафоре је, дакле, однос између садржаја и преносиоца. Тај однос је увек условљен контекстом и непредвидив, односно није унапред дат, већ представља потенцијал који гради метафору. А „управо се у тој повезаности и огледа тајновитост и мистерија метафоре“ (Black, 1998, стр. 102. према Флајс, 2015, стр. 111). Овакво виђење наглашава отвореност, неконвенционалност и непредвидивост метафоричког значења; овако схваћена метафора „буди осећања, омогућава увиде, провокативна је, тајанствена, разиграна“ (Флајс, 2015, стр. 111).

Метафоре имају и важну хеуристичку функцију, јер могу да отворе нове могућности схватања (Ricoeur, 2009, према Флајс, 2015). Схватити кроз метафору значи „видети као“: нешто (наставника) видимо *као* нешто друго (књигу), што укључује истовремено и сличности и разлике и нова значења до којих не би дошло без овог споја. Пол Рикер прави разлику између *живих* и *мртвих* метафора (Ricoeur, 2009, према Флајс, 2015): мртва метафора је она која се употребљава механички, јер се усталила у употреби и постала део језичког система одређене заједнице, док је жива метафора она која ниче/израња током самог изражавања, која је донекле изненадна и која се ствара када се особа нађе пред одређеном празнином у значењу. Живе метафоре су повезане са неким непосредним искуством и воде више апстрактном, општем значењу и разумевању.

Из истраживачког угла, привлачност метафора лежи у пружању могућности да се сложенем и апстрактном феномену, као што је професионални идентитет наставника, приступи холистички и то на начин који је релативно једноставан и који омогућава конкретне садржаје. Метафоре су се показале корисним у истраживању

промена у уверењима будућих наставника, као и „демистификовању и експлицирању личног знања како би оно могло да буде саопштено другима“ (Thomas & Beauchamp, 2011, стр. 763). У истраживању развоја професионалног идентитета метафоре су коришћене као начин да наставници уобличе своја професионална искуства и дефинишу значења која откривају о својим идентитетима у контексту професије, а на начин другачији од директних описа и дефиниција; такође, метафоре су коришћене као средства за праћење и истраживање развојних промена кроз које пролазе наставници почетници, омогућавајући истраживачима да се усмере више на то „ко“ је наставник, него на улоге које преузима на себе (Thomas & Beauchamp, 2011). Поред тога, вероватно је да неки аспекти идентитета не „оперишу“ у потпуности на свесном, експлицитном нивоу, те да су можда и самој особи делимично непозати, а један од начина на које можемо да „ухватимо“ те аспекте идентитета је путем истраживања метафора.

У досадашњим истраживањима идентитета наставника постоји неколико техника за прикупљање података које користе метафоре: цртеж и вербални опис цртежа (Nevgi & Löfström, 2013), недовршене реченице, односно писана допуна започетих реченица (Eren & Tekinarslan, 2013), полуструктурирани интервју (Thomas & Beauchamp, 2011) и одабир унапред понуђених метафора уз образложење и попуњавање одговарајућих скала процене (Shaw, Mahlios & Barry, 2005). Основни налази неких од ових истраживања биће приказани у контексту фаза професионалног развоја (Поглавље 2.4). На нашим просторима емпиријска истраживања метафора у образовном контексту су новијег датума. Теме које су до сада истраживане односе се на улогу метафора у језичком развоју ученика млађег основношколског узраста (Лазаревић & Стевановић, 2013), примену појмовне метафоре у настави страног језика (Радић Бојанић, 2012) и повезаност разумевања књижевних метафора са интелектуалним способностима, особинама личности и субјективним искуствима средњошколаца са метафорама (Алтарас Димитријевић & Тадић, 2007). Прегледом доступне домаће литературе није пронађена ниједна студија која анализом метафора покушава да проучава развој идентитета наставника, што представља један од специфичних доприноса овог рада.

2.2.3 Осврт на теоријски оквир

Из угла наративног приступа приче о себи чине основу континуитета идентитета особе и оне пружају одговор на питање „Ко сам ја“ (Polkinghorne, 1991). У дијалошком приступу основно у одређењу идентитета је питање „Ко сам ја у односу према другоме/ко је други у односу према мени?“ (Hermans, 2003). Питање које је више у складу са савременим схватањем идентитета гласи „Ко сам ја у овом тренутку?“ (Akkerman & Meijer, 2011), односно какву причу о себи Ја конструишем и реконструишем у датом тренутку у одређеним социјалним интеракцијама и контекстима. То питање је, истовремено, типично за гешталтистички приступ утврђивања и интегрисања доживљаја сопственог идентитета непосредно након искуства контакта, у коме наведено питање идентитета гласи „Ко ја постајем са овим искуством?“ (van Baalen, 1999).

Одређење идентитета кроз теорију дијалошког селфа и Ја-позиције је све заступљеније у радовима који се баве идентитетом наставника и због тога је коришћено и у овој дисертацији, као спона са одређеним корпусом сазнања у тој области, на које и налази ове дисертације могу да се надовежу. А значајна новина се огледа у проширивању објашњења идентитета кроз гешталт теорију личности. Обе теорије представљају, у суштини, теорије о сложеним динамичким системима. Заједничко им је да идентитет виде као релациони, вишеструк, условљен различитим пољима, различитим контекстима и социјалним интеракцијама. Обе говоре да је идентитет истовремено и процес и стање, односно, да је у сталној промени, а опет омогућава особи доследан доживљај саме себе. Поред ових сличности, гешталт приступ „смешта“ идентитет у ширу слику о људском функционисању. Сматрам да је ово проширење корисно, јер концепција идентитета, одређеног преко Ја-позиција, не пружа могућност „проширивања“ на питања структуре, динамике и развоја личности, као ни бављење психолошким процесима који се одигравају у тим „стално одвијајућим дијалозима“. И на нивоу теорије (опште, из домена психологије личности, и специфичне, у психологији наставника) и на нивоу практичне примене, ово је важно питање. Због тога је у овом раду идентитет наставника у контексту професионалног деловања операционализован преко дијалошког одређења

идентитета, а објашњавају концептима гешталт приступа, уз повезивање са теоријама личног и социјалног идентитета представљеним у овом поглављу.

2.3 ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА О ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ НАСТАВНИКА

У овој области истраживања постоје бројни епистемолошко-методолошки приступи, од оних у којима се користе сложене статистичке технике, до наративних, етнометодолошких и акционих студија (Врањешевећ & Вујисић Живковић, 2013). Педагошка истраживања професионалног идентитета наставника карактеришу три интелектуалне традиције (Врањешевећ & Вујисић Живковић, 2013, стр. 589): (1) **функционалистичка**, у којој је развој професионалног идентитета наставника схваћен као мерљив утицај породице, школе, професионалног образовања и усавршавања на промене улога и вредносних судова наставника; (2) **интерпретативна**, која наглашава потребу да се истраже ставови наставника у микроусловима (средини) васпитања, односно да се педагошка истраживања усмере на испитивање тзв. имплицитне, искуствене педагогије наставника; (3) **критичка**, која се односи на ширу перспективу професионалног знања која превазилазе контекст школе и учионице, истовремено трансформишући и самог наставника и контекст у коме делује, а тиме долази и до промене у мрежи социјалних односа и узајамних утицаја у васпитно-образовном процесу. Циљ прве парадигме је објашњење, циљ друге разумевање процеса социјализације наставника, док је циљ треће његова промена.

У овом поглављу су приказани доступни прегледи истраживања о професионалном идентитету наставника у досадашњој литератури, у свету и код нас. Такође, дат је приказ и прегледа литературе који је урађен за потребе ове дисертације, како би се обухватили они радови о професионалном идентитету наставника који су новијег датума.

2.3.1 Истраживања о идентитету наставника у свету

У једном од најцитиранијих радова у области истраживања идентитета наставника, у коме су детаљно анализирани 22 одабране студије о професионалном

идентитету наставника настале у периоду 1988–2000. године (Beijaard et al., 2004), утврђено је да се истраживања у овој области могу разврстати у три групе према темама које обрађују:

- *формирање идентитета* (описи процеса изградње идентитета и тензија између особе и контекста током тог процеса).
- *карактеристике идентитета* (начини на који наставници опажају одређене аспекте своје професије који се доводе у вези са професионалним идентитетом).
- *наративи о идентитету* наставника (начини на који је идентитет представљен и конструисан кроз усмене и писане наративе).

Том приликом је утврђено да се професионални идентитет или одређује на врло различите начине или се не дефинише уопште, као и да већина истраживања у овој области могу бити окарактерисана као студије мањег обима (на малим узорцима) и дубинска (квалитативна истраживања са дубинским интервјуом као основном техником).

Новији прегледи истраживања бавили су се специфичније идентитетом наставника интересујући се за одређене карактеристике идентитета, попут емоција (Uitto, Jokikokko & Estola, 2015), или за одређене професионалне контексте. Тако имамо прегледе истраживања који се односе на идентитет будућих наставника (Izadinia, 2013), на идентитет наставника језика (Pennington & Richards, 2016) и музике (Pellegrino, 2009), као и идентитет васпитача деце раног узраста (Woods, Cashin & Stockhausen, 2016).

С обзиром на то да је прошло више од 10 година од наведеног целовитог прегледа литературе Бијарда и сарадника, у овој дисертацији направљен је један истраживачки подухват у намери да се пружи што обухватнији приказ досадашњих истраживања професионалног идентитета наставника: претражене су електронске базе референтних научних часописа и докторских дисертација, како би се издвојио одговарајући узорак радова и урадила анализа садржаја резимеа тих радова. Претрагом наслова, резимеа и кључних речи чланака у часописима референтних академских база у претходних 20 година у овој области (претрага је обухватила

период од 1994. до новембра 2016. године), издвојено је 148 радова који су се бавили идентитетом наставника (Табела 2.3.1.1). Од издвојених 148 радова, шест је дуплирано у базама (исти рад пронађен у две базе), па је реалан узорак радова 142.

Табела 2.3.1.1: Заступљеност теме идентитета наставника у академским часописима¹⁴ у претходне две деценије

	Иницијална претрага*	Ужа претрага**
Science Direct	553	71
EBSCO	236	57
SAGE journals	20	20
	809	142

* Идентитет + наставник у наслову, кључним речима и резимеу

**Зависила је од специфичности базе: (1) код Science Direct базе подразумевала је селектовање категорија *Идентитет + Професионални идентитет + Образовање наставника*; (2) код EBSCO базе подразумевала је селектовање категорија *Идентитет + Професионални идентитет + Образовање наставника*, (3) код SAGE journals базе иницијална претрага је била довољно селективна, па је било изводљиво проћи „пешке“ кроз све издвојене чланке.

Циљ прегледа резимеа издвојених радова био је утврдити коришћену *методологију* у радовима који се баве професионалним идентитетом наставника, као и основне *теме* (предмет истраживања), у зависности од *фазе професионалног развоја*. У анализи садржаја према првом критеријуму, радови су разврставани према коришћеним методама (квалитативна, квантитативна и комбинована) и техникама прикупљања података. Што се тиче другог критеријума, унапред су биле познате три основне категорије – будући наставници (студенти), наставници почетници и искусни наставници – уз могућност да се током анализе граде и другачије категорије, ако то буде смислено из груписања тема.

На основу резултата ове метаанализе (приказани у Табели 2.3.1.2), може се закључити да су радови који се баве идентитетом наставника у претходних 20 година претежно емпиријски оријентисани (86% радова), док се мањи број њих бави теоријским разматрањима и метаанализама (14%). У погледу методологије која је коришћена у емпиријским радовима, утврђено је да је квалитативна метода доминантна (у 80 % случајева).

¹⁴ Већина најцитиранијих часописа у области наука о образовању налази се у базама као што су Science Direct, EBSCO и SAGE journals, због чега су ове базе одабране.

Табела 2.3.1.2: Заступљеност метода у психолошко-педагошкој литератури о професионалном идентитету наставника

Емпиријски радови					Неемпиријски радови			
	Квал.	Квант.	Комб.	Σ	Преглед литературе /истраживања	Теоријски	Приказ књиге	Σ
Иницијално образовање наставника	44	10	3	57	2	/	/	2
Наставници почетници	17	2	/	19	/	/	/	/
Искусни наставници	30	5	4	39	2	/	/	2
Преклапање фаза ПР	6	/	1	7	3	12	1	16
f	97	17	8	122	7	12	1	20
%	80	13	7	100	35	60	5	100
	122 (86 %)				20 (14%)			

Полуструктурирани интервју је најчешће коришћена техника, на коју се ослања трећина свих радова у овој области. Поред интервјуа, често се користе и следећи извори података: упитници, систематско посматрање, рефлексивни есеји и дневници. Детаљнији приказ учесталости коришћених метода и извора података у емпиријским радовима о идентитету наставника приказан је у Табели 2.3.1.3.

Табела 2.3.1.3: Заступљеност техника за прикупљање података у емпиријским радовима о идентитету наставника

	Упитник	Интервју	Посматрање	Фокус групе	Наставни продукти	Дневници	Цртежи	Документа	Писани есеји, извештаји	Слободне асоцијације	Е-шта, онлине форум	Спонтани разговори	Σ
f	35	68	19	9	6	11	2	3	14	2	10	13	192
%	18	35	10	5	3	6	1	2	7	1	5	7	100

Пошто се квалитативна истраживања идентитета наставника најчешће ослањају на интерпретативно-наративни приступ, то утиче и на обим истраживања, па највећи број студија има мале узорке испитаника, као што је приказано у Табели 2.3.1.4. Узорак до 10 испитаника има чак 50 истраживања, што представља више од

половине квалитативних студија и 41% свих студија о идентитету наставника обухваћених овом метаанализом. У 28 студија примењено је лонгитудинално истраживање, а временски распон највећег броја њих варира од пола године до 3 године (са изузетком једне студије која обухвата период од 20 година).

Табела 2.3.1.4: Величина узорка у истраживањима идентитета наставника у зависности од врсте методологије

Број испитаника	Квалитативна	Квантитативна	Комбинована
1–10	50	/	/
11–30	21	/	2
31–50	10	/	/
51–100	6	1	5
101–250	3	6	1
251–500	/	6	/
501–1000	/	3	/
Није наведено	7	1	/
Σ	97	17	8

Када се посматра фаза професионалног развоја, фреквенцијска анализа (Табела 2.3.1.2) показује да се идентитетом у иницијалном образовања наставника бави највећи број радова (47%). Следећа по учесталости су истраживања која се баве идентитетом искусних наставника (32%) и наставника почетника (15%), док свега 6% емпиријских студија истражује идентитет наставника кроз различите фазе професионалног развоја. Насупрот томе, теоријски радови и делимично прегледи истраживања разматрају идентитет наставника у целовитом континууму професионалног развоја. Следи приказ основних тема, а детаљнији опис налаза одређених истраживања биће приказан у Поглављу 2.4.

У радовима који се баве идентитетом у **иницијалном образовању наставника** издвојене су следеће тематске целине:

– формирање (конструкција) и развој идентитета будућих наставника кроз: наративно позиционирање током лонгитудиналног праћења (Gaudelli & Ousley, 2009; Williams, 2010; Arvaja, 2016; Henry, 2016), Ериксонovu теорију идентитета и Тарнерову теорију самокатегоризације (Friesen & Besley, 2013), теорију могућих идентитета (Hamman et al, 2012) и идеалних идентитета (Furlong, 2013);

– повезаност идентитета будућих наставника и различитих психолошких карактеристика наставника, попут емоција (Yuan & Lee, 2016; Timoštšuk & Ugaste, 2012), уверења о способности поучавања (Ioana Pop, Negru & Opre, 2015), уверења о ефикасности и мотивацији (Flores, Clark, Guerra, Casebeer, Sánchez & Mayall, 2010), самоперцепције професионалне оријентације, самоефикасности, посвећености поучавању и усмерености на задатак (Lamote & Engels, 2010), перцепције о послу наставника (Pardal, Neto-Mendes, Martins & Goncalves, 2015), очекивања од професије и одабира занимања (Chang-Kredl & Kingsley, 2014), имплицитних теорија будућих наставника (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014);

– специфичности развоја професионалног идентитета будућих наставника у односу на националну припадност (Clark & Flores, 2001; Pollmann, 2007; Moles, 2014), пол (Tucker, 2015; Vavrus, 2009), тешкоће у моторичком домену (Dvir, 2015); претходна занимања, тј. мењање професије (Williams, 2010).

– повезаност идентитета будућих наставника и различитих карактеристика окружења: односа са менторима током праксе у школама (Izadinia, 2015; Yuan, 2016; Trent, 2013); образовања које је засновано на партиципативном учењу наставника у школи (ten Dam & Blom, 2006), виртуелног окружења друштвених мрежа и онлајн форума (Lu & Curwood, 2016; Kimmons & Veletsianos, 2014), неформалног курикулума (Dahl, 2015), као и званичних докумената која регулишу иницијално образовање наставника, попут стандарда акредитације и курикулума (Bourke, Ryan & Lloyd, 2016; Lopes & Pereira, 2012);

– специфичности развоја професионалног идентитета будућих наставника у одређеним дисциплинама, попут енглеског језика (Gu & Benson, 2015; Zare-ee, Ghasedi, 2014; Wan Yunus, Malik, Zakaria, 2012; Kayi-Aydar, 2015), математике (Lutovac & Kaasila, 2014; Hossain, Mendick & Adler, 2013; Lutovac & Kaasila, 2011), музике (Sieger, 2016; Pellegrino, 2015; Bond & Huisman Koops, 2014; Randles & Smith, 2012; Ballantyne, Kerchner & Aróstegui, 2012; Isbell, 2008) и науке (Avraamidou, 2016);

– идентитет универзитетских наставника на наставничким факултетима (Yesilbursa, 2012; Tryggvason, 2012; Williams, 2014; Lopes, Boyd, Andrew & Pereira,

2014; Pereira, Lopes, Marta, 2015; Arvaја, 2016) и студената докторских студија (Kovalcikiene & Buksnyte-Marmiene, 2015).

У прегледу истраживања из 2013. године, које је обухватало 29 емпиријских студија о идентитету будућих наставника, утврђена су нешто другачија тематска груписања, у којима је препознат утицај четири веће категорије чинилаца идентитета будућих наставника (Izadinia, 2013): рефлексивне активности, заједнице која учи, контекст и претходна искуства. Закључак и овог прегледа по питању методологије је да су већина обухваћених истраживања била квалитативна и малог обима.

Поред наведених истраживања који се баве идентитетом студената (будућих наставника), друга велика скупина радова бави се идентитетом наставника који су већ запослени у школама. Ту се издвајају две групе истраживања: она која се специфично баве наставницима почетницима и она која се баве идентитетом искусних наставника.

У истраживањима идентитета **наставника почетника** фокус је на следећим темама (највећи број истраживања обухвата наставнике који имају до 5 година радног искуства у настави):

- формирање (конструкција) и промене у развоју идентитета наставника почетника (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; Ruohotie-Lyht, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011, Beauchamp & Thomas, 2011);
- тензије и изазови у стварању идентитета наставника почетника (Correa, Martínez-Arbelaiz & Aberasturi-Apraiz, 2015; Pillen, Den Brok & Beijaard, 2013; Pillen, Beijaard & Den Brok, 2013; Trent, 2016);
- специфичности развоја професионалног идентитета наставника почетника у односу на различите припадности, као што су националне и културолошке разлике (Burgess, 2016; Czerniawski, 2011) и наставне области (Reeves, 2009; Trent & Xuesong, 2009; Abednia, 2012; Trent & DeCoursey, 2011; Avraamidou, 2014);
- повезаност идентитета наставника почетника и различитих карактеристика окружења, као што су подршка ментора (McIntyre & Hobson, 2016) и утицај ширег друштвеног контекста (Voinea & Pălășan, 2014; Boylan & Woolsey, 2015).

Радови који се баве идентитетом **искусних наставника** су врло различити у погледу година стажа испитаника који чине узорак и њихових наставних области. Ова подгрупа истраживања обухвата наставнике који имају од једне па до 37 година радног стажа. Због тога, гледано по узрасту и стажу испитаника, постоји преклапање са претходном категоријом истраживања, али како се у овим радовима наставници почетници не разматрају засебно, у ову трећу категорију су укључене и оне студије које у свом узорку имају и наставнике са по неколико година стажа. Теме које су тренутно актуелне у овим истраживањима су:

- карактеристике идентитета искусних наставника (Gur, 2013; Rus, Tomša, Rebeга & Apostol, 2013; der Want, den Brok, Beijaard, Brekelmans, Claessens & Pennings, 2015);

- формирање (конструкција) специфичних идентитета искусних наставника кроз: дискурзивно позиционирање себе (Lai, Li & Gong, 2016; Cohen, 2010) и студената (Kim & Viesca, 2016), преговарање значења и преиспитивање различитих виђења добре праксе (Delaney, 2015), лидерство и грађанско образовање (Allen, 2016; Carver, 2016; Obenchain, Balkute, Vaughn & White, 2016);

- повезаност идентитета и различитих психосоцијалних карактеристика наставника, као што су емоције (Lee, Huang, Law, Wang, 2013), академски оптимизам (Hejazieh, Lavasani & Mazarei, 2011), пол (Trent, 2015), сексуална оријентација (McNinch, 2007), брачни статус (Nayeri, Refahi & Bahmani, 2014; Refahi, Bahmani, Nayeri & Nayeri, 2015), национална припадност (Virta, 2015);

- повезаност идентитета искусних наставника и различитих карактеристика окружења, као што су врста школе (Gommers & Hermans, 2003), неформална окружења за учење (Jurasaite-Harbison, 2005), рад са избеглицама (Raptis, 2010);

- специфичности развоја професионалног идентитета искусних наставника у одређеним дисциплинама, као што су енглески језик (Scotland, 2014; Masoumpanah & Zarei, 2014; Но, 2010), књижевност (Ives & Juzwik, 2015; Assaf, Ralfe & Steinbach, 2016), математика (Hodges & Cady, 2012), музика (Triantafyllaki, 2010; Garnett, 2014; Repra & Gournelou, 2012), идентитет универзитетских наставника (Korhonen &

Törmä, 2016; Nevgi & Löfström, 2015; Kreber, 2010; Hockings, Cooke, Yamashita, McGinty, Bowl, 2009).

Табела 2.3.1.5: Преглед тема у истраживањима професионалног идентитета наставника

	Будући наставници	Наставници почетници	Искусни наставници
Формирање (конструкција) и развој идентитета кроз:			
Дискурзивно и наративно позиционирање себе	✓	✓	✓
Тензије и бриге		✓	
Мењање професије	✓		
Концепти одређених теоријских модела идентитета	✓		✓
Лидерство и грађанско образовање			✓
Повезаност идентитета и различитих психолошких карактеристика наставника			
Емоције	✓		✓
Мотивација	✓		
Перцепција посла, очекивања од професије	✓		
Имплицитне теорије о настави	✓		
Академски оптимизам			✓
Повезаност идентитета и различитих социодемографских карактеристика наставника			
Пол	✓		✓
Сексуална оријентација			✓
Брачни статус			✓
Национална припадност	✓	✓	✓
Тешкоће у моторичком домену	✓	✓	
Повезаност идентитета наставника и различитих карактеристика окружења			
Ментори	✓		
Врста школе			✓
Неформална окружења за учење			✓
Могућности за колаборативно учење и сарадњу	✓		
Друштвене мреже и виртуелна окружења	✓		
Шири друштвени контекст		✓	
Неформални курикулум	✓		
Званичне регулативе у образовању наставника	✓		
Рад са избеглицама			✓
Специфичности развоја професионалног идентитета у одређеним дисциплинама			
Енглески језик	✓	✓	✓
Математика	✓		✓
Музика	✓		✓
Књижевност			✓
Наука	✓	✓	
Универзитетски наставници	✓		✓

Упоредни преглед тема које су истраживане кроз сва три раздобља професионалног развоја наставника приказан је у Табели 2.3.1.5. На овај начин је могуће јасније видети које теме највише привлаче пажњу истраживача и које су заједничке за сва три раздобља, а које специфичне за одређени период професионалног развоја наставника.

Поред радова у репрезентативним научним часописима, прегледане су и доступне докторске дисертације у Европи¹⁵. Иницијална претрага само са термином „идентитет“ приказала је да преко 6000 докторских дисертација, објављених у периоду од 1961 до 2016. године, има овај термин у свом наслову, резимеу и кључним речима. Додавањем термина „наставник“ у претрагу и ограничавањем на област психолошких и педагошких дисциплина, узорак је сужен на 97 радова, од чега се 53 дисертације баве специфичније образовањем наставника и професионалним идентитетом од 2000. године (деталније у Прилогу 9.2).

Табела 2.3.1.6: Учесталост истраживања професионалног идентитета наставника у научним часописима и дисертацијама

	Часописи	Докторске дисертације
2000–2005	4	8
2006–2010	18	11
2011–2016	100	34
Σ	122	53

У многим прегледаним радовима је истицано како је професионални идентитет наставника у „жижи“ интересовања истраживача. Фреквенцијска анализа учесталости према години објављивања радова и дисертација обухваћених овом метаанализом (Табела 2.3.1.6) потврђује да професионални идентитет наставника представља истраживачко поље које се брзо развија у области наука о образовању. Наравно, треба имати на уму да приказане бројке одражавају и већу „академску производњу“, односно, да осликавају актуелан тренд умножавања академских публикација, као и њихову већу електронску доступност, нарочито у последњих десетак година. И поред тога, јасно се уочава тренд увећања броја истраживања о

¹⁵ DART-Europe E-theses Portal, <http://www.dart-europe.eu>

идентитету наставника и њиховог диференцирања у савременим светским истраживачким токовима.

2.3.2 Истраживања о идентитету наставника у Србији

На основу обављеног прегледа литературе, може се закључити да су у домаћој научној литератури питања професионалног идентитета наставника разматрана озбиљније у педагошкој научној јавности, док су у психолошкој јавности она дотицана спорадично и чешће посредно, преко других сродних концепата.

У електронској бази Српског цитатног индекса¹⁶, наставницима се бави укупно 382 чланака, од којих је пронађено само пет који се баве идентитетом наставника. Претрагом електронских база докторских дисертација у Србији, пронађене су четири које се уже специфично баве професионалним идентитетом наставника (Табела 2.3.2.1).

Табела 2.3.2.1: Заступљеност теме идентитета у докторским дисертацијама у Србији*

	Идентитет у наслову	Идентитет у резимеу	Област психолошких и педагошких дисциплина	Професионални идентитет и образовање наставника
Универзитет у Београду	14	35	3	2
Универзитет у Новом Саду	11	35	3	1
Универзитет у Крагујевцу	1	5	0	0
Универзитет у Нишу	1	2	0	0
Универзитет у Приштини	1	2	1	1

* укупно 2181 дисертација у универзитетским е- репозиторијумима
Претрагом су обухваћене доступне електронске докторске дисертације са већине државних универзитета у Србији (изостављени су Универзитет уметности и Универзитет одбране, као и Државни универзитет у Новом Пазару).

Истраживање Предрага Живковића (Живковић, 2012) је пре неколико година означено као „пионирски покушај обраде ове тематике у нашој средини“ (Вујисић Живковић, 2012). Живковићева дисертација (Живковић, 2011) и радови из ње проистекли (Живковић, 2013а, 2013б) јесу ретки који се експлицитно баве емпиријским истраживањем професионалног идентитета наставника у домаћој литератури из угла педагошких наука. Аутор наглаша да „*бити наставник*“ суштински подразумева поседовање вештина (умења) и тацитног знања који,

¹⁶ <http://scindeks.ceon.rs/>; претрага извршена јануара 2018. године.

удружени, омогућују да се *понашамо као наставници*, професионално, сходно ситуацији. Како не постоје дефинитивне одреднице о томе шта би наставник требало да буде, индивидуални одвијајући процес *постајања наставника* подразумева искуство преузимања улога, са циљем да се развије осећај професионалног идентитета у разноврсности улога“ (Живковић, 2013б, стр. 57). Он истиче значај улога које наставници остварују током професионалног живота, закључујући да је „индивидуални осећај идентитета одређен улогама које се остварују у стално променљивим околностима наставе“. Живковић је професионалном идентитету наставника приступио из угла квантитативне методологије, адаптирајући у ту сврху неколико инструмената као психометријских мера идентитета наставника. Резултат тог истраживања је била седмофакторска структура професионалног идентитета наставника: наставна пракса, школа и професија, развој ученика, лични развој, задовољство професијом, антиципација улога и посвећеност улогама. Као што је познато, проблем истраживања одређује одговарајући истраживачки приступ, па тако и ове две дисертације, иако са баве сличним феноменом и иако су настале у релативно блиском временском периоду и на истом простору, на различит начин приступају професионалном идентитету наставника, односно имају другачије „приче“ о овом феномену.

У једном од „најсвежијих“ домаћих радова на тему професионалног идентитета наставника истиче се значај саморефлексије, а ауторке закључују да постоји потреба да се у педагошким истраживањима више пажње усмери на знања заснована на субјективним наставничким рефлексијама и на моделовања професионалног идентитета наставника у складу са савременим теоријама учења и развоја ученика (Ољача, Костовић & Ковачевић, 2015). Питање професионалног идентитета наставника виде као „процес у коме је неопходно континуирано радити на развоју њихових наставничких компетенција, спремности на сарадњу, на тимски рад и на прихватање промена у свакодневној наставној пракси“ (Ољача и сар., 2015, стр. 43).

Јелена Врањешевић и Наташа Вујисић Живковић (Врањешевић & Вујисић Живковић, 2013) бавиле су се питањем професионалног идентитета наставника,

разматрајући га у ширем контексту образовних политика које усмеравају образовање ка развијању мерљивих компетенција (више о овоме у наредном поглављу о професионалном развоју). Њихов рад пружа значајан увид у шире друштвено-историјске оквире који утичу на професионални развој наставника и објашњава га из различитих углова „струјања“ у савременим образовним политикама и критички се односи према њима. Ауторке истичу да се професионални идентитет наставника истовремено односи на индивидуални, лични доживљај професије (начин на који се наставник у њој самореализује) и на јавни доживљај делатности струковне заједнице наставника.

Професионалним идентитетом наставника бавиле су се на посредан начин још три домаће дисертације чији су предмет истраживања професионални идентитет педагога у савременој школској култури (Јовановић, 2015), наставничке бриге (Симић, 2014) и конструкција идентитета у дискурсу континуираног професионалног образовања (Павловић, 2012).

2.3.3 Осврт на преглед истраживања

У овом поглављу су систематизоване основне истраживачке теме у иностраној и домаћој научној литератури у области испитивања професионалног идентитета наставника. По питању методологије, у прегледима истраживања (Beijaard et al., 2004; Izadinia, 2013) утврђено је да је квалитативни приступ доминантан у актуелним истраживањима идентитета наставника. Слично је утврђено и у прегледу истраживања које је урађено за потребе ове дисертације приказаном у овом поглављу. Радови који се баве идентитетом наставника у претходних двадесет година претежно су емпиријски оријентисани, док се мањи број њих бави теоријским разматрањима и метаанализама. Поред тога, уочава се јасан тренд увећавања и диференцирања истраживања о идентитету наставника у савременим светским истраживачким токовима. Основне теме које се истражују су формирање и развој идентитета наставника, затим повезаност идентитета и различитих психолошких и социодемографских карактеристика наставника и карактеристика окружења, као и специфичности развоја професионалног идентитета у одређеним дисциплинама. У поређењу са тим, домаћа научна јавност, која се интензивно бави професионалним

развојем наставника, тек се незнатно бави феноменом идентитета наставника. Нарочито је приметно одсуство психолошких истраживања развоја професионалног идентитета наставника.

2.4 ИДЕНТИТЕТ НАСТАВНИКА И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ

Постоје различите класификације и периодизације професионалног развоја наставника, као и одговарајуће теорије које покушавају да га објасне. Како је фокус овог рада на развоју *идентитета* наставника, нећу се детаљно и засебно бавити теоријама професионалног развоја наставника¹⁷, већ развојем идентитета наставника у оквиру професионалног развоја. Као што је приказано у претходна три поглавља, емпиријска истраживања у овој области су бројна и разнолика, пружају обиље феноменолошки богатих сазнања која су непосредно или посредно повезана са професионалним идентитетом наставника, али која често није једноставно уобличити, генерализовати и обухватити у развојну перспективу. Због тога циљ овог поглавља није био да се представе *сви* истраживани аспекти (они су добрим делом већ приказани у претходном поглављу о прегледу истраживања), већ да се систематизовано прикажу неке основне правилности развоја професионалног идентитета карактеристичне за главне фазе професионалног развоја наставника.

У наставку су сажети неки од значајнијих досадашњих емпиријских и теоријских налаза о професионалном идентитету наставника кроз три општеприхваћене целине професионалног развоја наставника: иницијално образовање, приправништво и континуирано професионално усавршавање.

2.4.1 Идентитет будућих наставника – Период иницијалног образовања

Разлози за одабир наставничке професије могу представљати важну окосницу формирања будућег професионалног идентитета (због чега неко жели да се бави овим занимањем). Код будућих учитеља израженији је мотив бриге за другог, док се код будућих предметних наставника више истичу академске вештине и знања којима могу да унапреде развој ученика (Stiegelbauer, 1992, према Tusin, 1999). Утврђено је

¹⁷ Сажет, а истовремено довољно исцрпан, приказ најчешће навођених теорија професионалног развоја представила је недавно у својој дисертацији Наташа Симић (Симић, 2014, стр. 12–16).

да професионални идентитет наставника није обликован пре доласка на факултет, али да постоје неке опште смернице и планови којима млади наставници теже; овај почетни идентитет се даље обликује током високог образовања и трпи извесне промене у зависности од степена потешкоће са којима се будући наставници сусрећу (Gur, 2013).

Идентитет студената будућих наставника се мења током периода студирања и то из правца усмерености на себе на почетку студија, према усмерености ка ученицима на крају студија. Истраживања показују (Eisenschmidt et al., 2009; Anspal, Eisenschmidt & Löfströme, 2011) да на почетку студија будући наставници у самоописима показују више приступ усмерен на наставника, усмерени су на задатке наставника у учионици, преношење знања и наставу, док се пред крај студија њихов идентитет развија ка јасно артикулисаном приступу оријентисаном ка учењу и поучавању, у којем је главна улога наставника да олакша учење ученика. У овој промени посебно су значајна искуства у предметима који представљају психолошку, педагошку и методичку припрему за будућу улогу, нарочито она која се одвијају током стручне праксе.

Период стручне праксе у школи се сматра делом образовања наставника који је најизазовнији и у коме су најмање стабилни идентитети (Beauchamp & Thomas, 2011). То је време интензивног и опсежног бављења идентитетом где су студенти континуирано у ситуацијама у којима изнова стварају свој професионални идентитет, преиспитују га и преоквирују (Beauchamp & Thomas, 2011; Trent, 2013). Лонгитудинална истраживања показују да су пре стручне праксе студенти више усмерени ка садржају, а током и након стручне праксе бивају више усмерени ка ученицима (Lamote & Engels, 2010). Утврђено је да након искуства током стручне праксе, будући наставници мање важности придају дисциплини и трансферу знања, односно мање им је важно да ученици буду мирни, посвећени и послушни и да их припреме за њихова будућа занимања. Поред тога, перцепција самоефикасности у управљању разредом, такође, опада. Усмереност ка ученицима се појачава како школска година одмиче, а већ после шест месеци студенти приписују знатно већи

значај настави и подстицању ученика да уче једни од других, да решавају проблеме самостално и да добро сарађују (Lamote & Engels, 2010).

На идентитет будућих наставника утичу четири групе чинилаца (Izadinia, 2013): претходна искуства, рефлексивне активности, заједнице учења и контекст. Када је у питању утицај претходних искустава, истраживања показују да је чест случај да студенти будући наставници имају родитеље (25%) или блиске чланове породице (58%) у наставничкој професији и да имају одређена искуства у раду са децом, али да ова претходна искуства не утичу толико на израженост професионалног идентитета самих студената – нису пронађене значајне разлике између студената који имају и који немају чланове породице у наставничкој професији, као ни између студената са и без претходног искуства у раду са децом (Lamote & Engels, 2010). Значај претходних искустава будућих наставника више се огледа у утицају имплицитних теорија о томе какав наставник треба/не треба да буде. Студенти долазе на наставничке факултете са већ развијеним лаичким теоријама поучавања и учења које су обликоване њиховим претходним животним искуствима (Furlong, 2013). Посматрањем својих наставника и дугогодишњим бивањем у улози ученика будући наставници већ имају развијене представе о наставничкој професији. У испитивању пожељног, идеалног идентитета будућих наставника (какав наставник желим да будем), издвајају се четири димензије идентитета (Furlong, 2013): (1) лични квалитети наставника (приступачан и пријатељски настројен, али истовремено строг и чврст); (2) настава као однос (бити поштован од стране других, жеља да се буде упамћен и оствари позитиван утицај на ученике, као и вредновање различитости и индивидуалности ученика); (3) поучавање и учење и (4) управљање разредом. Када се ова својства сажму, може се рећи да већина будућих наставника жели да постане топла, брижна, приступачна, али да има ауторитет и држи ствари под контролом у учионици и уз то остварује утицај на ученике тако да их се ученици радо сећају. Фурлонгова на истом месту говори о две супротстављене конструкције идентитета: прогресивној и традиционалној. На први поглед, будући наставници испољавају врло прогресиван приступ и извештавају да желе да олакшају усвајање знања ученицима, да буду неформални, комуникативни, спремни за размену; ове прогресивне представе

о себи јесу учесталије, али су и нејасне и неодређене. Са друге стране, „традиционални архетип наставника који су ригидни, очигледно контролишући и дидактички усмерени“ опстаје и истрајава код будућих наставника током њиховог иницијалног образовања (Furlong, 2013, стр. 79).

На позитиван развој професионалног идентитета будућих наставника утичу оне активности којима се подстиче колаборативно учење и рефлексивност студената (Izadinia, 2013): када се студенти будући наставници на рефлексиван начин баве својим вредностима, ставовима, уверењима, осећањима и наставном праксом и искуствима у настави, то помаже уобличавању њиховог професионалног идентитета; студије, такође, извештавају о позитивном утицају који на развој идентитета имају активности у којима се подстиче припадност одређеној професионалној заједници.

Контексти који су доминантни у иницијалном образовању наставника су универзитетски и школски. Између њих често постоји несклад који се односи, по правилу, на конструктивистичку природу универзитетских програма и традиционални школски контекст у коме студенти обављају своју праксу (о чему говоре истраживања Smagorinsky и сар, 2004 и Larson & Phillips, 2005, према Izadinia, 2013), што утиче на развој одговарајућег професионалног идентитета будућих наставника. Поред тога, специфичности организације иницијалног образовања наставника, када студенти улазе у формални систем образовања за наставничку професију, представља један од значајних контекстуалних чинилаца који у великој мери утиче на обликовање професионалног идентитета будућих наставника. Тај систем је различито устројен у различитим земљама. У већини европских земаља је образовање за учитеље и наставнике универзитетско (Визек Видовић, 2005). Постоје два основна модела иницијалног образовања наставника: паралелни (симултани, интегрисани, истовремени) и сукцесивни (консекутивни). Према првом, образовање за стицање наставничких компетенција одвија се током целог периода студирања, а студенти се опредељују за наставнички програм уписом на студије, при чему се академски садржаји посебних предметних дисциплина непосредно преплићу с теоријским и практичним делом наука о образовању. Према другом моделу, студенти најпре завршавају академски део програма предметних дисциплина, а затим стичу

потребно образовање за наставничке компетенције. Ова разлика у концепцији програма иницијалног образовања може да значајно утиче на развој професионалног идентитета. У случају првог модела, симултаног, код студената се од почетка студија развија професионални идентитет припадника наставничке професије, док се другим моделом пре развија професионални идентитет експерта у одређеној области. Такође, када се посматра структура програма за образовање наставника разредне наставе (учитеља), опажа се много чвршће повезивање академских предмета с предметима образовних наука, док се у образовању предметних наставника знатно већа важност придаје академским садржајима предметних дисциплина, а мање пажње посвећује подручју образовних наука (Визек Видовић, 2005).

На крају, постоји и специфичан „улаз“ у иницијално образовање наставника који одступа од типичног, а односи се на мењање професије. Дешава се да се особе које су се бавиле неким другим занимањем преусмере ка наставничкој професији. Тада постојећи професионални идентитет стручњака у тој другој области треба „помирити“ са идентитетом будућег наставника (Williams, 2010). Највећи изазов у том процесу је признавање да, иако је особа овладала одређеним компетенцијама у другој професији, има пуно тога још да учи у новим улогама припремајући се за наставничку професију. Оно што је до сада познато из истраживања јесте да је будућим наставницима који се нађу у оваквој позицији веома стало да се њихове претходне професионалне компетенције, уваже од стране других. Већина њих извештава да се често ово не дешава ни на универзитету ни током праксе у школама: у једном квалитативном истраживању чак 12 од укупно 15 интервјуисаних наставника сматрали су да њихове претходне вештине и искуства нису довољно цењене и признате (Williams, 2008, према Williams, 2010). Истиче се да је признавање претходних професионалних вештина и искустава суштинско за успешну транзицију из другог занимања у наставничку професију (Mayotte, 2003, према Williams, 2010).

2.4.2 Идентитет наставника почетника

Постоји консензус међу истраживачима да прве године проведене у настави представљају најтурбулентнији период у коме наставник почетник покушава да усагласи постојећу слику о себи са захтевима радног окружења. У домаћој

литератури о њему се говори као о периоду *приправништва* или периоду *увођења у посао*. Значај овог раздобља за формирање идентитета огледа се у томе што на известан начин представља прекретницу од које ће у великој мери зависити будуће наставничково деловање.

Из теорија професионалног развоја наставника (теорије Феслера, Берлинера, Хабермана, Деја и Сајксове, према Симић, 2014) издвојене су следеће правилности битне за развој професионалног идентитета младог наставника почетника:

1. Изазови нове социјализације – Овај период карактерише брига за преживљавање јер се наставник почетник суочава са комплексношћу посла и бројним неизвесностима. Обично доживљава и „шок реалности“ јер увиђа разлику између образовних идеала и реалности у школи. Наставник почетник тежи прихватању од стране ученика, колега и родитеља и често је под притиском колега да се конформира.

2. Интензивна изградња компетенција које се односе на реализовања наставе – За наставнике који тек започињу своју каријеру (прва година запослења) подучавање је често врло рационалан, релативно нефлексибилан процес, који захтева пуну концентрацију на различите детаље о којима се учило током студија; недостаје флексибилност, а у непредвиђеним ситуацијама превладава ужурбаност и ригидно понашање. Након две до три године (напредни почетник) наставник почиње да препознаје сличности међу контекстима, као и да схвата кад се правила могу променити или прекршити, односно постаје флексибилнији. У овој фази наставник почетник често има тешкоће са успостављањем дисциплине и мотивисањем ученика због одсуства „природног ауторитета година“. Почетници посматрају своје колеге, уче имплицитна правила и норме, експериментишу и уче из грешака, па често доживљавају да их иницијално образовање није добро припремило за посао; типично је чврсто придржавање за знање свог предмета, јер то стручно знање пружа осећај сигурности.

Овај период карактерише иницијално посвећивање послу, при чему успех наставника зависи од способности да решава организационе и проблеме одржавања

дисциплине, као и од познавања предмета и утицаја школске климе (Day, 1999, према Симић, 2014)

Окосницу професионалног идентитета наставника почетника на почетку овог периода чини однос са ученицима. Уочава се директна веза између идентитета наставника почетника и начина на који наставници остварују интеракцију са ученицима (Thomas & Beauchamp, 2011). Професионални идентитет наставника почетника повезан је са перцепцијом квалитета односа са ученицима и доживљајем ефикасности у учионици и у ком правцу ће се развити професионални идентитет зависи у великој мери од ова два чиниоца. У овој раној фази своје каријере, они виде своју улогу више усмерену на ученике, него на себе у широј наставној улози. Анализом и синтезом метафора у различитим студијама издвојене су неке од типичних метафора за овакво почетно позиционирање професионалног идентитета: тренер фудбалског тима, сунце, капетан на броду, водич, мајка, метафоре које се односе на раст, као што су дрво и сличне, затим птица и птићи, књига, отворена књига, онај који је ту за децу, енциклопедија (Thomas & Beauchamp, 2011).

Упркос најбољим почетним намерама да се усмере ка ученицима, највећи број наставника почетника „веома брзо постане преокупиран собом и сопственим опстанком“ (Thomas & Beauchamp, 2011, стр. 767). Истиче се променљива природа идентитета у овом периоду, као и изазови прилагођавања многобројним професионалним улогама. Конфликти, тензије и бриге се понављају као значајне теме конструкције професионалног идентитета (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Односе се најчешће на осећај несигурности по питању своје тренутне професионалне позиције и на крупне изазове и захтевност посла. Већ након неколико месеци рада наставници извештавају о смањењу самопоуздања, о преиспитивању и осећају беспомоћности (Pillen, Brok & Beijgaard, 2013).

Два типична правца развоја идентитета у овом периоду односе се на донекле „лак“, прилагођен почетак и, са друге стране, на „шок стварности“ (Ruohotie-Lyht, 2013). Први подразумева да, иако се наставници почетници често осећају неодлучно и несигурно у погледу ових изазова са којима се суочавају, код њих преовладавају позитивна осећања и став да су у стању да превазиђу ове изазове, укључујући некад и

доживљај постигнућа. Наставници почетници код којих преовлађују позитивна осећања су дубље укључени у заједницу наставника, више посвећени настави, сигурнији су у својим изборима, више уживају у свом послу и мисле да га добро обављају (Ruohotie-Lyht, 2013). Неке од типичних метафора за овакво прилагођено позиционирање професионалног идентитета су: водопад, мађионичар, бескрајни пут, излазак из чауре, кајак на реци, лептир, жаба, путник, еластична трака, планинар (Thomas & Beauchamp, 2011).

Често је развијање идентитета наставника почетника праћено снажним конфликтима и тензијама уз негативне емоције, које се доводе у везу са нескладом између очекивања и реалности, доживљајем беспомоћности, незадовољавајућим односом са ученицима, недовољном повезаношћу са колегама, наметнутим правилима и нормама у школи. Неке од типичних метафоре за овакво конфликтно позиционирање професионалног идентитета су: кључеви непознатих врата, раскрсница, ластиш, тесто за игру, дивљи коњ који је ухваћен и присиљен да ради ствари на одређени начин, слатко-кисела храна, војник, метла, шок (Thomas & Beauchamp, 2011).

Лонгитудиналне наративне студије показују да се током друге и треће године рада у школи не дешавају велике квалитативне промене у наративима који обликују идентитете наставника почетника. Нема толико увођења нових тема колико продубљивања оних које су видљиве већ у првој години (Ruohotie-Lyht, 2013). Ово је нарочито значајно за оне наставнике чији професионални идентитет је прожет конфликтима и негативним емоцијама. Код њих изгледа да се реконструкција идентитета у правцу позитивног идентитета не одвија спонтано, већ да води „ка развијању два одвојена идентитета, идеални и наметнути, који су у сталном сукобу“. (Ruohotie-Lyht, 2013, стр. 127). И други аутори су утврдили несклад између онога какви би млади наставници идеално желели да буду и онога што се од њих тражи да буду, називајући то јазом између идеалног Ја и захтеваног¹⁸ (Kumazawa, 2013). Ако су ове разлике превише изражене, оне делују као озбиљни демотивишући чиниоци (Kumazawa, 2013). За изградњу идентитета у овом периоду најзначајније је

¹⁸ ought-to-self

усклађивање постојећих представа о себи са новим искуствима у испуњавању бројних улога које се пред наставнике постављају. У том процесу, као што је већ истакнуто, чести су конфликти, тензије и бриге, а истраживања која су се до сада бавила овим темама издвајају различите аспекте као значајне за развој професионалног идентитета наставника почетника: сукоби између личних и јавних (друштвених) перцепција наставничке улоге, тензије између биографских искустава у улози ученика и перцепције улоге наставника, јаз између замишљене и објективне професионалне реалности (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014); жеља да се брине о ученицима наспрам очекивања да се буде чврст, жеља да се инвестира у приватан живот наспрам доживљаја притиска да се време и енергија троши на посао (Pillen, Weijaard & den Brok, 2013). Наведене аспекте тензија и брига можемо посматрати као различите поларности између којих постоје неусаглашености, или као половине различитих димензија изградње професионалног идентитета наставника почетника.

По броју тензија које доживљавају, наставници почетници у првој години рада не разликују се пуно од будућих наставника (студената) на завршној години студија, али се разликују по врсти, односно по темама око којих брину. Једно лонгитудинално истраживање показује да су се профили наставничких брига у потпуности променили за чак 70% наставника почетника обухваћених том студијом (30 од укупно 42) након што су почели да раде као наставници (Pillen, Den Brok & Weijaard, 2013). То указује да се са променом контекста у коме се учење дешава и другачијим улогама које млади наставници треба да испуњавају, мењају основне теме око којих се организује професионални идентитет наставника почетника. У том истраживању говори се о неколико основних профила несигурности/тензија у склопу професионалних идентитета наставника почетника (Pillen, Den Brok & Weijaard, 2013): 1) наставници са тензијама које се тичу конфликтних приступа у вези са тим како подучавати и како их виде значајни други; 2) наставници са тензијама повезаним са бригом о ученицима (сукоб између жељене и стварне подршке коју пружају ученицима); 3) наставници са тензијама које имају везе са одговорношћу (у највећој мери се тичу изласка из улоге студента и постајања наставником); 4) наставници који доживљавају умерено све три претходно наведене врсте тензија; 5) наставници без тензија (који извештавају да не

доживљавају никакве тензије или врло мало, најчешће они који не планирају да се „задржавају“ у наставничкој професији); 6) узнемирени наставници (проживљавају интензивно све три врсте тензија и веома су несигурни у своје професионално деловање).

Када је у питању димензија идентитета лично–професионално, уочава се да тек запослени наставници врло јасно разликују свој лични и професионални идентитет и временом професионална улога (Ја као наставник) почиње да се уклапа у лични идентитет (Ја као особа), па се „бити наставник“ повезује са „бити оно што јеси“ у учионици и школи (Day et al., 2006). У неким истраживањима примећене су извесне полне разлике које говоре о томе да је код девојака/жена нешто израженији наставнички идентитет, као и да је за будуће наставнике успостављање дисциплине на часу веома значајан чинилац у професионалном контексту, док будуће наставнице више вреднују укљученост и поштовање демократских вредности у учионици (Friesen & Besley, 2013).

Од контекстуалних чинилаца издваја се неколико који су нарочито значајни за развој идентитета наставника почетника:

- Квалитет подршке од стране ментора: ментор има кључну улогу у увођењу наставника у посао, у школску организацију и школску културу, са свим писаним и неписаним нормама и правилима (Златић, Маринковић & Вучетић, 2014).

- Сарадња са колегама и колаборативан рад: успостављање добре комуникације између наставника почетника и искусних колега у колективу; некада могу да буду од користи одређени видови кооперативне наставе где више наставника има одговорност за одређене часове и лекције, укључивање у тим и групне пројекте, помагање наставницима почетницима да постану део школске заједнице (Златић и сар., 2014).

- Школска клима: често се почетници не осећају као да могу слободно и пуноправно да дискутују са колегама (Kumazawa, 2013); школска клима у којој се подстиче размена и која омогућава да проблеми и осећања могу бити дискутовани без ризика да ће бити просуђивани у контексту професионалних компетенција (Златић и сар., 2014) деловаће повољније на изградњу професионалног идентитета.

– Могућност размене искустава са осталим наставницима почетницима (Златић и сар, 2014).

– Обим посла: наставници почетници често извештавају о преоптерећености различитим обавезама, за које доживљавају да су им наметнуте и да су бесконачне (Kumazawa, 2013); неки од начина на које почетници могу бити подржани су редуковање броја наставних часова или обављање неких активности кроз тимску наставу (Златић и сар., 2014), могућност избора ваннаставних активности у којима желе да учествују (Kumazawa, 2013).

– Карактеристике школе у којој наставници отпочињу своје професионално деловање: рад у одељењима у којима ученици имају нижа постигнућа и у којима постоје озбиљнији проблеми са дисциплином ствара велики јаз између реалности и идеалног Ја делујући врло демотивишуће на наставнике почетнике (Kumazawa, 2013).

– Трајност запослења, односно да ли су запослени на дужи или краћи временски рок у одређеној школи или школама. Наставници почетници су често у ситуацији да отпочињу своју професионалну каријеру као „наставници на замени“, некада радећи у неколико различитих школа у кратком временском периоду или истовремено радећи у неколико школа. Такве околности могу двојачко да утичу на развијање професионалног идентитета младог наставника, условно речено могу имати позитиван и негативан утицај. Са једне стране, наставници извештавају о „трауми ишчекивања телефонског позива“, о фази несигурности, очаја чак, која често доводи до дистанцирања од колектива и повлачења, па наставник бира да не посећује одређене састанке, намерно не учествује у активностима у којима се доносе одређене одлуке (Correa, Martínez-Arbelaiz & Aberasturi-Apráiz, 2015). Са друге стране, оваква ситуација код неких наставника изазива проактиван став и веровање да је стратегија да се дође до сталног запослења истрајавање на позицији наставника на замени и прихватање послова на одређено време или краткорочних послова (Correa et al., 2015). Оваквом приступу је својствено постављање дугорочног циља и улагање додатног напора да се у различитим контекстима узме што активније учешће, нарочито у разменама са колегама.

2.4.3 Идентитет искусних наставника

Са становишта континуираног професионалног развоја, начин на који наставници са дугогодишњим искуством у настави доживљавају тај процес и како се према њему опходе (реактивно, проактивно), представља једно од кључних питања. Истраживања феномена сродних професионалном идентитету указују на то да се код искусних наставника могу очекивати мања спољашња, а већа унутрашња мотивација, позитивнији ставови према настави, боље управљање разредом, мања забринутост за неповољне реакције ученика и планирање наставних стратегија и мања склоност самокритици (Rodríguez & McKay, 2010) у односу на наставнике почетнике. Истовремено, међу искусним наставницима постоје разлике у томе колико су спремни (1) да преузимају нове улоге (нов предмет, различит узраст, менторство), (2) да експериментишу у учионици (опробају се у новом начину рада или упусте у акционо истраживање) и (3) да генерално учествују у активностима које су изазов њиховом тренутном знању и које побољшавају њихове вештине (Huberman, 1993, према Rodríguez & McKay, 2010). Искусни наставници креирају и мењају свој професионални идентитет на основу очекивања званичних ауторитета и обавеза које морају да испуњавају, затим карактеристика ученика, као и образовања и обуке коју добијају (Gur, 2013).

Испитивањем наставничких брига у нашој земљи Наташа Симић закључује да искусни наставници мање брину о понашању ученика, ефикасним наставним методама и оцењивању у односу на студенте будуће наставнике и приправнике (Симић, 2014). Упркос томе што се осећају врло самоуверено као дидактички експерти, највећи број искуснијих наставника у нашој земљи брине се како ће се носити са изазовима инклузије и како да прилагоде наставу способностима деце (Симић, 2014). Наведено истраживање је показало да међу искусним наставницима постоје разлике у учесталости брига о којима извештавају – наставници који имају више од 11 година стажа наводе више брига и већи број примера тих брига него наставници који имају између пет и десет година стажа у настави. Ауторка закључује да се искусни наставници осећају врло ограничено и контролисано са једне стране, и под великим притиском и одговорношћу, са друге стране, при чему је углед

професије у друштву оцењен као веома лош, што упозорава да су искуснији наставници у нашој земљи под великим ризиком од професионалног сагоревања.

Рефлексивност се појављује као значајна тема и у изградњи професионалног идентитета искусних наставника. Посебно се истиче значај рефлексивног говора као професионалне размене међу наставницима којом се међусобно признају и уважавају професионални идентитети саговорника (Cohen, 2010). На основу анализе наратива искусних наставника аутор истиче да постоје две основне врсте рефлексивног говора који наставници употребљавају: лично приповедање и аналитични говор. Применом разноврсних конверзацијских стратегија могуће је циљано развијати професионални идентитет наставника.

Одређена истраживања саопштавају да постоје извесне разлике у изградњи професионалног идентитета које зависе од пола. Истраживање које је обухватило 177 наставника основних и средњих школа у Кини показало је да је професионални идентитет израженији код наставница него код наставника (Song & Wei, 2007). У том истраживању године живота и радног стажа нису се показале као значајни чиниоци професионалног идентитета – нису добијене разлике у степену развијености идентитета наставника између млађих и старијих наставника, као и између наставника различитих година стажа (Song & Wei, 2007). Поред пола, показало се да ниво образовања у коме наставници раде утиче на формирање професионалног идентитета, па тако наставници у основним школама имају израженији наставнички идентитет у односу на колеге које раде у средњим школама (Song & Wei, 2007). Такође, истраживање недавно спроведено у нашој земљи указује на то да су наставници основних школа значајније интринзички мотивисани, а да су наставници у средњим школама значајније екстринзички мотивисани (Симић, Пурић & Станчић, *in press*). Једно од могућих образложење ових разлика је да су „наставници у основној школи више ангажовани у васпитном раду и да се више емотивно улажу јер су ученици млађи и зависнији“ (Симић, 2014, стр. 19).

Идентитет наставника који већ раде представљен је у истраживањима и преко одређених типологија. Једна од њих говори о стиловима идентитета (Berzonsky, 2004, према Hejazieh, Lavasani & Mazarei, 2011) и односи се на процесе доношења одлука,

разликујући три основна стила идентитета: информациони, нормативни и дифузни/избегавајући. Наставници који имају развијен информациони стил идентитета су најефикаснији: имају проактивни приступ доношењу одлука, усмерени су ка проблему, посвећени својим циљевима и имају јак осећај интегритета, као и висока очекивања у вези са својим постигнућем и јасне каријерне циљеве у професионалном контексту. Нормативан стил идентитета одликује превелика интернализованост норми других, велика осетљивост на процене других приликом доношења одлука и нефлексибилност. Наставници са дифузноизбегавајућим стилем идентитета немају јасне циљеве у погледу своје професионалне будућности, имају ниско самопоштовање и варирајућу самоефикасност.

Поред описаних општих места, истраживања о искусним наставницима не баве се у великој мери динамиком промена у идентитету наставника (за разлику од истраживања о будућим наставницима и наставницима почетницима, која су нудила специфичне налазе и правилности развоја професионалног идентитета). За тај „развојни пут“ на овом месту корисно је „обратити“ се теоријама професионалног развоја (Табела 2.4.3.1).

Табела 2.4.3.1: Професионални развој искусних наставника
(извод из теорије професионалног развоја Берлинера, Хабермана, Деја, Сајксова, Феслера, адаптирано према Симић, 2014)

<p>Компетентни практичар</p> <p>Фаза стабилизације и посвећености, ентузијазма и раста</p> <p>5–6 година у настави</p> <p>(оквирно до 30. године живота)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Наставник већ зна шта је важно, а шта не, у уобичајеним ситуацијама је флексибилан, али извођење и даље није флуидно и флексибилно. – Наставници се осећају сигурније и опуштенијим у одељењу, раде на усавршавању наставних метода и поистовећују се са професијом наставника. – Наставник ужива у времену које проводи у школи и у контакту са ученицима. – Наставник је усавршио педагошке компетенције, али му могу недостајати стимулација, нове идеје и изазови. – Наставнику је веома важно да успостави стабилан ритам живота и план за будућност; пред њим се налази последња шанса да промени каријеру, а ако се одлучи да остане у наставничким водама, унапређење постаје веома важно и особа је спремна да преузме више одговорности. – Новац добија на значају. – Заинтересованост за сам предмет се смањује, а наставницима природних и техничких наука је посебно тешко да буду у току са свим новинама у својим наукама, те им је теже и да одрже идентитет специјалисте. – Пријатељски контакт са ученицима се смањује због веће разлике у годинама и јавља се бојазан да се не постане као старије колеге – „дангризав и циничан“.
---	--

<p>Вешт практичар</p> <p>Фаза експериментације и диверсификације</p> <p>Фаза каријерне фрустрације, професионалног платоа</p> <p>Између 6–15. година у настави (оквирно до 40. година живота)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Наставник почиње све више да се ослања на интуицију и с успехом предвиђа догађаје. – Проблема са дисциплином је све мање и често однос са децом постаје „родитељски“, опуштенији и спонтанији. – Наставници постају веома амбициозни, активни, траже изазове и жеља да имају значајан утицај на ученике се повећава; наставник је на врхунцу каријере, пун енергије, па се, поготово међу мушкарцима, јавља жеља за позицијом директора, док се од жена углавном не очекује посвећивање каријери, већ породици. – Може доћи до поновне процене, коју одликује сумња у себе, несигурност и преиспитивање досадашњих каријерних избора; одлике су незадовољство послом, преиспитивање избора, смањен ниво ентузијазма, незадовољство уколико очекивано унапређење изостане, па чак и жеља за променом каријере, постоји опасност од сагоревања и незадовољства услед преобимне бирократије (ова фаза је типична за средину каријере, али се може јавити и на почетку, уколико постоји стални ризик од губитка посла). – Код неких наставника се развија став да су „нове генерације“ лошије од претходних и тада обично постоји ризик од сагоревања.
<p>Наставник експерт</p> <p>Фаза каријерне стабилности</p> <p>Ведрине и дистанце</p> <p>Конзервативизма и жаљења</p> <p>(од 40. до 50/55. године живота)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Наставник често функционише као аутоматски пилот, без напора одржава дисциплину и организује час тако да он „тече“ без проблема и када се деси нешто непредвиђено. – Наставници саопштавају како се осећају опуштено у одељењу, иако удаљено од ученика због разлике у годинама, и мање осетљивим на придике других, те како су сигурнији у себе и ведрији. – Преданост томе да се очува традиција школе, као и висок ниво задовољства послом, пре свега услед осећања самопоуздања, сигурности посла и смањених амбиција. – Неки наставници губе ентузијазам, а за неке стабилност доноси посвећеност раду. – Неки наставници постају конзервативнији и пуни огорчености и цинизма (продужетак фазе сумње и поновне процене).
<p>Фаза приземљивања, повлачења</p> <p>Последњих десетак година каријере (након 55. године)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Припрема за напуштање посла – може бити пријатан период, када се особа присећа лепих тренутака, али може бити и период мешовитих емоција, уколико је особа присиљена да се пензионише или добија премештај на мање привлачну позицију. – Велика експертиза, али повећана брига за здравље и породицу, конзервативност и скептичност према променама. – Лагана припрема за пензију или одабир нове каријере.

На крају, тема која је честа за професионални развој искусних наставника је преузимање одређених лидерских улога и, уско повезано са тим, развијање идентитета лидера. Некада се ради о неформалним лидерима, а одређен број

наставника преузима и формалне руководеће положаје. Када се нађу у ситуацији да буду лидери, наставници извештавају да често наилазе на отпор и изолацију од својих колега, а истовремено говоре и о унутрашњим сукобима како се њихова улога и утицај шири изван учионице, па се многи наставници неко време опиру идентификацији са тиме да су лидери (Carver, 2016). Литература указује на то да превазилажење овог отпора на трансформацију идентитета захтева време и подршку: тек када наставници стекну извесно искуство у томе и када неко време практикују своје нове лидерске вештине долази до трансформације улога (Carver, 2016). Аутори који се баве овом темом закључују да за превазилажење спољних и организационих препрека за лидерство, наставници морају прво да промене самоперцепцију и да виде себе као лидере способне за шири утицај.

2.4.4 Осврт на шири контекст професионалног развоја наставника и улогу професионалног идентитета

Професионални идентитет је ужи појам од професионалног развоја и као такав је представљен у овом поглављу. У овом завршном одељку направљен је кратки осврт на шири контекст професионалног развоја наставника и улогу професионалног идентитета у њему.

Професионални развој наставника не може се посматрати одвојено од актуелних трендова (технолошких, економских, политичких, вредносних) развоја већине савремених друштава у којима се „*знање* посматра као кључни фактор економске компетитивности и социјалне кохезије, запошљивости и личног развоја појединаца, а *доживотно образовање*, као процес од стратешког индивидуалног, али и државног интереса“ (European Council, 2000, стр. 2, према Павловић, 2012). Истраживања, а и формални оквири и прописи, указују на то да су „квалитет наставе и квалитет образовања наставника кључни чиниоци у обезбеђивању квалитетног образовног система и побољшању образовних постигнућа ученика“ (European Commission, 2007). У таквом контексту, постоји захтев за континуираним усавршавањем наставника, за сталним унапређивањем знања и вештина и за сталним праћењем и вредновањем рада и развоја наставника, како би били у стању да испуне

нове улоге. Да ли и на који начин сами наставници доживљавају ова „струјања“ као део свог професионалног идентитета, представља сложено и значајно питање.

Образовне реформе у нашој земљи у претходних деценију и по прате линију европских образовних политика. У оквирима актуелних образовних прописа у нашој земљи професионални развој наставника је одређен као *сложен процес који подразумева стално развијање компетенција ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце и ученика и нивоа постигнућа ученика* (Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2013). Први део овог одређења је општег карактера, док је други део уско специфичан за наставничку професију и наглашава да је њен циљ да унапреди развој и постигнуће ученика. А остваривање овог циља треба да обезбеде следеће компетенције наставника: (1) за уже стручну област, (2) за поучавање и учење, (3) за подршку развоју личности детета и ученика и (4) за комуникацију и сарадњу (Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011). Дакле, наставников професионални развој треба да буде процес сталног унапређивања знања и вештина унутар наведених области. Какво је место професионалног идентитета наставника у оваквој концепцији наставничке професије тренутно је отворено питање. Оно што је сигурно је да се професионални идентитет не може дефинисати само као скуп појединачних компетенција, јер се тада наставници своде на низ често независних и неповезаних знања, вештина и ставова и на тај начин губе се из вида важни аспекти идентитета који се тичу друштвено-етичке димензије и разумевања циљева и сврхе наставничке улоге (Враћешевић & Вујисић Живковић, 2013).

Последице заокрета циљева образовања од „свестрано развијене личности“ ка „развијању компетенција за XXI век“ и ка концепцији образовања „заснованог на компетенцијама и стандардима“ критички су разматране и у домаћој научној литератури (Враћешевић & Вујисић Живковић, 2013). Ауторке истичу да се приступ заснован на компетенцијама не односи само на дидактику, методiku и организацију наставе, већ представља својеврсну социјалну стратегију, у којој се „образовање редукује на услужну делатност, наставници на оне који пружају услуге, а ученици,

родитељи и други социјални партнери сведени су на кориснике услуга и на клијенте“ (Врањешевић & Вујисић Живковић, 2013, стр. 586). Као да је путем концепта образовања усмереног на компетенције „свет рада“ изразио кључне потребе и захтеве према образовању, док су путем „образовања заснованог на исходима“ науке о образовању покушале да психолошки и дидактички обликују и остваре овај захтев, при чему се суштина ових промена заснивала на томе да се омогући унапређивање економског развоја путем образовања (Деспотовић, 2010, према Врањешевић & Вујисић Живковић, 2013, стр. 585). Неки аутори истичу парадокс и иронију у томе да су ови напори да се професионализује наставнички позив кроз стандардизовање образовања наставника постали, заправо, „депрофесионализујуће силе“, које све више тривијализују и бирократизују поучавање (Pinar, 2006, према Gaudelli & Ousley, 2009, стр. 932).

Поред развијених компетенција, „добар“ наставник треба да има и одговарајућа уверења о учењу и поучавању, снажан доживљај идентитета наставника, као и развијену свест о темељној мисији свог позива (Korthagen, 2004). Овакав интегративни приступ професионалном развоју наставника одређује га као повећање наставникове свесности о томе шта ради, како то ради и на који начин може да унапреди свој рад и тако повећава број могућих изборних понашања (Бјекић, 1999). Такав рефлексивни и холистички приступ наставничкој професији представља оквир за проучавање професионалног идентитета као једног од централних концепата у професионалном развоју наставника. Овакво схватање наставничке професије истиче значај вредносних компоненти наставничког позива и помера фокус на његову сложеност. А у динамичном карактеру професионалног идентитета наставника види се могућност за трансформацију образовања наставника у „етичко-педагошком правцу“, чиме би могао да се „премости јаз који постоји између образовања које је засновано на компетенцијама и образовања које узима у обзир идеале“ (Врањешевић & Вујисић Живковић, 2013, стр. 587).

3. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО – МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У претходном, теоријском делу рада представљена је синтеза досадашњих теоријских и емпиријских психолошких сазнања о развоју професионалног идентитета у наставничкој професији, са циљем да се обликује систематизована целина, која би била корисна за даље развијање. У емпиријском делу рада који следи фокус се помера ка истраживању спроведеном за потребе ове дисертације.

3.1 ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Због сложености самог феномена различите студије су „осветљавале“ различите аспекте професионалног идентитета наставника, а као резултат тренутно имамо на располагању мноштво налаза, који су приказани у теоријском делу овог рада. У том тренду умножавања емпиријских радова о идентитету наставника, метаанализе утврђују да се највећи број њих, ипак, не бави директно идентитетом. Уместо експлицитног проучавања засебног феномена идентитета наставника, највећи број досадашњих истраживања се баве њиме посредно, кроз промене у неким другим, сродним карактеристикама (као што су самосвесност, самопоуздање, осећај делатности, „глас“ наставника, когнитивна знања, однос са колегама, ученицима и родитељима) (Izadinia, 2013). Због тога идентитет наставника и даље остаје „неухватљив конструкт чији развој изгледа није лако идентификовати“ (Izadinia, 2013, стр. 707), па неки аутори истичу да „унутрашња динамика трансформација идентитета наставника и даље представља *црну кутију*“ (Van Rijswijk, Akkerman & Koster, 2013, према Henry, 2016, стр. 1). Иако постоји пуно налаза истраживања, још увек су одлике које чине професионални идентитет наставника описане на општем и апстрактном нивоу (Rus, Tomsa, Rebeгаа & Apostol, 2013). Поред тога, досадашња истраживања формирања и развоја идентитета наставника имају неколико значајних емпиријских недостатака, које ово истраживање настоји да отклони: (1) тешко међусобно поређење налаза у развојној перспективи због различите операционализације професионалног идентитета наставника и различите методологије истраживања; (2) мали узорци испитаника због доминантне квалитативне методологије, што отежава генерализације; (3) неравномерна

покривеност читавог континуума професионалног развоја (најчешће истраживана „категорија“ су студенти наставничких факултета).

Основни проблем који ово емпиријско истраживање настоји да реши јесте да професионални идентитет наставника, тај „неухватљив конструкт“ (Izadinia, 2013), учини одређенијим и конкретнијим и утврди његове развојне правилности. У складу са наведеним, предмет истраживања је испитивање одлика професионалног идентитета наставника, његове форме и садржаја, као и његовог развоја кроз: (1) испитивање садржаја вербализације која се односи на професионални идентитет наставника, (2) анализирање како се ови садржаји мењају током професионалног развоја наставника, (3) поређење професионалног идентитета наставника разредне и наставника предметне наставе, (4) повезивање резултата са разрађеним психолошким теоријским поставкама са циљем стварања специфичнијег модела професионалног идентитета наставника и дефинисања препорука за образовање наставника у Србији.

3.2 ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ овог истраживања је утврдити специфичности формирања и развоја професионалног идентитета наставника предметне и наставника разредне наставе (учитељи) у различитим фазама професионалног развоја.

Овај општи циљ може се разложити на више специфичних задатака:

- (1) Утврдити опште правилности развоја личног и професионалног идентитета наставника.
- (2) Утврдити специфичности професионалног идентитета наставника током различитих фаза професионалног развоја, односно утврдити сличности и разлике професионалног идентитета студената наставничких факултета, наставника почетника у периоду увођења у посао (период приправништва) и искусних наставника.
- (3) Утврдити сличности и разлике професионалног идентитета наставника предметне и наставника разредне наставе.
- (4) Критичко разматрање одабраних теорија о идентитету у светлу налаза истраживања.

- (5) Формулисати практичне препоруке које могу бити употребљиве у програмима иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника.

3.3 ОДАБИР МЕТОДОЛОГИЈЕ

Истраживање је експлоративно и засновано на комбиновању квалитативне и квантитативне методологије (Sekol & Maurović, 2017; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015; Creswell, 2009). Познато је да проблем и предмет истраживања одређују који ће се истраживачки приступ одабрати и које методе применити (Westbrook, 1994). У овом раду се идентитету наставника приступа као релационој конструкцији коју је смислено проучавати кроз феноменолошке описе доживљаја себе, у циљу *разумевања* процеса формирања и развоја идентитета. Квалитативна методологија више одговара овим захтевима него квантитативна, јер њен „циљ није предвиђање нити контрола, већ сазнање као процес разумевања“ (Шевкушић, 2006, стр. 310). У овом раду идентитет наставника је посматран, истраживан и објашњаван из угла два квалитативно-феноменолошка приступа: наративног и гешталтистичког (детаљно приказани у Поглављима 2.2.1.2 Теоријског дела, стр. 28–39). Први је одабран јер постоји обимна и растућа научна литература која феномен идентитета наставника проучава преко наратива и метафора, а у домаћој академској јавности се на овај начин није пуно истраживала област наставничког деловања. А други је издвојен зато што централни концепти овог правца (холизам, теорија поља, свесност) омогућавају да се професионални идентитет наставника обухвати једном развијеном теоријом личности, чије поставке су у сагласности са савременим приступима у проучавању идентитета наставника. Истовремено, из разлога објашњених у претходним одељцима, овај рад има за циљ да утврди одређене правилности развоја идентитета које се могу генерализовати, као и да утврди одређене сличности и разлике између различитих подгрупа наставника и у ту сврху коришћене су и квантитативне методе, у оној мери у којој је било изводљиво да буду комплементарне са основним квалитативним приступом. Комбиновање квалитативног и квантитативног приступа присутно је у техникама прикупљања података, њиховој обради и анализи, као и интерпретацији резултата.

Генерална је методолошка препорука да је мере самопроцене најбоље користити у истраживањима самоперцепције и процена општих конструката (Spitzberg & Cupach, 1989), што идентитет свакако јесте. Са друге стране, опсег овог истраживања усмерава ка мерама самопроцене, тако да у њему нису коришћене опсервационе мере и мере процена партнера у интеракцији, иако би то имало смисла с обзиром на релациону условљеност предмета истраживања.

Развојна димензија испитивана је трансверзалним пресеком уместо лонгитудиналним праћењем, због временске економичности и намере да се испита већи узорак испитаника различитих узрасних категорија.

3.4 ХИПОТЕЗЕ

Истраживање је експлоративног типа и заснива се на комбиновању квалитативне и квантитативне методологије, па је тешко говорити о хипотезама које ће моћи да се у потпуности статистички оповргну или потврде. Руководећи се тиме да је у квалитативним истраживањима препоручљиво задржати став отворености према предмету истраживања (Шевкушић, 2006) и да су у њима „радне хипотезе најбоље као општи водичи“ који описују уочене правилности и њихове широке међусобне везе (Lincoln & Guba, 1985, према Westbrook, 1994), могуће је поставити неколико општих претпоставки с обзиром на бројна досадашња истраживања професионалног идентитета наставника.

X1 – У погледу општих правилности развоја личног и професионалног идентитета могуће је понудити неколико хипотеза:

X1.1: На основу познатих развојних праваца појма о себи (Опачић, 1995, стр. 39) – од конкретном ка апстрактном, ка све већој диференцијацији појединих домена и ка све већој интеграцији елемената појма о себи – може се претпоставити да ће лични и професионални идентитет наставника следити два основна развојна правца:

- Диференцијација појединих делова идентитета, која ће се испољити кроз увећање броја самоописа и Ја-позиција.

- Интеграција делова идентитета која ће се испољити кроз смањење броја самоописа и конвергирањем ка неколико основних Ја-позиција.

О сличним процесима у професионалном развоју наставника говоре и Конвеј и Кларк (Conway & Clark, 2003) истичући да се развој одвија истовремено и ка споља (интересу за ученике) и ка унутра (ка све већој рефлексивности и саморегулацији).

X1.2: Када су у питању садржаји којима испитници описују себе у недовршеним реченицама типа „Ја сам“, очекује се да ће психолошки садржаји бити најучесталији, затим вредносна и социјална одређења и одређења објектом интересовања (Петровић, 1988). Ипак, пошто се истраживање Петровићеве односи на адолесценте, а ова дисертација се бави одраслим људима, који имају разноврсније интеракције и социјалне улоге у односу на адолесценте, може се очекивати да ће социјална одређења бити, такође, врло честа.

X1.3: Специфично за професионални идентитет наставника очекује се да ће обухватити неколико основних Ја-позиција наставника у односу на: (1) лична искуства, вредности и уверења о професији наставника; (2а) ученике и наставу; (2б) колеге наставнике; (2в) родитеље/старатеље и чланове породице ученика; (3) руководство школе; (4) образовну политику / актуелне званичне образовне прописе и стандарде наставничке професије у нашој земљи (адаптирано према типологији контекста значајних за наставничко деловање, Day et al, 2006).

X2 – Када је реч о специфичностима развоја професионалног идентитета које су карактеристичне за одређене фазе професионалног развоја могу се формирати три претпоставке.

X2.1: Код студената можемо очекивати оптимистичан доживљај у вези са предвиђањем сопственог успеха у будућем наставном деловању, уз релативно упрошћена схватања наставничке професије (Chong, Low & Goh, 2011a, 2011b; Pinnegar et al, 2011; Weinstein, 1988, 1990; Lamote & Engels, 2010). Поред тога, на основу претходних истраживања развоја идентитета будућих наставника (Eisenschmidt & et al, 2009; Lamote & Engels, 2010; Anspal, Eisenschmidt & Löffström, 2011) може се претпоставити да ће будући наставници у самоописима бити више

усмерени ка ученицима и настави, него ка другим актерима (колегама, родитељима/старатељима ученика, руководству, ширем образовном контексту).

X2.2: Код наставника који су у радном односу очекује се општа тенденција да се професионални идентитет опажа негативније на почетку каријере, а позитивна самоперцепција ће се повећавати са годинама радног искуства (Живковић, 2013); код наставника почетника може се очекивати већи степен ентузијазма, оптимизма, позитивних очекивања и посвећености раду, али и већа склоност преиспитивању, осећај несигурности, смањено самопоуздање и „рањивост“ на мишљења других, што може довести до приhvатања социјалних норми радног окружења независно од тога да ли су оне у складу или у супротности са њиховим личним ставовима и вредностима (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; Pillen, Brok & Beijgaard, 2013; Flores & Day, 2005; Kelchtermans, 1993).

X2.3: У односу на наставнике почетнике, код искусних наставника очекује се мања забринутост за неповољне реакције ученика и планирање наставних стратегија (Akyel, 1997, према Rodríguez & McKay, 2010), мања брига о понашању ученика, ефикасним наставним методама и оцењивању у односу на студенте будуће наставнике и приправнике (Симић, 2014), али истовремено очекују се и мања склоност самокритици (Mullock, 2006, према Rodríguez & McKay, 2010) и бриге које се односе на изазове инклузије и прилагођавања наставе способностима деце (Симић, 2014). Изазовне и нове активности, попут преузимања нових улога у школском контексту, експериментисање са другачијим начинима рада у учионици и слично (Huberman, 1993, према Rodríguez & McKay, 2010), могу да повећају задовољство послом и да потпомажу процес развоја искусних наставника, па је претпоставка да ће имати позитивно дејство на професионални идентитет оних наставника који извештавају да упражњавају неке од наведених активности у свом професионалном деловању.

X3 – Из перспективе специфичности формирања професионалног идентитета у зависности од врсте образовања наставника могу се претпоставити одређене сличности и разлике.

X3.1: Наставници предметне и разредне nastave подједнако вреднују значај социјалне одговорности и жељу да допринесу развоју ученика (Stiegelbauer, 1992, према Tusin, 1999).

X3.2: Очекиване су разлике: (1) наставници разредне nastave себе доживљавају у већој мери као неког ко се остварује у помажућим везама, родитељској улози и помагању ученицима у развијању самопоштовања и добрих основа за учење; наставници предметне nastave пре виде себе као узора и као фацитатора који помаже ученицима у развијању њихових интересовања и као неког ко поседује довољно академске стручности и искустава које могу да поделе са ученицима (Stiegelbauer, 1992; Astin, 1977, према Tusin, 1999); (2) наставници предметне nastave имају више самопоуздања у своје способности за наставни рад (Book & Freeman, 1986, према Tusin, 1999); (3) и сама научна област би могла имати специфичан утицај на формирање идентитета наставника предметне nastave, али у овом тренутку не могу се прецизније предвидети потенцијални међусобни утицаји.

3.5 ВАРИЈАБЛЕ

Условно речено, статус независне варијабле у овом истраживању имају:

А. Тренутна фаза професионалног развоја на којој се испитаници налазе – Разликују се четири категорије ове варијабле које одговарају одређеним временским периодима у професионалном развоју наставника (ПРН) за које се претпоставља да имају сличне процесе:

A1 Завршна фаза иницијалног образовања, односно фаза припреме за наставни рад (завршна година студија, реализовани предмети из области психологије, педагогије и методике, као и неки вид наставне праксе) – Скраћени назив из теорија ПРН „будући наставници“.

A2 Наставници почетници у периоду увођења у посао (до две године радног искуства) – Скраћени назив из теорија ПРН „наставници почетници“.

A3 Период радног искуства између 5 и 15 година радног стажа у настави – Скраћени назив из теорија ПРН „наставници вешти практичари“.

A4 Период радног искуства преко 25 година радног стажа у настави –
Скраћени назив из теорија ПРН „наставници експерти“.

Б. Врста наставе за коју су испитаници образовани или се тек образују:

Б1 Разредна настава (учитељи)

Б2 Предметна настава са поделом на матерњи језик (српски) и математику.

Ове две групе предмета су одабране, јер у систему обавезног образовања у Србији наставници српског језика и математике имају највећи фонд часова по одељењу, односно проводе више времена са ученицима једног одељења у односу на остале предметне наставнике.

Статус зависне варијабле има професионални идентитет наставника, који је у овом истраживању дефинисан на следећи начин: *професионални идентитет наставника* је организована целина искустава које особа има о себи као наставнику, коју сачињавају вишеструке Ја-позиције, повезане кроз различите социјалне интеракције и контексте резултирајући релативно међусобно усаглашеним и доследним доживљајем себе у контексту професије (надоградња одређења према Akkerman & Meijer, 2011 и Опачић, 1995). Основно „правило“ организације вишеструких Ја-позиција је принцип фигуре и позадине – одређени идентитети су некад у фигури, а некад у позадини искуства (Ја-позиције које буду утврђене као значајне/заступљене чине фигуру идентитета, а оне које су мање заступљене чине тренутну позадина поља идентитета). Свака Ја-позиција у датом тренутку има свој наратив који се испитује кроз *Ја-позиционирање*: извештавање о процесу којим особа позиционира доживљај саме себе у конкретној ситуацији и интеракцији (дефинисано на исти начин као *наративно позиционирање* у Павловић, 2012).

Операционализација професионалног идентитета наставника – Постављањем одређених питања може да се, условно речено, „приступи“ различитим аспектима личности (Табела 3.5.1). Одговори на питања којима се истражују осећања, сензације, доживљаји особе у датом тренутку, говориће о Ид-функцији. Питања која имају за циљ да истраже начине на које особа нешто чини, односно да/не, хоћу/нећу репертоаре понашања особе, указиваће на Его-функцију. А одговори на питања која

се тичу идентитета особе у одређеном искуству потицаће из интегрисуће функције личности.

Табела 3.5.1: Начини истраживања различитих аспеката личности у гешталт приступу

Језик усмерен ИД функцији	Језик усмерен ЕГО функцији	Језик усмерен ИНТЕГРИШУЋОЈ функцији
Упитно		
Шта осећаш?	Како нешто чиниш?	Ко си ти у овом тренутку ?
Какве су ти сензације, мисли, фантазије?	На који начин то радиш?	Ко постајеш са овим искуством? Шта желиш да будеш/постанеш?
Изјавно		
Потребно ми је...	Ја бирам... Ја радим ... Ја	Ја сам...
Ја желим...	чиним...	

3.6 УЗОРАК

Укупан узорак обухвата 95 испитаника¹⁹ уједначено расподељених у категоријама две основне независне варијабле: фаза професионалног развоја и разредна/предметна настава. Основна структура узорка приказана је у Табели 3.6.1. Чине га 46 учитеља и 49 предметних наставника.

Табела 3.6.1: Структура узорка према фази професионалног развоја и врсти образовања

	Разредна настава	Предметна настава		Σ
		српски	математика	
Студенти завршне године	11	6	6	23
Наставници са 0–2 године стажа у настави	12	6	6	24
Наставници са 5–15 године стажа у настави	11	6	7	24
Наставници са преко 25 година стажа у настави	12	6	6	24
Σ	46 (48%)	24	25	95 (100%)
		49 (52%)		

¹⁹ У означавању учесника у истраживању постојала је дилема да ли користи термин *испитаници* или *саговорници*. Духу социоконструктивистичког приступа ближа је реч *саговорник*, којом се наглашава равноправност и партиципативност особа које учествују у истраживању. Ипак, одабрано је да се користи појам *испитаници*, јер је став аутора да је он прецизнији у контексту овог истраживања у коме се комбинују квалитативни и квантитативни приступ. Такође, иако су учесници били у позицији саговорника током интервјуа, разговор није био једина техника прикупљања података.

Подузорок студената чини укупно 23 студената завршних година са наставничких профила на три факултета Универзитета у Крагујевцу (од чега је 12 са наставничких профила за предметну наставу и 11 са наставничких профила за разредну наставу). Подузорок наставника који већ раде у школи чини укупно 72 наставника из 15 основних школа Моравичког, Шумадијског и Златиборског округа. Као што је приказано у Табели 3.6.1, једну трећину подузорка наставника чине почетници, са највише две године радног искуства ($n=24$), другу трећину чине искусни наставници од 5 до 15 година радног искуства у настави ($n=24$), док трећу трећину чине искусни наставници са преко 25 година радног искуства у настави ($n=24$).

Колико је то било могуће, водило се рачуна да заступљеност испитаника по полу одговара укупној пропорцији жена и мушкараца у наставничкој професији (Табела 3.6.2).

Табела 3.6.2: Структура узорка према полу

		Жене	Мушкарци	Σ f (↓%)
Предметна настава f (% →)	Српски језик	18 (37%)	6 (12%)	49 (52%)
	Математика	19 (39%)	6 (12%)	
Σ пол/предметна настава		37 (76%)	12 (24%)	
Разредна настава f (% →)		45 (98%)	1 (2%)	46 (48%)
Σ		82 (86%)	13 (14%)	95 (100%)

Према званичним подацима Републичког завода за статистику у школској 2014/2015. години у редовним основним школама у Србији било је запослено 72% наставница (док је у средњим школама тај проценат нешто нижи, близу 65%)²⁰. У подузорку предметних наставника остварена је одговарајућа пропорционална заступљеност по полу, јер је обухваћено 76% жена и 24% мушкараца, равномерно заступљених у подгрупама наставника српског језика (37%, односно 39%) и

²⁰ [Поглавље 5 Статистичког годишњака Републике Србије](#) – Образовање, 2016. (Табела 5.7. на страницама 102-104).

математике (по 12%). Са друге стране, подузорок наставника разредне наставе је доминантно женски (98%).

Табела 3.6.3: Структура узорка према месту запослења/студирања

	Разредна настава	Предметна настава		Σ	Округ
		српски	математика		
Крагујевац	1	6	8	15 (16%)	Шумадијски
Ужице	10	/	/	10 (11%)	Златиборски
Чачак	21	11	8	39 (42%)	Моравички
Г. Милановац	14	7	8	29 (31%)	Моравички
Лучани	/	/	1	1 (1%)	Моравички
Σ	46 (48%)	24	25	95	
		49 (52%)		(100%)	

Узорак је пригодан када је у питању место запослења/студирања. Као што је приказано у Табели 3.6.3, наставници/студенти који су учествовали у овом истраживању су запослени у основним школама, односно студирају на високошколским установама највише из градова и општина Моравичког округа (74%), а затим Шумадијског (16%) и Златиборског округа (11%).

3.7 ТЕХНИКЕ ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА

Руводећи се принципом триангулације, која подразумева да се квалитативни подаци прикупљају и повезују на различите начине (Lincoln & Guba, 1985, према Westbrook, 1994; Berg, 2001), поступак за прикупљање података се састојао из више различитих техника. Основна техника за прикупљање података је индивидуални полуструктурирани интервју који чине следеће целине (пример Протокола за интервју, са детаљним упутствима налази се у Прилогу 9.3):

I Информисање испитаника о истраживању и бележење основних података.

II Технике недовршених реченица: „Ја сам...“ и „Метафоре“.

III Усмени наративи:

- аутобиографски професионални „временлов“;
- границе личног и професионалног у наставничкој професији;
- прототип доброг наставника;
- тренутни статус наставничке професије у друштву.

IV Самопроцене професионалног идентитета и наставничких компетенција
Следи детаљнији опис наведених целина.

I Информисање испитаника о истраживању и бележење основних података о испитанику

У овом уводном делу интервјуа испитаници усменим путем добијају основне информације о предмету и циљевима истраживања, о поступку прикупљања података (како ће изгледати интервју и шта се од њих очекује), о поверљивости података (на који начин је обезбеђена поверљивост садржаја који буду поделили током интервјуа). Предочава им се и формална страна учествовања у истраживању, која се односи на: (а) обавезну писану сагласност о учествовању у истраживању (Прилог 9.4); (б) могућност добијања уверења о стручном усавршавању (односи се само на подузорок наставника, не на студенте; више о овоме у делу Процедура истраживања). Док без потписане сагласности подаци не би могли да се користе у истраживању, сагласност за снимање разговора (аудио запис) није била обавезан услов учешћа, заснивала се на добровољности и зато није садржана у тексту сагласности. Након што им је објашњена сврха истраживања и гарантована поверљивост података, већина испитаника је дала усмену сагласност за снимање интервјуа, тако да је 99% интервјуа снимано диктафоном (94 од укупно 95).

Бележење основних података о испитанику подразумевало је различита питања у зависности од тога да ли се ради о студенту или запосленом наставнику. Основне информације о студентима подразумевале су податке о претходном образовању, години студија, студијском програму и звању након завршеног факултета, као и претходном искуству у настави у виду пракси, волонтирања и сличних искустава. Питања за наставнике односила су се на њихово образовање и звање, године живота, године радног стажа у настави, број школа у којима раде, предмете и разреде којима предају у текућој школској години.

II Технике недовршених реченица

Технике преко којих ће у овом раду покушати да се „приступи“ мање експлицитним деловима идентитета наставника обухватају асоцијације путем

недовршених реченица. Истраживачка техника асоцирања на одређене појмове има дугу историју и у употреби је преко једног века (Kostova & Radoynovska, 2008), почевши од слободних асоцијација у Фројдовој и Јунговој традицији. У емпиријски оријентисаној науци, најчешћи начин примене технике асоцирања односи се на брзину одговарања, где се претпоставља да краће „време реакције“ смањује могућност превелике вољне контроле одговора. Нешто другачије становиште сагледава асоцирање као један од начина за увођење у трагање за значењима. Када од особе тражимо да доврши реченицу „Ја сам...“, заправо се тражи да особа створи асоцијацију на појам „Ја“, да „излиста“ која јој све значења најпре долазе до свести када размишља о себи. А онда на основу одговора покушавамо да закључујемо о идентитету особе тако што реконструишемо „мапу“ идентитета, односно позиције које особа себи додељује и/или које су јој додељене.

Техника „Ја сам...“ – Ова техника недовршених реченица подразумева позиционирање различитих аспеката идентитета на полуструктурираном материјалу. Први део технике односи се на лични идентитет, други на професионални идентитет. Оба дела се састоје од по три корака: довршавање недовршених реченица писаним путем, распоређивање картица са одговорима у простору и усмено образлагање сваког одговора. У наставку је описан поступак.

А део – Лични идентитет

На одвојеним цедуљицама/картицама започета је реченица „Ја сам“. Картице су димензија 5 x 5 cm (приближно), наслагане једна на другу и нумерисане на полеђини (укупно 20 картица). Задатак испитаника је да писаним путем доврши реченицу „Ја сам“ онолико пута колико процени да је за њега довољно. Након тога од испитаника се тражи да распореди те одговоре на празној површини према субјективној значајности коју им приписује (А распоред) и образложи своје одговоре. Испитивач не сугерише испитаницима на који начин ће распоредити одговоре у простору. Коначан распоред се фотографише, а цедуље са одговорима се склањају како би се наставило на део Б.

Б део – Професионални идентитет

Уколико је у претходним описима било одговора који се односе на професионални идентитет (попут „ја сам наставник / учитељ / професор“ и слично), та картица се узима као полазна за поступак издвајања значајних аспеката професионалног идентитета. Недовршена реченица коју испитаник сада треба да доврши гласи „Као наставник ја сам...“ (или други термин који је сам испитаник претходно употребио). Ако у претходном делу (описи личног идентитета) није било описа који се односе на професионални идентитет, онда испитивач „уводи“ ту позицију кроз картицу на којој пише „Као _____ ја сам“ (у празно поље се уписује онај термин који испитаник најчешће користи када себе описује/представља професионално). Слично као у претходном делу, од испитаника се тражи да доврши реченицу писаним путем онолико пута колико сматра да је довољно, а након тога да одговоре позиционира у простору према субјективној значајности (Б распоред). Коначан распоред се фотографише. Овај распоред картица са одговорима представља оквир за даље истраживање актуелног професионалног идентитета и усмерава даљи ток разговора.

Испитивач тражи додатна појашњења која се односе на разумевање феноменологије различитих Ја-позиција, као и динамике њиховог међусобног дијалога. Ако се не појаве спонтано, испитивач уводи и истражује Ја-позиције за које се претпоставља да су значајне у наставничкој професији: Ја у односу на уверења о својој професији; Ја у учионици / у односу са ученицима, Ја у односу са колегама наставницима, Ја у односу са члановима породице ученика, Ја у односу са руководством школе, Ја у односу на образовну политику.

Техника „Метафоре“ – Ова техника је, такође, варијанта технике недовршених реченица, прилагођеног за потребе овог истраживања (адаптирано према Eren & Tekinarlan, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011). Истраживања показују да није тако једноставно описати свој идентитет и да директна питања о идентитету могу да доведу до „излиставања“ одговора који се односе на улоге које особа преузима на себе и на активности које предузима (Thomas & Beauchamp, 2011). Аутори који су на овај начин истраживали метафоре истичу да су се оне показале корисним за истраживања промене у професионалном идентитету наставника,

омогућавајући усмеравање више на то „ко“ је наставник, него на његове самоописе кроз улоге и активности.

Примењена техника у овом истраживању састоји се од две недовршене реченице: „Наставник је као... зато што...“ и „Мој посао је као... зато што...“. Задатак испитаника је да да одговоре на све недовршене реченице писањем одговора у празна поља. Након писаних одговора, следи усмено образлагање сваког одговора.

У истраживањима у којима је коришћена слична техника, испитаницима је понуђен пример који има функцију усмеравања ка сажетом одговору пре него што почну да раде овај задатак. Примери који су били коришћени гласе: *Наставник је као књига зато што има пуно знања* (Egen & Tekinarslan, 2013) и *Наставник је као баштован, јер помаже деци да расту* (Thomas & Beauchamp, 2011). Након пилот истраживања одлучено је да, ипак, неће бити навођени примери, како се не би утицало на могуће одговоре испитаника. Одговарајуће усмено упутство, без навођења примера, доследно се примењивало код сваког интервјуа – да се не тражи дефиниција, већ сажето поређење које одсликава како испитаник види наставнике и свој посао, и да испитаници имају потпуну слободу у томе како ће обликовати свој одговор.

III Усмени наративи

Аутобиографски професионални „временлов“ – Ову технику чини усмена прича о томе како је особа постала наставник, како се мењала током времена и како види себе у ближој будућности. У наративном приступу питања треба да буду структурирана тако да подстичу рефлексију и присећање критичних догађаја, а за то су кључни повезивање искуства и времена, пошто је наратив у суштини временски одређен (Webster & Mertova, 2007). Како би се омогућило поступно вођење кроз доживљаје у различитим Ја-позицијама током времена, примењена је техника вођене свесности када „временлов“ иде уназад, односно када се испитаници фокусирају на неки конкретан доживљај из прошлости, док је вођена фантазија основна техника у делу када „временлов“ иде унапред, када наставник замишља себе у неком тренутку у будућности. У обе варијанте саговорник се усмерава да извештава у првом лицу једнине и као да се описана ситуација или доживљај дешава у садашњем тренутку.

Ова техника заступљена је у гешталт психотерапијском приступу (Радионон, 2013). Одабрана је из следећих разлога: (а) показало се да визуализација одређеног искуства у садашњем тренутку може у већој мери да повећа свесност о том искуству него, рецимо, само вербално извештавање (Yontef & Jacobs, 2008); (б) подстиче извештавање које уважава целину доживљаја, јер се особа подједнако усмерава на своје телесне и емоционалне процесе (сензације и осећања) колико и на когнитивне и конативне процесе (мисли и потребе); (в) довољно је структурирана да омогућава да се сви испитаници усмере ка сличним доживљајима, а опет је довољно отворена да обезбеђује индивидуалност и јединственост доживљаја сваког од испитаника; (г) подстиче развијање односа између испитивача и интервјуисаног из ког је могуће доћи до аутентичнијих сазнања. На овај начин се обезбеђује оно што препоручују аутори који се баве наративним приступом у истраживањима – да стварањем ситуације поверења и подстицањем саговорника да се врати у време када се догодио неки критични догађај, њихове приче бивају испричане на такав начин да обухватају рефлексiju искуства и разумевања (Webster, 1998, према Webster & Mertova, 2007).

Значајније „тачке“ аутобиографског професионалног временског тока које се обрађују са свим испитаницима су:

- Када и како је особа „ушла“ у наставничку професију (мотивација и разлози одабира наставничке професије).
- Значајна искуства током студирања.
- Прва радна искуствима у настави.
- Сличности и разлике између себе као наставника некада и сада.
- „Поглед“ у будућност.

Поред наведених тема, које у основним цртама прате временски поредак приповедања, саставни део интервјуа је чинило још неколико обавезних тема од значаја за истраживање професионалног идентитета наставника.

Прототип доброг наставника – Овај део интервјуа садржи питања којима се истражује шта испитаник подразумева под „добрим наставником“. Педагошки идеал доброг наставника или слика идеалног наставника део је професионалног идентитета

који наставник гради у процесу социјализације у професији (Вујисић-Живковић, Вранешевић и Жељић, 2006). Увидом у ову прототипску категорију сазнаје се одређени професионални идеал коме наставници теже, нека врста пожељног професионалног идентитета који би желели да развију.

Границе личног и професионалног у наставничкој професији – У истраживањима се истиче да су лично и професионално у наставничкој професији некад јако повезани, чак неодвојиви. Истиче се да лична искуства утичу на професионални идентитет наставника, као и на њихове приступе настави (Атмаса, 2017). У овом сегменту питања се односе на то како испитаник види себе у димензији лично/професионално (како види разлике, сличности, преклапања).

Статус наставничке професије у друштву – Овај део интервјуа подразумева питања која се односе на позиционирање себе спрам тренутног друштвеног положаја и вредновања професије којом се баве. Професионални идентитет наставника има своју социјалну компоненту кроз друштвену улогу коју та професија заузима у друштву. Истиче се да се професионални идентитет наставника, поред тога што се односи на индивидуални лични доживљај професије, истовремено односи и на јавни доживљај делатности струковне заједнице наставника (Врањешевић & Вујисић Живковић, 2013). Јавна перцепција вредновања образовања, професионалне аутономије и очекивања других сматрају се важним „интеракцијама“ професионалног идентитета наставника (Forde, McMahon, McPhee & Patrick, 2006). Такође, једна врста критичних догађаја у развојној причи појединца названа је *спољашњи критички догађаји*, јер указују на утицај ширег друштвеног, историјског и политичког контекста (Webster & Mertova, 2007). Због свега наведеног је статус наставничке професије уврштен као потенцијална значајна позиција у изградњи професионалног идентитета наставника.

IV Самопроцена професионалног идентитета и компетенција

Истраживања показују да је професионални идентитет наставника повезан са доживљајем своје ефикасности у учионици (Thomas & Beauchamp, 2011), као и да рад на општим и предметно-специфичним компетенцијама позитивно доприноси професионалном идентитету (Атмаса, 2017). Као једноставна мера перципиране

снаге/изражености идентитета и сигурности у наставничке компетенције у једном истраживању коришћене су скале самопроцене (Hamman et al., 2013), а по том узору су и у овом истраживању испитиване:

- Идентификација са професионалном улогом – Ради се о десетостепеној скали самопроцене која се састоји само од једне тврдње „Ја сам наставник/учитељ“ (или који год термин је испитаник користио у делу П Б) испод које је дуж на чијем су крајевима ознаке 1 и 10, где 1 значи *Уопште се не односи на мене, то нисам ја*, а 10 значи *То се у потпуности односи на мене, то сам ја*. Испитаник треба да обележи место на дужи и додели му број који означава самопроцену његове тренутне идентификације, односно у којој мери се тренутно осећа као наставник, након чега се од испитаника тражи усмено образложење одговора.

- Сигурност у своје наставничке компетенције – Ради се, такође, о десетостепеној скали самопроцене која се састоји од само једног својства „Сигурност у своје вештине, знање и способности за посао наставника“. Скала је визуелно приказана као дуж на чијим су крајевима ознаке 1 и 10 (1 значи *Уопште нисам сигуран/на, не владам тиме уопште*, а 10 значи *У потпуности сам сигуран/на, владам тиме у потпуности*). Задатак испитаника је да обележи место на дужи и додели му број који означава његову самопроцену датог својства. Када изврши самопроцену, од испитаника се тражи кратко усмено образложење одговора.

3.8 ПРОЦЕДУРА ИСТРАЖИВАЊА

У пилот фази је обављено укупно 8 интервјуа (5 са студентима и 3 са наставницима) како би се проверила разумљивост питања и инструкција, модификовала структура предвиђених техника (додавањем, избацавањем или прилагођавањем неких делова), установио временски оквир просечног трајања једног интервјуа. Интерсубјективна сагласност по овим питањима постигнута је укључивањем два независна експерта из области образовања наставника (ментор и један од чланова комисије ове докторске дисертације). Завршна верзија протокола за спровођење интервјуа приказана је у Прилогу 9.3.

Централни емпиријски део истраживања односио се на прикупљање података. Ова фаза обављена је у периоду од априла 2015. година до септембра 2016. године. Сви испитаници су учествовали добровољно у истраживању. У студентском подзорку нису били обезбеђени спољашњи подстицаји за учешће у истраживању, већ су након кратког усменог излагања о самом истраживању, студенти имали могућност да одаберу да ли желе да учествују. Њихови предметни наставници, који су посредовали у контакту са потенцијалним учесницима, нису били упознати са коначним списком студената који су учествовали нити су им нудили одређене формалне бенефиције за њихов ангажман (у виду додатних предиспитних бодова и томе слично). Док се учешће студената у потпуности заснивало на унутрашњој мотивацији, наставницима у радном односу понуђени су и спољашњи формални подстицаји у виду уверења о стручном усавршавању за учешће у истраживању.

Од свих 95 испитаника је обезбеђена писана сагласност за учешће у истраживању и за коришћење добијених података у истраживачке сврхе (Прилог 9.4). Пошто је индивидуални интервју основна техника, тешко да се може говорити о анонимности током самог поступка прикупљања података, али је учесницима објашњено да су анонимност и поверљивост података загарантовани током обраде података и каснијих објављивања резултата. Као што је већ речено, дозвола за снимање интервјуа (аудио запис) није била предуслов учествовања у истраживању, због чега сагласност не садржи одреднице које се односе на снимање разговора.

Подаци су прикупљани путем техника за прикупљање података детаљно описаних у Поглављу 3.7 овог методолошког дела. Сваки интервју је почињао са информисањем саговорника/испитаника о истраживању и бележењем основних података о испитанику, а редослед техника и тема током интервјуа некад је био идентичан ономе који је приказан у делу 3.7, а некада је био у мањој или већој мери измењен, ако је ток интервјуа то захтевао.

Просечно време за обављање интервјуа по испитанику износило је 101 минут (96 минута студенти, 101 минут почетници, 104 минута искусни наставници). Интервјуи са будућим наставницима обављени су у највећем броју случајева на факултетима на којима студирају (96%), док су интервјуи са наставницима више

варирали према месту обављања интервјуа, због различитих практичних околности. У највећој мери су подаци од наставника прикупљени у школама у којима они раде (65%), део интервјуа је обављен на факултету на коме је аутор рада запослен (21%), а део ван просторија школа и факултета (14%). Независно од места одржавања интервјуа, увек се радило о просторији у којој су били присутни само испитивач и испитаник.

3.9 ТЕХНИКЕ ЗА ОБРАДУ ПОДАТАКА

Унос података обављен је након што је завршено комплетно прикупљање података. Пошто се сам поступак прикупљања података састоји од скупа различитих мера, тако и анализе зависе од специфичности тих мера и условљене су њима. Коришћени поступци за обраду података у овом истраживању могу се, начелно, поделити на квалитативне и квантитативне. Квалитативна обрада података подразумевала је тематску анализу садржаја као основну технику, у којој су коришћени и индуктивни и дедуктивни приступ, као и наративну анализу. Садржаји који су анализирани су транскрипти интервјуа и одговарајући материјали добијени применом техника наведених у одељку 3.7. Подаци су организовани коришћењем софтвера за анализу података MaxQDA (верзија 10). Са друге стране, квантитативна обрада података обухватала је дескриптивне статистичке показатеље, фреквенцијске табеле и тамо где је било изводљиво Хи-квадрат тест и анализу варијансе. За ове статистичке поступке коришћен је програм SPSS (верзија 19).

Следи детаљнији опис поступака обраде података за појединачне технике:

1. **Анализа самоописа у недовршеним реченицама „Ја сам...“**

Најпре је урађена квантитативна анализа броја одговора на недовршене реченице „Ја сам“ и просторног распореда тих одговора („обим и облик“ идентитета наставника). Дескриптивни статистички показатељи израчунати су програмом SPSS.

Квалитативна анализа подразумевала је анализу садржаја самоописа добијених овом техником. Добијене основне категорије и поткатегорије садржаја самоописа сматрају се „површином“ идентитета наставника у овом истраживању. Одговори су анализирани по узору на истраживање које се на сличан начин,

недовршеним реченицама „Ја сам“, бавило променама у обиму и садржају појма о себи адолесцената (Петровић Бјекић, 1998).

Табела 3.9.1: Основне категорије самоодређења адаптиране према Јанаков, 1985, Петровић, 1988)

Назив категорије	Опис категорије	Пример
1. Име, презиме, надимак		
2. Биолошка одређења	органске и физичке одлике особе	жив/а, здрав/а, висок/а, дебео/ла, смеђ/а, дечак/девојчица
3. Социјална одређења	положаји у референтним социјалним групама	ученик, спортиста, син/кћерка
4. Делатна одређења	описи активности и понашања	обилазио/ла различите крајеве, ишао/ла на такмичење, купио/ла нешто
5. Вредносна одређења	описи који указују на то како особа вреднује себе, поједине своје особине и поступке	добар друг, добар/добра, одличан пливач
6. Самоодређења објектом интересовања	објекте интересовања који су на изванредан начин „објективни“, као што су производи материјалне природе и производи културе	обожаватељ природе, љубитељ музике, љубитељ слаткиша, љубитељ филмова
	објекте интересовања који су у субјективној сфери, односе се на људске особености	заинтересован за правичне људе, особа која не воли превртљиве пријатеље
7. Психолошка одређења	психичка својства	несигуран/на, причљив/а, немиран/на
	психичка стања	заљубљен/на, нерасположен/на, срећан/на, задовољан/на
	психички процеси	однеси се на актуелне психичке процесе који су чести или доминирајући, нпр. особа која нешто осећа, маштар, сањар
	шире психолошке категорије	описи који сврставају особу у неку групу одређену психолошким критеријумима, нпр. егоиста, нарцис

Полазна основа за квалитативну анализу садржаја одговора на недовршене реченице „Ја сам...“ и „Као наставник ја сам...“ чиниле су следеће основне категорије самоодређења (проистекле из 3824 исказа адолесцената, N=242, адаптирано према Јанаков, 1985, Петровић Бјекић, 1998): име/презиме/надимак, биолошка, социјална, делатна, вредносна, психолошка и самоодређења објектом интересовања. Поред ових седам основних категорија, две се „гранују“ на додатне поткатегорије (Петровић, 1988): психолошка одређења на четири поткатегорије (психичка својства, стања,

процеси и шире психолошке категорије), а одређења објектом интересовања на две поткатеорије. Описи наведених категорија приказани су у Табели 3.9.1.

Проверавање подобности ових категорија (у којој мери обухватају одговоре испитаника у овом истраживању) обављено је у неколико корака:

а) У првом је ауторка дисертације самостално разврставала одговоре у категорије и издвајала оне код којих је било преклапања категорија и нејасноћа. Како је укупан узорак чинило 1519 исказа, у овом кораку обрађено је приближно 50% одговора, насумично одабраних, што је чинило 410 одговора на недовршену реченицу „Ја сам“ (од укупно 821) и 350 одговора на недовршену реченицу „Као наставник ја сам“ (од укупно 698). У одабиру тог првог узорка за анализу водило се рачуна да буду равноправно заступљени одговори који се односе на главну независну варијаблу, фаза професионалног развоја, односно да одговори студената, почетника и обе групе искусних наставника буду равномерно заступљени. Та прва анализа показала је да су наведене категорије веома исцрпне и обухватне и да могу да обухвате највећи део одговора. Издвојени су прототипски примери, као и примери одговора око којих је било највише двоумљења и преклапања категорија.

б) У другом кораку се проверавала теоријска подобност предефинисаних категорија кроз критички разговор са експертом у области психологије образовања, који је уједно и члан комисије за оцену ове дисертације (процењивач Е). Закључак је био да су категорије подобне за највећи број исказа, као и то да психичка стања и процеси, уместо да остану засебне категорије, могу да граде јединствену категорију, због сличности одговора.

в) У трећем кораку провераван је степен сагласности процењивача на узорку од 10% исказа, што чини узорак од 90 исказа са описима личног идентитета и 70 са описима професионалног идентитета. Као и у претходном кораку, водило се рачуна да одговори студената, почетника и обе групе искусних наставника буду насумично и равномерно заступљени. Вршене су три независне процене: процењивач А (аутор дисертације), процењивач Е (експерт, процењивач из претходног корака), и процењивач П (по образовању психолог, који није упознат са самим радом). Добијене

вредности Капа коефицијента, приказане у Табели 3.9.2, указују на задовољавајућу сагласност између процењивача.

Табела 3.9.2: Сагласност процене независних процењивача

	А и Е	Е и П	А и П
Лични идентитет	k =0,85, p =0,000	k =0,65 , p =0,000	k =0,63 , p =0,000
Професионални идентитет	k =0,68, p =0,000	k =0,51 , p =0,000	k =0,58 , p =0,000

Нумеричким кодирањем категорија, даље су израчунати основни дескриптивни статистички показатељи, а затим је Хи-квадрат тестом проверавана њихова повезаност са категоријским независним варијаблама.

2. Анализа метафора

Анализа одговора на недовршене реченице у којима су испитаници описивали како виде наставнике и свој посао, подразумевала је, најпре, квантитативну анализу учесталости употребљених метафора (табеле учесталости метафора у недовршеним реченицама приказане су у Прилогу 8.5). Затим је урађена квалитативна индуктивна тематска анализа, принципом отвореног кодирања података (Berg, 2001; Glaser & Holton, 2004). Груписање издвојених метафора проверавано кроз интерсубјективну сагласност два независна процењивача (адаптирано према методологији коришћеној у Egen & Tekinarslan, 2013). У иницијалној фази изградње основних категорија, на основу груписања метафора, идентификоване категорије и метафоре анализирани су одвојено од стране првог процењивача (Е), након чега су недоумице разрешаване кроз дискусију тог процењивача и аутора рада. Када је тако утврђен коначан број и садржај категорија метафора (приказани детаљно у Поглављу 4.2. Резултата истраживања), други процењивач (П) је оцењивао припадност појединачних ставки датим категоријама. Интерсубјективна сагласност проверавана је, најпре, на узорку од 30% одговора, Коеновим Капа коефицијентом, чије вредности указују на задовољавајућу сагласност између процењивача (крећу се у распону од $k = 0,6$ до $k = 0,82$, сви статистички значајни на нивоу $p < 0,001$).

Нумеричким кодирањем добијених категорија омогућено је испитивање повезаности са категоријским независним варијаблама.

3. Анализа усмених наратива

Садржај који је анализиран део је транскрипта интервјуа који се односе на аутобиографски професионални „временлов“, као и теме од значаја (однос личног и професионалног у свом деловању, прототип доброг наставника и статус наставничке професије у друштву). Коришћен је денатурализован приступ транскрипцији који, као и натурализован, подразумева потпун и дослован вид транскрипције, само без записа о идиосинкратичним елементима говора попут замуцкивања, пауза, невербалних реакција, невољних вокализација (Симић, 2014).

Основне технике за анализу добијених усмених одговора су тематска анализа и наративна анализа. Као што је приказано у Табели 3.9.3, анализа је обухватила, најпре, тематску анализу издвојених сегмената усмених наратива, кроз транскрипте свих испитаника, а затим, наративну анализу значајних Ја-позиција као засебних целина.

Табела 3.9.3: Процедура анализе усмених наратива

Ниво анализе	Јединица анализе	Врста анализе
I Анализа издвојених делова свих транскрипата	Усмени одговори о: 1. О себи кроз аутобиографски професионални <i>временлов</i> : <ul style="list-style-type: none"> • Мотивација и разлози одабира наставничке професије. • Значајна искуства током студирања. • Прва радна искуствима у настави • „Поглед“ у будућност 2. О односу личног и професионалног у свом деловању. 3. О добром наставнику 4. О статусу наставничке професије у друштву.	Индуктивна анализа; тематска анализа
II Анализа наративних позиционирања у резултатима тематске анализе	<ul style="list-style-type: none"> • Одређивање заплета (основна процедура којом се низ догађаја повезује у јединствену причу која има свој смисао или тему). • Алтернативни заплети. • Надређени целовит наратив. • Утврђивање критичних догађаја и могућности дезинтеграције наратива (тензије, несклади и слично, када је постојећи наратив о себи немогуће усагласити са неким значајним или новим догађајима). 	Наративна анализа

Под тематском анализом подразумевана је квалитативна анализа садржаја у којој се трага се за темама и подтемама које се понављају (Kuzkartz, 2014, према

Симић, 2014). Општи кораци обављене тематске анализе: (1) ишчитавање транскрипата и издвајање оних делова текста у којима испитаници говоре о јединицама анализе; (2) индуктивна анализа сваког сегмента, издвајањем *ин vivo* кодова првог реда (коришћене су дословне речи које су испитаници користили у називима кодова); након провере подударности садржаја одговора и назива кода, као и разврставања одговора кодираних са више кодова, долазило се до коначних поткатегорија/кодова првог реда; (3) индуктивна анализа кодова првог реда која резултира њиховим груписањем у надређене категорије, односно кодове другог реда.

Описани кораци су општи оквир спроведене анализе. Као што често бива, број међукорача од почетног груписања тема до коначних категорија је много већи.

Наративна анализа следила је тематску анализу садржаја. Трагало се за заједничким наративним структурама у различитим тематским целинама, ослањајући се на то да сваки наратив/прича представља организовану структуру која се састоји од уређених саставних елемената и правила који се посматрају као јединице анализе (Polkinghorne, 1991). Овакав приступ заснован је на истраживањима у којима се указује на то да је могуће да се „наративни аналитички приступ користи да се продуби или укорени општији тематски приступ“ (Emerson & Frosh, 2004, стр. 148). Истраживачи могу да ураде уобичајену тематску анализу утврђујући основне садржаје тема у интервјуу или низу интервјуа, а онда да примене процедуре наративне анализе да детаљније истраже одређене делове текста (Emerson & Frosh, 2004). Овакав приступ омогућава истовремено истраживање и личних наративних материјала, бавећи се начинима на које особа осмишљава значења из сопствене перспективе, али и доминантним дискурсима који се јављају кроз интервјуе (Emerson & Frosh, 2004).

Трагајући за утврђивањем развојних промена професионалног идентитета наставника, нарочита пажња посвећена је идентификовању критичних догађаја, под којима су подразумевани они који у причи указују на промену разумевања и погледа на свет приповедача и који значајно утичу на начин на који приповедач приступа професионалној улози (Webster & Mertova, 2007). Уместо термина *сцена* и *заплет* уобичајено коришћених у квалитативним истраживањима у којима се користе

наративи, могуће је користити и термине *место* и *догађај*, јер имају општије значење и ширу могућност примене (Webster & Mertova, 2007).

4. Обрада података добијених скалама процене

(а) Самопроцена идентификације са професионалном улогом на скали од 1 до 10: приказ дескриптивних статистичких показатеља и испитивање повезаности са категоричким независним варијаблама (АНОВА) и самопроценама наставничких компетенција (линеарна корелација).

(б) Самопроцена наставничких компетенција на скали од 1 до 10: приказ дескриптивних статистичких показатеља и испитивање повезаности са категоричким независним варијаблама (АНОВА) и самопроценама идентификације са професионалном улогом (линеарна корелација).

Све наведене анализе рађене су у програму SPSS.

* * *

У овом раду професионални идентитет наставника је истраживан комбиновањем квалитативног и квантитативног приступа, што је резултирало, као што је приказано, коришћењем различитих техника прикупљања и анализе података. Истиче се да овакав приступ коришћења вишеструких низова/скупова података различитог типа може да доведе до практичних проблема да различите технике доводе до резултата који се међусобно не поткрепљују и да постоји тешкоћа у покушају спајања несродних података како би дошло да разумевања феномена у целости (Webster & Mertova, 2007). Али се, истовремено, указује и на истраживачки потенцијал у комбиновању наративног приступа са квантитативним истраживачким методама ослањајући се на јаче стране и једног и другог методолошког приступа (Webster & Mertova, 2007). Из квалитативне методологије коришћен је наративни аналитички приступ као средство интерпретације и интеграције резултата добијених различитим техникама, док је методолошка усмереност на правилности развоја идентитета које се могу генерализовати и на утврђивање сличности и разлика између различитих подгрупа наставника проистекла из квантитативног приступа.

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Придржавајући се опште методолошке препоруке да у микс-метод истраживању приказ обе врсте података треба да буде у складу са устаљеном терминологијом тих приступа (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015), у наставку су резултати груписани према сличностима техника којима су прикупљани подаци. Најпре су приказани резултати техника које се заснивају на недовршеним реченицама, затим, резултати тематске анализе и наративне анализе, и коначно, самопроцене професионалне идентификације. Обједињена интерпретација и дискусија добијених резултата приказани су у следећем поглављу.

4.1 Лични и професионални идентитет наставника кроз недовршене реченице „Ја сам...“

Техником недовршених реченица испитивано је позиционирање различитих аспеката идентитета на полуструктурираном материјалу. Први део технике односи се на лични идентитет (довршавање реченице „Ја сам...“), други на професионални идентитет (довршавање реченице „Као наставник ја сам...“). Оба дела се састоје из три корака: довршавање недовршених реченица писаним путем, уређивање картица са одговорима на радној површини и усмено образлагање одговора. Прво су приказани основни описни квантитативни и квалитативни показатељи на целом узорку, потом разлике између будућих наставника, почетника и искусних наставника, а затим учитеља и предметних наставника. Због честог понављања и ради економичности некада су коришћене скраћенице ЛИ и ПИ за синтагме „лични идентитет“ и „професионални идентитет“.

4.1.1 „Обим“ личног и професионалног идентитета наставника

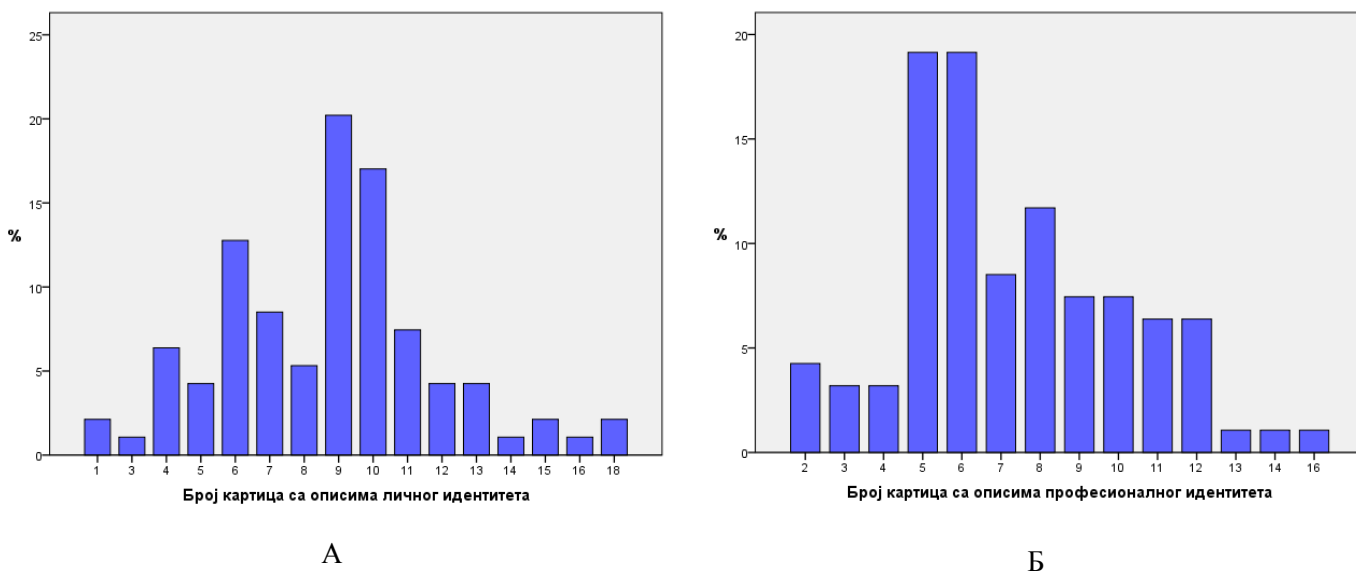
У овом одељку приказани су резултати који се односе на број одговора употребљених у изражавању личног и професионалног идентитета на целом узорку (укупно 95 испитаника). Под „обимом“ се подразумева број картица коришћен за довршавање реченице „Ја сам...“, односно „Као наставник ја сам...“.

Као што је приказано у Табели 4.1.1.1, мере централне тенденције на целом узорку указују на то да у просеку испитаници ($n = 95$) користе девет исказа за опис личног идентитета и седам за опис професионалног идентитета. Док за број описа ЛИ аритметичка средина, медијана и мод показују исту вредност и указују на релативно симетричну дистрибуцију, код професионалног идентитета расподела је бимодална и најучесталији су описи са пет и шест одредница.

Табела 4.1.1.1: Дескриптивни статистички показатељи за обим личног и професионалног идентитета

	Распон одговора	Мин/Макс	АС	СД	Мед	Мод
Број описа ЛИ	17	1–18	8,73	3,329	9	9
Број описа ПИ	14	2–16	7,29	2,818	7	5 и 6

Са друге стране, посматрајући мере распршења, уочава се веће одступање од средњих вредности у описима личног идентитета (стандардна девијација за 0.5 већа, као и већи распон одговора). Расподела учесталости броја одговора употребљених у изражавању личног и професионалног идентитета приказана је на Слици 4.1.1.1А/Б и у Табелама 4.1.1.2 и 4.1.1.3.



Слика 4.1.1.1: Учесталост броја одговора употребљених у изражавању личног (а) и професионалног идентитета (б)

У одговорању на недовршену реченицу „Ја сам“ највећи број испитаника користи 9 до 12 одредница (49% испитаника). Узимајући у обзир мере средњих вредности и одступања, може се рећи да „обим“ личног идентитета износи 9 ± 3 одреднице.

Табела 4.1.1.2: Учесталост броја исказа у описима личног идентитета

	број картица са описима личног идентитета																Σ
	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	18	
f	2	1	6	4	12	8	5	19	16	7	4	4	1	2	1	2	94
%	2,1	1,1	6,4	4,2	12,8	8,5	5,3	20,2	17,0	7,5	4,2	4,2	1,1	2,1	1,1	2,1	100
Кумул. %	2,1	3,2	9,6	13,8	26,6	35,1	40,4	61,7	75,5	85,1	90,4	93,6	94,7	96,8	97,9	100	
	13 (13,8 %)			25 (26,6 %)				46 (49 %)				10 (10,6%)					

Са друге стране, када дају одговоре који се односе на професионални идентитет, највећи број испитаника користи пет до осам одредница (58%). Узимајући у обзир мере средњих вредности и одступања, може се рећи да „обим“ професионалног идентитета износи 7 ± 3 одреднице.

Табела 4.1.1.3: Учесталост броја исказа у описима професионалног идентитета

	Број картица са описима професионалног идентитета														
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16	
f	4	3	3	18	18	8	11	7	7	6	6	1	1	1	94
%	4,3	3,2	3,2	19,1	19,1	8,5	11,7	7,4	7,4	6,4	6,4	1,1	1,1	1,1	100
Кумул. %	4,3	7,4	10,6	29,8	48,9	57,4	69,1	76,6	84,0	90,4	96,8	97,9	98,9	100	
	10 (10,6 %)			55 (58,4 %)				20 (21,2 %)				9 (9,8 %)			

Резултати показују да се првобитни редослед одредница којим су испитаници описивали себе (редни број одговора на започете реченице *Ја сам/Као наставник ја сам*) и коначни просторни распоред тих одредница у највећем броју случајева не подударају (Табела 4.1.1.5). Веома висока одступања (преко 60% одредница) првобитног и коначног просторног распореда уочена су код 40 % описа ЛИ и 33% описа ПИ, док су умерено висока одступања (између 30 и 60% одредница) уочена код 33% описа ЛИ и 29% описа ПИ. Мањи број испитаника не врши никакве измене у

просторном распоређивању одговора у односу на првобитни редослед (14% за ЛИ и 17% за ПИ) или врши умерене измене (14% за ЛИ и 21% за ПИ).

Табела 4.1.1.5: Подударање/одступање првобитног и коначног просторног распореда

	Лични идентитет		Професионални идентитет	
	f	%	f	%
Нема одступања	13	14.1	15	17
Мање од 30% одговора	13	14.1	18	21
Између 30 и 60% одговора	30	32.6	25	29
Преко 60% одговора	36	39.1	29	33
Укупно	92	100	87	100
Недостаје податак	3	/	8	/
Σ	95		95	

Испитана је повезаност подударања/одступања првобитног редоследа одговора и њиховог коначног просторног распореда са „обимом“ ЛИ и ПИ (резултати приказани у Табели 4.1.1.6).

Табела 4.1.1.6: Корелација „обима“ ЛИ и ПИ и степен одступања првобитних и коначних одговора.

	Пирсонов коефицијент корелације (r)	Статистичка значајност (p)	Број испитаника
Обим ЛИ	0,51	0,000	92
Обим ПИ	0,42	0,000	87

Утврђене су умерено позитивне статистички значајне корелације између броја одредница ЛИ и ПИ и степена одступања првобитних и коначних одговора: са повећањем броја одговора којима испитаници описују ЛИ и ПИ повећавају се и одступања између редоследа њихових првобитних одговора и коначног просторног распореда.

4.1.2 Садржај личног и професионалног идентитета наставника

У овом одељку приказани су резултати који се односе на садржај одговора употребљених у изражавању личног и професионалног идентитета. Стога у овом делу истраживања узорак чине искази које су испитаници (n=95) користили за

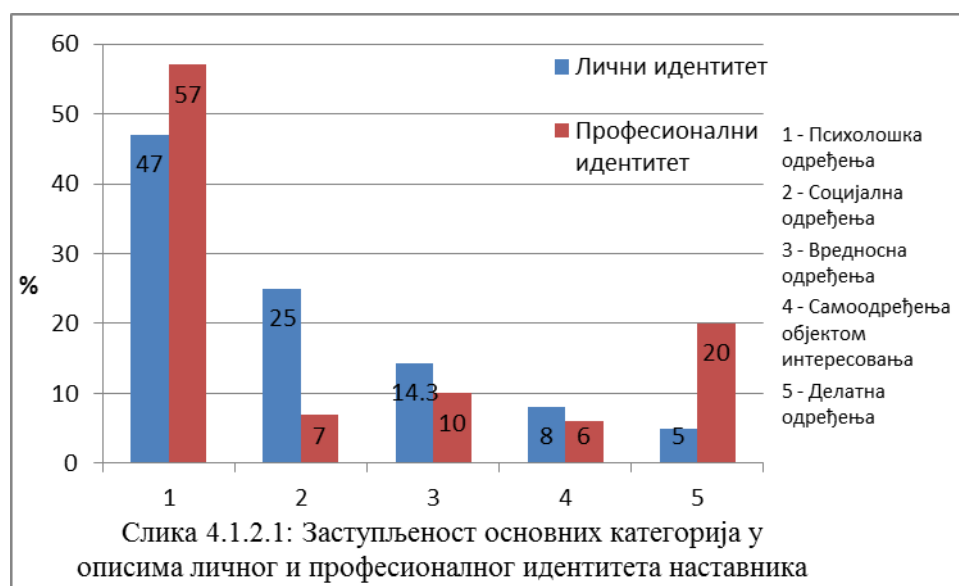
одређење ЛИ и ПИ. Укупан узорак чинило је 1519 исказа, од чега 821 чине описи ЛИ (одговори на недовршену реченицу „Ја сам“, употребљено укупно 2048 речи) и 698 описа ПИ (одговори на недовршену реченицу „Као наставник ја сам“, употребљено укупно 2240 речи). Како је поступак анализе детаљно описан у методолошком делу (Поглавље 3.9), у Табели 4.1.2.1 приказан је коначни резултат те анализе, са описом категорија и примерима код којих је постојала висока сагласност процењивача.

Табела 4.1.2.1: Основне категорије самоодређења

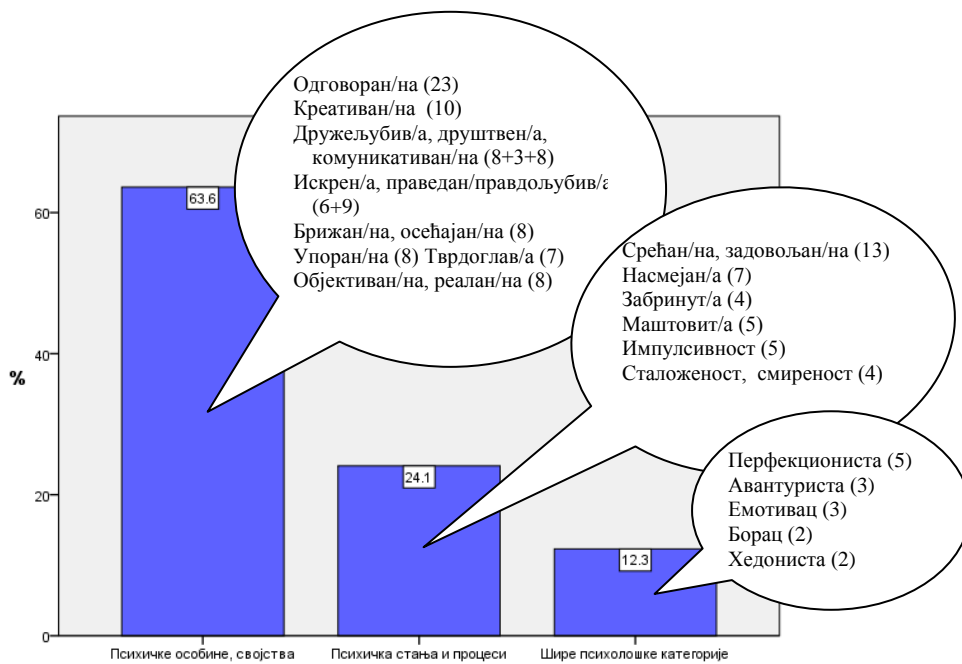
Назив категорије	Опис категорије	Пример
1. Биолошка одређења	Органске и физичке одлике особе	Девојка, жена; млад.
2. Социјална одређења	Социјална припадност, положаји у референтним социјалним групама	Родитељ, мајка, дете мојих родитеља, супруга, старија сестра, тетка, студент, учитељ, будући професор, музичар, спортиста, пријатељ.
3. Делатна одређења	Самоодређења кроз описе својих активности и понашања	Прешла у Н. у августу, осам година провела у М; у потрази за сигурним послом; мењам своје ставове ако уочим да грешим; неко ко не уме да располаже новцем; у сталном контакту са децом; неко ко од ученика тражи знање, али и има разумевања; неко ко користи асоцијације и аналогije.
4. Вредносна одређења	Описи који указују на то како особа вреднује себе, поједине своје особине и поступке	добар човек, савршена и савремена супруга, добар колега; добар педагог; особа која би требало да има више самопоуздања; претерано педантна.
5. Одређења објектом интересовања	Описи који указују на самоодређења објектима интересовања, као што су производи материјалне природе и производи културе, или објектима интересовања који су у субјективној сфери, односе се на људске особности.	Љубитељ животиња, неко ко ужива у природи, заљубљеник у књиге; неко ко воли музику, певање и игру; неко ко воли путовања; неко ко ужива у гледању тв-а; љубитељ филма и позоришта; љубитељ традиције; неко ко обожава децу; поштујем старије; мрзим лаж и лицемерје; демократских уверења; заговорник науке; неко ко жели другима да помогне; неко ко воли своје ђаке.
6. Психолошка одређења	6.1 Психичка својства	Несигурна, одговоран, дружељубива, дрска, искрена, креативна, сналажљива, толерантан.
	6.2 Психичка стања и процеси (односе се на актуелне психичка стања или на процесе који су чести)	Задовољна; збуњена; испуњена жена; мало расејана и заборавна; забринута (за здравље своје породице); заљубљена; уморна; брзо опраштам; особа која тежи свом циљу, жељна знања, сањар.
	6.3 Шире психолошке категорије (описи који сврставају особу у неку групу одређену психолошким критеријумима)	перфекциониста, интелектуалац, купохоличар, паничар, прави кућни тип; тимски играч; патриота.

(Коенов Капа коефицијент = 0,95, $p < 0,000$)

Упоредни резултати заступљености утврђених основних категорија у описима личног и професионалног идентитета приказани су на Слици 4.1.2.1. Психолошка одређења су најдоминантнија у описима ЛИ и ПИ (47%, односно 57%). Социјална одређења су друга најчесталија категорија у описима ЛИ (25%), док су у описима ПИ социјална одређења међу најмање заступљеним (само 7%). Са друге стране, делатна одређења су друга најчесталија категорија у описима ПИ (20%), док су у описима ЛИ делатна одређења међу најмање заступљеним (само 5%). Вредносна одређења су трећа по заступљености и у описима ЛИ и ПИ (14%, односно 10%), док су самоодреднице које се односе на различите објекте интересовања најмање заступљена и код ЛИ и ПИ.

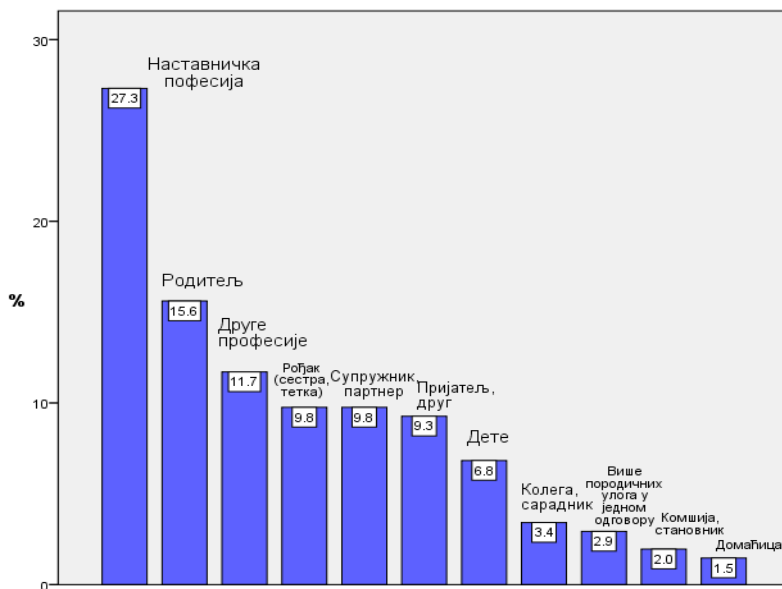


Поред наведених расподела учесталости основних категорија ЛИ и ПИ, даље је приказана дистрибуција одговора у поткатегијама. Као што је наведено, две најдоминантније основне категорије ЛИ су психолошка и социјална одређења. Од психолошких одређења најчесталија су она којима се описују различите, релативно стабилне психичке особине и својства (64%, $f = 243$), а затим следе она која се односе на психичка стања и процесе (24%, $f = 92$) и на шире психолошке категорије (12%, $f = 47$). На Слици 4.1.2.2 приказани су најчесталији одговори у свакој од поткатегија психолошких одређења личног идентитета.



Слика 4.1.2.2: Психолошке одреднице у описима личног идентитета

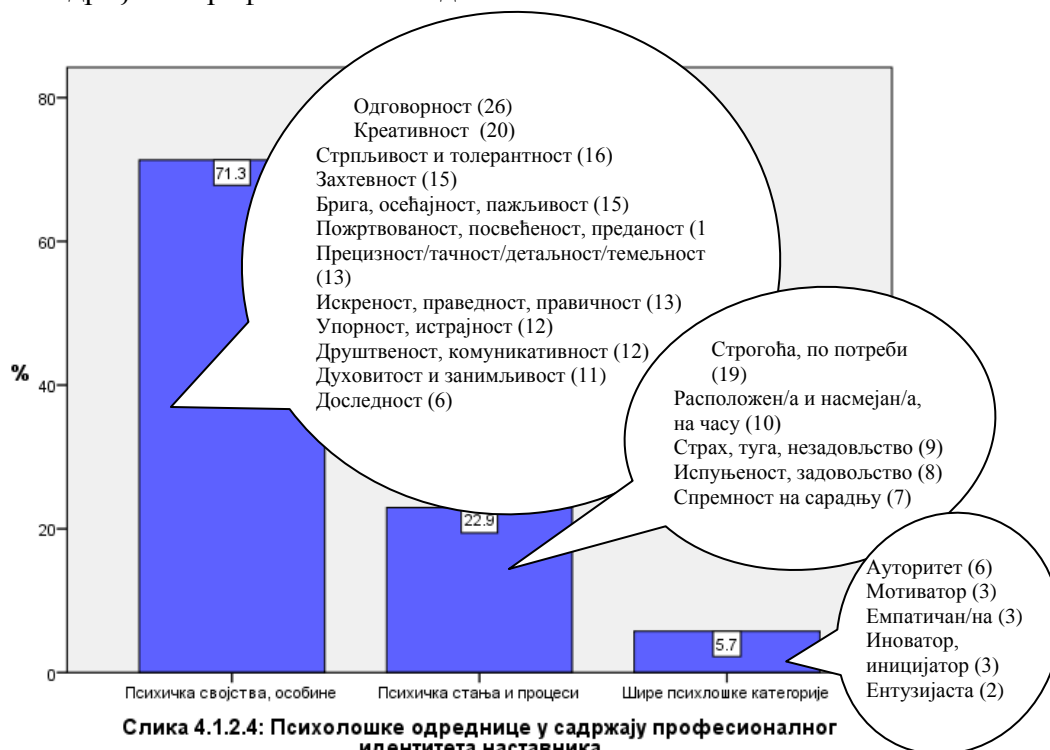
Одређења која се односе на припадност социјалним групама категорисана су према социјалним групама и улогама на које реферишу. Расподела учесталости одговора у овим поткатегијама приказана је на Слици 4.1.2.3. Иако на први поглед делује да се највећи број одређења у овој категорији односи на професију (39% одговора), када се зброје одговори у поткатегијама *родитељ*, *супружник*, *рођак*, *дете*, *домаћица* и *вишестуки описи* (који се скоро у потпуности односе на



Слика 4.1.2.3: Социјалне одреднице у описима личног идентитет

вишеструке припадности породици), основни налаз је да се највећи број социјалних самоодређења односи на различите улоге у породици (46%). Одређења себе кроз припадност заједници пријатеља, колега и суседа најмање су заступљена (15%).

Као и у опису ЛИ, и код професионалног идентитета од психолошких одређења најучесталија су она којима се описују различите психичке особине и својства (71%, $f = 286$), затим следе она која се односе на психичка стања и процесе (23%, $f = 92$) и на шире психолошке категорије (6%, $f = 23$). На Слици 4.1.2.4 приказани су најучесталији одговори у свакој од наведених поткатегија психолошких одређења професионалног идентитета.



Слика 4.1.2.4: Психолошке одреднице у садржају професионалног идентитета наставника

После психолошких, најзаступљенија одређења у описима професионалног идентитета су делатна. Према врстама активности и понашања могуће је разликовати неколико основних поткатегија ових самоодређења и расподела учесталости одговора унутар ових поткатегија приказана је на Слици 4.1.2.5.

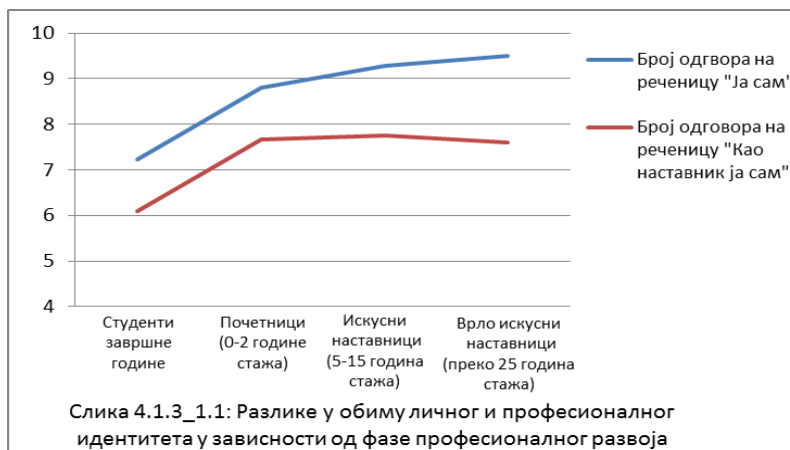


Слика 4.1.2.5: Делатна одређења у опису професионалног идентитета

Највећи број делатних одређења односи на активности усмерене ка ученицима (скоро 50% одговора). Друга по заступљености су делатна одређења у вези са наставом (28%), а трећа су самоодреднице кроз активности професионалног усавршавања и рада на себи (10%). У делатним одређењима професионалног идентитета најмање су заступљена одређења себе кроз активности сарадње са колегама (5%) и родитељима (4%), као и кроз одређене ваннаставне активности (4%).

4.1.3 .1 Фаза професионалног развоја и узраст: Разлике у обиму личног и професионалног идентитета наставника

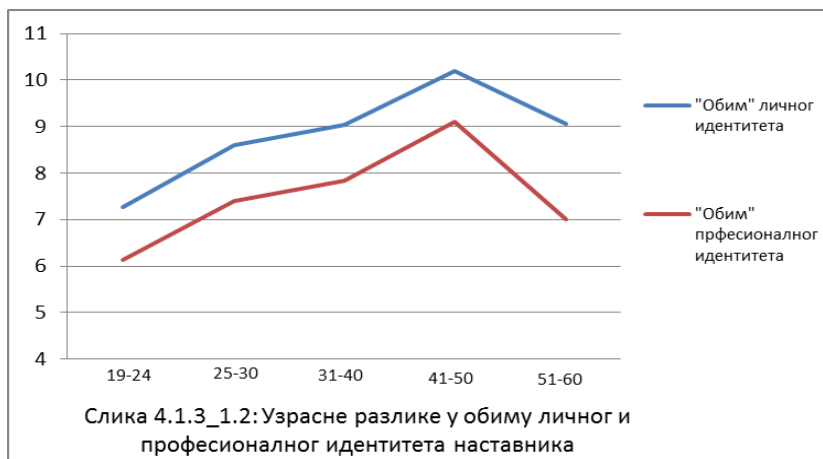
Испитано је да ли постоје разлике у броју описа ЛИ и ПИ између особа које су у различитим фазама професионалног развоја, а резултати су приказани на Слици 4.1.3_1.1.



Анализа варијансе је показала да укупне разлике нису статистички значајне ($F=2.394$, $p=0,074$ за ЛИ и $F=1.820$, $p=0,149$ за ПИ). Пост-хок ЛСД тестом утврђено је да су у описима личног идентитета значајне само разлике између студената и искусних наставника ($p=0,29$) и разлике између студената и врло искусних наставника ($p=0,17$), док је код професионалног идентитета статистички значајна само разлика између студената и искусних наставника ($p=0,48$). Студенти користе статистички значајно мање одредница у описивању себе лично (у просеку 7) и професионално (у просеку 6) у односу на наставнике који су у радном односу (између 9 и 10 одредница за лични и 8 за професионални идентитет). Други значајан резултат произилази из непостојања статистички значајних разлика између самих наставника: почетници, средње искусни и врло искусни се не разликују значајно према „обиму“ личног и професионалног идентитета.

Сличан налаз је добијен када су тестиране узрастне разлике. Узрастне разлике у „обиму“ личног и професионалног идентитета приказане су на Слици 4.1.3_1.2. У двадесетим годинама будући наставници користе у просеку 8 одредница за опис ЛИ и 7 за опис ПИ; у тридесетим 9 за ЛИ и 8 за ПИ; у четрдесетим годинама живота „обим“ идентитета је највећи, 10 одредница се користи за описе ЛИ и 9 за ПИ, док је у педесетим „обим“ личног идентитета исти као у тридесетим (9 одредница), а „обим“ професионалног идентитета сличан као у двадесетим годинама (7 одредница). Анализа варијансе је показала да утврђене разлике нису статистички значајне ($F=1,936$, $p=0,112$ за ЛИ и $F=2,343$, $p=0,061$ за ПИ), а пост-хок тестом потврђена је

статистичка значајност разлика између испитаника узраста 19–24 године и оних који имају 31–40 година живота ($p = 0,05$ за ЛИ и $p = 0,038$ за ПИ) и 41–50 година живота ($p = 0,014$ за ЛИ и $p = 0,006$ за ПИ).



Слика 4.1.3_1.2: Узрасне разлике у обиму личног и професионалног идентитета наставника

Следећа разлика која је испитана односила се на присуство/одсуство одредница професије у описима ЛИ у различитим фазама професионалног развоја. У Табели 4.1.3_1.1. приказана је табела учесталости одговора која говори о томе да ли се у одговорима на започету реченицу *Ја сам* налазе одреднице професије, као и вредности Хи-квадрат статистика.

Табела 4.1.3_1.1: Присуство/одсуство одредница професије у описима личног идентитета у различитим фазама професионалног развоја

	Професионални идентитет у опису личног идентитета (f, % →)						χ^2	df	p
	Да		Не		Σ				
	f	%	f	%	f	%			
Студенти будући наставници	9	41	13	59	22	100	11,061	3	0.011
Наставници почетници (0–2 год. стажа)	9	37,5	15	62,5	24	100			
Искусни наставници (5–15 год. стажа)	19	79	5	21	24	100			
Врло искусни наставници (преко 25 год. стажа)	10	42	14	58	24	100			
Σ	47	50	47	50	94	100			

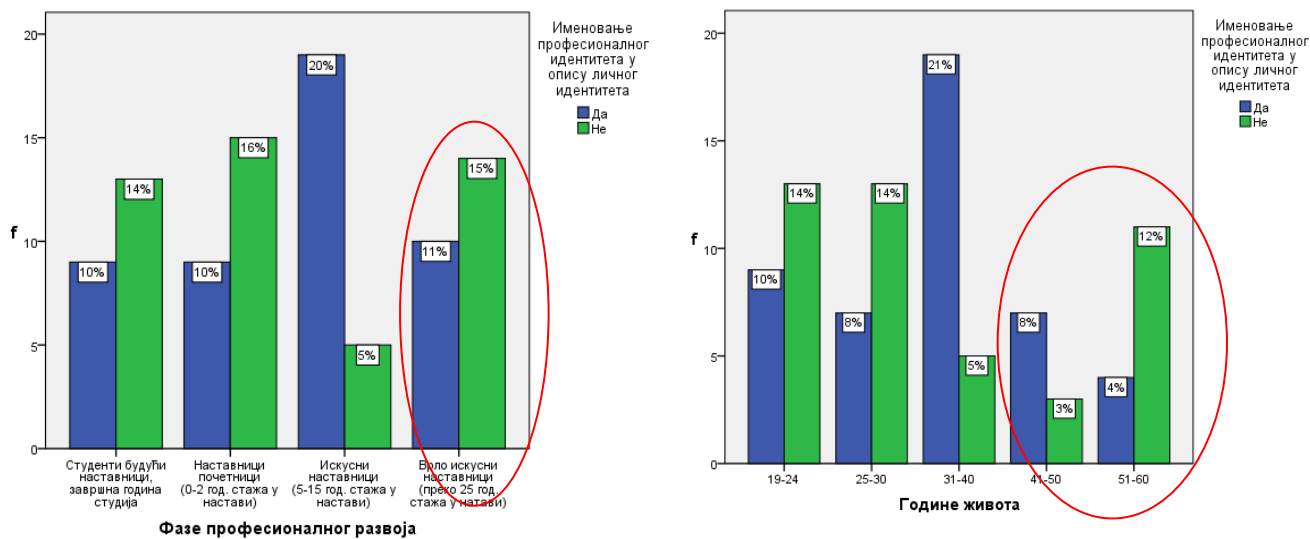
Тачно половина испитаника наводи одредницу професије када довршава реченицу „Ја сам“. Међутим када се погледа дистрибуција према фазама професионалног развоја, уочава се да је одређење себе кроз професију најучесталије код наставника који имају између пет и 15 година радног искуства у настави: чак 80% наставника у овој групи наводи професију у самоописима. Насупрот томе, студенти, наставници почетници, као и врло искусни наставници су мање склони да одређују себе кроз професију. Као што је приказано, добијене су статистички значајне разлике.

Тестиране су и узрастне разлике и ту су такође добијене статистички значајне разлике (Табела 4.1.3_1.2): одређење себе кроз професију убедљиво је најучесталије између 30. и 40. године живота (80% наставника у овој узрастној групи наводи професију у самоописима), између 40. и 50. године је и даље већински присутно (70% наставника у овој узрастној групи наводи професију у самоописима), док су самоодређења кроз професију мање присутна код наставника који имају преко 50 година (само 27% наставника у овој узрастној групи наводи професију у самоописима).

Табела 4.1.3_1.2: Присуство/одсуство одредница професије у описима личног идентитета у зависности од узраста

		Професионални идентитет у опису личног идентитета (f, % →)						χ^2	df	p
		Да		Не		Σ				
		f	%	f	%	f	%			
Године живота	19–24	9	41	13	59	22	100	15,551	4	0,004
	25–30	7	35	13	65	20	100			
	31–40	19	79	5	21	24	100			
	41–50	7	70	3	30	10	100			
	51–60	4	27	11	73	15	100			
Σ		46	51	45	48	91	100			

Упоредни приказ представљен на Слици 4.1.3_1.3, указује на то да подгрупа врло искусних наставника (у овом истраживању дефинисана као они са преко 25 година стажа у настави) није хомогена и да су код искусних наставника узрастне разлике информативније.

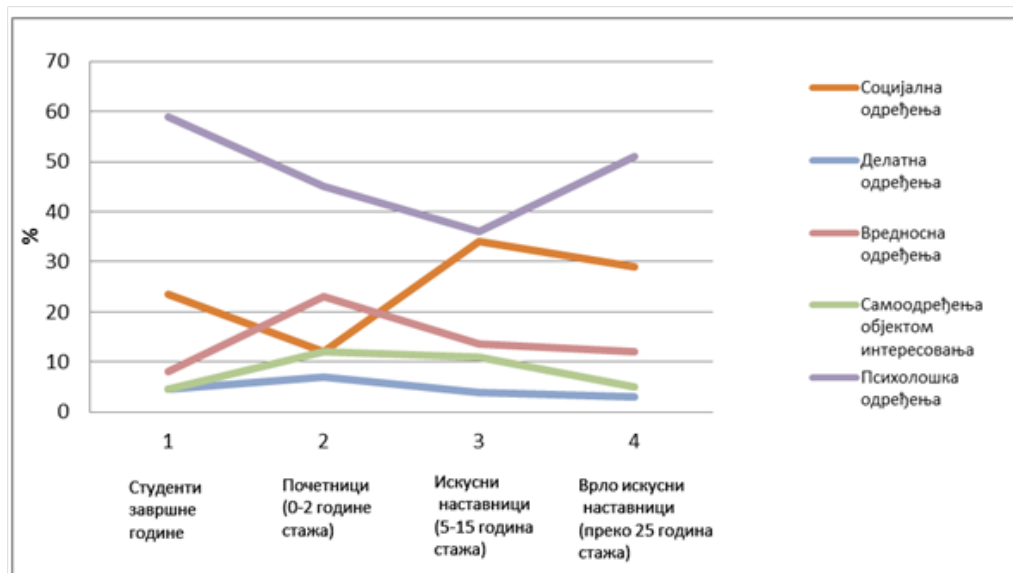


Слика 4.1.3_1.3: Присуство/одсуство одредница професије у описима личног идентитета у зависности од фазе професионалног развоја и узраста

Наставници између 41 и 50 година сличнији су наставницима који имају између 31 и 40 година по томе што код већине и једних и других (70% наставника између 41 и 50 година и 80% оних између 31 и 40 година) наводе професију у одговорима на реченицу „Ја сам“, одреднице професије чине садржај личног идентитета, док се код наставника између 51 и 60 година то потпуно преокреће, па они већински (73%) не наводе професију у одговорима на реченицу „Ја сам“. Ова разлика не уочава се у првобитном диференцирању према фазама професионалног развоја.

4.1.3.2 Фаза професионалног развоја и узраст: Разлике у садржају личног идентитета наставника

Разлике у садржају исказа коришћених у опису личног идентитета између будућих наставника, почетника и искусних наставника тестиране су Хи-квадрат тестом. Добијене разлике су статистички значајне ($\chi^2 = 66,44$, $df = 18$, $p < 0,000$). Да би се лакше пратиле развојне промене, добијене разлике су приказане графички на Слици 4.1.3_2.1, а табела учесталости је приказана у Прилогу 9.5.



Слика 4.1.3_2.1: Заступљеност основних категорија личног идентитета током професионалног развоја наставника

Резултати показују да су код студената завршне године (будући наставници) најучесталија психолошка одређења (скоро 60% одговора припада овој категорији) и социјална (24%), док су преостале три категорије самоодређења најмање заступљене (испод 10% одговора). Код наставника почетника психолошка одређења су још увек најучесталија, иако не тако доминантно у односу на студенте (45%). У прерасподели осталих самоодредница уочене су следеће промене: друга по учесталости код наставника почетника су вредносна одређења (15% више у односу на одговоре студената у овој категорији), а социјална одређења и одређења објектом интересовања се изједначавају и подједнако су заступљена.

У следећој фази професионалног развоја, код наставника који имају између 5 и 15 година стажа, психолошка и социјална одређења су готово изједначена у описима ЛИ и најзаступљенија су. Коначно, код најстаријих наставника, психолошка одређења поново постају најдоминантнија, док су социјалне одреднице и даље високо заступљене. У свим фазама професионалног развоја категорија делатних одређења личног идентитета је најмање заступљена.

Како се самоодреднице из две најдоминантније категорије ЛИ, психолошка и социјална одређења, расподељују у различитим фазама професионалног развоја, приказано је у наставку.

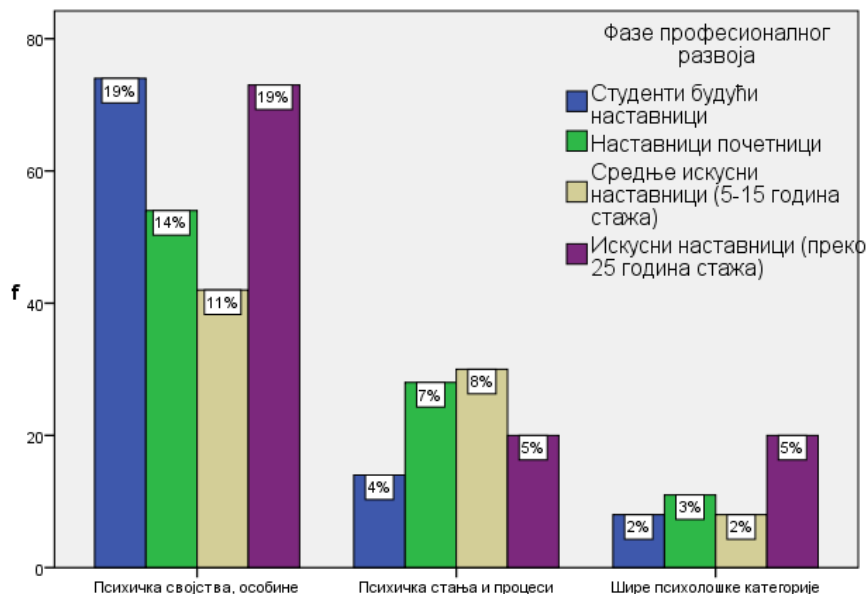
Табела 4.1.3_2.1: Психолошке одреднице у опису личног идентитета кроз фазе професионалног развоја

	Фазе професионалног развоја, f (% ↓)				Σ f (% ↓)
	А	Б	В	Г	
Психичка својства и особине	74 (77%)	54 (58%)	42 (52,5%)	73 (64%)	243 (64%)
Психичка стања и процеси	14 (15%)	28 (30%)	30 (37,5%)	20 (18%)	92 (24%)
Шире психолошке категорије	8 (8%)	11 (12%)	8 (10%)	20 (18%)	47 (12%)
	96 (100%)	93 (100%)	80 (100%)	113 (100%)	382 (100%)

* А – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа), В – искусни наставници (5–15 година стажа), Г – врло искусни наставници (преко 25 година стажа)

** Добијене разлике су статистички значајне ($\chi^2 = 21,915$, $df = 6$, $p = 0,001$).

Кроз све фазе професионалног развоја, од психолошких одредница личног идентитета најзаступљенија је поткатегија психолошких особина. Међутим, она није стабилна током времена: одређење да себе описују кроз стабилна психичка својства је највеће код студената будућих наставника (чак 77% свих одговора), значајно је мање присутно код наставника почетника и средње искусних наставника (20%, односно 25% мање), док се код наставника који имају преко 25 година стажа поново бележи значајан раст одговора у овој поткатегији (64% одговора). Супротно овом тренду, заступљеност одговора у поткатегији психичких стања и процеса најмања је код студената будућих наставника и код најискуснијих наставника, а највећа код средње искусних наставника и наставника почетника. Поткатегија названа „шире психолошке категорије“ најмање је заступљена у свим развојним фазама, изузев код најискуснијих наставника, код којих ова поткатегија бележи раст и изједначава се са поткатегијом психичких стања и процеса. Описане правилности уочавају се и на графичком приказу укупне расподеле учесталости психолошких одредница у описима ЛИ на Слици 4.1.3_2.2.



Слика 4.1.3_2.2: Психолошке одреднице у описима личног идентитета кроз фазе професионалног развоја

У наставку је приказана расподела поткатегирија социјалних одређења ЛИ (одређивање себе кроз припадност социјалним групама) у различитим фазама професионалног развоја. За графички приказ издвојене су оне поткатегирије социјалних одредница које у укупном резултату имају учесталост одговора 10% и више (Слика 4.1.3_2.3), а расподела учесталости одговора у свим категоријама приказана је у Прилогу 9.5 (Табела 9.5.2).



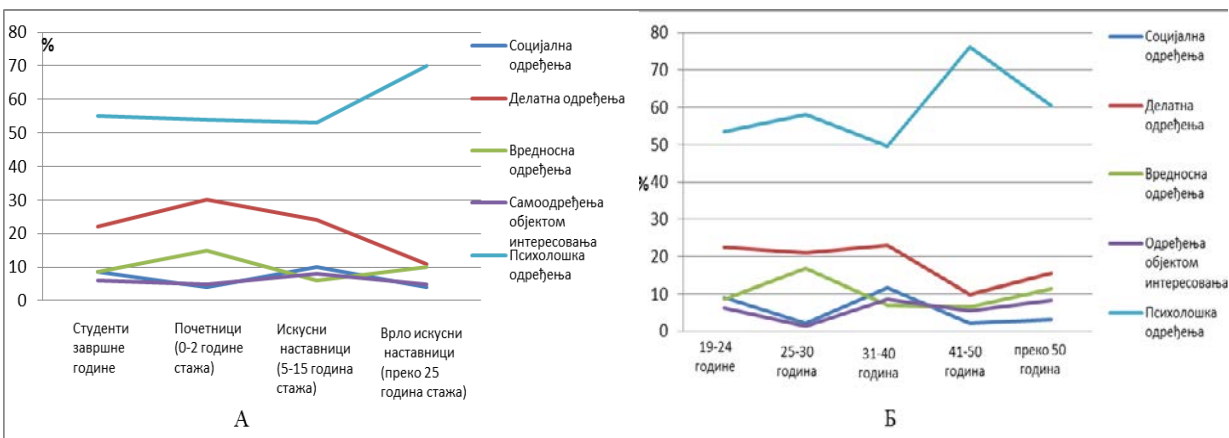
Слика 4.1.3_2.4: Социјалне одреднице у опису личног идентитета током фаза професионалног развоја

Од социјалних одредница ЛИИ код студената будућих наставника најучесталија су она која се односе на будућу професију (40%), као и на друга професионална интересовања (26%). Код наставника почетника одреднице кроз наставничку професију су и даље најучесталије (36%), али се самоодређења кроз друге професије смањују (14%), док се самоодреднице кроз различите улоге у породици повећавају . Код искусних наставника (између 5 и 15 година стажа) одреднице наставничке професије, иако и даље високофреквентне (27%), нису више најучесталије, већ су то одређења себе кроз улоге у породици, којима збирно припада чак 53% одговора, при чему је најучесталија поткатегорија родитељ са 18%. Код најискуснијих наставника (преко 25 година стажа) претходно описан тренд се појачава: одређење себе кроз наставничку професију опада (само 17% одговора), док родитељска улога постаје доминантна (23%). И у овој и у претходној фази, одреднице идентитета кроз односе са пријатељима постају учесталије. Поткатегорија колега се први пут појављује.

На основу приказаних резултата може се закључити да су у прве три фазе професионалног развоја наставника одреднице наставничке професије доминантне међу социјалним одредницама личног идентитета, док у четвртој фази родитељска улога постаје главна социјална одредница личног идентитета.

4.1.3 .3 Фаза професионалног развоја и узраст: Разлике у *садржају* професионалног идентитета наставника

Разлике у садржају исказа коришћених у опису ПИ између будућих наставника, почетника и искусних наставника тестиране су Хи-квадрат тестом. Добијене разлике су статистички значајне ($\chi^2 = 35,707$, $df = 15$, $p = 0,002$). Тестиране су и узрасне разлике и ту су добијене статистички значајне разлике ($\chi^2 = 56,396$, $df = 20$, $p = 0,000$). Да би развојне правилности биле лакше уочљиве, приказане су графички на слици 4.1.3_3.2а/б, а детаљне табеле учесталости су приказане у Прилогу 9.5 (Табели 9.5.3 и Табела 9.5.4). На свим узрастима биолошка одређења готово да су непостојећа у описима професионалног идентитета наставника, па су изостављена из графичког приказа.



Слика 4.1.3_3.1: Разлике у заступљености основних категорија професионалног идентитета у зависности од фазе професионалног развоја (а) и узраста (б)

Описи професионалног идентитета највише су засићени психолошким садржајима у свим фазама професионалног развоја, између 50% и 60% одговора у свакој узрасној групи припада овој категорији, а једини изузетак су наставници у петој деценији живота, код којих је ова категорија још више изражена, са чак 76% одговора. Такође, на свим узрастима, категорија делатних одређења је друга по заступљености у односу на остале одреднице професионалног идентитета, а њена развојна трајекторија изгледа овако: у трећој и четвртој деценији између 21% и 23% одговора припада категорији делатних одређења, у петој деценији приметан је пад у заступљености делатних самоодредница (10%), док у шестој деценији њихов број поново умерено расте (16%). Вредносна, социјална и одређења објектом интересовања сразмерно су мало заступљена у описима професионалног идентитета, али и највише осцилирају: у раним двадесетим све три категорије су подједнако слабо заступљене (између 6% и 9% одговора), док у позним двадесетим годинама вредносна одређења расту (17% одговора у тој узрасној групи), а друге две категорије осетно опадају (свега 1 до 2%). У четвртој деценији вредносна одређења опадају на ниво приближан као у раним двадесетим и тако остају и у петој деценији (6% – 7%), док у шестој деценији поново бележе благи раст (11%). Социјална одређења поново постају заступљенија у четвртој деценији (11%), а затим поново драстично падају у петој и тако остају и у шестој деценији (2–3%). Одређења

објектом интересовања постају заступљенија у четвртој деценији (8%), а затим благо опадају у петој (5%) и поново благо расту у шестој деценији живота (8%).

У наставку је приказано како се самоодреднице две најдоминантније категорије ПИ, психолошка и делатна одређења, расподељују у различитим развојним фазама. Хи-квадрат тест за поткатегије психолошких одредница професионалног идентитета није статистички значајан ни према фазама професионалног развоја ($\chi^2 = 4,678$, $df = 6$, $p = 0,586$), ни према годинама живота ($\chi^2 = 13,752$, $df = 8$, $p = 0,089$). Ипак, расподела одговора указује на одређене правилности, а како је тест статистик за узрасне разлике ближи статистичој значајности на нивоу 0,05, та дистрибуција је разматрана (Табела 4.1.3_3.3).

Табела 4.1.3_3.3: Узрасне разлике у расподели психолошких одредница професионалног идентитета наставника

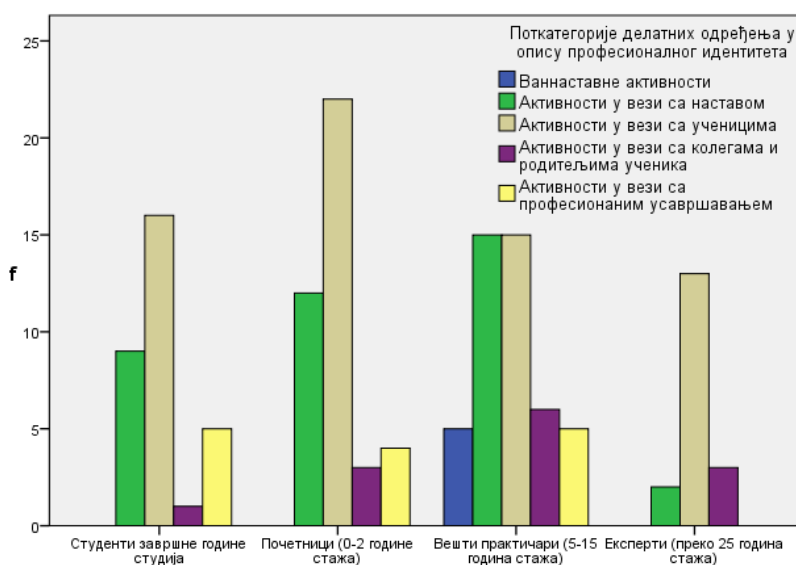
	Године живота					Σ
	19–24	25–30	31–40	41–50	51–60	
Психичка својства и особине	58 (76%)	63 (73%)	67 (68%)	46 (66%)	45 (78%)	279 (71%)
Психичка стања и процеси	14 (19%)	23 (27%)	21 (21%)	19 (27%)	10 (17%)	87 (22%)
Шире психолошке категорије	4 (5%)	0	11 (11%)	5 (7%)	3 (5%)	23 (6%)
	76 (100%)	86 (100%)	99 (100%)	70 (100%)	58 (100%)	389 (100%)

* А – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа), В – искусни наставници (5–15 година стажа), Г – врло искусни наставници (преко 25 година стажа)

Од психолошких одредница професионалног идентитета најзаступљенија је поткатегија *психолошких особина*. Посматрано развојно, током времена, одређење да себе описују кроз стабилна психичка својства је врло високо код најмлађих наставника (76% у раним двадесетим и 73% у позним двадесетим годинама), затим благо опада у четвртој и петој деценији (68%, односно 66%), да би у шестој деценији живота поново растао број одговора у овој поткатегији (78% психолошких самоодредница у датој развојној фази). Супротно овом тренду, заступљеност одговора у поткатегији *психичких стања и процеса* најмања је код најстаријих наставника и студената будућих наставника (17%, односно 19%), а највећа код наставника почетника и средње искусних наставника током 30-их и 40-их година живота (између 21% и 27% свих психолошких самоодредница у датој

развојној фази). Поткатегорија названа *шире психолошке категорије* је најмање заступљена у свим развојним фазама, при чему је занимљив налаз да у касним двадесетим годинама ниједан одговор за опис професионалног идентитета не припада овој категорији, док је наредно узрасно раздобље, четврта деценија живота, једино у коме одреднице из ове поткатегорије имају нешто значајнију заступљеност (11%).

Код поткатегорија делатних одредница професионалног идентитета утврђене су статистички значајне разлике у расподели одговора према фазама професионалног развоја ($\chi^2 = 23,729$, $df = 12$, $p = 0,030$).



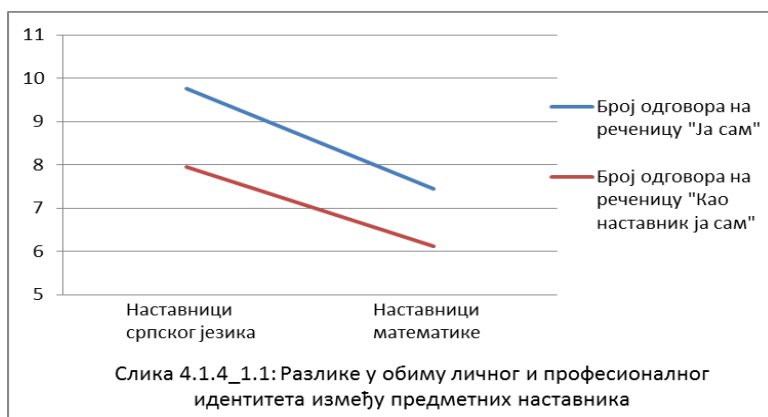
Слика 4.1.3_3.2: Заступљеност делатних одредница професионалног идентитета у различитим фазама професионалног развоја наставника

Као што је приказано на Слици 4.1.3_3.2, код млађих наставника су доминантна делатна самоодређења која су у вези са ученицима и наставом, док код старијих наставника поткатегорија наставе готово да не чини садржај делатних одредница. Самоодреднице које се односе на лично и професионално усавршавање су, такође, присутне у одговорима млађих наставника, док се код наставника који имају 25 година стажа ове одреднице не појављују. Одређења себе кроз активности сарадње са колегама и родитељима ученика појављују се код будућих наставника у назнакама и наставника почетника. Обе ове поткатегорије (колеге и родитељи)

постају благо заступљеније у следећој фази. У овом раздобљу (најчешће између треће и четврте деценије живота) први и једини пут се појављују самоодреднице кроз ваннаставне активности. Ово раздобље је уједно и једино у којем је садржај делатних одредница професионалног идентитета најразноврснији, заступљене су све поткатогије делатних одређења. Код наставника који имају преко 25 година стажа заступљеност делатних одређења у целини опада, а самоодреднице које се односе на активности са ученицима су најзаступљеније. На графику нису приказане разлике између наставника пете и шесте деценије живота, које могу бити индикативне, јер нису били задовољени услови за Хи-квадрат код узрасних категорије због ниских фреквенци. Значајна правилност која је уочена је да су у петој деценији једине две поткатогије делатних одређења оне које се односе на ученике и колеге, док се у шестој деценији, поред ове две, поново појављују и самоодреднице у односу на наставу и родитеље.

4.1.4 Предметна и разредна настава: Разлике у обиму и садржају идентитета наставника

Између учитеља и предметних наставника не постоје статистички значајне разлике у броју одговора којима описују лични ($F = 0,327$, $p = 0,569$) и професионални идентитет ($F = 1,124$, $p = 0,292$), али су утврђене статистички значајне разлике између самих предметних наставника ($F = 6,373$, $p = 0,015$ за ЛИ и $F = 5,795$, $p = 0,020$ за ПИ). „Обим“ идентитета наставника српског језика је у просеку за две одреднице већи од „обима“ идентитета наставника математике: наставници



српског језика користе у просеку 10 одредница за описе ЛИ и 8 за описе ПИ, док наставници математике користе у просеку између 7 и 8 одредница за описе ЛИ и 6 одредница за описе ПИ (Слика 4.1.4_1.1).

Следећа разлика која је испитана односила са на присуство/одсуство одредница професије у описима личног идентитета и нису добијене статистички значајне разлике између наставника предметне и разредне наставе, као ни између наставника српског језика и наставника математике (Табела 4.1.4_1.1).

Табела 4.1.4_1.1: Присуство/одсуство одредница професије у описима личног идентитета у зависности од врсте наставе

	Професионални идентитет у опису личног идентитета						χ^2	df	p
	Да		Не		Σ				
	f	%	f	%	f	%			
Разредна настава	26	58	19	42	45	100	2,089	2	0,148
Предметна настава	21	43	28	57	49	100			
Σ	47	100	47	100	94	100			
Српски језик	10	40	15	60	25	100	0,082	1	0,774
Математика	11	44	14	56	25	100			
Σ	21	42	29	58	50	100			

Када је у питању садржај одговора на недовршену реченицу „Ја сам“, нису утврђене статистички значајне разлике у расподели одговора на категоријама личног идентитета између учитеља и предметних наставника, као ни између предметних наставника српског и математике. Односно, расподела одговора оној приказаној на Слици 4.1.2.1: психолошка одређења су најдоминантнија у описима ЛИ (47%), социјална одређења су друга најучесталија (25%), вредносна су трећа по заступљености (14%), док су делатна одређења и она која се односе на различите објекте интересовања најмање заступљена (8% и 5%).

Са друге стране, каде је у питању садржај одговора на недовршену реченицу „Као наставник ја сам“, утврђене су статистички значајне разлике у расподели одговора на основним категоријама професионалног идентитета између учитеља и предметних наставника, као и између самих предметних наставника (Табела 4.1.4_1.2). Као што је приказано, психолошка одређења су учесталија код учитеља, а делатна код предметних наставника, док у преостале три категорије нема значајнијих разлика. Када су у питању разлике између самих предметних наставника, психолошка и социјална одређења су учесталија код наставника српског језика у

односу на наставнике математике, док наставници математике у нешто већој мери користе делатна одређења и одређења објектом интересовања.

Табела 4.1.4_1.2: Разлике у основним категоријама професионалног идентитета између наставника предметне и разредне наставе, и између предметних наставника

	I	II	III	IV	V	VI	Σ	χ ²	df	p
Учитељи	1	22 (6%)	39 (11%)	30 (9%)	18 (5%)	245 (69%)	355 (100%)	44,207	5	0,000
Предметни наставници	1	24 (7%)	97 (28%)	38 (11%)	24 (7%)	159 (47%)	341 (100%)			
Σ	2	46 (7%)	136 (19%)	68 (10%)	42 (6%)	404 (58%)	698 (100%)			
Српски језик	1 (0,5%)	17 (8,5%)	46 (23%)	24 (12%)	8 (4%)	103 (52%)	199 (100%)	11,882	5	0,036
Математика	0	7 (5%)	52 (34%)	16 (10%)	14 (9%)	64 (42%)	153 (100%)			
Σ	1	24 (7%)	98 (28%)	40 (11%)	22 (6%)	167 (47,5%)	352 (100%)			

* I – Биолошка одређења, II – Социјална одређења, III – Делатна одређења, IV – Вредносна одређења, V – Самоодређења објектом интересовања, VI – Психолошка одређења

У расподели психолошких одредница професионалног идентитета нису утврђене статистички значајне разлике између учитеља и предметних наставника ($\chi^2 = 3,171$, $df=2$, $p = 0,205$), као ни између предметних наставника српског и математике ($\chi^2 = 1,739$, $df=2$, $p = 0,419$). Такође, у расподели делатних одредница професионалног идентитета нису утврђене статистички значајне разлике између учитеља и предметних наставника ($\chi^2 = 10,136$, $df=5$, $p = 0,071$), али јесу између самих предметних наставника ($\chi^2 = 35,456$, $df=20$, $p < 0,05$). Поткатегорија самоодређења у односу на наставу мање је заступљена код наставника српског језика него наставника математике, иако је ова делатна поткатегорија ПИ код обе подгрупе наставника високо заступљена. Самоодреднице које се односе на лично и професионално усавршавање су присутне у подједнакој и малој мери код обе подгрупе предметних наставника. Одређења себе кроз активности сарадње са колегама појављују се чешће код наставника математике него српског језика. Поткатегорија одредница које се односе на сарадњу са родитељима јавља се само код наставника математике, док се

поткатегорија одредница кроз ваннаставне активности појављује само код наставника српског језика. Делатна самоодређења која су у вези са ученицима у подједнакој мери су заступљена код обе подгрупе предметних наставника.

4.2 Професионални идентитет наставника кроз метафоре о наставничкој професији

Како виде своју професију наставници (N = 95) су исказивали довршавањем две недовршене реченице у којима су кроз поређења и образложења тих поређења описивали како виде наставнике и свој посао. Расподела учесталости добијених одговора приказана је у табелама у Прилогу 8.6. Највећа варијабилност одговора уочава се у метафорама којима се описује свој посао. Индуктивном анализом садржаја одговора на недовршене реченице обухваћене су и поређења/метафоре и образложења одговора. У наставку су приказани резултати те анализе, са приказима остварене сагласности између процењивача, за цео узорак, а затим је детаљније приказано како се одговори расподељују према категоријама основних независних варијабли (фаза професионалног развоја, узраст, врста наставе).

Од укупно 95 испитаника њих 93 је у потпуности одговорило на недовршену реченицу „Наставник је као... зато што...“. Од 93 одговора на први део у недовршеној реченици („Наставник је као...“) 56 су различите речи/синтагме, а 37 исти описи. Резултати се групишу у 9 основних категорија. Добијене вредности Капа коефицијента указују на задовољавајућу сагласност између два независна процењивача ($k = 0,683$, $p < 0,000$). Издвојено је по неколико примера за сваку категорију код којих је постојало апсолутно слагање процењивача (Табела 4.2.1.1). У табели је, такође, приказана учесталост сваке категорије на целом узорку (уређене су у опадајућем низу према учесталости на целом узорку). Највећи број испитаника истиче као најважнији васпитни утицај наставника (укупно 30% одговора, категорије *васпитач* и *узор*), а затим наставникову улогу у вођењу, која се у ужем смислу односи на управљање одељењем, а у ширем смислу усмеравање развоја ученика (укупно 17% одговора, категорија *водич* и *руководилац*). Следећи по учесталости су одговори у којима се истиче брига о ученицима као главна (укупно 15%, категорија

родитељ). Само 10% наставника истиче преношење знања у први план (категорија *извор и преносилац знања*). Најмање су заступљени одговори који наставника виде као пријатеља ученику (8%), као ствараоца (5%) и као некога ко има шири друштвени значај (5%). Одговори који имају негативну конотацију и који првенствено виде наставника као немоћног су, такође, слабо заступљени (по 5% одговора).

Табела 4.2.1.1: *Наставник је као ... зато што ...*

Категорија f (%)	Примери метафоре и образложења
Васпитач 19 (20%)	... васпитач зато што васпитава ученике. ... родитељ зато што образује и васпитава. ... родитељ зато што ради на подучавању и васпитавању деце.
Водич и руководилац 17(18%)	... машиновођа зато што управља и сноси ризик. ... поглавица зато што управља племеном. ... Северњача зато што пружа оријентир својим ђацима. ... диригент зато што усмерава, саветује, подучава. ... скретничар зао што балансира атмосфером у учионици, учењем, расположењем.
Родитељ (брига о деци) ²¹ 14 (15%)	... родитељ зато што све што ради, ради за добробит деце. ... родитељ зато што брине о деци. ... родитељ зато што на првом месту брине о деци. ... родитељ зато што брине, прати, проживљава.
Извор и преносилац знања 10 (9.5%)	... књига зато што ученицима пружа потребна знања. ... "добар продавац" зато што ученицима треба да пренесе своје знање, да их научи, па на тај начин "као продаје". ... лекар зато што лечи незнање
Узор, модел 9 (9.5%)	... идол зато што се деца угледају на њега, како физички тако и ментално. ... родитељ зато што се ученици угледају на њега. ... узор зато што га ученици поштују, могу ићи његовим путем. ... узор зато што својим ставом, понашањем треба то да буде.
Пријатељ и партнер 8 (8%)	... уточиште зато што помаже ученику ако има неку личну или животну потешкоћу. ... пријатељ зато што је увек за нас ту.
Стваралац 5 (5%)	... мајстор јер ради стваралачки посао. ... уметник зато што свакога дана од својих часова твори уметничко дело.
Основа 5 (5%)	... стуб друштва зато што се бави најважнијим послом. ... извор зато што од њега све потиче, усађује знање и вредности.
Немоћан/негативна конотација 5 (5%)	... лист на ветру зато што није у могућности да утиче на било шта. ... сервис за решавање проблема.

(K=1,00, p < 0,000)

²¹ Када се погледа фреквенца појединачних одговора у Табели 9.6.1 у Прилогу 9.6, види се да се одговор *родитељ* појављује 22 пута од укупно 93 одговора. Међутим, из образложења одговора је могло да се закључи да неки од тих описа по смислу више припадају категорији *васпитач* или *узор*, па су онда и разврстани у тим категоријама. У категорији *родитељ* сврставани су они одговори који на првом месту указују на бригу о деци/ученицима као основну у наставничкој професији.

Док се претходни описи више односе на то како наставници начелно виде професију којом се баве, истраживано је и каква значења приписују свом послу одговарајући на реченицу „Мој посао је као“. Овде је остварена највећа варијабилност метафора (65 различитих описа од укупно 72, пошто су на ово питање одговарали само наставници, N = 72). Анализом садржаја добијено је 9 основних категорија одговора (Табела 4.2.1.2). Добијене вредности Капа коефицијента указују на задовољавајућу сагласност између процењивача ($k = 0,708$, $p < 0,000$). Издвојено је по неколико примера за сваку категорију код којих је постојало апсолутно слагање процењивача ($k = 1,00$).

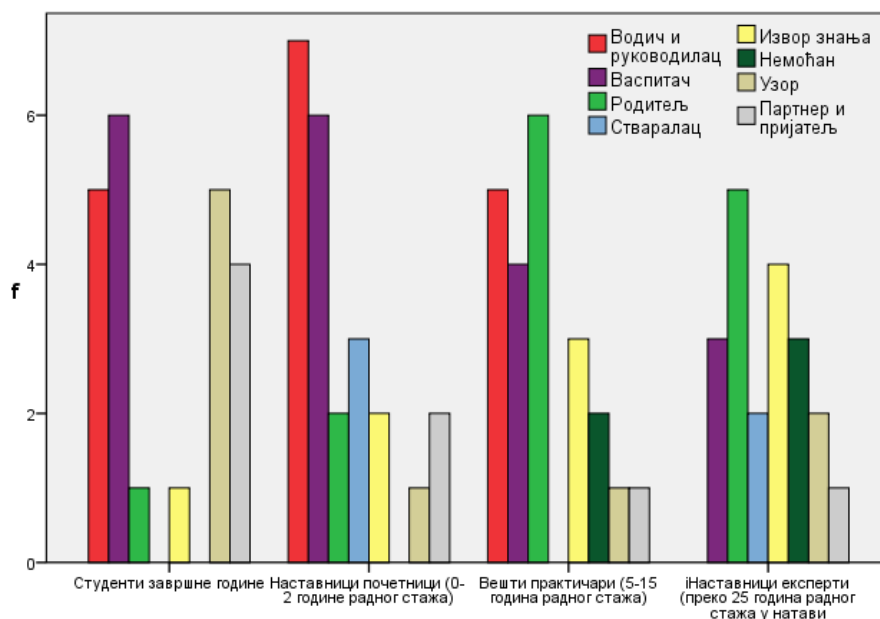
Табела 4.2.1.2: *Моје посао је као... зато што ...*

Категорија f (%)	Примери метафоре и образложења
“Лакоћа” – игра, забава, уживање 14 (20%)	... разонода зато што га волим. ... занимљива игра зато што га волим. ... мађионичар зато што забављам децу.
Љубав и задовољство 9 (13%)	... моје опредељење зато што га веома волим и уживам у њему. ... љубав зато што ме испуњава. ... уживање зато што га радим с љубављу. ... сан зато што радим оно што највише волим.
Обавеза и одговорност 8 (13%)	... обавеза наших родитеља зато што треба да наставим са васпитањем и образовањем деце оно што су моји родитељи мени усадили. ... одговоран дар зато што радим са децом на коју све утиче ... најодговорнији зато што уводи мале људе у свет учења, знања, живота... ... обавеза која ми омогућава егзистенцију.
Брига, васпитање и образовање 7 (10%)	... брига у одгајању зато што припремам децу за животне задатке. ... помоћ зато што усмеравамо децу и подстичемо у избору најбољег пута. ... родитељство зато што захтева пуно љубави, одговорности, стрпљења. ... вођење зато што водим процес васпитања и образовања.
“Тежина” – захтевност, напор 6 (9%)	... рударски зато што је одговорност огромна. ... рудник зато што је рад са децом рударски посао. ... гимнастичка греда зато што вечито балансирам.
Узбуђење и изазов 6 (8.5%)	... авантура зато што је динамичан, занимљив и непредвидив. ... вожња у луна парку зато што никада не знаш шта те очекује и изненадиш се иако си вожњу прошао пуно пута.
Јединствен, лични значај 6 (8.5%)	... ружа Малом принцу зато што је за мене јединствен. ... смисао живота зато што сам одувек хтео да се бавим наставничким позивом. ... добротворни рад зато што добра дела чинимо за минималну накнаду, али за огромну личну сатисфакцију.
Мисија 5 (7%)	... мисија просветитељства зато што волим да учествујем у развоју младих, њиховом одрастању и образовању. ... испуњавање мисије зато што желим да пробудим скоро изумрле вештине мишљења и љубави према уметности и људима.
Статичан и узалудан 3 (4%)	... гурање камена, стене узбрдо, Сизифов посао, зато што је језиво тежак. ... кочница зато што не даје могућност за напредовање у каријери.

($K=1,00$, $p < 0,000$)

За највећи број наставника посао којим се баве представља уживање и задовољство (33%), затим обавезу и одговорност (13%). Брига о васпитању и образовању деце је централни део свега 10% одговора, а уз то део наставника види нешто мисионарско у свом послу, истичући шири друштвени значај онога што раде (7%). Подједнак је број оних који истичу у први план захтевност наставничког посла и напор који тај посао изискује (9%), али и оних који свој посао виде преваходно као пун узбуђења и изазова (8,5%). Најмањи број наставника види свој посао као статичан и узалудан (4%).

Нумеричким кодирањем добијених категорија омогућено је испитивање повезаности са категоријским независним варијаблама: фаза професионалног развоја, узраст, врста наставе. Расподела категорија одговора на реченицу „Наставник је као...“ према фазама професионалног развоја приказана је детаљно у Табели 9.6.2 Прилога 9.6. Добијене разлике јесу статистички значајне на нивоу значајности $p < 0,05$ ($\chi^2 = 44,364$, $df=30$, $p = 0,044$), али како нису задовољени услови за Хи-квадрат због великог броја поткатегија и ниских фреквенци, ни статистичка значајност неће бити разматрана. Ипак, уочене су одређене правилности у разликама у

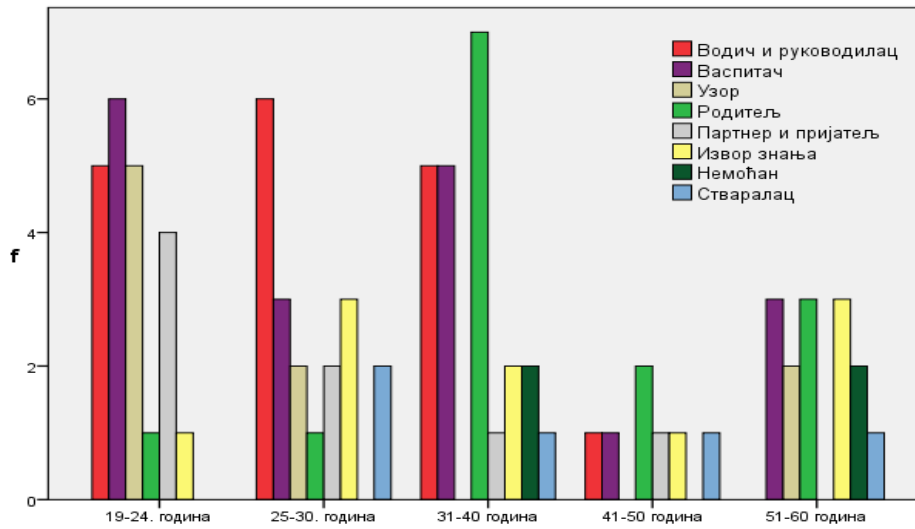


Слика 4.2.1.1: Разлике у метафорама "Наставник је као..." према фазама професионалног развоја

заступљености одговора у појединим категоријама, које могу бити индикатор за нека будућа истраживања (Слика 4.2.1.1).

Студенти будући наставници су највише склони да виде наставника као *васпитача* (26%), *водича* и *узора* (по 22%) и *пријатеља* (17%), док се категорије *родитељ* и *извор знања* срећу само у назнакама (по 4%). Код наставника почетника улога *водича* и *васпитача* су централне (29% и 25%), стваралачки потенцијали наставничке професије први пут се препознају у овој фази и заузимају значајно место (13% одговора у категорији *стваралац*), а виђење наставника као *родитеља* и *извора знања* умерено се повећава у односу на одговоре студената (по 8%), док истицање да је наставник *узор* и *пријатељ* значајно опада (4% и 8%). Код обе подгрупе искусних наставника категорија *родитељ* постаје најдоминантнија (21% и 25%), категорија *васпитач* је мање заступљена него код почетника и студената, али и даље заузима значајно место (17% и 13%) и категорија *извор знања* се увећава (13% и 17%). Први пут се јављају описи са негативном конотацијом који истичу у први план *немоћан* положај наставника, они нису доминантни, али јесу константа код искусних наставника (8% и 13%). Категорије *узор* и *пријатељ* су присутне само у назнакама код искусних наставника (по 4%). Оно што је главна разлика између самих искусних наставника јесте што код наставника који имају између 5 и 15 година стажа категорија *водич* заузима значајно место (21% одговора), док код наставника са преко 25 година стажа та категорија се не појављује уопште. Са друге стране, категорија *стваралац* се уопште не појављује у одговорима средње искусних наставника, а појављује се код најискуснијих наставника (8% одговора).

Утврђена је и расподела категорија одговора „Наставник је као“ према годинама живота. Иако добијене разлике нису статистички значајне, могу указивати на могуће развојне правилности које се даље могу тестирати на већим узорцима (Слика 4.2.1.2).

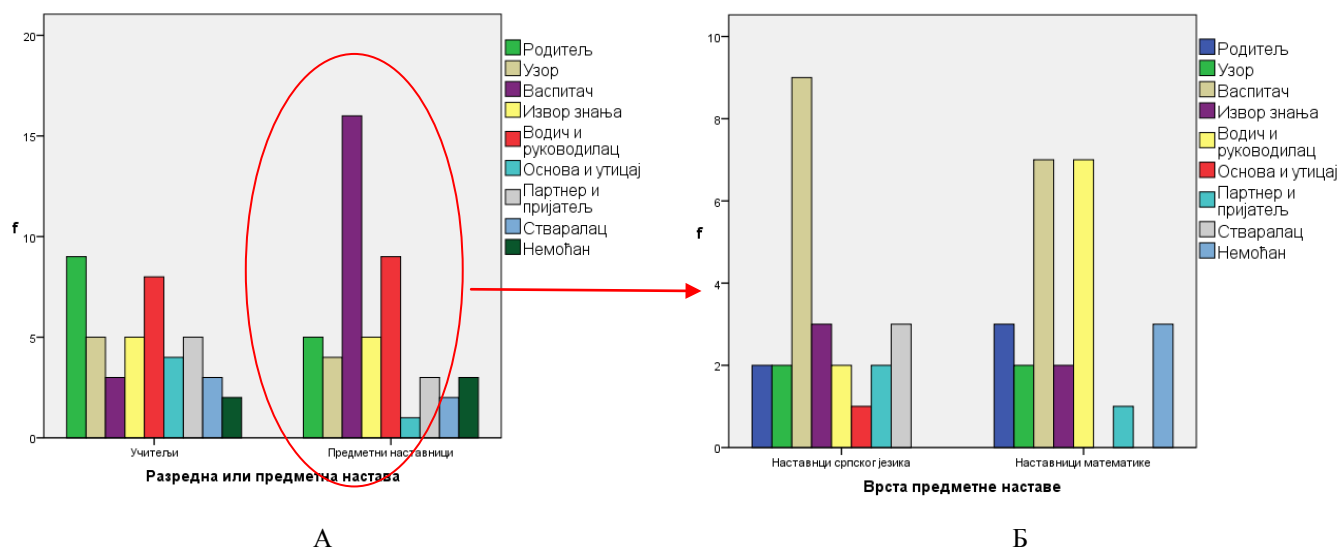


Слика 4.2.1.2: Узрасне разлике у метафорама "Наставник је као..."

У односу на претходно приказане резултате према фазама професионалног развоја, узрасне разлике доносе неколико појашњења и нових увида. Категорија *родитељ* је убедљиво најдоминантнија код наставника у четвртој деценији живота. Одговори који наставника описују као *немоћног* јављају се у четвртој деценији, па потпуно изостају у петој, да би се поново појавили у шестој деценији живота. Истицање да је наставник *узор* најзаступљеније је код студената, и даље присутно код почетника, а онда се код наставника у четвртој и петој деценији живота та категорија потпуно губи, да би се код најстаријих наставника у шестој деценији живота поново појавила. Виђење наставника као *пријатеља* је присутније само код студената, а затим опада с годинама да би потпуно изостало код најстаријих наставника. И коначно, категорија *стваралац* се, ипак, појављује у одговорима код наставника у свим старосним групама (у назнакама само, али не изостаје ни у једној подгрупи, као што се првобитно показало када се као критеријум груписања узме подела на 5–15 и 25 година стажа).

Расподела наведених категорија одговора између учитеља и предметних наставника и између самих предметних наставника приказана је на Слици 4.2.1.3А. Услови за Хи-квадрат тест нису задовољени, због премалих фреквенци. Ипак, расподела указује на одређене сличности и разлике између учитеља, предметних

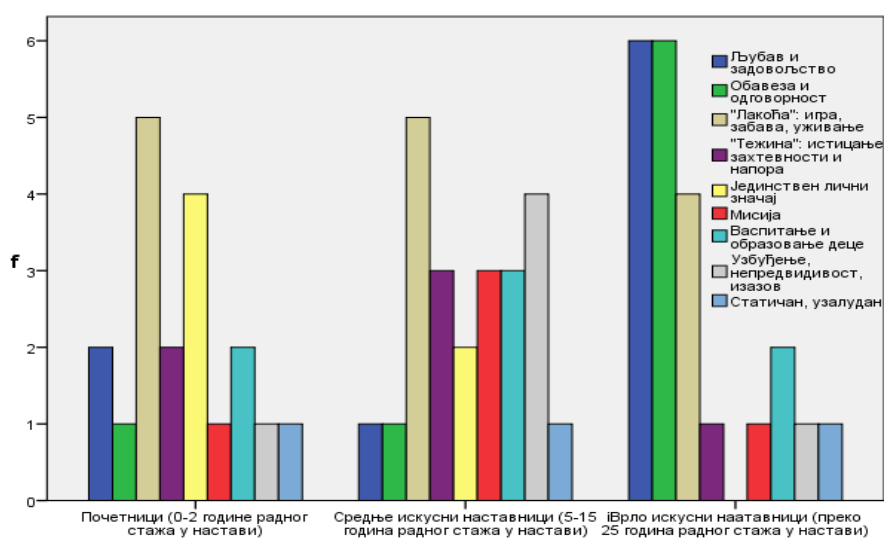
наставника и самих предметних наставника у начину на који опажају своју професију. Наиме, учитељи и предметни наставници на сличан начин опажају наставника када је у питању већина категорија, а једине значајне разлике се уочавају код категорије *васпитач*, која је заступљенија код предметних наставника, и категорија *родитељ* и *основа*, које су учесталије код учитеља. Слика 4.2.1.3Б разјашњава како сами предметни наставници опажају наставника: у подједнакој мери га виде као *васпитача*, *родитеља*, *узора*, *извора знања* и *пријатеља* ученику, док се у преосталим категоријама уочавају разлике. Наставници математике у знатно већој мери истичу да је наставник водич и руководилац, као и да је немоћан (категирија са негативном конотацијом присутна је само код наставника математике), док наставници српског језика истичу да је наставник стваралац и да има шири друштвени утицај (обе категорије се појављују само у одговорима наставника српског језика).



Слика 4.2.1.3: Поређење наставника разредне и предметне наставе према метафорама о наставнику

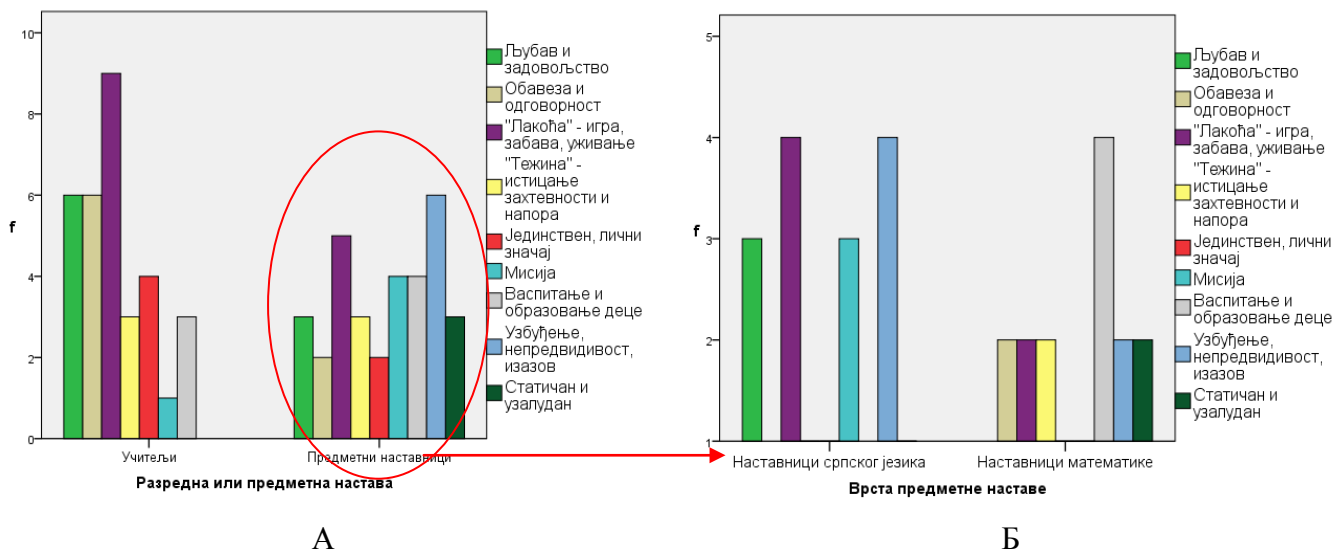
Како почетници, средње искусни и врло искусни виде свој посао и каква лична значења приписују послу којим се баве, приказано је у Табели 4.2.1.4. Оно што је уочљиво из добијених резултата јесте да најстарији наставници у највећој мери истичу љубав према свом послу и задовољство у њему, као и велику одговорност и обавезу коју он носи. Изазовност посла и узбуђење, као и шири друштвени значај,

представљају у већој мери садржај професионалног идентитета наставника који имају између 5 и 15 година стажа. Наглашавање јединствености посла и личног значаја који он има за особу је својственије почетницима, а са годинама опада и потпуно изостаје код најискуснијих наставника. Оно што је константа у свим фазама је виђење свог посла као забавног и истицање бриге о ученицима, о њиховом васпитању и образовању. Добијене разлике у расподели категорија одговора на недовршену реченицу „Мој посао је као“ нису задовољавале услове за Хи-квадрат тест због великог броја поткатегорија и ниских фреквенци.



Слика 4.2.1.4: Метафоре о свом послу наставника почетника и искусних наставника

Расподела наведених категорија одговора између учитеља и предметних наставника и између самих предметних наставника приказана је на Слици 4.2.1.5А и Б. Добијене разлике у расподели категорија одговора на недовршену реченицу „Мој посао је као“ нису задовољавале услове за Хи-квадрат тест због великог броја поткатегорија и ниских фреквенци, али указују на одређене специфичности у личним значењима која учитељи и предметни наставници везују за свој посао.



Слика 4.2.1.5: Поређење наставника разредне и предметне наставе према метафорама о свом послу

Љубав према свом послу, задовољство, забаву и уживање у њему, као одговорност и обавезу коју он носи и јединствен лични значај посла, у већој мери истичу учитељи. Око тога да им је посао захтеван и напоран, као и да има везе са васпитањем и образовањем, сагласни су у подједнакој мери и учитељи и предметни наставници. Предметни наставници, посматрани као целина, више истичу да је њихов посао непредвидив и изазован, као и да има шири друштвени значај, али истовремено и да је статичан и узалудан. Међутим, када се погледа дистрибуција одговора између самих предметних наставника, уочава се да они нису тако хомогена група. Наставници српског језика доживљавају свој посао као забаван, пун љубави и који се обавља са задовољством (слично учитељима), који је узбудљив, непредвидив, и која има шири друштвени значај (различито од учитеља). Са друге стране, наставници математике највише наглашавају да учествују у васпитању и образовању ученика, а затим да је њихов посао забаван, одговоран, изазован и непредвидив, као и захтевност посла и његову статичност и узалудност (категорије које се не појављују у одговорима наставника српског језика).

4.3 Професионални идентитет наставника кроз наративе

Најпре су приказани резултати тематске анализе садржаја и наративне анализе аутобиографских професионалних „временлова“, а затим резултати тематске анализе садржаја и наративне анализе који се тичу тема значајних за изградњу професионалног идентитета наставника: позиционирање на димензији лично–професионално у свом послу, прототип доброг наставника и тренутна перцепција статуса наставничке професије.

4.3.1 Аутобиографски професионални „временлов“

Сваки аутобиографски „временлов“ подразумевао је питања која се тичу следећих заједничких хронолошких „тачака“: одабир наставничке професије, значајна искуства током студирања, прва радна искуства у настави и „поглед“ у будућност.

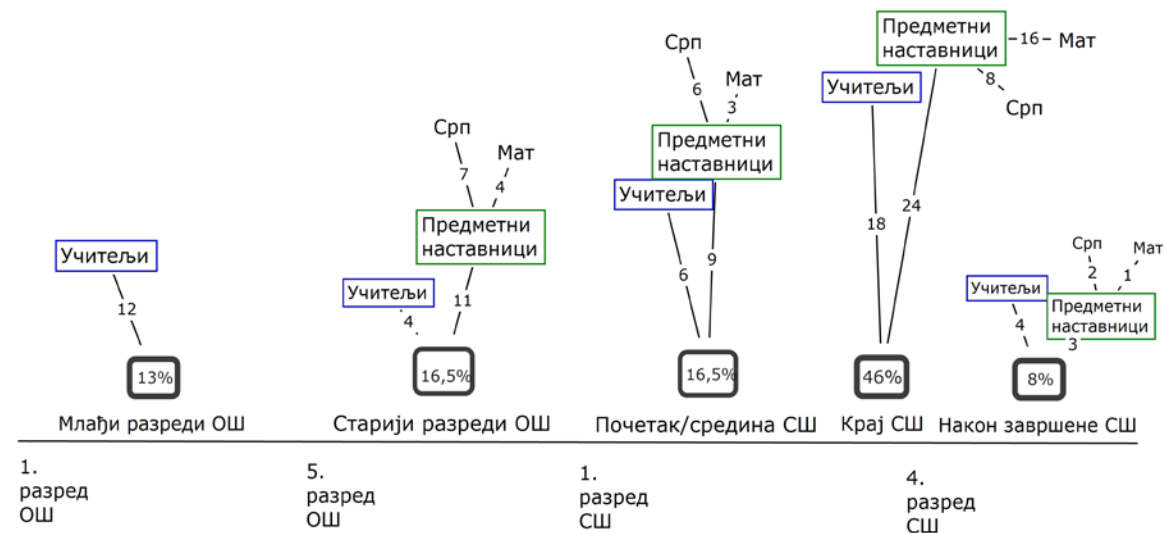
Анализом одговора о разлозима одабира наставничке професије (одабира факултета) добијено је десет основних категорија. Расподела учесталости одговора у добијеним категоријама и њиховим поткатегоријама, уређена од највише до најмање заступљених, приказана је у Прилогу 9.7. Како је расподела разлога одабира факултета различита за учитеље и предметне наставнике, детаљније су приказани резултати према том критеријуму у Табелама 9.7.2 и 9.7.3 Прилога 9.7.

За учитеље најучесталије навођени разлози одабира занимања односе се на бригу о деци и љубав према њима (уживање у контакту с децом), утицај њихових родитеља (више непосредан утицај на одлуку) и њихових учитеља (више посредан, тако што су представљали модел понашања), доживљај просветног радника као нечег посебног чему вреди тежити, као и узраст ученика (могућност значајнијег утицаја на њихов развој, као и уверење да ће са њима „лакше изаћи на крај“). Поред наведених, ту су и разлози, као што су други избор (преусмерење ка учитељској професији одустајањем од првобитних тежњи или неуспелих покушаја ка некој другој професији) и резонување да неће бити потребно пуно напора да се те студије заврше, као и да пружају широка основна знања из различитих области (не подразумевају уско усмеравање само ка једној области). Категорију „остало“ чине они разлози чија

је појединачна учесталост само једно или два појављивања и њу код учитеља чине следећи разлози: то што је посао креативан и сигуран и јер особа има претходно искуство у подучавању вршњака.

Код предметних наставника расподела разлога одабира професије зависи од тога да ли се ради о наставницима српског језика или математике. За наставнике српског језика љубав према књижевности је најчешће навођен разлог одабира занимања, који следе утицај њихових наставника српског језика, жеља за подучавањем других и просветни радник као вредност. Са друге стране, за наставнике математике најчешћи разлог одабира је успешност у том предмету и одређена лакоћа постизања добрих резултата у математици (кроз лако овладавање градива, добре оцене из математике), а затим и утицај њихових наставника математике, утицај чланова породице (родитеља и старијег брата/сестре), искуство у подучавању вршњака математике током основне и средње школе („показивање задатака“) и тек на крају истицање љубави према математици. На последњем месту по учесталости (категорија „остало“) за наставнике српског језика су одговори који се односе на то да је одабир студија био други избор, да је то нешто у чему особа са лакоћом постиже добре резултате и што, стога, неће бити тешко да се заврши, затим да омогућава широка општа знања и води сигурном послу, као и утицај учитеља и родитеља и искуства у подучавању вршњака језику. Са друге стране, код наставника математике најмање заступљени разлози одабира професије су жеља за подучавањем других, просветни радник као вредност и математика као други избор.

Наративи о одабиру наставничке професије имају неколико почетака, као што је приказано на Слици 4.3.1.1. Највећи део испитаника, скоро половина, извештава да су тек у завршној години средње школе одлучили чиме желе да се баве (46%), мањи број њих смешта тај тренутак у раније разреде средње школе, најчешће други и трећи (16,5%), док једна трећина тај одабир везује за период основне школе, при чему су нешто више заступљени они одговори који говоре о старијим разредима основне школе (16,5%, претежно предметни наставници) и они који професионални наратив везују за најранији период основне школе (13%, искључиво учитељи). Најмање заступљени су они који се одлучују за студије након завршене средње школе (8%).



Слика 4.3.1.1: Одабир наставничке професије

Већ у почетним наротивима о одабиру професије јасно се уочавају зачеци основних заплета, односно Ја-позиција. Та основна наротивна позиционирања названа су: *Одувек сам желела/о да радим са децом/да радим у школи* (просечна заступљеност 30%), *Нисам то прво желела/о* (просечна заступљеност 11%) и *Не знам тачно шта бих* (просечна заступљеност 59%).

Прва позиција се и код учитеља и предметних наставник испољава кроз рано изражено виђење себе као неког ко ће се бавити подучавањем других, уз експлицитно позитивно вредновање наставничке професије и мање варијације алтернативних занимања у којима особа себе види. Ова позиција је и хронолошки посматрано „најстарија“, односно јавља се готово искључиво у одговорима који реферишу на период основне школе. Занимљиво је да је ова врста наратива заступљенија код искусних наставника него код студената: од 16 учитеља и 11 предметних наставника који изражавају овакво наротивно позиционирање, само три су студенти и то по један будући учитељ, наставник српског језика и математике. Мотивација коју учитељи и предметни наставници са оваквим позиционирањем себи приписују се, ипак, доста разликује. Када се погледају разлози одабира професије који се појављују у овој врсти наратива (Слика 4.3.1.2), учитељи извештавају о доживљају просветног радника као веома вреднованог у друштву, значајног у животу ученика, истичући јак утицај њихових учитеља и жељу да се брину о деци. Са друге

стране, предметни наставници истичу разлоге sasvim другачије у односу на учитеље, али и међусобно: наставници српског језика говоре о израженој љубави према књижевности, уживању у књижевности и жељи за подучавањем других, док наставници математике (који су и најмање заступљени у овој врсти позиционирања) извештавају о својој надарености за математику, успешности у томе и искуству подучавања вршњака математици. Оно што им је заједничко јесте да и једни и други истичу своје предметне наставнике српског језика и математике као значајне узоре и утицаје у одабиру занимања.



Слика 4.3.1.2: Разлози одабира професије у основним почетним наративним позицијама

На sasvim супротној „ страни“ од претходно описане је позиција названа *Нисам то прво желела/о*. Она подразумева извештавање о већем броју алтернативних занимања у којима особа себе види и које сматра пожељнијим, уз мање или више изражену негативну перцепцију наставничке професије или потпуно невиђење те професије као опције. Такође, подразумева и каснију одлуку о одабиру студија, крајем средње школе или након завршене средње школе. У разлозима одабира доминира то да је постојало неко друго занимање којим је особа више желела да се бави, па из различитих разлога то се није остварило (најчешће) или се окушала, па није била задовољна тиме (мањи број). Ова врста позиционирања је најмање заступљена, а од десет особа колико извештава о оваквом уласку у

иницијално школовање за будућу професију, седам су учитељи, два наставници српског језика и само један наставник математике.

За разлику од претходне две позиције, јасно профилисане према експлицитности одговора којима испитаници изражавају свој став према наставничкој професији у тренутку одабира студија, најзаступљенији су они наративи који су по том питању неутрални (59%). Ова хетерогена група одговора названа је *Не знам тачно шта бих* јер им је заједничка извесна неодлучност у погледу будућег занимања кроз већи део средње школе. Такође, карактеристичан је и већи број алтернативних занимања у којима особа себе види и које сматра пожељним. Перцепција наставничке професије није ни изразито позитивна ни негативна, а оно што чини превагу донекле је различито за учитеље и саме предметне наставнике. Док учитељи извештавају о значајном утицају њихових родитеља који су их мање или више директно усмерили ка учитељском факултету, предметни наставници више наводе своје предметне наставнике (српског језика или математике) као разлог одабира. Док учитељи говоре о љубави према деци и жељи да раде са децом баш тог узраста, предметни наставници извештавају о љубави према књижевности и жељи за преношењем знања другима (наставници српског језика), односно о љубави према математици, добрим постигнућима у математици и искуству подучавања вршњака математици (наставници математике) као главним разлозима одабира студија. Уверење да је то нешто што ће с лакоћом моћи да, најпре, упишу, а потом и заврше, значајно је заступљено у одговорима наставника математике и учитеља.

Како аутобиографски професионални наратив одмиче кроз период студирања и првих радних искустава приметно се разликују наративи учитеља од предметних наставника по томе када се дешава „тачка преокрета“, када виђење себе у улози наставника постаје нешто чему особа тежи. Највећи број учитеља извештава о томе у завршним годинама студија, трећој и, нарочито, четвртој години. Искуства са дужих пракси у школама су неизоставни део тог наративног обрта и на њих се највише реферише у одговорима, док је код предметних наставника то у знатно мањој мери

случај, они о том „заокрету“ извештавају касније, са радним искуством. Описани наративни токови биће илустровани типичним одговорима.

Код оних учитеља који су били или неутрални или отворено изјављивали да им је одабир наставничке професије био други и не тако пожељан избор, до краја студија долази до велике промене у њиховом наративном позиционирању себе у односу на будуће занимање:

Студенти будући учитељи²²:

(1) *Ја сам овде дошла да бих завршила факултет, а кроз сво то студирање сам стекла жељу и да се бавим тиме. Наравно, имала сам ја жељу и на почетку, али је та жеља морала да пређе у вољу и у љубав према томе и стварно то се развија.*

(2) *Требало ми је неко време, можда тек на крају треће године или сад почетком четврте да имам неки... ја сам тек сад схватила на прави начин професију учитеља када је требало ја да држим часове у школи. Тад сам видела да је то то, да могу себе ту да нађем, видим. А прве три године уопште не...*

(3) *Ја сам се плашила, нисам знала да ли сам погодила, погрешила. Тек сада у четвртој години. Јер до сад је све сува теорија било. И да нисам стигла до четврте године овако, не знам, да си ме све ово питала у трећој години, на почетку, не знам...*

(4) *Драго ми је што сам заволела, јер рекла сам да то нисам хтела прво, али баи сам заволела и више сам волела да идем на те праксе него на предавања. Када си осетила да се то мења, кад кажеш да си заволела? (испитивач). У трећој години. Јер друга година је мени била најтежа. Да стигнем све испите да дам. Говорила сам: „Ово није за мене, ово није за мене“.*

(5) *Па мислим да смо ми свесни тек негде у трећој години шта то све подразумева, како то изгледа са стране учитеља. Ја сам ту професију гледала из угла ученика, никад нисам могла да видим колика је улога наставника. Нико од нас не зна колико се учитељи припремају, како се припремају и само видиш кад се неко појави и прича опуштено, а немаш појам колико се тај човек спремао и да све зна зашто те нешто пита, да ретко кад пита или ради нешто тек тако.*

(6) *На почетку сам баи била изгубљена. Не да тад нисам размишљала о факултету као факултету, него нисам размишљала о себи самој, шта ја ту радим. Од другог семестра је мало кренуло, имали смо и прву праксу, али не могу да кажем да сам имала неки претеран осећај према професији. То тек од треће и четврте године. Заправо од треће године, на крају праксе, кад сам кренула кући и*

²² Наративи наставника у овом Поглављу пренети су у аутентичном облику, без стилских и граматичких корекција од стране аутора рада и лектора.

поздрављала се са децом, писали су ми честитке, један ученик ми је донео цвеће и тако и ја сам почела да плачем. Ја, која нисам тако да лако заплачем. Сам тај однос који сам с њима изградила... И однос са учитељицом која је разговарала са мном, која је мене усмеравала и целокупан тај однос са њима ми се допао. Сваки дан те две недеље ја сам била с њима и ваљда се скупиле те емоције и почела сам да плачем. Педагог школе кад ме је видела питала ме шта није у реди, ја нисам могла да проговорим. И онда ми је рекла, нешто што ми је јако битно, кад сам најзад престала да плачем, рекла је „Ти си рођена за овај посао“. Не знам, нисам ја толико била блиска с том децом као са овим малима с којима сам сад на четвртој години били, са њима сад је то, на стварно нека љубав се развије. Пуно времена сам с њима била. Сад у мају сам ја већи део часова и држала и баш смо развили неки пријатељски однос. И сад могу да кажем да сам схватила свеобухватно шта желим, шта не, каква да будем учитељица.

Почетници учитељи:

(1) Највише сам уживала у тој четвртој години, ту сам уживала у часовима. Наравно и остале године, све је то било... лаган ми је био факултет, никакав ту проблем није био. Ја сам, иначе, раније много затворенија особа била. И мислим да ме је тај факултет доста отворио, са новим људима и уопште деца... То ме је доста променило. Ту сам била раније у страху. А пракса, супер. Имала сам страх невероватан који ме је кочио. Мене кад то ухвати кренем да се кочим, да правим грешке које не бих направила никада. Али професори су били задовољни. Никавих проблема није било. И дефинитивно сам се пронашла у пракси у четвртој години

(2) Искрено, кад сам тек кренула на факултет, та прва, друга година, мислим да нисам уопште имала нека велика очекивања, него сам ту да завршим тај факултет и размишљала сам о испитима. А шта ће бити после, како ћу, да ли ћу се запослити, то не, тад нисам о томе размишљала. Практика у четвртој години мало промени, јер смо тад били потпуно препуштени сами себи.

(3) Сећам се треме те одлично. Сећам се неке сатисфакције кад видим да сам их нешто научила, нешто конкретно, да има неких резултата. Сећам се и неких инцидентних ситуација. Али све у свему била сам задовољна, са позитивним онако утисцима.

(4) Имала сам неки страх да ли ћу се ја снаћи овде, јао како ћу ја ово. Али у суштини све после дође на своје. И те часове сам чак одлично... Та треће и четврта јесу другачије од прве и друге, некако сам се и озбиљније осећала, зато што видим да стварно улазим у то за шта сам учила, а не само да учим па ћу бити учитељица, него нешто конкретно.

(5) *Кад сам уписала факултет очекивала сам... много више. То много више сам добила касније у трећој и четвртој години. Али та прва и друга година нису имале везе са позивом и донекле сам била онако... Није то давало неку ширину... једино добро што је било су оне мале праксе у те прве две године.*

Искусни учитељи:

Хоћу ово да кажем, ја сам студирала, и све је то било ок, није ту било неких потешкоћа. Али тек на тој трећој години када смо почели методичку да имамо и кад сам први час држала на факултету, пред асистентом. Она је била одушевљена како сам водила час... рекла „Ви имате природан дар за рад са децом“. Е то ми је било... то су ти неки коментари који су ме навела да почнем да размишљам да је јесам за овај посао. Ту је била прекретница да ја почнем више да се бавим тиме што учим и радим и да се припремам за оно што ћу да радим у животу. Е онда кад сам почела да радим сам тек схватила да јесам за овај посао. И сад то стално говорим, да ја волим свој посао и хвала богу, на сву срећу, да сам себе пронашла у томе, јер не знам како би у данашње време опстала да морам да радим на силу (13 година стажа).

На првој години сећам се да сам говорила себи ово нема везе са оним што ја желим да радим. То су биле прва и друга година. Каније од треће године, кад су кренуле праксе, е то је друга прича (12 година стажа).

Имам утисак да сам се те две целе године двоумила. Ја сам те две године била, нити сам била овамо нити тамо. Е после, то писање припрема, па пракса у школи у којој сам учила, па ментор, много се сигурније осећаш кад имаш неког да ти покаже, ту ти је на лицу места. И даље више није било двоумљења (25 година стажа).

Можда је најупечатљивије било кад сам открила себе, ту неку своју особину. Када сам држала час, ја сам толику трему имала, то је било страшно. А ја видим, руке ми се не тресу, глас, све у реду. А мени унутра све игра. И кад се све то завршило, професор је пришао, ја кажем: „Ја се стварно извињавам, вероватно као и сви сам имала трему...“. Он ме погледа, тај поглед нећу никад заборавити, он ме погледа онако и каже: „Хладније од камена“. И тад сам видела да се то не види. И тад сам сазнала да не одајем себе и кад ми је тешко (26 година стажа).

Код оних учитеља код којих је била изражена позиција *Одувек школа*, кроз период студирања учвршћује се уверење да су „на правом месту“, а искуство праксе им у највећем броју случајева даје „крила“ и „ветар у леђа“:

Студенти будући учитељи:

Ја једва чекам да уђем у учионицу и спроведем оно што знам како бих и да научим и ја нешто од деце и да видим какав је тај прави однос. Јер ово све на пракси,

та деца су усмерена од стране свог учитеља и морају да се опходе према нама на одређен начин, да морају да буду активна и то. А не морају, уопште. Зато кажем, кад ја добијем своје одељење, своју децу, да видим како ће то да функционише.

Почетници учитељи:

Сјајно је то прошло. Ја сам имала одличну подршку и асистената и професора и они су сматрали да је то прави позив за мене, као да сам то већ радила дуго, баш сам деловала уходано. То се десило исто кад сам овде радила тих годину дана, колеге су говориле да делујем баш уходано. Да ли је то та нека жеља и размишљаши и спремаши себе толико дуго ваљда, па се види.

Искусни 5–15:

То је било то. Ја сам знала да сам на правом месту. Волела сам методике, методике су ми биле сјајне, то је нешто што ми је баш од треће године... Прва година ми је била јако досадна и напорна. А у трећој и четвртој методике, е то је сјајно ... то је једно искуство које је мени фантастично и баш се сећам тих дана, свега се сећам. И тих ђака, то је било пре 16 година, а сећам се свега...

Шта је тачно било у томе фантастично? (испитивач)

Па то опробати се. То је било. Поверење с те стране неког, то много значи. Кад имаши поверење колеге, који ти каже, то можеш, ајде. То ми је оно баш онако... да ти крила. Сам однос с децом, како превазићи неке свакодневне ситуације с часа. То ми је стварно много значило. Па одлазак на рекреативну, где сам ја била десна рука. То ми је онако незаборавно искуство. И то ми је све потврдило „Аха ти у ствари јеси ту на правом месту“.

Искусни, преко 25 година стажа:

Ја сам била одушевљена од првог уласка у учионицу, одржаног часа. То су ми били најлепши тренуци. А учитељице, увек одмерене, fine. Бар мени тако делују. И њихов осмех и њихова лица. Све ми је било блиставо у том тренутку. Имала сам мало трему, али не страх, него више усхићена (27 година стажа).

Није то мени било нешто ново. И то где је требало да се посматра час само, нас учитељица задужи да држимо час. И била ми је то све позната средина. Све ми је било познато. Нисам ја имала ни трему неку да одржим час. А и припреме за тај час су дуготрајне, имам 7 дана да се припремим за једну наставну јединицу. Не знам ко то не би одржао како треба (28 година стажа)..

Са друге стране, за највећи део предметних наставника посао у школи се појављује као доступна опција, којој нису активно тежили и коју су са извесним

потцењивањем гледали, али која је у датом тренутку била понуђена или доступна, као што се види из следећих наратива:

Почетници предметни наставници:

Мој смер је више економски смер. Тај смер ми је био онако баш привлачан, баш сам себе замисљала тако, радићу у некој банци или у осигуравајућем друштву или тако нешто. Баш себе нисам видела у школи уопште. Мада сам знала и то ми је било битно, да са тим смером могу да радим и у школи. Када сам уписивала факултет, уопште нисам размисљала о том неком радном месту, где ћу ја бити запослена, то уопште не... то је нека далека будућност која ће се једног дана десити. То ми је тако било. Не ја, него и друштво у коме сам се тад кретала, нисмо се уопште оптерећивали тиме, него имам испите, колоквијуме и то је то. Е пред крај, то је већ другачија слика. У сваком погледу другачија слика. Тек онда видиш да после завршене четири године ништа не знаш да радиш. Немаш радног искуства, а свуда се траже људи са искуством. Тако да ниси баш у завидном положају. И једино што сам ја осећала неку спремност је да радим у школи. (...) Било је тих предмета, методике, психологија, али... Шта знам... Мислим да је све то било онако на брзину. И то је већ крај факултета, само дај да се отараси, да се заврши и да... не знам ни ја... Макар је код мене тако било, нисам се нешто посебно везивала за те предмете. Испит који треба да се положи и то је то (наставница математике, 2. година стажа).

Волео сам математику и нисам знао шта ћу. Искрено, уписао сам тај теоријски смер у нади да ћу некад негде у овој земљи наћи посао ван школе. Тад сам ја још веровао да постоје ти неки математичари запослени у привреди, за неке прорачуне за статистику и тако то. Сад већ видим да тога и нема баш. Нека примењена математика или тако нешто.

А овај заокрет ка школи? (испитивач)

Па то сам узео јер сам схватио у међувремену да мораш да имаш резерву. И да ћемо вероватно сви завршити у школи. И онда кад сам видео да су нам омогућили да бирамо изборне предмете, праксе, методике, психологије, педагогије, онда сам одлучио, што да не, да буквално имам још једно занимање (наставник математике, непуних годину дана стажа).

Искрено, док сам студирала, никада нисам размисљала „е сад, завршим ја факултет и почнем да радим у некој школи“. То апсолутно нисам замисљала. Нега кад завршим факултет шта бих ја могла? Па могла бих да будем новинар, могла бих да радим као лектор, могла бих у некој фирми, у кадровској служби, и па добро, увек могу да будем наставник. То је баш било, ето тако, тим неким редоследом. Зато што сам ја динамична особа и просто, школа ми је увек деловала превише монотono, а сад видим да то није тако уопште. И зато ми сад прија. Али да, тад ми је школа

била на последњем месту. Као нека сигурна лука, али последња (наставница српског језика, 2. година стажа).

Искусни предметни наставници:

Ја сам помишљала да се пребацам на тај пофесорски смер, јер је лакши. Али ми моји то нису дозвољавали, нису били за то. Мислим, стварно је глупо завршити тај факултет и онда радити у школи... толико се мучити и онда се још више мучити на послу. И стварно се мени тад преокренуло на факултету и почело да цвета. Али ја сам и тад рекла „ја ово нећу да радим“. Требало је да почнем да радим у једној приватној фирми, у сектору за информатику. И онда је било ето, чека ме тај посао. Ја мислим да нисам ни размишљала, не знам, све до неке 25, 26. године о свом животу... као да се то дешава неком другом, буквално. И онда је искочила та замена у школи (наставница математике, 6 година стажа).

Пребацила сам се на професорски смер у тренутку када сам схватила да су ми остала четири најтежа испита на четвртој години, која ја нећу положити, због детета и свега. Ја сам се онда пребацила на професорски. То је била јако тешка моја одлука, јер ја себе нисам видела као професора. Била ми је тешка, зато што сам ја себе увек видела као програмера у некој банци. И просто никада нисам сматрала... Али ето, сматрала сам да ћу изгубити ту диплому, јер много је тешко... дете је имало годину и по, две када сам ја дипломирала. Ја тад нисам могла да се посветим толико тим испитима и плашила сам се да просто не изгубим и то што сам имала. То је просто или врабац у руци или голуб на грани (наставница математике, 9 година стажа).

Искрено, и кад сам завршила факултет, а завршила сам у року, нешто нисам била за то да идем у просвету. Имала сам те испите везане за педагогију, методiku и тако то. Имали смо све то, али нисам била нешто претерано заинтересована да ћу бити професор, више сам хтела програмирање (наставница математике, 10 година стажа).

Ја нисам имала намеру тиме да се бавим. Кратко сам радила на телевизији, али нередовне плате... Нисам имала никакву визију, онда ми је понуђена замена у школи и прихватила сам (наставница српског језика, 10 година стажа).

Ја сам волела да се бавим математиком у било ком смислу. Можда најмање у смислу предавања у школи. Замислила сам неке прорачуне, неке пројекте, откуд знам. Неки институт... А школа је тад била једино место где се могло доћи само са дипломом. Значи, не треба ми ни веза нека, о томе не може сад да се не говори у Србији. Јер сваки посао, дошло је дотле, да не може да се добије ако се не потегне нека веза. Ето то ме је повукло ка школи, јер је то било једино где сам могла да

дођем, у било које место да одаберем у Србији, могла сам ту да радим, могла сам да дођем са дипломом и да се запослим (наставница математике, 16 година стажа).

Мањи број предметних наставника, ипак, извештава да су већ на студијама замишљали себе у наставничкој професији и да им је у томе искуство посматрања и држања часа на пракси било значајно. Као што је приказано из исечака одговора, претежно се ради о студентима и почетницима.

Студенти:

У првој години сам само размишљала да будем на буџету. Можда је у другој то мало кренуло. Онда у трећој преиспитивања да ли је требало да одаберем то, каква је моја уопште функција у друштву, да ли је то пограшан посао, да ли је то уопште нешто што ја желим. И тако сам се преиспитивала, преиспитивала. И овој години сам сигурнија да то желим. Не доживљавам то као неко безвезе занимање, чак добро, јер могу да утичем на децу. Можда зато што данас породица све више нестаје. А опет, с друге стране, ја себе не видим као породичну особу. Не знам, то је мало чудно. Али мислим да је због тога што могу да утичем на њих, да причам с њима (будућа наставница српског језика).

Пракса је била прекретница. Кад ти стално желиш, желиш нешто и онда имаш 30 минута буквално да видиш да ли ће то проћи добро или не. И добро је било, баш сам била задовољна. Мало ми је на самопоуздање утицало то што сам добила похвале од професорке. Јер су то људи који се баве тиме и кад ти добијеш похвалу од људи који толико година раде, онда то значи. Као да ће ми бити лакше кад то будем збиља радила. Све ми је то било изненађујуће. Јер уопште нисам мислила да је настава... ја сам замишљала да ја морам... да треба да научим нешто, припремим и причам њима 45 минута и да они то треба да запишу и онда да ће то да буде то, а онда шта ћу да им причам пуних 45 минута. А онда се испоставило да је час нешто потпуно друго (будућа наставница српског језика).

Само што се нисам расплакала. Било ми је драго да су ме деца тако доживела. И, ево, пре пар дана су ме срели, само што нису претрчали улицу да се поздраве. Волим кад ме деца гледају тако весело (будућа наставница математике).

Почетници предметни наставници:

Од самог посла ја нешто нисам много очекивао јер сам већ био поучен искуствима других, родитеља. А онда сам био одушевљен. Ишли смо на праксу, 20 и кусур часова и у основној и средњој школи и држали два часа. И видео сам да ми иде то ок. То ми је некако рекло... А било је оних који су се пребацивали на други смер...

имаиш ти стварно математичара који укапирају да нису за наставу. А ја сам ту видео да ми иде, да клинџи капирају (наставник математике, 2. година стажа).

Па тад сам имала неких недоумица, чини ми се да сам била четврта година. Можда ме је то подсвесно и блокирало, па ми је требало, мало сам отезала с тим једним испитом, јер ми се све чинило да једног дана, када уђем у то неко замишљено одељење, да се нећу снаћи, да је једно та теорија и то што нас уче, али да тај практични део... имала сам утисак да смо мало закинути са те стране, да можда нисмо имали тих практичних часова припреме. Да смо некако недовољно спремни. Можда и не у глобалу, него за себе, да ја нисам довољно припремљена. Али не мислим знањима стручним, него ово практично... јер и оно што сам се уверила кад сам почела да радим, да наставник, без обзира ког предмета, он је више улога истовремено. И васпитач и психолог и педагог и на неки начин, и онај који је пријатељ. Е то, како прићи ученицима, како ти њих прихватити, а да опет и они прихвате тебе. А да опет се не изгуби оно што је битно, јер ти су ту дошао да њих научиш. Да им опет оставиш нека знања, која могу да користе касније и кроз живот. Имала сам тад, искрено, озбиљних недоумица. И мислим да ми је то на неки начин и отежало то завршавање и да сам себи створила неку блокаду и да ми је дуго требало да се тога отресем (наставница српског језика, прва година стажа).

Мени је тај час из методике, највише сам се плашила тог испита, то ми је било најтрауматичније, јер ми је и било најзанчајније, да то добро прође. И кад је требало да држим час, ја мислим да никад у животу нисам имала такву трему. Ниједан испит, ни касније дипломски, ништа, ништа. Час је текао добро, успела сам да оно што је било у припреми спроведем у дело у већој мери, имала сам и лепу сарадњу са ученицима, с тим што ја нисам била задовољна после часа, мислила сам да је све то било страшно. Од тог стреса, од шока, мени је дошло да плачем у тренутку... Онда ми је она све лепо образложила зашто и тај однос и конверзација, да се трема није видела, иако сам ја мислим умирала у том тренутку. Е то је био већ подстицај да могу то да радим како треба (наставница српског језика, друга година стажа).

Искусни предметни наставници:

То је тај темељ... мислим да је та методика мене одредила да се негде осећам добро у овом послу. И можда ми то није дозволило да много даље тражим други посао... Опет и животне околности, не може се све објаснити личним амбицијама или неамбицијама (...) И онда ми није пало на памет да мењам посао, ја сам се добро осећала овде, као свој на своме, да имам посао, да немам стресове, трауме, непријатности, кад уђем у учионицу. Супер сам се осећала. Не може некад нека амбиција да ти одреди живот, има безброј животних околности ту (наставница српског језика, 33 година стажа).

Схватио сам да ћу бити у настави кад сам почео да учим методичку. До тада нисам ни помишљао. Хоспитовање је то било, 7 дана... Први час ужас. Прво одевање, мораш да обучеш одело, кравату. Ја одело нисам имао, па позајмио код неког цимера. То је мени било грозно. Па она школска припрема. Е први дан је био грозан. А после одлично (наставник српског језика, 40 година стажа).

Дакле, полазне „тачке“ за учитеље и предметне наставнике који су учествовали у овом истраживању су следеће: а) 34% учитеља извештава да је уписало учитељске факултете јер желе баш тиме да се баве, 51% је то одабрало сплетом других разлога, док 15% учитеља није првобитно желело да се бави овим занимањем, већ нечим другим; до краја студија највећи део њих развија позитиван став према учитељској професији и жељу да раде у школи; б) Код предметних наставника студије је уписало са жељом и намером да буду наставници 30% наставника српског језика и 17% наставника математике, док су остали одабрали студије занимајући се првенствено за књижевност и језик, односно за математику, и након свршених студија за највећи део њих рад у школи није први и пожељан избор.

Наративи испитаника о периоду након завршених студија и првих запослења указују на то да брзина и доступност дуготрајнијег запослења у школи након завршеног иницијалног образовања значајно утичу на развој њиховог професионалног идентитета. Наративи учитеља о првим запослењима у школи говоре да су она најчешће врло краткотрајна, неплаћена, кроз различите облике волонтирања, а често обухватају послове за које се они нису примарно образовали, као што су рад у продуженом боравку, послови педагошког асистента, библиотекара, личног пратиоца, учитеља у неподељеној школи, предметног наставника. Код предметних наставника то није случај. Код њих неплаћени послови и тзв. нестручни послови готово да не постоје и они започињу своје професионално ангажовање најчешће дужим заменама у школи, основној и/или средњој, а присутна су и запослења на неодређено, као и ван школе (детаљнија расподела учесталости врсте првих запослења приказана је у Прилогу 9.6).

Временски период од завршетка студија до првог запослења значајно се разликује за учитеље и предметне наставнике: док код предметних наставника он

износи у просеку неколико месеци (најдужи распон „чекања“ на посао је четири године, што је пре изузетак него правило, јер је забележен само код једног наставника српског језика), код учитеља период без запослења може да траје и по неколико година, а период „на замени“ варира од неколико година до чак 14 година. Изузетак су учитељи који имају преко 25 година стажа, који су се најчешће запошљавали у периоду од неколико месеци након завршавања студија.

Потреба за стабилним запослењем и неизвесност коју таква ситуација изазива појављује се као једна од најзначајнијих тема професионалног идентитета почетника и средње искусних учитеља, док код предметних наставника та тема није изражена и не јавља се (сем код мањег броја наставника српског језика).

Почетници:

Неколико година пролази. Тешких неколико година, изузетно тешко, изузетно напорно доћи до школе... Тих неколико година није толико био проблем новац, него просто... ти си се школовао за нешто, спреман, а посао не долази. Ја сам држала приватне часове код куће, не због новца, него да бих била у току (учитељица почетник, званично 3 месеца стажа, а две године пре тога у настави, кроз волонтирање и приправнички).

То изгледа овако: Ја сад 30. јуна будем одјављена и ако буду имали потребе за неким заменама тамо пре септембра онда ће ме звати. Уколико не буде, неће ме звати. Немам уопште визију када ћу следећи пут бити у школи. Радила сам једно полугодиште, па сам се надала да ћу наставити, али нисам, па онда почела, па опет нисам месец дана радила и тако... Скупљам тај радни стаж по месецима и данима. (учитељица почетник, годину дана стажа званично, са прекидима, пре тога година волонтирања).

Ја сам то све прихватила само да бих била ту, лакше ми је кад сам ту, макар и без накнаде, јер сам ту међу децом, не удаљавам се од градива, јер тешко је много кад не радим месецима па ме позову „е дођи данас да држиш 4. разред“ (учитељица, годину и по дана стажа).

Ја сам све време тад радила очекујући да се јави она учитељица коју сам мењала, да ће да се врати. И онда ми буде жао кад сам после размислила: „Могла сам и ово, могла сам и оно“, али нисам хтела да започињем нешто кад сам очекивала да ће се она вратити, да мењам нешто, поготову што су они били прваци. А испало је да сам провела са њима 6 месеци (учитељица, годину дана стажа).

Док нисам радила стално сам се секирала што немам посла и било је тешко. Мислим да ћу сад кад сам почела да радим и кад сам осетила како то све изгледа и тај однос са децом и са родитељима, да ће ми бити много теже него онда када нисам радила уопште... Раније нисам имала тај осећај како је то кад си свакодневно са том децом, много је то времена, много се деца вежу. А сад више није само та ствар да не радиш и немаш тај финансијски део, него немаш више ни ту устаљену свакодневну комуникацију с децом. Мени је на распусту јако чудно било... фале ми, недостају. Ја стварно много волим овај посао и дуго сам чекала да уђем... Ти кад уђеш на 7 дана негде на земену, ти ту не можеш просто да се... увек гледаш да се уклопиш са тим неким кога мењаш и деца те ту не доживљавају... њима си само замена од неколико дана и не успостави се уопште тај однос који деца имају према свом учитељу. А овде сам годину дана, везала сам се за њих, па онда и ти родитељи с неким својим односом, па и са њима се развије нека врста блискости. Тако да ето то, чини ми се да ће ми сад бити много теже кад будем престала да радим него пре... Мислим, имам ја начина како да испуним време, али то је нешто што... просто не могу да потиснем да ми буде свеједно. Радила сам ја и нешто друго док нисам радила у школи, и у издавачкој кући и то је све лепо и у реду, али то радиш зато што ти треба посао, а ово је другачије (учитељица, непуне две године стажа).

Нисам у позицији да одбијем замене и било какав посао у школи... Имам подршку супруга, породице. А порука од колега је „буди упорна и исплатиће се“ (учитељица, званично неколико месеци радног стажа, али реално око скоро три године).

Четири године тражења посла, то је веома тешко. То се веома тешко подноси, то је нешто што смета, што, заправо, обезвређује сав твој труд, то је веома тешко. Жалио сам се на одлуке, то сам радио стално где нисам примљен, због тога што је то овде било политички, што се зна како то иде, што су конкурси били намештани. Била су разна обећања, онда захтеви да уђем у одређене политичке партије, све се то зна како иде и то је веома тешко и против тога се свим силама треба борити, против било какве политике у образовању и то је мој циљ... јер политика је нешто што те, хтео ти не хтео, ставља у околности сулудих избора. Као рат, мораш бити на једној или другој страни, а то је против људских слобода (наставник српског језика, неколико месеци стажа, пре тога волонтирање, као педагошки асистент).

Искусни наставници:

Када су они мени дали да потпишем тај уговор за стално, мени су се руке тресле. Они су мислили да се ја шалим. Ја просто нисам могла да верујем да се ја тресем сва. А вероватно је то нешто снажно из човека... не знам, неписиво нешто

(учитељица са 5 година радног стажа, „уз велика паузе и велико чекање, 13 година чекања посла“).

Трзавица да ли ћу наредне године имати посао или не. Ево и сад се завршава школска година и ја не знам да ли ћу радити од 1. септембра или не. 31. августа не знаш да ли ћеш радити или не. Или те позову или не. И то је борба, ко кога зна, ко кога познаје (учитељица, 10 година стажа).

Онда сам кренула да дижем руке, то је од дипломирања б и нешто година без посла. Радила сам по играоницама као аниматор за дечије рођендане... Мислим, дође човек у неке године, 30 и нешто година, не ради то што је завршио. И кажеш чекај, доста... Ја сам већ била одлучила да дижем руке од учитеља, јер је просто таква била ситуације, превише нас је било на бироу (учитељица, 8 година стажа).

То је већ било страшно. Прво цео распуст онај летњи под стресом. Онда се започне школска година у септембру, онда си опет под пресијом; ако сам добила посао учитеља, онда је све у реду, више од септембра немам стрес, али ако сам отишла на неку предметну наставу, ако сам тако, нестручно запослена, онда сам до краја новембра под стресом, док не изађе тај други конкурс, па да ли има неког или нема. Ја радим од 2000. године и само једне године сам била без посла за ових 14 година стажа. И онда када је једне године почела нога лева да ми отказује због стреса, онда сам решила да нећу да се нервирам и биће шта ће бити, ако ништа не буде, држаћу неке приватне часове или нешто друго (учитељица, 14 година стажа).

Води ме тад то што сам размишљала позитивно и да ћу остати можда ту. А онда дајем све од себе да се покажем у најбољем светлу да би ме уопште приметили да сам уопште била у тој школи (учитељица са 27 година стажа, од којих је првих 13 година на заменама).

У првих неколико година након завршетка студија, девет од једанаест учитеља почетника не дође до трајнијег запослења, што је у процентима укупно 82%, док је то случај са само 25% предметних наставника почетника. Скоро сваки други учитељ у подгрупи оних који имају између пет и 15 година стажа нема стално запослење и не зна да ли од наредне школске године има посао или не, док предметних наставника који су у таквој позицији нема (преглед учесталости врсте тренутног запослења испитаника који су учествовали у овом истраживању приказан је у Табели 9.8.2 Прилога 9.8).

Издвојене су теме које се спонтано појављују и понављају у одговорима испитаника током аутобиографског „временова“ (Табела 4.3.1.1). Код студената су

заступљене теме које се односе на поређење онога што су учили на факултету и реалних захтева праксе, као и предлоге измена у њиховим студијским програмима. Приближно равномерно су заступљене и код будућих учитеља и код предметних наставника, а њихова заступљеност полако опада у другим фазама професионалног развоја. Код почетника тема која излази у први план, и то доминантно код учитеља, односи се на неизвесност запослења. Код учитеља ова тема остаје значајна и у подгрупи средње искусних учитеља између пет и 15 година стажа, док се код предметних наставника у овој подгрупи она не појављује. Идеја о могућој промени посла јавља се код средње искусних учитеља и наставника математике, док наставници српског језика у највећој мери истичу уживање у послу и испуњење које им он доноси. Код свих средње искусних наставника се умерено појављују теме које се односе на образовну политику. Ова позиција критичара образовног система постаје доминантне код најискуснијих наставника, нарочито наставника математике. Истовремено, код најискуснијих наставника изражена је тема уживања у послу и истицање онога што је у њему за особу награђујуће.

Табела 4.3.1.1: Специфичне спонтане теме

	А Студенти (4. г. студија)				Б Почетници (0-2 г.стажа)				В Средње искусни (5-15 г.стажа)				Г Врло искусни (> 25 г.стажа)				Σf	Σi	
	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ			
Образовна политика	/				2			2	4	3	4	11	7	24	10	41	54	24	
Лепо у послу	/				2	/	2	4	3	/	11	14	5	3	5	13	31	22	
Рзлика између студија и праксе	4	3	3	10	5	1	1	7	2	1	2	5	2	2	/	4	26	24	
Измене у студијама	2	1	4	7	1	/	1	2	1	/	1	2	/				11	10	
Тражење посла	/				8	/	2	10	/				/				10	8	
На замени	/				7	/	/	7	9	/			9	1	/		1	17	10
Промена посла	/				1	/	/	1	5	6	/	11	/	2	/	2	14	10	

Σf - Укупна учесталост појављивања теме у свим интервјуима

Σi - Број особа у чијим одговорима се појављује дата тема

На крају, наративи о томе како виде себе у професионалном смислу у наредних пет до десет година дају могући преглед правца њиховог могућег професионалног развоја (Табела 4.3.1.2)

Табела 4.3.1.2: Поглед у будућност

	А Студенти (4. г. студија)				Б Почетници (0–2 г.стажа)				В Средње искусни (5–15 г.стажа)				Г Врло искусни (> 25 г.стажа)				Σ
	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	
Овај посао, исто све	/				5	/	/	5	6	2	2	10	8	2	5	15	30
Средња школа	/	2	1	3	/	/	5	5	/	3	2	5	/				13
Школа	7	1	1	9	/	2	1	3	/				/				12
Пензија	/				/				/				4	4	4	12	12
Сигуран посао	1	/	/	1	5	/	1	6	2	/	/	2	/				9
Руководећи	2	/	/	2	/	2	/	2	2	1	1	4	/				8
Ван образовног система	/	1	/	1	/				/	1	3	4	/				5
Школа и још нешто	1	/	/	1	/	2	/	2	/	/	1	1	/				4
У школи, ван наставе	/				/				1	/	1	2	1	/	/	1	3
На раскршћу	/				/	1	1	2	/				/				2
Наставак студија	1	1	/	2	/				/				/				2
Ван земље	1	/	/	1	1	/	/	1	/				/				2

Број алтернатива је сличан код студената, почетника и средње искусних наставника (7–8), а смањује се значајно код најискуснијих наставника (2). Учитељи почетници желе или да све остане исто или да дођу до сигурног посла у школи, док предметни наставници виде себе пре у средњој школи, неки уз школу желе да имају додатни посао „са стране“, такође, код мањег броја појављује се идеја о руководећој улози у школи и двоумљење између остајања у школи и прихватања понуде за други посао ван образовног система. Код средње искусних учитеља и даље је изражена жеља да се остане на истом радном месту, са сигурним запослењем, поред тога јавља се и тежња за руковођењем код дела учитеља, која се појављује и код обе подгрупе предметних наставника. Код предметних наставника се први пут јављају одговори у којима се исказује жеља да све остане како тренутно јесте, али и тежња за променом посла и то преласком из основне у средњу школу или послом ван образовног

система. Код најискуснијих, две алтернативе доминирају: да све остане непромењено и „поглед“ у време које ће проводити у пензији.

У наставку су детаљније приказани резултати оних наративних позиционирања која су значајна за изградњу професионалног идентитета наставника: однос личног и професионалног у деловању наставника, прототип доброг наставника и перцепција тренутног статуса наставничке професије.

4.3.2 О односу личног и професионалног у наставничкој професији

Одговори испитаника су, најпре, разврставани према томе да ли су њима претежно исказане подударност личног и професионалног у наставничкој професији (сличности) или њихов несклад (разлике).

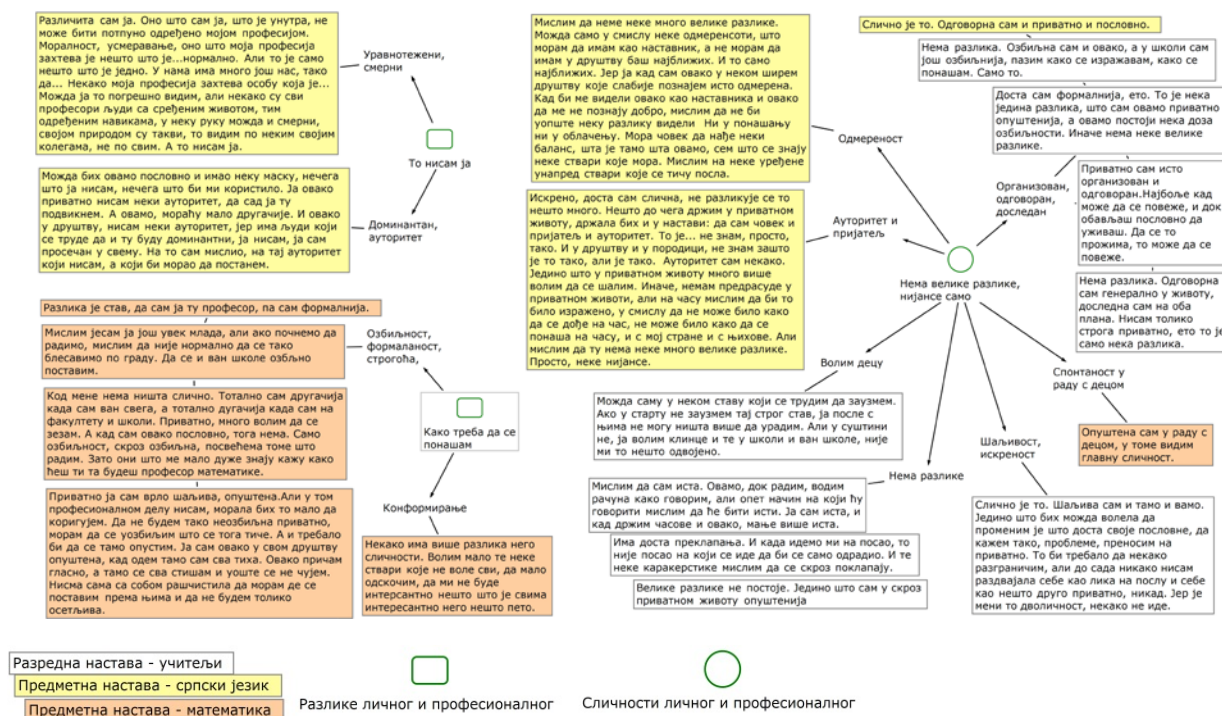
Табела 4.3.2.1: Лично и професионално у наставничкој професији

	Сличности	Разлике	
A1 Студенти учитељи	11	/	11
A2 Студенти предметни наставници	5	7	12
A2a Математика	1	5	
A2б Српски	4	2	
Σ студенти	16 (70%)	7 (30%)	23
B1 Учитељи почетници	10	6	16
B2 Предметни наставници почетници	8	9	17
B2a Математика	2	4	
B2б Српски	6	5	
Σ почетници	18 (55%)	15 (45%)	33
Ц1 Искусни учитељи	13	5	18
Ц2 Искусни предметни наставници	7	12	19
Ц2a Математика	2	8	
Ц2б Српски	5	4	
Σ искусни	20 (54%)	17 (46%)	37
Д1 Врло искусни учитељи	12	8	20
Д2 Врло искусни предметни наставници	7	12	19
Д2a Математика	2	7	
Д2б Српски	5	5	
Σ врло искусни	19 (49%)	20 (51%)	39
Σ учитељи	46 (71%)	19 (29%)	65
Σ предметни наставници	27 (40%)	40 (60%)	67
Σ Математика	7 (23%)	24 (77%)	31
Σ Српски	20 (56%)	16 (44%)	36
Σ	72 (55%)	60 (45%)	132

Као што је приказано у Табели 4.3.2.1, на целом узорку, заступљеност одговора у категоријама сличности/разлике „стоје“ у односу 55% према 45%. Када се посматрају расподеле учесталости према фазама професионалног развоја, само у одговорима студената се опажа да лично и професионално имају упадљиво више сличности него разлика (70 према 30%), док су код наставника који су у радном односу сличности или умерено израженије (55%, почетници и наставници који имају до 15 година стажа) или су подједнако заступљене као и разлике личног и професионалног (наставници са преко 25 година стажа). Са друге стране, када се посматрају расподеле учесталости према врсти наставе, резултати су следећи: учитељи више говоре о сличностима између личног и професионалног (71% њихових одговора), наставници математике доминантно извештавају о разликама (77% њихових одговора), док наставници српског језика скоро подједнако извештавају и о сличностима и разликама, благо нагињући на „страну“ сличности између личног и професионалног (56% њихових одговора).

Резултати тематске анализе одговора будућих наставника о односу личног и професионалног у наставничкој професији приказани су на Слици 4.3.2.1. О сличностима извештавају сви студенти учитељи и део наставника српског језика, а надређена категорија је названа *Нема великих разлика, нијансе само*, јер се у одговорима истиче како нема великих разлика између личног и професионалног, иако део студената примећује како су формалнији у пословном контексту. Особине које препознају да су исте у оба контекста: организованост, одговорност, озбиљност, шаљивост, искреност, љубав према деци (учитељи), одмереност и ауторитет (наставници српског језика) и спонтаност у раду с децом (наставници математике). О разликама извештавају највећим делом будући предметни наставници. Одговори наставника математике се односе на одређена очекивана понашања, како би они као наставници требало да се понашају, а што је делимично или у потпуности у супротности са тиме како себе доживљавају приватно. За њих су на професионалној страни озбиљност, строгаћа, формалност и одређено уклапање у норме понашања, као и настојање да се тако понаша у школи, док приватно препознају да су све супротно од тога. Са друге стране, будући наставници српског језика који

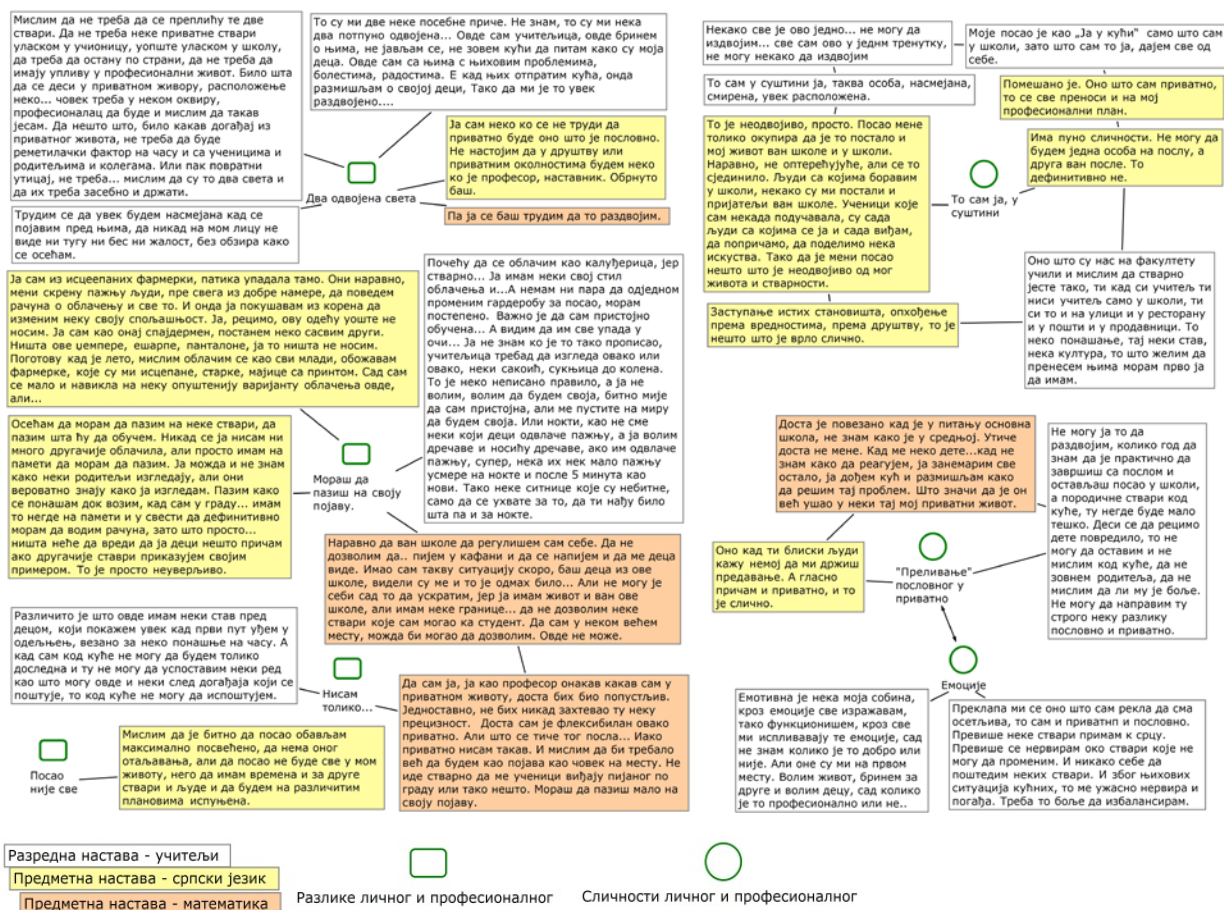
извештавају о разликама личног и професионалног, на нешто другачији начин то чине, стављајући у први план да они као особе „по својој природи“ нису онакви какав наставник треба да буде (одмерен, сталожен, са сређеним животом) и да би морали да „носе маску“ нечега што нису (ауторитет).



Слика 4.3.2.1: Наративи будућих наставника о односу личног и професионалног

Анализа садржаја одговора наставника почетника о сличностима личног и професионалног у наставничкој професији резултирала је двама основним категоријама, названим *То сам, у суштини, ја* и „*Преливање*“ *пословног у приватно* и једном мањом категоријом *Емоције*. Са друге стране, у одговорима у којима се истиче разлика између личног и професионалног добијене су две категорије већег обима, назване *Два одвојена света* и *Мораш да пазиш на своју појаву*, и две мањег, назване *Нисам толико...* и *Посао није све*. Садржај и обим свих описаних категорија приказан је на Слици 4.3.2.2, а у наставку су детаљније изложени основни резултати, са типичним описима категорије састављеним од синтезе неколико дословних примера одговора.

Позиција потпуног преклапања личног и професионалног и прихватања тог јединства заступљена је подједнако код учитеља (*То сам у суштини ја, таква особа. Некако све је ово једно, све сам ово у једном тренутку, не могу да издвојим. Оно што су нас на факултету учили мислим да стварно јесте тако, ти кад си учитељ, ти ниси учитељ само у школи, ти си то и на улици и у ресторану и у пошти и у продавници. То неко понашање, тај неки став, нека култура, то што желим да пренесем њима, морам прво ја да имам*) и наставника српског језика (*То је неодвојиво, просто. Посао мене толико окупира да је то постало и мој живот ван школе и у школи. Има пуно сличности. Заступање истих ставовишта, опхођење према вредностима, према друштву, то је нешто што је врло слично. Не могу да будем једна особа на послу, а друга ван после. То дефинитивно не*).



Слика 4.3.2.2: Наративи наставника почетника о односу личног и професионалног

Говорећи о сличностима личног и професионалног, део почетника извештава о извесном „преливању“ професије у приватни простор и време. Док учитељи говоре о томе како их одређене околности у вези са ученицима погађају емотивно (*Не могу ја то да раздвојим, колико год да знам да је практично да завршиш са послом и остављаш посао у школи. Деси се да, рецимо, дете се повредило, то не могу да оставим и не мислим код куће, да не зовнем родитеља, да не мислим да ли му је боље. Не могу да направим ту строго неку разлику пословно и приватно. Осетљива сам. Превише неке ствари примају к срцу. И никако себе да поштедим неких ствари. И због њихових ситуација кућних, то ме ужасно нервира и погађа. Треба то боље да избалансирам*), предметни наставници не говоре толико са позиције бриге за ученике, колико са позиције бриге о сопственим поступцима (наставници математике: *кад не знам како да реагујем, ја занемарим све остало, ја дођем кући и размишљам како да решим тај проблем. Што значи да је он већ ушао у неки тај мој приватни живот*; наставници српског језика: *Оно кад ти блиски људи кажу „Немој да ми држиш предавање“ . А гласно причам и приватно, и то је слично*).

Супротна врста позиционирања односи се на потпуно одвајање ова два домена и настојање да једно не утиче на друго, нарочито лично на професионално (*Мислим да не треба да се преплићу те две ствари. Да неке приватне ствари уласком у учионицу, уопште уласком у школу, да треба да остану по страни, да не треба да имају упливу у професионални живот. Да било какав догађај из приватног живота не треба да буде реметилачки фактор на часу и са ученицима и родитељима и колегама. Или пак повратни утицај. То су ми две неке посебне приче. Мислим да су то два света и да их треба засебно и држати. И ја се баиш трудим да то раздвојим. Овде сам учитељица, овде бринем о њима, не јављам се, не зовем кући да питам како су моја деца. Овде сам са њима с њиховим проблемима, болестима, радостима. Е кад њих отпратим кућа, онда размишљам о својој деци, Тако да ми је то увек раздвојено*).

Као и претходна, категорија *Мораш да пазиш на своју појаву* је заједничка за почетнике и предметне и разредне наставе. Теме које се појављују у овим наративима су вођење рачуна о изгледу у школи и ван школе (облачење и шминка) и

непримереном понашању ван школе (под дејством алкохола). Прва тема се појављује само у одговорима жена почетника, а друга у одговорима мушкараца почетника. Као што ће бити илустровано одговорима, код свих је присутно прилагођавање нормама понашања које опажена улога наставника захтева, без пуно приметне интернализације тих одлика. Уочена су следећа специфична позиционирања у оквиру ове категорије:

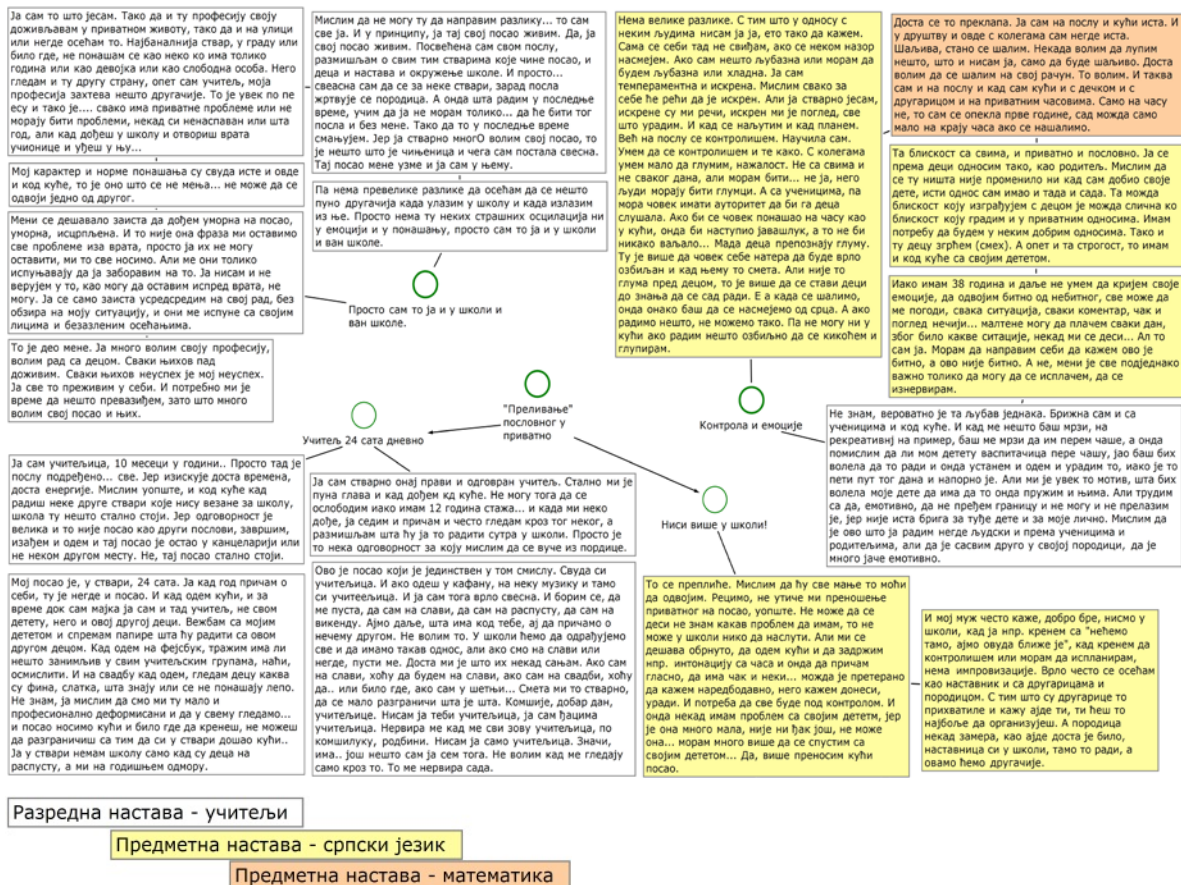
На опрезу – Осећам да морам да пазим на неке ствари, да пазим шта ћу да обучем. Никад се ја нисам ни много другачије облачила, али просто имам на памети да морам да пазим. Ја можда и не знам како неки родитељи изгледају, али они вероватно знају како ја изгледам. Пазим како се понашам док возим, кад сам у граду.

Спајдермен – Ја сам из исцепаних фармерки, патика, упадала тамо. Они наравно, мени скрену пажњу људи, пре свега из добре намере, да поведем рачуна о облачењу. И онда ја покушавам из корена да изменим неку своју спољашњост. Ја, рецимо, ову одећу уопште не носим. Ја сам као онај Спајдермен, постанем неко сасвим други. Ништа ове џемпере, ешарпе, панталоне, ја то ништа не носим. Поготову кад је лето, мислим облачим се као сви млади, обожавам фармерке, које су ми исцепане, старке, мајице са принтом.

Калуђерица или Пустите ме на миру – Почећу да се облачим као калуђерица. Ја имам неки свој стил облачења и... Ја стварно не знам ко је то тако прописао, учитељица треба да изгледа овако или овако, неки сакоић, сукњица до колена. То је неко неписано правило, а ја не волим, волим да будем своја, битно ми је да сам пристojно обучена, али ме пустите на миру да будем своја. Или нокти, као не сме неки лак који деци одвлачи пажњу, а ја волим дречаве и носићу дречаве, ако им одвлаче пажњу, супер, нека их нек мало пажњу усмере на нокте и после 5 минута као нови. Тако неке ситнице које су небитне, само да се ухвате за то, да ти нађу било шта, па и за нокте. Видим да им све упада у очи...

Кафана и ја или Да не дозволим да ме виде – Мислим да би требало већ да будем као појава као човек на месту. Мораш да пазии мало на своју појаву. Да ван школе регулишем сам себе. Да не дозволим да пијем у кафани и да се напијем и да ме деца виде. Али опет не могу је себи сад то ни да ускратим, јер ја имам живот и ван

ове школе. Али имам неке границе... Да не дозволим неке ствари које сам могао као студент. Да сам у неком већем месту, можда бих могао да дозволим. Овде не може.



Слика 4.3.2.3а: Сличности личног и професионалног – наративи искусних наставника 5-15 година стажа

Сличности личног и професионалног код наставника који имају између 5 и 15 година стажа груписане су у три категорије приближног обима (Слика 4.3.2.3а): *То сам ја и у школи и ван школе*, *„Преливање“ пословног у приватно* и *Контрола и емоције*.

У прву категорију спадају одговори којима је заједничко истицање јединства личног и професионалног, а типичан опис састављен од синтезе неколико примера одговора гласи: *Мој карактер и норме понашања су свуда исти и овде и код куће, то је оно што се не мења... не може да се одвоји једно од другог. Мислим да не могу ту да направим разлику... то сам све ја. У принципу, ја тај свој посао живим. Посвећена*

сам свом послу, размишљам о свим тим стварима које чине посао, и деца и настава и окружење школе. Тај посао мене узме и ја сам у њему. Много волим свој посао и он је део мене. Ову категорију чине само одговори учитеља.

Другу категорију сличности чине одговори у којима се наглашава колико професионално има уплив у лични простор и време испитаника. Код учитеља се то испољава на следећи начин:

Учитељ 24/7 – Ја сам учитељица, 10 месеци у години, 24 сата по цео дан. Просто, тад је послу подређено, све. Јер изискује доста времена, доста енергије. И код куће кад радиш неке друге ствари које нису везане за школу, школа ту нешто стално стоји. И кад год причам о себи, ту је негде и посао. И за време док сам мајка, ја сам и тад учитељ, не свом детету, него и овој другој деци, јер вежбама са својим дететом и спремам папире шта ћу радити са овом другом децом. На фејсбуку сам учитељ, на свадбу кад одем, опет сам учитељ. Посао носимо кући и било где да кренеш, не можеш да разграничиш са тим. Ја у ствари немам школу само кад су деца на распусту, а ми негде на годишњем одмору.

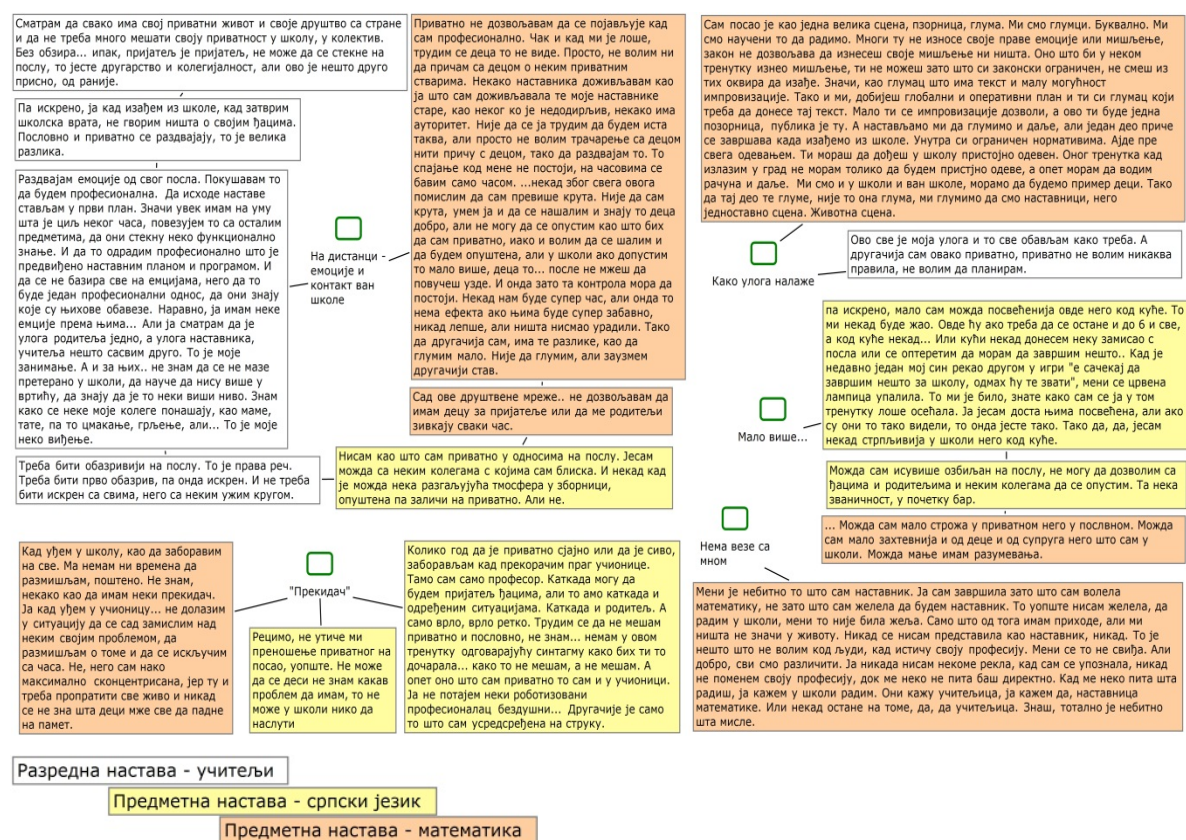
Док већина одговора у овој категорији само констатује да је то тако или имају благо позитиван однос према томе (*Ја сам стварно онај прави и одговоран учитељ, стално ми је пуна глава школе*), појављује се и позиција негативног става према оваквој поставци „свуда и стално си учитељ“:

Нисам ја теби учитељица, ја сам ћацима учитељица! – Доста ми је што их некад сањам. Ако сам на слави, хоћу да будем на слави, ако сам на свадби или било где, ако сам у шетњи... Борим се да ме пусте на миру. Смета ми то стварно, да се мало разграничи шта је шта. Комишије ми се обраћају са „Добар дан, учитељице!“ Нисам ја теби учитељица, ја сам ћацима учитељица! Нервира ме кад ме сви зову „учитељица“, по комишилуку, родбини. Нисам ја само учитељица, не волим кад ме гледају само кроз то.

Наставници српског језика ово „преливање“ професионалног у лично везују више за нека своја понашања из школе која преносе у односе са ближњима (*Врло често се осећам као наставник и са породицом и пријатељима. Дешава ми се да одем кући и да задржим нпр. интонацију са часа и онда да причам гласно. Или кад*

кренем да контролишем и причам наредбодавно („донеси“, „уради“). Или морам да испланирам, та потреба да све буде под контролом, нема импровизације) и које их некад доведе у потенцијалне сукобе с њима (И онда некад имам проблем са својим дететом, јер је она много мала, није ни ђак још, не може она... Породица некад замера, као 'ајде доста је било, наставница си у школи, тамо то ради, а овамо ћемо другачије).

Конечно, трећу категорију сличности личног и професионалног чине одговори који се односе на присуство контроле емоција и понашања у различитим професионалним интеракцијама.



Слика 4.3.2.36: Разликe личног и професионалног – нарaтивни искуcних наставника 5-15 година стажа

Када су у питању разлике личног и професионалног код наставника који имају између 5 и 15 година стажа (Слика 4.3.2.36) најобимнија је категорија *На дистанци*, која се у највећој мери односи на ограничавање контаката ван саме школе као и на

границу у емоционалној блискости са ученицима и са колегама. Учитељи: *Сматрам да свако има свој приватни живот и да не треба много мешати своју приватност у школу, у колектив. Треба бити обазривији на послу. То је права реч. Треба бити прво обазрив, па онда искрен. Пословно и приватно се раздвајају, то је велика разлика. Раздвајам емоције од свог посла. Покушавам то да будем професионална, да то буде један професионални однос, да они (ученици) знају које су њихове обавезе. Наравно, ја имам неке емоције према њима, али ја сматрам да је улога родитеља једно, а улога наставника, учитеља нешто сасвим друго. Наставници математике: Приватном не дозвољавам да се појављује кад и професионално. Чак и кад ми је лоше, трудим се да деца то не виде. Просто, не волим ни да причам са децом о неким приватним стварима, не волим трачарење са децом нити причу с децом, тако да раздвајам то. Не дозвољавам да имам децу за пријатеље или да ме родитељи зивкају сваки час.*

Преостале категорије су:

Прекидач – *Кад уђем у школу, као да заборавим на све. Ја кад уђем у учионицу... максимално сам сконцентрисана, јер ту и треба пропратити све живо и никад се не зна шта деци може све да падне на памет. Колико год да је приватно сјајно или да је сиво, заборављам кад прекорачим праг учионице. Тамо сам само професор).*

Мало више... – *...посвећенија овде него код куће... јесам некад стрпљивија у школи него код куће... можда сам исувише озбиљан на послу, не могу да дозволим са ђацима и родитељима и неким колегама да се опустим... можда сам мало захтевнија и од деце и од супруга него што сам у школи, можда мање имам разумевања.*

Како улога налаже – *Ово све је моја улога и то све обављам како треба. Као глумац што има текст и малу могућност импровизације, тако и ми, добијеш глобални и оперативни план и ти си глумац који треба да донесе тај текст. Мало ти се импровизације дозволи, а ово ти буде једна позорница, публика је ту.*

Нема везе са мном – *Мени је небитно то што сам наставник. Ја сам завршила зато што сам волела математику, не зато што сам желела да будем*

наставник. То уопште нисам желела, да радим у школи, мени то није била жеља. Само што од тога имам приходе, али ми ништа не значи у животу. Никад се нисам представила као наставник, никад.

Наративи наставника који имају преко 25 година стажа о сличностима личног и професионалног у највећој мери истичу њихово потпуно преклапање. Ову категорију подједнако чине одговори учитеља и наставника српског, као и један „усамљени“ одговор наставника математике.

Код учитеља: Некако можда у овим годинама ја сматрам, тек сам скоро укапирала, да не може бити лично и пословно. Некако ако си личност, све је лично, и пословно је лично. Или неког стриктног радног времена. Не можеш ти да оставиш дневник и оставиш све тамо. Не може овај посао да се остави „у фирми“. Ја не могу више да раздвојим приватан живот, једноставно, ја сам то.

Код наставника српског језика: Ја сам врло аутентична. Не може особину неку имати човек једну од друге. Неко може одвојити, али ја то и не покушавам, јер сматрам да је саставни део посла и саставни део моје личности, јер... и ученика треба посматрати свестрано... И иначе сам такав, нема ту неких разлика.

Код наставника математике: Ја не могу себе да раздвојим, да се као личност поделим. Ја не знам, оно кад кажу кад одеш кући не носиш посао са собом. Ја сам увек носио свој живот са собом. Нисам могао да одем кући и да не размишљам шта је било у школи и да не анализирам како је шта било. Тако да не могу свој живот да поделим на неку приватну личност и наставничку личност. Ја сам увек био тај који био присутан цео. Тако да сам увек те проблема или задовољства носио са собом и нисам могао да их склоним са стране, без обзире да ли је то било нешто што је лепо или лоше.

Поред описаних позиција јединства личног и професионалног, мањи број одговора искусних наставника указује на делимично преклапање личног и професионалног у неким издвојеним особинама, као што су осетљивост и искреност (учитељи) и усмеравање понашања других и рад код куће (предметни наставници).

Са друге стране, разлике личног и професионалног код наставника који имају преко 25 година стажа групишу се у две основне и врло сличне позиције: потпуно одвајање личног и професионалног (категорија *Посао једно, приватно друго*) и настојање да лично не утиче на професионално (категорија *Приватно не омета пословно*). Као што је приказано на Слици 4.3.2.4б, прва позиција својствена је само предметним наставницима, а друга учитељима на првом месту, а затим и предметним наставницима.

Наставници математике на следећи начин раздвајају лично и професионално: *Ја сам строги професионалац, ја сам кад сам у школи наставник, а овако само обичан грађанин. Кад одем кући, ја сам своја. Ја код куће нећу причати шта се дешава на послу. Тако сам и васпитана, посао је нешто што мораш да обавиш добро, а опет код куће је друго. Приватно се овим не бавим, ово све решавам у школи, овде. Трудим се да ово искључим. А то из куће се исто трудим да не преносим у школи. Не преносим ни своја осећања. Кад изађем одавде неки проблеми су само моји и то не делим овде.. Не примам то превише к срцу или да сам оптерећена ако има неки проблем у школи или нешто. Значи, ако може да се реши проблем, решавам га у школи, на лицу места, долазим кући, излазим кроз из школе. Исто је и код куће, кад дођем, ја не причам о томе.* На сличан начин и део наставника српског језика раздваја лично и професионално: *Сматрам да треба да буде врло јасна граница између професије и тог неког приватног дела. Ја сам у школи једно, а ван школе сам друго. Ја сам у школи сасвим други човек, посебно у раду с децом. Друго је та моја слобода ван школе.*

Друга позиција, названа *Приватно не омета пословно* (могла би да се зове и *Посао не сме да трпи*), садржи наративе којима је заједничко истицање вољног настојања да одређене околности из приватног живота не смеју да утичу на професионално деловање наставника. Код учитеља то се испољава на следећи начин: *Посао не сме да трпи због нечег приватног. То сам ја апсолутно раскрстила оног тренутка кад сам почела да радим. Да не набрајам сад шта све може да вас омете, али ја морам да дођем то своје да одрадим како треба. Мислим да је то нека снага личности. То моје може да сачека бар 45 минута, па ћу да размишљам 5 минута на*

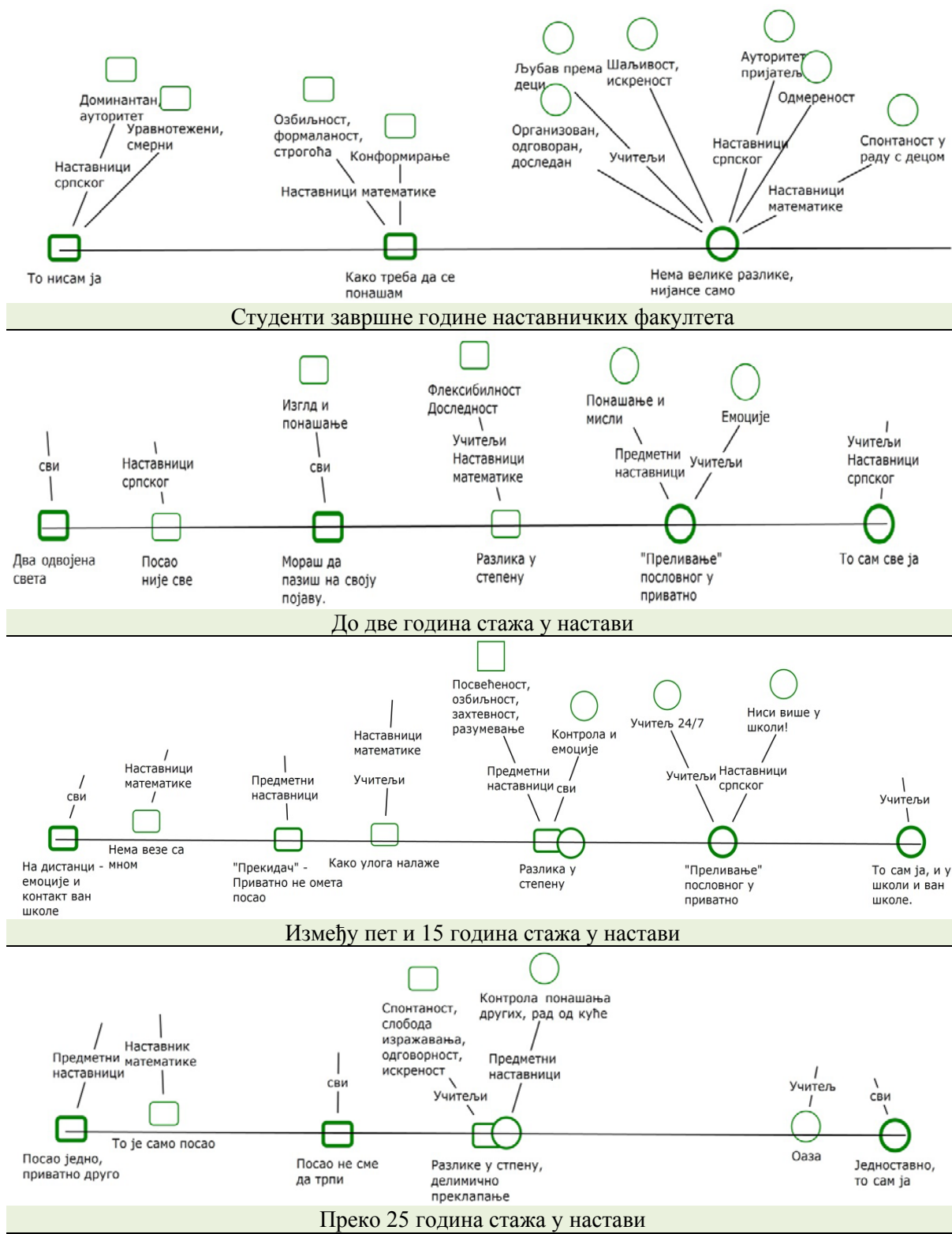
одмору о томе, па ћу опет то да прекинам за следећи час. Није лако то направити некад, али може човек да се усредсреди и одради оно што је деци потребно. Мислим да сам имала увек ту способност и да успевам да балансирам. Кад дођем у школу, ту сам само учитељ и више нисам ни мајка ни снајка ни комшиница. И онда сам потпуно испуњена. Не знам колико је то занимљиво, али док сам у школи, не боли ме ништа. Чим изађем из школе и одем кући, боли ме све. Тако да са лакоћом обављам овај посао и улазим са лакоћом у одељење. У сличном маниру и предметни наставници описују ову позицију: Посао никад није трпео због нечег ван. Ја кад уђем у школу, ја заборавим. Ја оног тренутка кад уђем на ова врата, све оно што ме чека оставим до тренутка кад изађем опет из школе. Кад излази из школе, ја застанем мало на онај степеник да се призовем мало, да вратим онај мој живот и наставим...

На крају, одређени мањи број искусних наставника указује на разликовање личног и професионалног само у неким специфичним својствима за које препознају да су другачија приватно, као што су спонтаност и слобода изражавања (*Нешто можете приватно да кажете транспарентно, отворено, без пардона, што у пословном животу не бих рекла. Брже се сече, брже реагује, нема длаке на језику, то је мени једина разлика. Неко поштовање у обраћању, са некима и персирање. Није то ни удаљеност или да се правимо важни, него само поштовање. А док приватно, ван школе, то је сасвим спонтано. Другачији је однос, другачији разговор, кад имаш слободу изражавања*), одговорност (*Приватно нисам толико одговорна у самој кући, не видим себе као претерано неку домаћицу, која ће све да стигне. Није то нека велика разлика, али јесте. Док у школи одговорност на првом месту*) и доминација у друштву (*Професионално, учитељ или наставник, неко ко је предавач, мора особа да доминира на неки начин. А опет, приватно ја нисам та која ће да доминира у разговору, која ће да баш тако привлачи пажњу. То би била нека главна разлика*).

Конечно, постоје и две потпуно супротне позиције, које се појављују само у наговештају, јер нису заједничке за више наставника, већ само за две особе, али говоре о два специфична начина позиционирања себе на лично–професионално континууму. На једном полу је позиција названа Оаза (*Кад уђем у школу и затворим врата ја сам као у свом свету, да тако кажем. Ништа ми више није тешко како*

уђем у школу. Као да сам код куће. Чак ми је код куће теже, оно женски послови... али у школи стварно је друга песма. А већ кад врата од учионице затвориш, рад са њима је стварно уживанција), а на другом То је само посао (Нисам никад ни причала на ту тему ни размишљала, како видим свој посао, само сам га радила... Не знам шта да кажем, како да се изразим... То је као што сам малопре рекла, обавеза која ми омогућава егзистенцију).

Сажимајући представљене резултате може се закључити да се наративна позиционирања наставника на димензији лично–професионално формирају у зависности од перципиране идентичности себе и посла, као и пропустљивости/флексибилности граница дате Ја-позиције. Као што је приказано на Слици 4.3.2.5, у свим фазама професионалног развоја постоје Ја-позиције у којима особе истичу или изражено одвајање себе од посла којим се баве (њихова „неидентичност“) или описивање себе претежно кроз спољашње критеријуме прописаног понашања наставника (позиције ближе левом полу приказаних димензија). Овакав заплет идентитета назван је *Наставник, то је мој посао*. Истовремено, у свим фазама професионалног развоја уочавају се позиције у којима се исказује или делимично или потпуно преклапање особе и посла. Овакав наратив назван је *Наставник, то сам ја*. У зависности од тога да ли говоре о разликама у степену и прилагођености различитим контекстима (флексибилност граница дате Ја-позиције) или о „преливању“ једног контекста у други (превелика или ниска пропустљивости граница дате Ја-позиције), могу се разликовати две подврсте овог наратива. Описана наративна позиционирања су детаљније дискутована у наредном поглављу, са посебним освртом на развојне специфичности наставника предметне и разредне наставе.



Слика 4.3.2.5: Развој основних Ја – позиција наставника на димензији лично-професионално

4.3.3 О добром наставнику

Педагошки идеал доброг наставника или слика идеалног наставника део је професионалног идентитета који наставник гради у процесу социјализације у професији (Вујисић Живковић, Вранешевић и Жељић, 2006). Увидом у ову прототипску категорију сазнаје се одређени професионални идеал коме наставници теже, нека врста пожељног професионалног идентитета који би желели да развију.

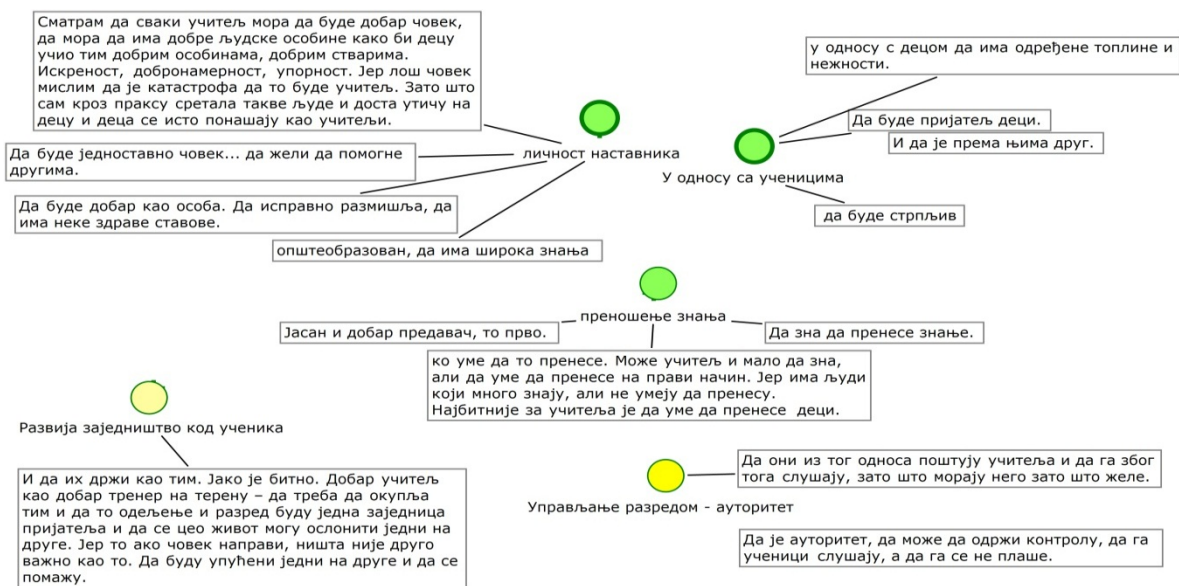
Табела 4.3.3.1: Добар наставник је онај који...

Код II реда	Код I реда	f	
1. Однос са ученицима	Разуме децу, брине о њима и саосећа	16	57
	Једнак однос према свима, праведан, објективан и доследан	12	
	Пријатељ ученицима	10	
	Воли децу	7	
	Поштује ученике	4	
	Стрпљив	5	
	Благ и одмерен	3	
2. Преношење знања и настава	Преношење знања	35	49
	Јасан	3	
	Захтеван и посвећен у настави	6	
	По плану и програму	2	
	Припрема	1	
	Понављање на часу	1	
	Савремена наставна средства	1	
3. Одређена личне одлике наставника	„добар човек“	8	33
	Стално ради на себи	6	
	Свестран, општеобразован	5	
	Прилагодљив	5	
	Креативан	4	
	Вредан, радан, одговоран	3	
	Није сујетан	2	
4. Утицај на развој личности ученика	Васпитни утицај, усмеравање ученика	13	26
	Мотивише ученика	8	
	Развија заједништво међу ученицима	5	
5. Управљање разредом	Ауторитет на часу	11	25
	Добра сарадња са ученицима на часу	6	
	Пријатна атмосфера	5	
	Дисциплина	3	
6. Добро познаје област/области	„Зна знање“		14

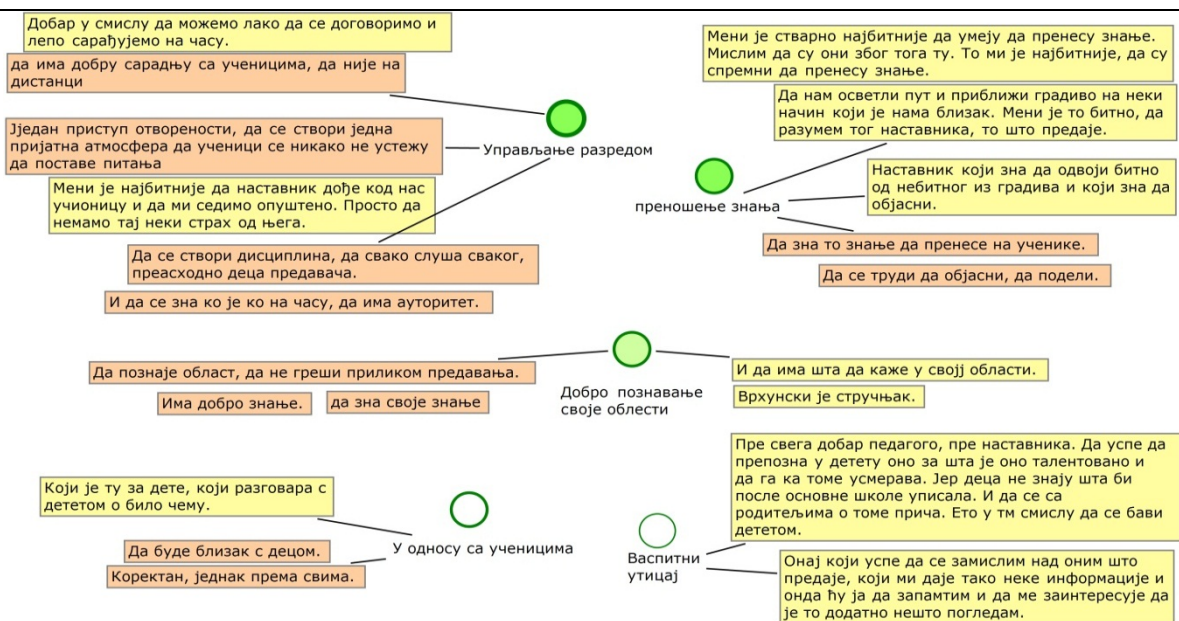
Тематском анализом одговора о добром наставнику добијено је шест основних категорија: *однос са ученицима, преношење знања и настава, личност наставника,*

васпитни утицај на ученика, управљање разредом и познавање области. У Табели 4.3.3.1 приказана је расподела учесталости одговора у добијеним категоријама, уређена од највише до најмање заступљених. Најучесталије одлике доброг наставника односе се на опхођење наставника у односу са ученицима и на успешност у поучавању. Тај однос са ученицима обухвата одређено емоционално улагање (блискост, емпатија, брига), емоционалну контролу у опхођењу (стрпљивост, благост, одмереност) и одређени етички императив праведности према свима (ова група одговора је сврстана баш у ову, а не у неку другу категорију, јер је наглашавано понашање наставника у опхођењу према ученицима као особама, а не у контексту управљања разредом или неких одлика личности наставника). Након ове две најизраженије одлике доброг наставника, следе одређена лична својства наставника (флексибилност, креативност, свестраност, склоност рефлексивности и усавршавању, етичност). Категорије које су подједнако заступљене као важне за доброг наставника су настојање да се директно утиче на ученике васпитно (на развој њихових вредности, ставова, интересовања) и вештине управљања разредом (одржавање дисциплине и ауторитета на часу, уз добру сарадњу са ученицима и пријатну радну атмосферу). На последњем месту по учесталости су одговори који се односе на то да наставник добро познаје област или области које подучава.

Расподела учесталости одговора у категоријама и поткатегоријама својстава доброг наставника према фазама професионалног развоја и врсти наставе приказана је у Прилогу 9.9. Резултати показују да студенти будући учитељи и предметни наставници имају различите представе о томе шта за њих значи добар наставник (Слика 4.3.3.1 а/б). Код будућих учитеља личне одлике наставника и однос са ученицима су најзаступљеније одреднице доброг наставника, затим преношење знања ученицима, а управљање разредом и васпитни утицај су најмање заступљени. Прототип доброг наставника за будуће учитеље има следећа својства: то је наставник који је у односу са ученицима брижан, пријатељски настројен и стрпљив, који је као особа општеобразован и свестран и има одређене етичке врлине због којих је „добар човек“ и који уме да пренесе знање ученицима. Поред ових централних својстава, будући учитељи истичу и да добар наставник има контролу над часом, да има



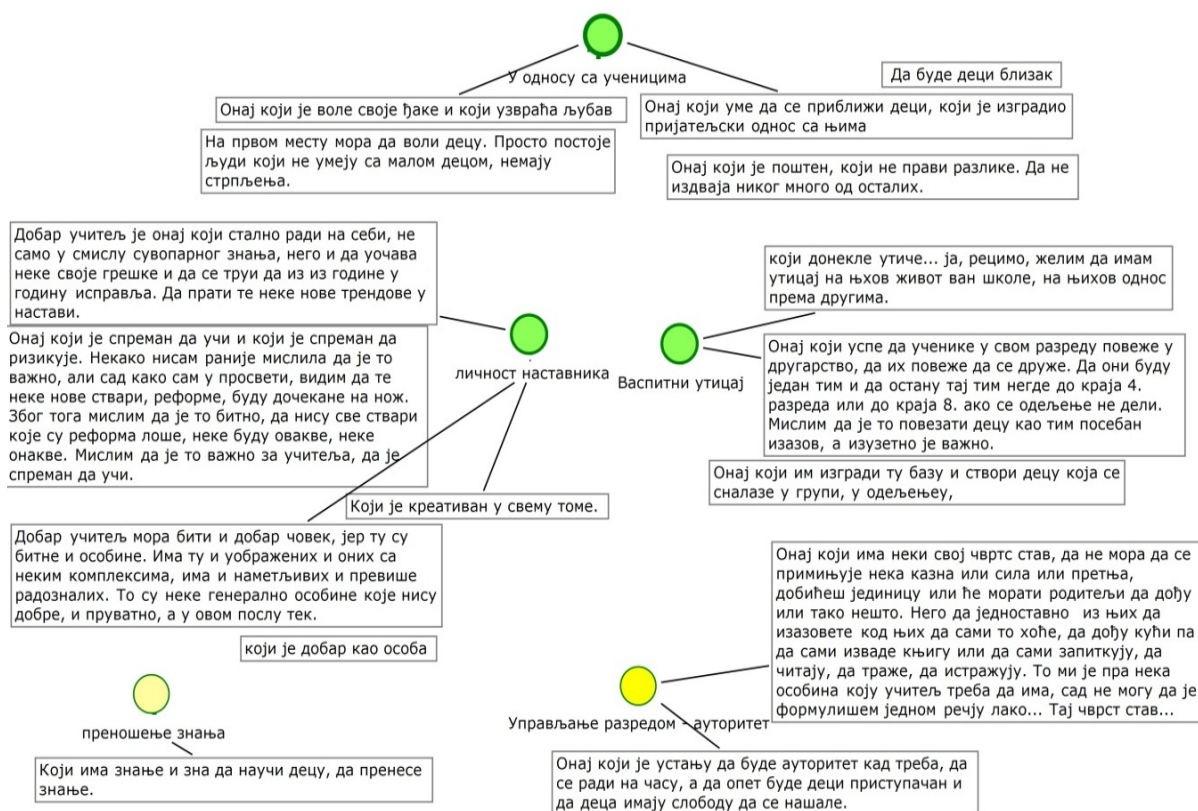
Слика 4.3.3.1а: Добар наставник – Студенти будући учитељи



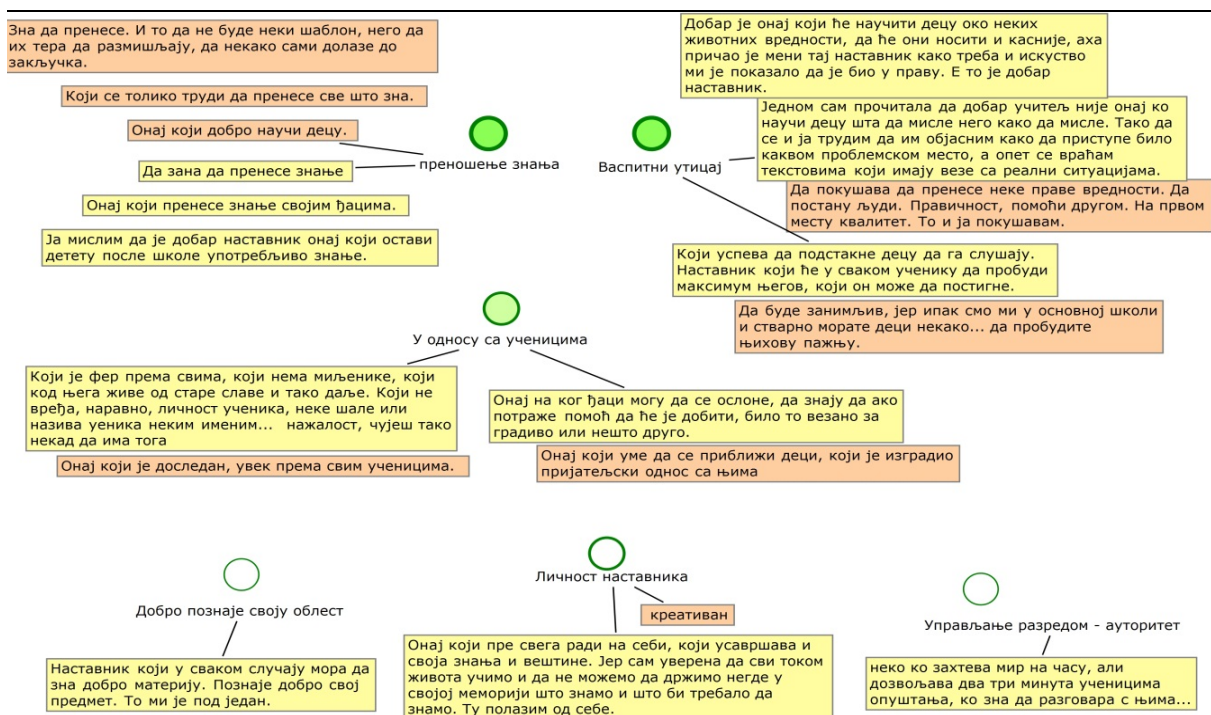
Слика 4.3.3.1б: Добар наставник – Студенти будући предметни наставници српског језика (■ боја) и математике (■ боја)

ауторитет међу ученицима и да утиче на развијање дугорочног заједништва међу њима. Док је управљање разредом најмање заступљена категорија код будућих учитеља, код будућих предметних наставника то је централна позиција прототипа доброг наставника. Преношење знања је друго по учесталости у одговорима предметних наставника, добро познавање области треће, а однос са ученицима и

васпитни утицај су на последњем месту. Личне одлике наставника се уопште не појављују, док се добро познавање области не јавља у одговорима будућих учитеља. Прототип доброг наставника за будуће предметне наставнике има следећа својства (Слика 4.3.3.1б): то је наставник који добро управља разредом (има контролу над часом, ауторитет међу ученицима и који успева да створи пријатну радну атмосферу на часу и развије сараднички однос са њима) и који уме да добро пренесе знање ученицима; затим, онај који добро познаје своју област, који је у односу са ученицима пријатељски настројен и једнак према свима и који успева да мотивише ученика и развија његова шира интересовања.



Слика 4.3.3.2а: Добар наставник – Почетници учитељи

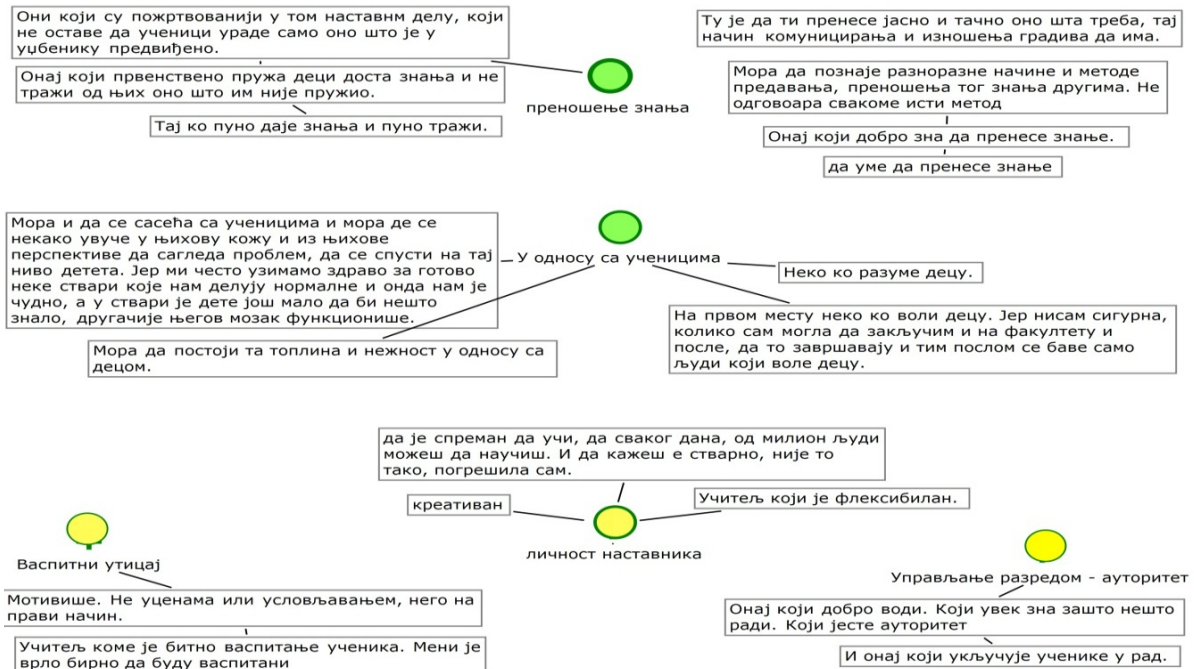


Слика 4.3.3.2б: Дobar наставник – Почетници предметни наставници српског језика (■ боја) и математике (■ боја)

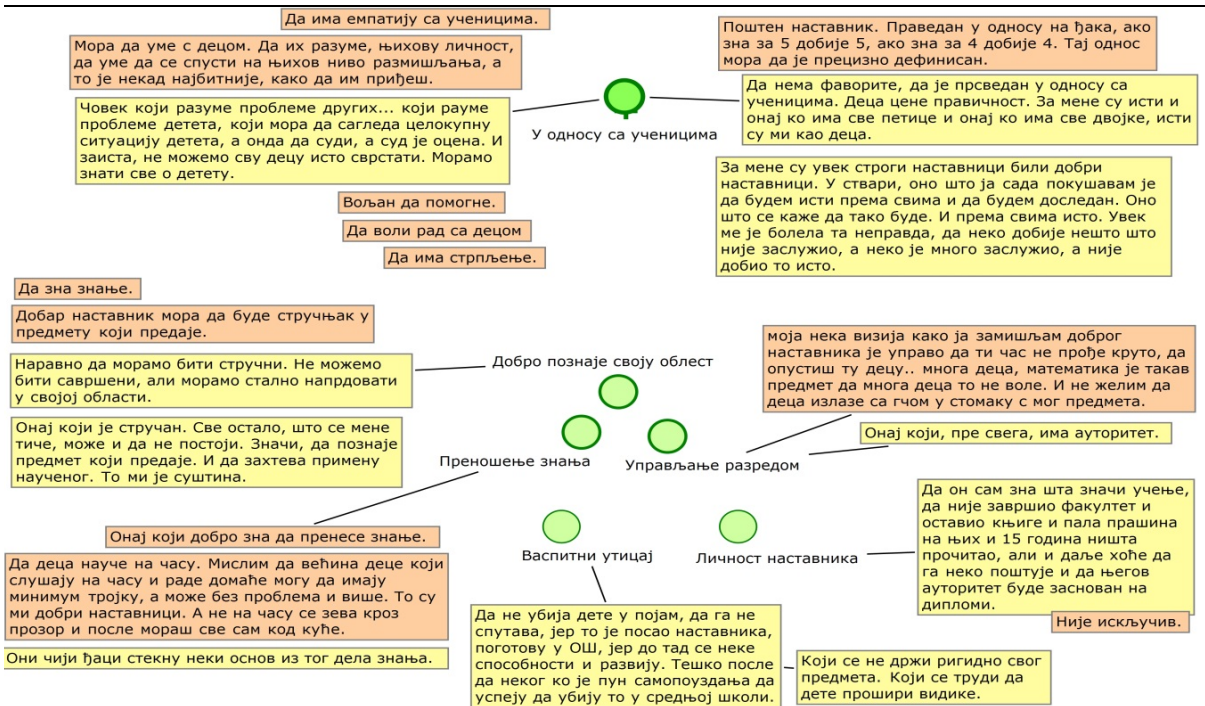
Код предметних наставника почетника најзаступљеније категорије су преношење знања и васпитни утицај, затим однос са ученицима, док су личне одлике наставника, познавање области и управљање разредом мање заступљене (Слика 4.3.3.2 б). Прототип доброг наставника за почетнике предметне наставнике има следећа својства: то је наставник који уме добро да пренесе знање ученицима и који успева да васпитно утиче на ученике, на њихове ставове, вредности, да их мотивише и развија нека шира њихова интересовања; затим, онај који је у односу са ученицима пријатељски настројен и једнак према свима.

Када су у питању наставници који имају између 5 и 15 година стажа (Слика 4.3.3.3а/б), код учитеља преношење знања постаје централна позиција, док је код предметних наставника то однос са ученицима. Код учитеља у овој подгрупи однос са ученицима је на другом месту по заступљености, док су личне одлике наставника, васпитни утицај и управљање разредом мање заступљени. Код предметних наставника друге по важности су позиције познавања области, преношења знања и

управљања разредом, а најмање заступљене су личне одлике наставника и васпитни утицај.

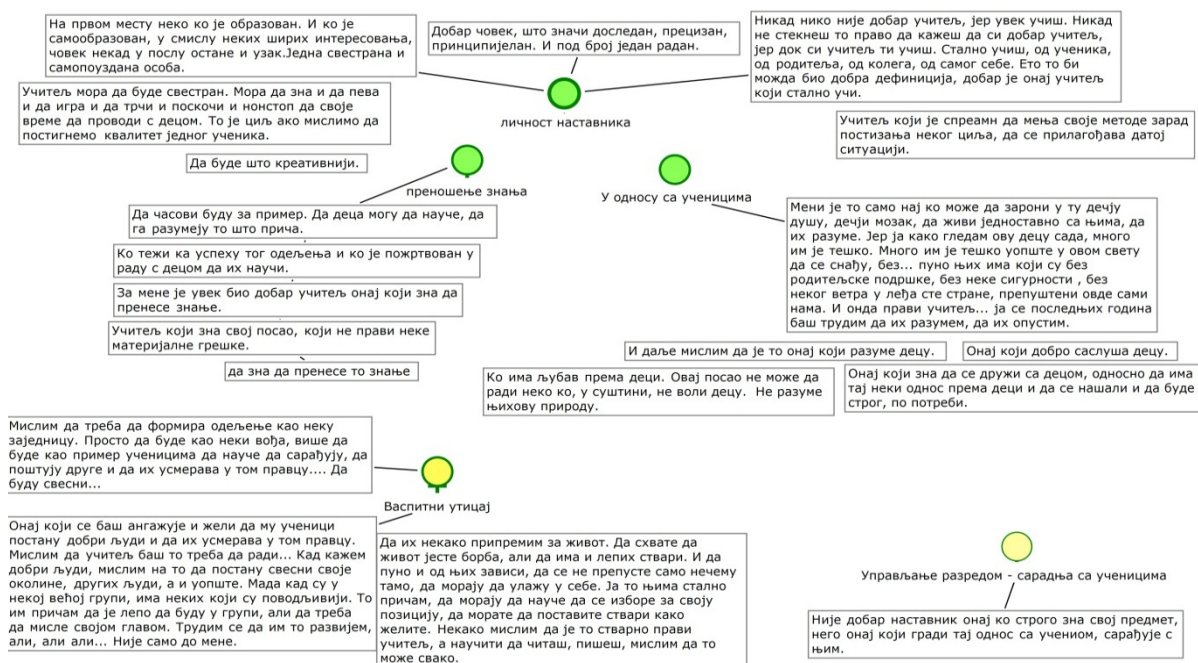


Слика 4.3.3.3а: Дobar наставник – Искусни учитељи 5-15 година стажа

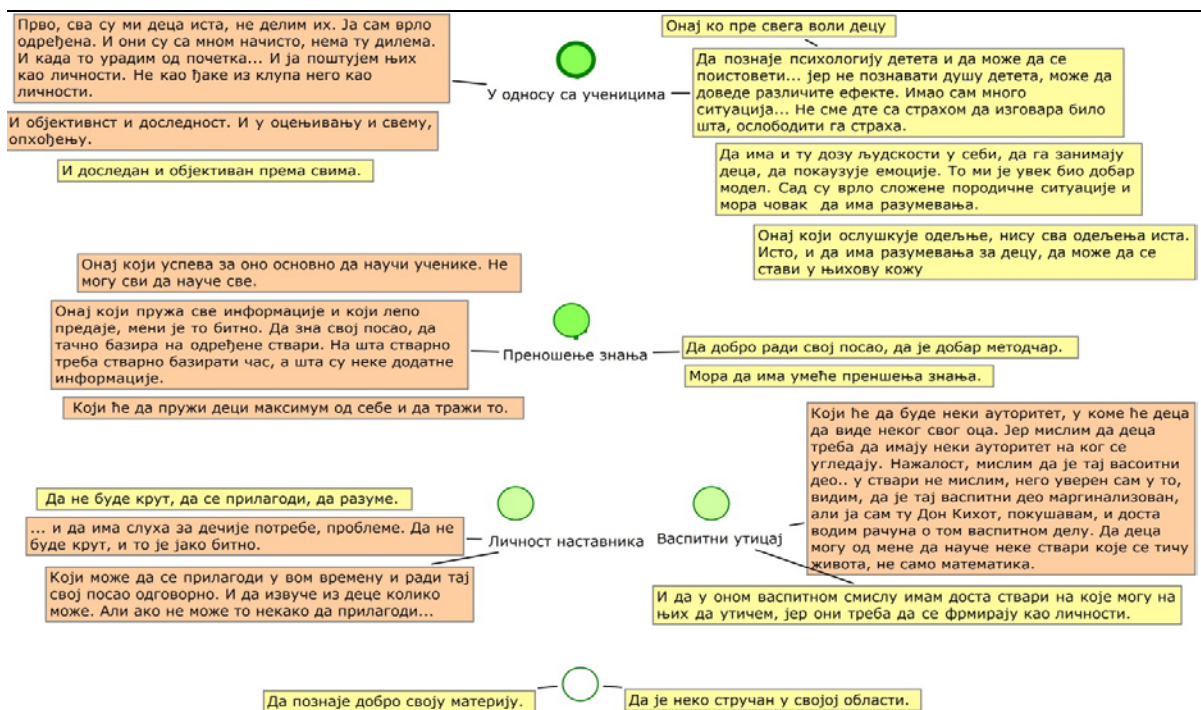


Слика 4.3.3.3б: Дobar наставник – Предметни наставници српског језика (■ боја) и математике са 5-15 година стажа (■ боја)

Прототип доброг наставника за искусне учитеље који имају између 5 и 15 година стажа (Слика 4.3.1.3а) је наставник који је, најпре, ефикасан у настави (успева да децу научи и потребном градиву и више од тога, ко је јасан у комуникацији са ученицима и методички је компетентан) и у односу са ученицима срдчан, нежан, има разумевања и љубави за ученике. Поред ове две основне одлике, за учитеље у овој групи битно је да је наставник као особа флексибилан, креативан и спреман да учи, да уме да управља разредом, да има ауторитет у одељењу, и да води рачуна о мотивацији ученика и њиховом васпитању. Са друге стране, прототип доброг наставника за искусне предметне наставнике (између пет и 15 година стажа) (Слика 4.3.1.3б) је на првом месту онај који у односу са ученицима показује разумевање, саосећање, стрпљење, као и праведност. Затим онај који добро познаје своју област (реч стручан често употребљавају предметни наставници у овом контексту), ко успешно научи ученика потребном знању и ко успева да на такав начин управља разредом да ствара пријатну радну атмосферу на часу. Затим, неко ко је спреман да се усавршава и да васпитно утиче на ученике, тако што ће развијати њихово самопоуздање и њихова шира интересовања.



Слика 4.3.3.4а: Добар наставник – Искусни учитељи > 25 година стажа



Слика 4.3.3.4 б: Добар наставник – Предметни наставници српског језика (■ боја) и математике (■ боја) са > 25 година стажа

Конечно, за искусне учитеље који имају преко 25 година стажа личне одлике наставника заузимају најзначајније место, а по учесталости следе подједнако заступљене категорије преношења знања и односа са ученицима, док категорије васпитног утицаја и управљања разредом остају најмање заступљене у одговорима. За њих прототип доброг наставника има следећа својства (Слика 4.3.3.4а): то је наставник који је свестран, доследан, флексибилан и спреман да стално учи, који у настави уме да пренесе знање ученицима и који у односу са њима има разумевања, саосећања, блискости; онај који васпитно утиче на ученике и њихово опхођење према другима, који развија код њих осећај заједништва и предузимљивости. Са друге стране, код искусних предметних наставника однос са ученицима је и даље најзначајније својство доброг наставника, друго по важности је преношење знања, затим подједнако личне одлике наставника и васпитни утицај, док су одговори који се односе на добро познавање области најмање заступљени. Прототип доброг наставника искусних предметних наставника (преко 25 година стажа) има следећа својства (Слика 4.3.3.4б): То је онај наставник који у односу са ученицима испољава

разумевање, емпатију, љубав (претежно наставници српског језика), који поштује ученике и који је једнак према свима (претежно наставници математике) и онај који је добар у подучавању у својој области (подједнако заступљено код обе подгрупе предметних наставника). И онај који је уз то као особа флексибилан, који настоји да васпитно утиче на ученике и ко добро познаје своју област.

4.3.4 О статусу наставничке професије у друштву

Професионални идентитет наставника има своју социјалну компоненту: друштвена улога коју та професија заузима у друштву и припадност професионалној заједници наставника, у ужем смислу, и заједници просветних радника, у ширем. Због тога статус наставничке професије представља битну позицију у изградњи професионалног идентитета. Резултати индуктивне анализе садржаја показују да чак 82% испитаника сматра да професија којом се баве није вреднована (63% сматра да није вреднована, а 19% да је потпуно обезвређена), док само 18% извештава да наставничка професија јесте вреднована код нас у друштву (Табела 9.10.1 Прилога 9.10). Студенти будући наставници најпозитивније вреднују наставничку професију: посматрано на целом подзору студената, 40% сматра да јесте вреднована, а 60% да није. Међутим, у овим бројкама су упросечене разлике које постоје између три подгрупе студената: док учитељи доминантно процењују да наставничка професија није вреднована код нас у друштву (девет од 11 будућих учитеља), будући предметни наставници српског језика више сматрају да није вреднована него што јесте (четири од шест студената), а будући предметни наставници математике већински сматрају да наставничка професија јесте вреднована (пет од шест студената). У подгрупи почетника драстично се смањује број оних који сматрају да је наставничка професија вреднована (само четворо од укупно 23). Док је наратив учитеља почетника сличан као код студената (истицање невредновања њихове професије у широј околини), наратив предметних наставника почетника се потпуно мења у односу на наративе њихових пар година млађих колега. Овај тренд постаје још више изражен код средње искусних наставника, код којих само четворо од 24 сматра да је професија вреднована, а наративи све више одражавају снажније негативне емоције и појављује се категорија *обезвређени*, код наставника српског језика претежно. Коначно, готово

да не постоје најiskusнији наставници са преко 25 година стажа који сматрају да је наставничка професија вреднована: само једна особа од 24 у овој подгрупи сматра да је бити наставник цењено занимање, а готово 40% извештава (да препознају) да је њихова професија потпуно обезвређена.

Одвојено су анализирани наративи о негативном и позитивном вредновању наставничке професије, а резултати те анализе садржаја приказани су у два одељка који следе.

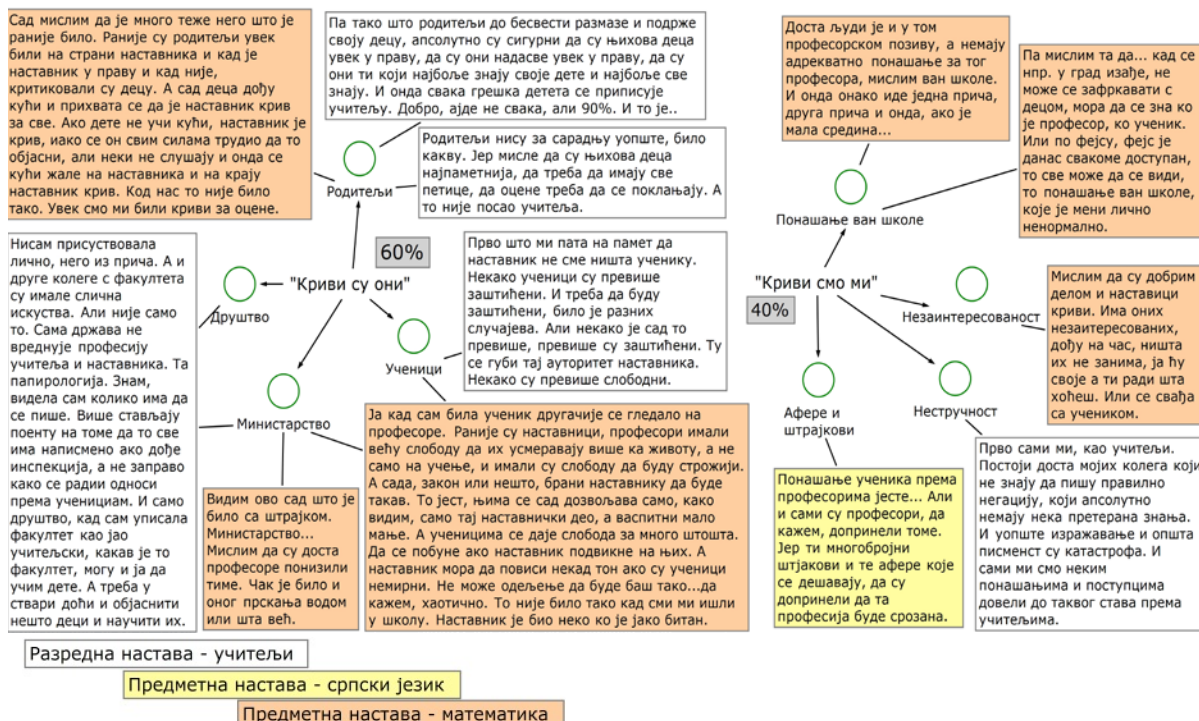
Не вреднује се уопште

Анализом образложења одговора да наставничка професија претежно или потпуно није друштвено вреднована дошло се до две надређене категорије (образложења су или самоиницијативни искази испитаника настали као спонтани наставак њихових одговора о вредновању професије или су одговор на питање испитивача „По чему то препознајете?“). У једној групи одговора одговорност за перципирани тренутни друштвени статус наставничке професије се приписује другима (родитељи, ученици, Министарство просвете, друштво), док се у другој групи одговора одговорност смешта у саме наставнике и њихово понашање. Због тога су категорије назване „Криви су они“ и „Криви смо ми“, иако сами испитаници спорадично употребљавају речи попут *кривац*, *кривци*, *кривица*. Расподела учесталости основних категорија атрибуције одговорности у образложењима статуса наставничке професије приказана је у Табели 9.10.2 Прилога 9.10.

У подзорку будућих наставника 61% сматра да професија наставника није вреднована. Као што је приказано на Слици 4.3.4_1, у њиховим образложењима тренутног неповољног статуса наставничке професије заступљени су и наративи у којима се одговорност приписује другима (60%) и самим наставницима (40%). Из угла студената, ти „други“ су родитељи, ученици, Министарство просвете и друштво у целини. Родитељи, јер нису довољно сарадљиви, превише подржавају и штите своју децу и верују им безусловно и „нису на страни наставника“. Ученици, јер су превише слободни и превише заштићени, па им „наставник не сме ништа“. И Министарство просвете, које не вреднује и спутава наставнике, мада су описи

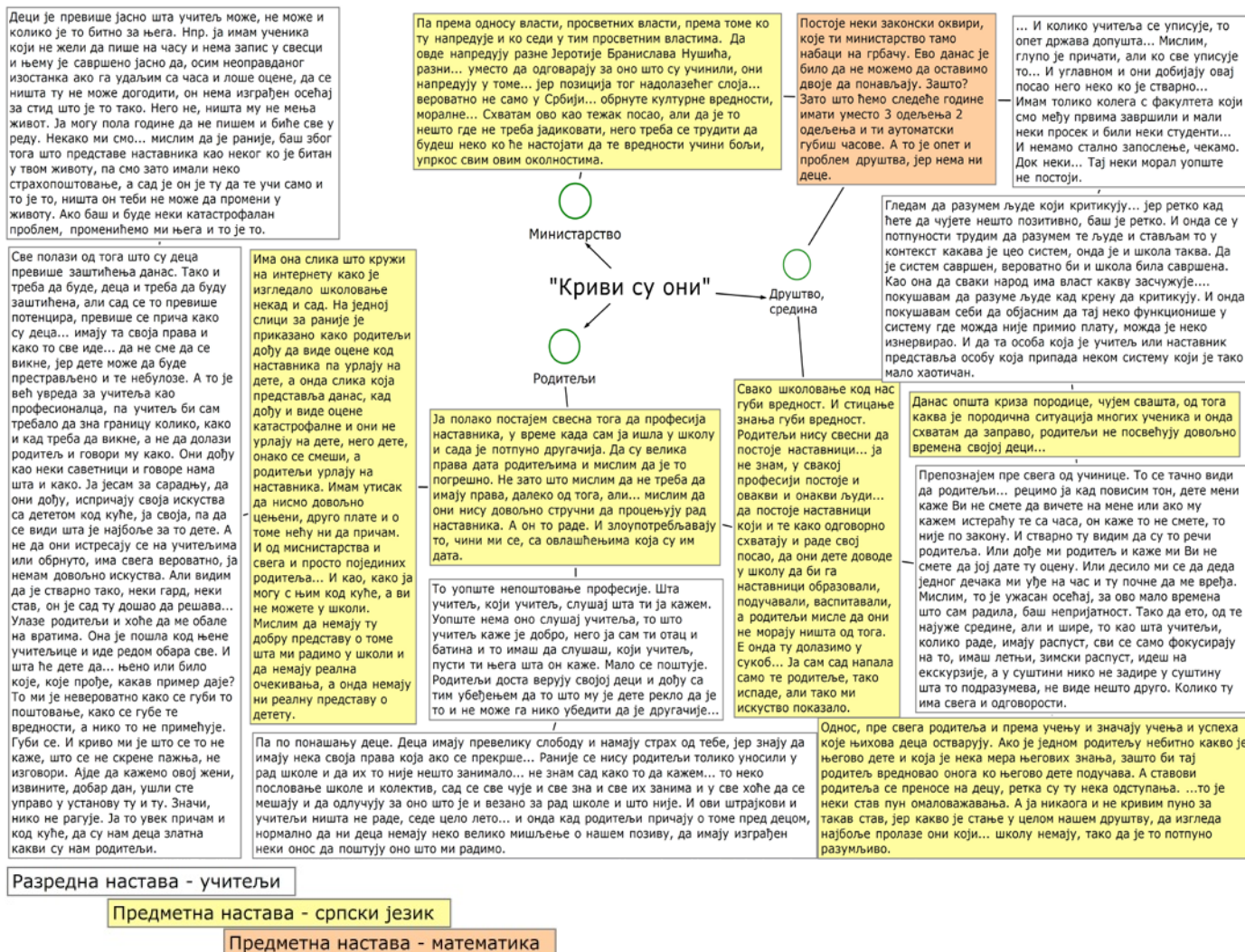
студената по овом питању благо неодређени (*А сада, закон или нешто брани наставнику да буде такав... Видим ово сад шта је било са штрајком. Министарство... Мислим да су доста професоре понизили тиме. Чак је било и оног поливања водом или шта већ... Нисам присуствовала лично, него из прича.... Али није само то, сама држава не вреднује професију учитеља и наставника. Та папирологија, знам, видела сам колико има да се пише).*

Са друге стране, део студената одговорност за неповољан друштвени статус професије смешта у саме наставнике и то због: понашања ван школе, које процењују да је непримерено наставнику (дружење са ученицима, садржаји на друштвеним мрежама, ноћни изласци); незаинтересованости и нестручности; многобројних „афера“ (не експлицира се тачно понашање наставника на које мисле, а у ове догађаје, који су медијски шире покривени и који штете угледу професије, студенти убрајају и штрајк просветних радника).



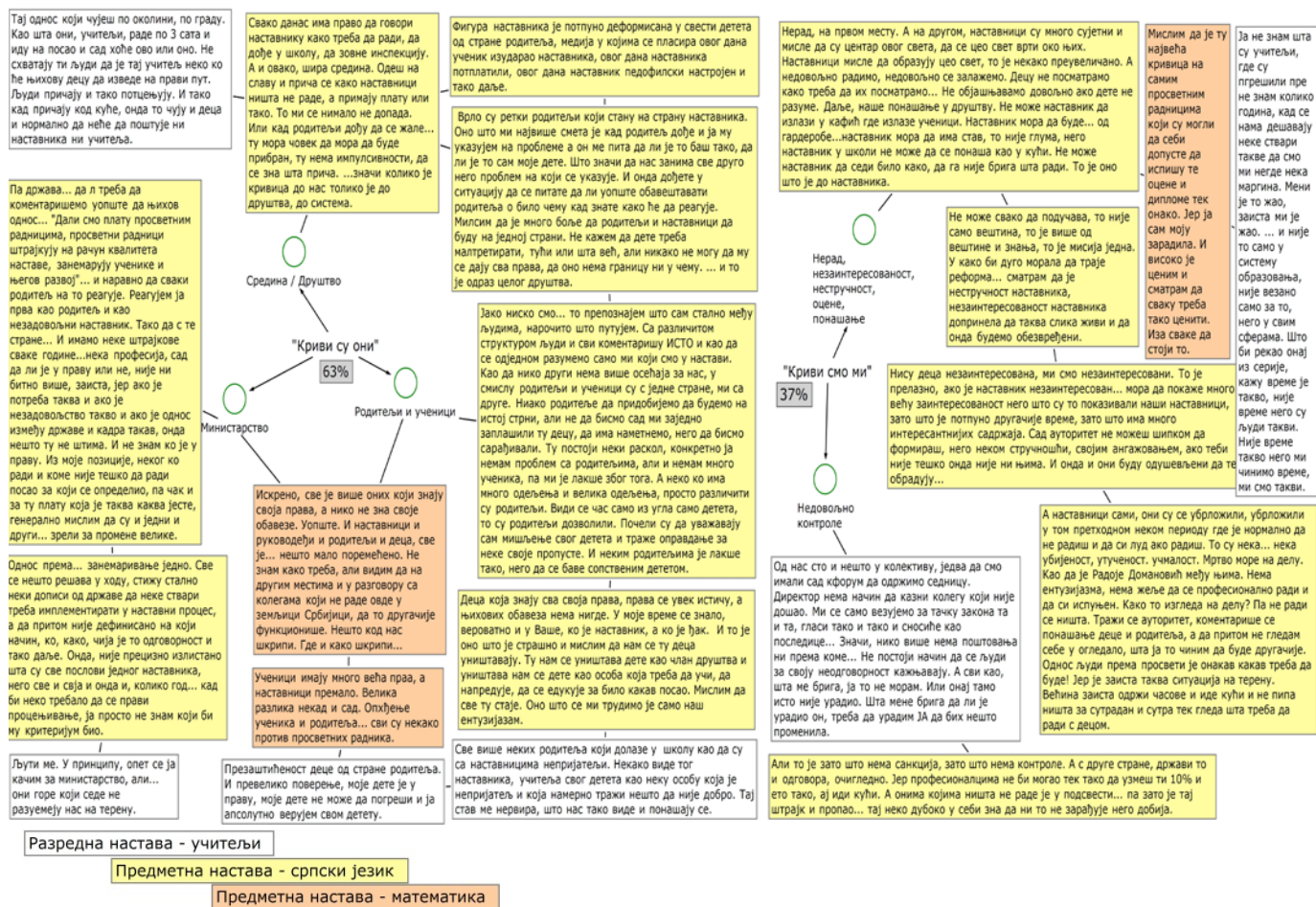
Слика 4.3.4_1: Образложење неповољног статуса наставничке професије – студенти будући наставници

За разлику од студената, чак 83% наставника почетника мисли да њихова професија није вреднована и сви они одговорност за то у потпуности смештају у друге (због чега на Слици 4.3.4_2 нема ниједног одговора из категорије „Криви су они“). Највише наратива се позиционира око родитеља ученика. Главне теме су: велика права су им дата неосновано и они то злоупотребљавају; немају реалну представу нити очекивања о детету; превише слободе допуштају деци; не представљају деци наставника као неког ко је битан, они сами га не уважавају, а онда се то преноси и на децу. Уско повезано са ставом родитеља према наставницима „који је пун омаловажавања“ и уочавањем да се „ставови родитеља преносе на децу“, често се „упире“ прст у друштво у целини. Главне теме у овој поткатегорији наратива односе се на шири друштвени план, у смислу да образовање и знање губе вредност и да најбоље пролазе они без пуно школе („разне Јеротије Бранислава Нушића“), као и у ужем смислу, на породицу („општа криза породица“) и родитеље (непосвећивање довољно времена деци и превише препуштања). Један мањи део наратива окренут је директније ка Министарству просвете, истичући закон који брани наставнику да буде захтевнији у оцењивању и неадекватан кадар у просветној власти.



Слика 4.3.4_2: Образложење неповољног статуса наставничке професије – наставници почетници

Код искусних наставника који имају између 5 и 15 година стажа постоји континуитет у доминантном наративу да занимање наставника није вредновано у друштву (83% наставника у овој подгрупи, од чега 58% сматра да није вредновано, а чак 25% оних који сматрају да је професија потпуно обезвређена). Ипак, наратив се мења у смислу да, за разлику од почетника, који одговорност виде искључиво у спољашњим чиниоцима, искусни наставници атрибуцију одговорности расподељују и према споља (63%) и ка унутра (37%) (Слика 4.3.4_3).



Слика 4.3.4_3: Образложење неповољног статуса наставничке професије – искусни наставници 5–15 година

Када су у питању спољашњи чиниоци, најзаступљенији су наративи о родитељима и ученицима, затим о друштву у целини и на крају о просветним властима.

У наративима о родитељима издвајају се две главне теме:

(а) Деци и родитељима су дата превелика права и слобода, а без обавеза, без граница: *Ученици имају много већа права, а наставници премало* (наставник математике, 12 година стажа); *Деца која знају сва своја права, а њихових обавеза нема нигде* (наставник српског језика, 8 година стажа); *Види се час само из угла детета, то су родитељи дозволили; почели су да уважавају само мишљење свог детета и да траже оправдање за неке своје пропусе* (наставник српског језика, 7

година стажа); *Презаистићеност деце од стране родитеља и превелико поверење, моје дете је у праву, моје дете не може да погрешу* (учитељ, 5 година стажа).

(б) Родитељи гледају на наставника као на непријатеља, наставници и родитељи на „супротним странама“: *Као да се одједном разумемо само ми који смо у настави. Као да нико други нема више осећаја за нас, у смислу родитељи и ученици су с једне стране, ми са друге. И никако родитеље да придобијемо да будемо на истој страни, али не да бисмо сад ми заједно заплашили ту децу, да им наметнемо нешто, него да бисмо сарађивали. Ту постоји неки раскол (наставник српског језика, 8 година стажа). Све више родитеља који долазе у школу као да су са наставницима непријатељи. Некако виде тог наставника, учитеља свог детета као неку особу која је непријатељ и која намерно тражи нешто што није добро* (учитељ, 14 година стажа).

У наративима о односу друштва према наставницима као основна тема издваја се уочавање веома негативних коментара у својој непосредној средини како наставници мало раде и неоправдано се буне: *Раде по три сата и сад хоће ово или оно... Људи причају и тако потцењују и тако кад причају код куће, онда то чују и деца и нормално да неће да поштује ни наставника ни учитеља* (учитељ, 13 година стажа); *Свако данас има право да говори наставнику како треба да ради... Одеш на славу и прича се како наставници ништа не раде, а примају плату* (наставник српског језика, 15 година стажа)

Део наратива усмерен ја ка Министарству просвете, а теме које се издвајају су: *неразумевање (они горе који седе не разумеју нас на терену), незадовољство и тражење промене (...ако је потреба таква и ако је незадовољство такво и ако је однос између државе и кадра такав, онда ту нешто не штима. И не знам ко је у праву... мислим да су и једни и други за промене велике), обраћање јавности у намери да се утиче на родитеље, а против наставника (...“просветни радници штрајкују на рачун квалитета наставе, занемарују ученике и њихов развој“ и наравно да сваки родитељ на то реагује. Реагујем ја прва као родитељ и као незадовољни наставник), као и захтеви који треба да се испуне у кратким роковима, несистематичност и недефинисане процедуре (све се нешто решава у ходу, стално стижу неки дописи од*

државе да неке ствари треба имплементирати у наставни процес, а да притом није дефинисано на који начин, ко, како, чија је то одговорност и тако даље. И није прецизно излистано шта су све послови једног наставника, него све и свја).

Са друге стране, део наставника у овој подгрупи одговорност за неповољан друштвени статус професије смешта у саме наставнике и њихове одређене поступке. Ту су:

- Недовољно заинтересованости и ангажовања

Недовољно радимо, недовољно се залажемо. Децу не посматрамо како треба да их посматрамо, не објашњавамо довољно ако дете не разуме (наставник српског језика, 15 година стажа); То су нека... нека убијеност, утученост. учмалост. Мртво море на делу. Као да је Радоје Домановић међу њима. Нема ентузијазма, нема жеље да се професионално ради и да си испуњен. Како то изгледа на делу? Па не ради се ништа. Тражи се ауторитет, коментарише се понашање деце и родитеља, а да притом не гледам себе у огледало, шта ја то чиним да буде другачије. Однос људи према просвети је онакав какав треба да буде! Јер је заиста таква ситуација на терену. Већина заиста одржи часове и иде кући и не пипа ништа за сутрадан и сутра тек гледа шта треба да ради с децом (наставник српског језика, 14 година стажа).

- Понашање ван школе, које процењују да је непримерено наставнику

Не може наставник да излази у кафић где излазе ученици. Наставник мора да буде... од гардеробе... Наставник мора да има став, то није глума, него наставник у школи не може да се понаша као у кући. Не може наставник да седи било како, да га није брига шта ради (наставник српског језика, 15 година стажа).

- Недовољно контроле

Не постоји начин да се људи за своју неодговорност кажњавају. А сви као, шта ме брига, ја то не морам. Или онај тамо исто није урадио. Шта мене брига да ли је урадио он, треба да урадим ЈА да бих нешто променила (учитељ, 10 година стажа)

- „Поклањање“ оцена

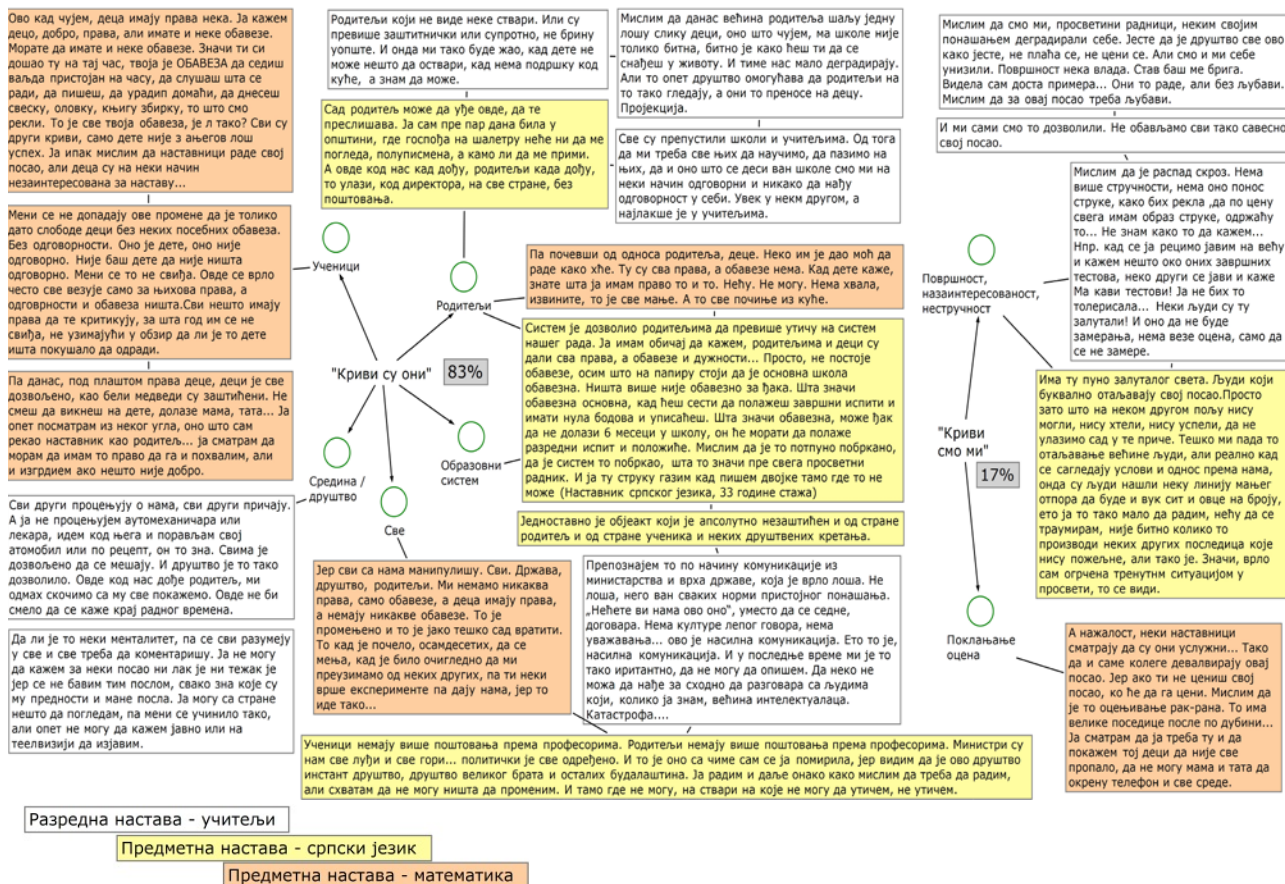
Мислим да је ту највећа кривица на самим просветним радницима који су могли себи да допусте да испишу те оцене. И дипломе. Јер ја сам моју зарадила и високо је ценим (наставник математике, 15 година стажа).

Коначно, код најискуснијих наставника готово једини наратив је да професија није вреднована, чак 96% наставника у овој подгрупи је таквог мишљења (23 од 24 особе). Родитељи ученика су и даље они у које се најчешће „упире прстом“: *Родитељи који не виде неке ствари. Или су превише заштитнички или супротно, не брину уопште. Све су препустили школи и никако да нађу одговорност у себи. Познају сва права, а обавезе нигде нема. Сад родитељ може да уђе овде, да те преслишава, то улази, код директора, на све стране, без поштовања. Данас већина родитеља шаљу једну лошу слику деци, коментарима „ма школе није толико битна, битно је како ћеш ти да се снађеш у животу“. И тиме нас деградирају. Али то опет друштво омогућава да родитељи на то тако гледају, а они то преносе на децу.*

Код најискуснијих наставника доста су присутни и одговори у којима се одговорност приписује подједнако и помешано друштву, образовном систему и родитељима. Типичан опис састављен од синтезе неколико примера одговора гласи: *Наставник је објект који је апсолутно незаштићен и од стране родитеља и ученика и неких друштвених кретања. Сви нама манипулишу. Сви. Држава, друштво, родитељи. Свима је дозвољено да се мешају. И друштво је то тако дозволило. Систем је дозволио родитељима да превише утичу на начин нашег рада. Неко им је дао моћ да раде како хоће. Родитељима и деци су дали сва права, а обавезе и дужности, просто, не постоје, осим што на папиру стоји да је основна школа обавезна. Ништа више није обавезно за њака.*

Ученици се јављају као засебна категорија. Помињани су ученици и у одговорима почетника и наставника са 5–15 година стажа, али увек у вези са родитељима, где је из наратива бивало јасно да се главна одговорност приписује родитељима. Код најискуснијих наставника, са друге стране, тога нема, па се ученици и њихов однос према наставницима наводи као самосталан чинилац невредовања наставника *(Није баш да дете није ништа одговорно. Овде се све врло често везује за њихова права, а одговорности и обавезе ништа. Данас, под плаштом*

права деца, деци је све дозвољено. Као бели медведи су заштићени. Сви су други криви, само дете није за свој лош успех. Наставници раде свој посао, али су деца незаинтересована за наставу).



Слика 4.3.4_4: Образложење неповољног статуса наставничке професије – искусни наставници преко 25 година стажа

И на крају, мањи број одговора искусних наставника (17%) одговорност за статус наставничке професије види у самим наставницима и њиховим поступцима као што су:

- Површност и незаинтересованост

Мислим да смо ми, просветни радници, неким својим понашањем деградирали себе. Јесте да је друштво све ово како јесте, не плаћа се, не цени се. Али смо и ми себе унизили. Површност нека влада. Став: „Баш ме брига!“ Има ту пуно залупалог света. Људи који буквално отаљавају свој посао. Тешко ми пада то отаљавање, али

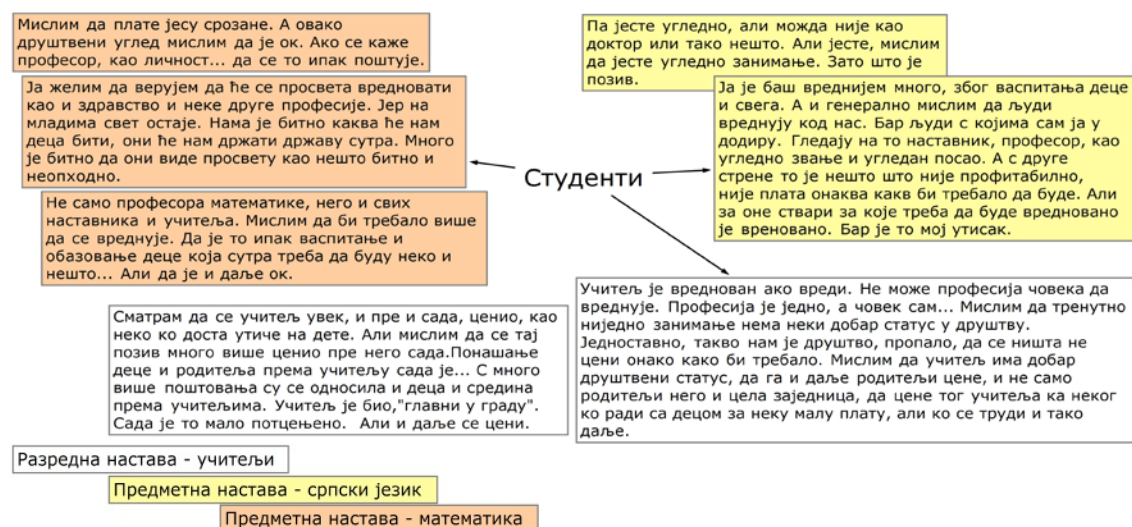
реално кад се сагледају услови и однос према нама, онда су људи нашли неку линију мањег отпора да буде и вук сит и овце на броју, ето ја то тако мало да радим, нећу да се траумирам.

– Нестручност и необјективно оцењивање

Нема више стручности, нема оно понос струке, да по цену свега имам образ струке, одржаћу то... Не знам како то да кажем. Неки људи су ту залутали. И оно да не буде замерања, нема везе оцена, само да се не замере. Нажалост, неки наставници сматрају да су они услужни... Тако да и саме колеге девалвирају овај посао. Јер ако ти не цениш свој посао, ко ће да га цени. Мислим да је то оцењивање рак-рана. То има велике последице после по дубини... Ја сматрам да ја треба ту и да покажем тој деци да није све пропало, да не могу мама и тата да окрену телефон и све среде.

Ипак се вреднује

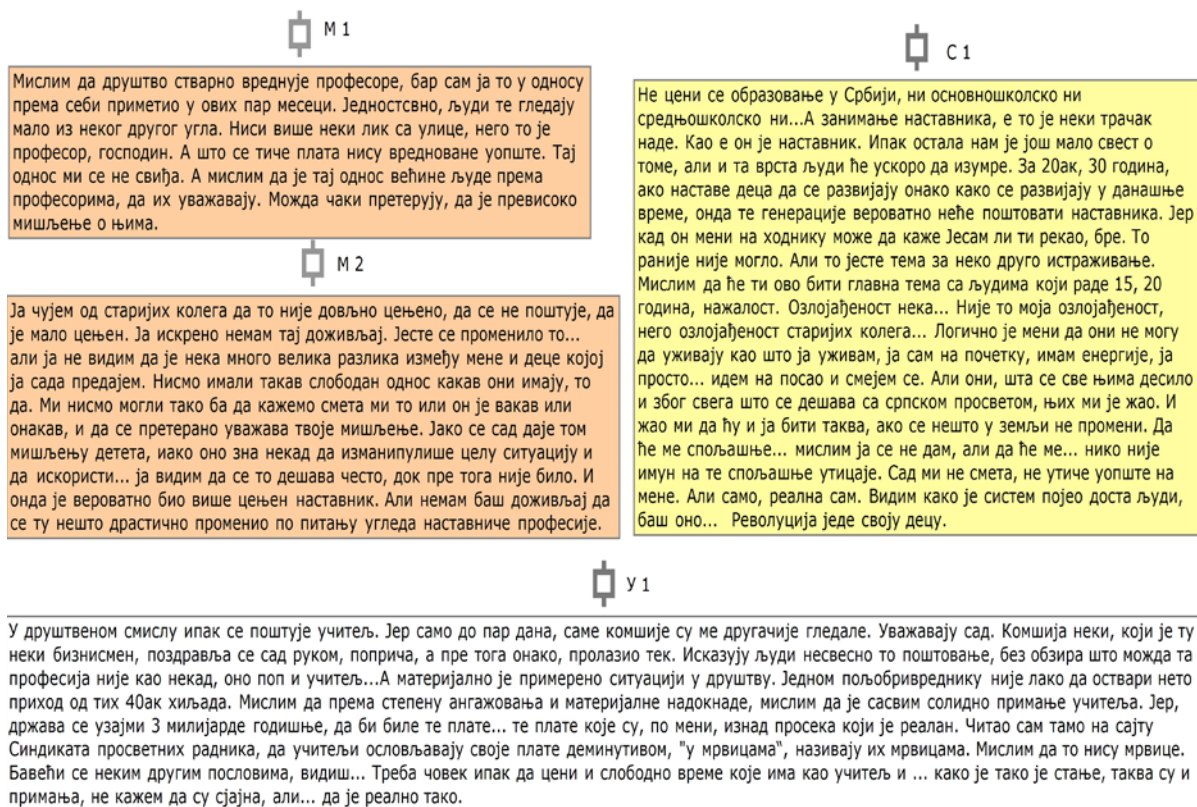
Као што је већ истакнуто, одговори у којима се истиче да наставничка професија јесте друштвено вреднована и цењена чине мањину (само 19% испитаника). Тачно половина ових одговора долази од студената (девет од 18), а друга половина од наставника који су у радном односу, па су ове две групе наратива засебно анализирани.



Слика 4.3.4_5: Наративи студената о позитивном друштвеном статусу наставничке професије

Одговорима будућих наставника, приказаним на Слици 4.3.4_5, заједнички је следећи надређени наратив: *Плате јесу мале, није вредновано колико би требало и као неке друге професије, уз то је и цело друштво у „кризи“, али јесте и даље цењено занимање.*

До промене у главном наративу о вредновању професије долази већ код наставника почетника, који већински сматрају да професија није вреднована. Само четири особе од укупно 24 у овој подгрупи извештавају да занимање којим се баве јесте друштвено вредновано (њихови одговори приказани су на Слици 4.3.4_6). Од те четири особе, две су једине у целом узорку које не раде само у основној школи, већ и у средњој школи (М1) и на високошколској установи (М2), док је трећа особа тек ушла у наставничку професију у зрелијим годинама и након дугогодишњег бављења разним другим пословима невезаним за школство (У1).



Слика 4.3.4_6: Наративи почетника о позитивном друштвеном статусу наставничке професије

Неколико значајних тема се покреће у овим наративима:

– Констатовање да се наставничка професија уважава упркос неповољним околностима као што су генерално невредновање образовања у друштву (С1), ниским новчаним примањима (М1) и понашању ученика према наставницима (М2 и С1).

– Доживљај личне уважености од стране непосредне околине откако су почели да раде у школи у односу на то како их је средина посматрала пре тога (наставници М1 и У1).

– Одступање од доминантног наратива старијих колега и то на следеће начине (парафразирани основне позиције): *Немам доживљај да се не поштује, иако чујем то често од старијих колега, нити да су ученици пуно другачији (М2); Сада уживам и имам енергије и идем на посао и смејем се и не утичу на мене те спољашње околности, али међу старијим колегама влада нека озлојеђеност и жао ми да ћу и ја бити таква, ако се нешто у земљи не промени. Ја се не дам, али нико није имун на те спољашње утицаје. Само сам реална и видим како је систем појео доста људи (С1); Материјално је примерено ситуацији у друштву. Према степену ангажовања и материјалне надокнаде, мислим да је сасвим солидно примање учитеља. Прочитао сам да они називају своје плате „мрвицама“. Мислим да то нису мрвице. Бавећи се неким другим пословима, видиш... Треба човек ипак да цени и слободно време које има као учитељ и ... како је тако је стање, таква су и примања, не кажем да су сјајна, али да је реално тако (У1).*

Код искусних наставника наративи о позитивном друштвеном статусу наставничке професије још су ређа појава: пет од укупно 48 (четири из подгрупе наставника са 5–15 година стажа и само један из подгрупе најискуснијих наставника са преко 25 година стажа). Заједнички наратив у њиховим одговорима јесте јасно истицање незадовољства односом који према њима имају непосредно окружење, просветне власти и друштво у целини, уз истовремено присутно уважавање од стране већег дела родитеља ученика, као и самих ученика:

Сад ту не може човек да се не осврне на ситуацију која реално јесте. Али ја ипак мислим да је посао наставника и учитеља, у друштву, ипак вреднован. Да су људи свесни, родитељи бар, да је улога наставника и учитеља јако важна. Без

обзира какво нам је друштво, Министарство просвете, да све то ставимо по страни, мислим да се, ипак, вреднује. Да та свест није толико урушена и помућена како се приказује. Постоји неки проценат људи који не иде у прилог том мом мишљењу и који су деградирани положај просветног радника. Али мислим да је то много мањи проценат. И не желим да они утичу на моје мишљење. Сматрам да је улога и те како важна и да већина људи то препознаје и да сматра да је важно и ко је наставник и какав је наставник и да је улога наставника и те како важна у самом одрастању њихове деце. Стварно тако мислим (учитељ, 8 година радног стажа).

Ако се гледа онај доживљај са телевизије и коментари и колико смо плаћени, онда бих рекла да уопште нисмо битни и важни. Али оно што мене инспирише и даје ми елана и воље за рад јесте да ја немам такав доживљај што се тиче родитеља и што се тиче деце. А и на крају, и оно што ја желим у будућности да радим је да би се поправило стање у образовању. И онда кад сам писала књигу, један од разлога зашто сам је уопште и писала, јер сам схватила да много критикујемо, а да ништа не радимо на личном плану да то поправимо. И онда ми је мирна савест, да кажем да сам покушала макар неки допринс да направим, мали корак направила да се то поправи. Надам се да ће доћи време да не будемо у друштву, односно од друштва тако схваћени и доживљени. (учитељ, 12 година стажа)

Искрено да кажем, поносна сам што сам професор и волим да кажем да сам професор, иако омаловажавају оно што ми радимо. Стално смо нешто ми трн у оку, ми имамо распуст, па шта ви просветари хоћете, ево ја немам посао, ја радим овде, онде. Али ја и даље мислим да нас велика већина поштује. Да већина родитеља поштује и да им је врло битно шта ће наставник рећи. Сад она мањина, мислим да је то мањи доста проценат (наставник математике, 10 година стажа).

Код најискуснијих наставника (преко 25 година стажа) само једна особа сматра да је занимање којим се бави друштвено вредновано:

Па учитељ јесте вреднован. Код учитеља је то вредновано. Ја сам задовољна. И за својих свих година стажа била сам задовољна. И с платом. Рецимо, ја никад нисам била за штрајк... за наш рад, не... Не затвара ме фабрика у 6 и у 2 и отварају се и затварају капије, а много су мање плате тамо. Док наставници нису задовољни,

то видим, незадовољство је велико. Незадовољство и родитеља и наставника (учитељ, 31 година стажа).

Две значајне теме издвајају се у овом наративу: уверење да је посао учитеља вреднован и да је незадовољство предметних наставника много веће, као и стављање посла наставника у шири друштвени контекст, нарочито поређење са пословима приватног производног сектора.

4.4 Самопроцене професионалне идентификације и развијености наставничких компетенција

На једној десетостепеној скали испитаници су процењивали степен идентификације са професијом (доживљај да је та особа наставник), а на другој десетостепеној скали, сигурност у своје професионалне компетенције (у којој мери је особа сигурна у своја знања, вештине и способности за посао наставника). У наставку су приказани резултати квантитативне обраде података добијених овим скалама самопроцене.

Табела 4.4.1: Дескриптивни статистички показатељи за степен идентификације са професијом – фаза професионалног развоја и године живота

	АС	СД	Мин - Макс	Мед	Мод	Н
Студенти	7.79	2.033	2 – 10	8	9	22
Почетници	8.61	1.305	5 – 10	9	10	23
Средње искусни	9.02	2,177	1 – 10	10	10	23
Искусни	9.54	.588	8 – 10	10	10	24
Укупно	8.81	1.614	2 – 10	9	10	92
19-24	8.02	1.985	2 – 10	8,5	9 и 10	22
25-30	8.30	1.559	5 – 10	8	8 и 10	20
31-40	8,93	2,155	1 – 10	10	10	23
41-50	9,60	0.516	9 – 10	10	10	10
51-60	9.47	0.640	8 – 10	10	10	15
	8.73	1.744	21– 10	9	10	91

Када се погледају средње вредности приказане у Табели 4.4.1, уочава се да степен професионалне идентификације расте са годинама радног стажа и са годинама живота. Код студената она је умерено висока (АС 7,8, медијана 8), међутим овде су и

највеће мере распршења, па стандардна девијација износи 2, а распон варира чак од 2 (најнижа оцена коју студенти себи дају) до 10 (највиша самопроцена студената). Код почетника степен идентификације расте (АС износи 8,6, а медијана 9) и мање варира (СД износи 1,3, а распон се креће од 5 до 10). Код искусних наставника степен професионалне идентификације је највиши: аритметичка средина износи преко 9, а медијана и мод износе 10 у свим подгрупама искусних наставника (и према стажу и годинама живота). Оно у чему се разликују искусни наставници јесу мере распршења: у четвртој деценији живота одступања од средње вредности су и даље велика (СД 2,2, са минималном оценом 1 и максималном 10), док се у петој и шестој деценији живота смањују (СД 0,5–0,6, распон свих оцена се креће између 8 и 10).

Анализа варијансе је показала да укупне разлике јесу статистички значајне према оба развојна критеријума, фаза професионалног развоја ($F = 4,618$, $p = 0,005$) и године старости наставника ($F = 2,787$, $p = 0,031$). Како би се прецизније утврдило између којих подгрупа постоје значајне разлике, урађен је пост хок тест најмањих значајних разлика (лсд), а вредности су приказане у Табели 4.4.2.

Табела 4.4.2: Пост хок тест најмањих значајних разлика самопроцена професионалне идентификације

	Студенти	Почетници	Средње искусни	Искусни	
Студенти	/	-0,81 (0,071)	-1,39 (0,002)	-1,75 (0,000)	
Почетници		/	-0,58 (0,187)	-0,93 (0,035)	
Средње искусни			/	0,35 (0,413)	
Искусни				/	
	19–24	25–30	31–40	41–50	51–60
19–24	/	-0,27 (0,559)	-1,08 (0,019)	-1,57 (0,008)	-1,44 (0,006)
25–30		/	-0,80 (0,086)	-1,30 (0,031)	-1,17 (0,028)
31–40			/	-0,49 (0,391)	-0,36 (0,473)
41–50				/	0,13 (0,831)
51–60					/

За разлику од претходно приказаних разлика према годинама стажа и живота, између наставника разредне и предметне наставе готово да нема разлике у степену професионалне идентификације. Разлике између наставника предметне наставе су

мале, али се уочава да су самопроцене наставника српског језика нешто више од самопроцена наставника математике.

Табела 4.4.3 : Дескриптивни статистички показатељи за степен идентификације са професијом – врста наставе

	АС	СД	Мин - Макс	Мед	Мод	Н
Учитељи	8.76	2,066	1–10	9,75	10	46
Предметни наставници	8.76	1.367	5–10	9	10	47
Σ	8.81	1.607	2–10	9	10	93
Српски	8.96	1.274	5–10	9	10	25
Математика	8.61	1.461	5–10	9	10	23
Σ	8.79	1.364	5–10	9	10	48

Ипак, анализа варијансе потврђује да добијене разлике нису статистички значајне ни за један од критеријума: предметна и разредна настава ($F = 0,001$, $p = 0,977$) и врста предметне наставе ($F = 0,791$, $p = 0,378$). Што значи да се наставници и наставнице предметне и разредне наставе не разликују значајно у степену професионалне идентификације и да на мерама самопроцене сви исказују подједнако висок ниво професионалне идентификације (у просеку 8,8 на скали од 1 до 10).

Табела 4.4.4: Дескриптивни статистички показатељи самопроцене сигурности у професионалне компетенције – фаза професионалног развоја и године живота

	АС	СД	Мин - Макс	Мед	Мод	Н
Студенти	7,46	1,558	3–10	8	8	23
Почетници	7,06	1,462	3,5–9	8	8	24
Средње искусни	8,21	1,654	3,5–10	8	8	24
Искусни	8,42	0,985	6–10	8	8	24
Σ	7,79	1,52	3–10	8	8	95
19–24	7,41	1,586	3–10	8	8	23
25–30	7,17	1,550	3,5–9,5	8	8	20
31–40	7,79	1,870	3,5–10	8	8	24
41–50	8,30	1,317	6–10	8,5	7 и 9 и 10	10
51–60	8,63	0,767	8–10	8	8	15
Σ	7,75	1,587	3–10	8	8	92

У Табели 4.4.4 приказани су основни описни статистички показатељи расподеле самопроцена сигурности у професионалне компетенције наставника различитог радног стажа и узраста. Анализа варијансе је показала да укупне разлике јесу статистички значајне према оба развојна критеријума, фаза професионалног развоја ($F = 3,815$, $p = 0,013$) и године старости наставника ($F = 2,542$, $p = 0,045$).

Како би се утврдило између којих средњих вредности постоје значајне разлике, урађен је пост хок тест најмањих значајних разлика (лсд), а вредности су приказане у Табели 4.4.5.

Табела 4.4.5: Пост хок тест најмањих значајних разлика самопроцена сигурности у наставничке компетенције

	Студенти	Почетници	Средње искусни	Искусни	
Студенти	/	0,39 (0,370)	-0,75 (0,076)	-0,96 (0,031)	
Почетници		/	0,958 (0,029)	1,35 (0,002)	
Средње искусни			/	-0,21 (0,617)	
Искусни				/	
	19–24	25–30	31–40	41–50	51–60
19–24	/	0,24 (0,614)	-0,38 (0,401)	-0,89 (0,131)	-1,22 (0,019)
25–30		/	-0,62 (0,188)	1,12 (0,053)	-1,46 (0,007)
31–40			/	-0,51 (0,382)	-0,84 (0,100)
41–50				/	-0,33 (0,596)
51–60					/

Приказани резултати говоре да су наставници почетници мање сигурни у своје професионалне компетенције у односу на обе подгрупе искусних наставника и ове разлике су статистички значајне на нивоу значајности од 0,01. Просечна оцена самопроцене сигурности у своје професионалне компетенције на скали од нула до 10 код почетника износи 7, при чему је најнижа оцена коју себи дају 3,5, а највиша 9, док су просечне оцене искусних наставника између 8,2 и 8,4. Иако разлике између самих искусних наставника нису статистички значајне (разлика између аритметичких средина је свега 0,2), уочава се да је варијабилност самопроцена доста већа код средње искусних наставника ($СД = 1,6$, а распон одговора између 3 и 10), него код најискуснијих наставника (најмања оцена коју дају себи је 6, а највиша 10). Разлика између студената и најискуснијих наставника се показала статистички значајном,

што значи да се према самопроцени сигурности у своје компетенције студенти завршне године не разликују пуно у односу на наставнике почетнике (чак студенти имају веће средње вредности) и средње искусне наставнике. Ови налази су потврђени и узрасним разликама: најмање сигурни у своје професионалне компетенције су наставници почетници у другој половини треће деценије, затим будући наставници почетком треће деценије живота, а код искусних наставника сигурност у своје професионалне компетенције расте са узрастом.

Табела 4.4.6: Дескриптивни статистички показатељи самопроцене сигурности у професионалне компетенције – врста наставе

	АС	СД	Мин - Макс	Мед	Мод	Н
Учитељи	7,73	1,662	3–10	8	8	46
Предметни наставници	7,75	1,486	3,5–10	8	8	49
Σ	7,79	1,519	3–10	8	8	95
Српски	7,50	1,574	3.5–10	8	8	25
Математика	7,90	1,472	3.5–10	8	8	25
Σ	7,700	1,522	3.5–10	8	8	50

Када се погледају средње вредности приказане у Табели 4.4.6, види се да између наставника разредне и предметне наставе готово да нема разлике, као ни између наставника предметне наставе, с тим што су самопроцене наставника математике нешто више од самопроцена наставника српског језика. Анализа варијансе, ипак, потврђује да добијене разлике нису статистички значајне ни за један од критеријума категорисања: предметна и разредна настава ($F = 0,007$, $p = 0,934$), врста предметне наставе ($F = 0,861$, $p = 0,358$). Добијени резултати указују на то да се учитељи и предметни наставници и наставнице не разликују значајно у самопроценама сигурности у професионалне компетенције и да сви исказују подједнак, умерено висок ниво сигурности у своје професионалне компетенције (у просеку 7,7 на скали од 0 до 10).

Табела 4.4.3.1: Корелација између професионалне идентификације и сигурности у наставничке компетенције

	Пирсонов коефицијент корелације (r)	Статистичка значајност (p)
Студенти	0,260	0,243
Почетници	-0,266	0,220
Средње искусни	-0,217	0,319
Искусни	0,156	0,466
Учитељи	0,104	0,488
Предметни наставници	-0,009	0,953
Српски	-0,073	0,730
Математика	0,027	0,903

Између укупног степена идентификације са наставничком професијом и самопроцене сигурности у професионалне компетенције није утврђена корелација ($r = 0,058$, $p = 0,583$). Израчунате су и парцијалне корелације; ниједна није била статистички значајна.

5. ДИСКУСИЈА И ТУМАЧЕЊЕ

Поглавље је организовано према основним задацима истраживања, који су били оријентир за сагледавање бројних и разнородних резултата овог истраживања. У фокусу дискусије су следећа питања: које се основне правилности садржаја, структуре и развоја личног и професионалног идентитета наставника могу апстраховати из резултата на нивоу целе групе испитаника; како изгледа специфична слика Ја-позиција професионалног идентитета наставника у различитим фазама професионалног развоја (поређење студената, почетника и искусних наставника); које су сличности и разлике између учитеља и предметних наставника у погледу одлика професионалног идентитета и његовог развоја; да ли се на основу дискутованих резултата и закључака може предложити одређени емпиријско-теоријски модел развоја професионалног идентитета наставника.

Тумачење резултата је вршено позивањем на резултате претходних истраживања и повезивањем са психолошким теоријама о идентитету. Од психолошких теорија идентитета коришћен је еклектички спој оних које су приказане у теоријском делу.

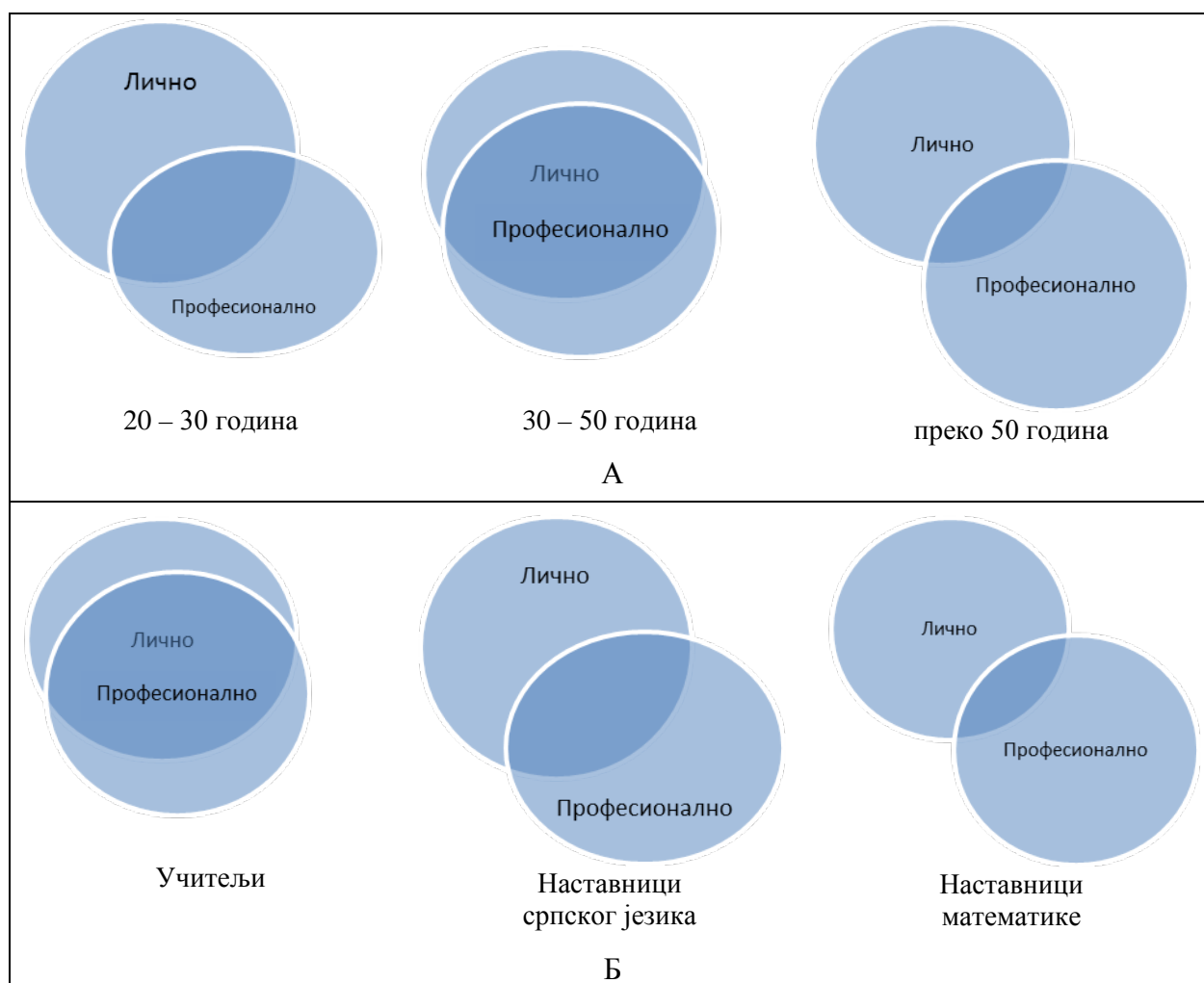
5.1 Опште правилности развоја личног и професионалног идентитета наставника

Професионални идентитет чини значајну Ја-позицију личног идентитета наставника у тридесетим и четрдесетим годинама живота, а у свим старосним групама израженији је код учитеља²³ него код предметних наставника.

Резултати указују на то да се професионални и лични идентитет наставника некада у већој, а некада у мањој мери „преклапају“, у зависности од година живота и врсте наставе. Овај закључак темељи се на налазима добијеним техником недовршених реченица „Ја сам“ и анализи наратива о односу личног и професионалног у наставничкој професији. Ја-позиционирање које се односи на

²³ У дискусији и тумачењу резултата, као и наредном поглављу, коришћен је термин *учитељи* у означавању наставника разредне наставе оба пола, јер је то термин који сами испитаници ове подгрупе најчешће користе када говоре о себи. Део њих се чак радије опредељује за *учитељица*, али како родне разлике нису у фокусу рада, коришћен је термин *учитељ*.

професију чини значајну фигуру целокупног идентитета особе у периоду између 30. и 50. године живота. У свим развојним фазама, учитељи се у највећој мери поистовећују са професијом, затим наставници српског језика, док се наставници математике у најмањој мери поистовећују са професијом наставника. Обе правилности приказане су на слици 5.1.1.



Слика 5.1.1: Однос професионалног и личног идентитета наставника у зависности од година живота (А) и врсте наставе (Б)

Одговарајући на питање „Ја сам“ особа разматра широк опсег својих типичних особина, стања, интеракција, контекста, припадности, а како су резултати показали, професионални оквир је некад саставни и важан део те шире слике о себи, а некад периферан. Довршавајући реченицу „Ја сам“, тачно половина испитаника наводи

професију у својим одговорима, а друга половина не наводи. Може се тумачити да за оне који наводе одреднице професије у описима личног идентитета посао којим се баве представља значајнију Ја-позицију њиховог целокупног идентитета, односно да је професија значајнија фигура њиховог поља личности у датом тренутку у односу на оне који не помињу професију довршавајући реченицу „Ја сам“. Резултати говоре да је одређење себе кроз професију најучесталије код наставника у четвртој и петој деценији живота, јер чак 70% и 80% наставника у овим подгрупама наводи професију у самоописима. Насупрот томе, студенти, наставници почетници и најискуснији наставници су мање склони да одређују себе кроз професију – тако 60% студената и 65% наставника почетника, и чак 73% наставника у шестој деценији не наводи професију у одговорима на реченицу „Ја сам“.

Овај резултат још увек не говори пуно о квалитету професионалне идентификације, већ само о томе у којим животним раздобљима је професија једна од значајних фигура личности. Из истраживања је већ познато да тек запослени наставници врло јасно разликују свој лични и професионални идентитет и тек временом професионална улога почиње да се уклапа у лични идентитет, па се „бити наставник“ повезује са „бити оно што јеси“ у учионици и школи (Day и сар., 2006). Ова правилност уочена је у наративима почетника и у овом истраживању у којима се истиче или потпуно одвајање личног и професионалног или прилагођавање нормама понашања које опажена улога наставника захтева, попут одговарајућег спољашњег изгледа и понашања у школи и ван ње, без пуно интернализације тих одлика. Овај наратив назван је *Наставник, то је мој посао*.

Након овог почетног прилагођавања на нову професионалну улогу и њене захтеве, за већину средње искусних наставника професија постаје неизоставна фигура. Било да њихово наративно позиционирање подразумева потпуно или делимично преклапање (*Наставник, то сам ја*) или одвајање личног и професионалног (*Наставник, то је мој посао*), професија је готово неизоставни део поља личности наставника у овој фази каријере. Овај налаз треба тумачити у складу са једним другим резултатом добијеним у овом истраживању – да се социјалне одреднице личног идентитета и делатне одреднице професионалног идентитета

наставника најчешће јављају у периоду између 30. и 50. године и да су тада најразноврсније. У том раздобљу и лични и професионални идентитет су највише издиференцирани. Тада различите улоге у породици добијају на значају, нарочито родитељска улога, која постаје и остаје најзаступљенија социјална одредница личног идентитета. Развојни задатак стварања и продуктивности и бриге о ономе што се ствара (који се према Ериксеновој теорији смешта оквирно од 25. до 65. године) у контексту професије наставника најизраженији у периоду четврте и пете деценије живота, а Ја-позиционирање у односу на професију прелази у позадину код већег дела наставника у шестој деценији живота. Иако не говоре о професионалној идентификацији нити сугеришу да се кроз стадијуме нужно пролази на линеаран начин, теорије професионалног развоја наставника указују на одређене шире правилности које се могу довести у везу са добијеним резултатом. Према Феслеровој теорији, фазе које оквирно обухватају период од 30. до 50. године су: фази ентузијазма и раста, фаза каријерне фрустрације и фаза каријерне стабилности (Lynn, 2002, према Симић, 2014). Прву одликује посвећеност професији, позитивне емоције и обогаћивање свог начина рада, другу често може да одликује незадовољство послом и преиспитивање избора, уз опасност од сагоревања и незадовољства, а трећу краси стабилност, која за неке наставнике доводи до губитка ентузијазма, а некима доноси посвећеност раду. У свим овим фазама, било да је професионални идентитет који се развија *Наставник, то сам ја* или *Наставник, то је мој посао*, кључно је да посао којим се баве окупира пуно времена и енергије особи, да чини значајну позицију у општем личном идентитету, због чега и већина испитаника у том раздобљу одређује себе, између осталог, и кроз професију. Насупрот томе, у фази приземљивања и фази изласка из каријере особа је већ асимилувала на неки начин свој професионални идентитет, не истиче га толико у самопредстављању, окренута је другим Ја-позицијама, па су и одреднице професије мање присутне као саставни део личног идентитета.

У литератури о наставницима нема пуно налаза који се директно могу довести у везу са добијеним резултатом, па су емпиријска поређења проширена на друге области. Једно новије истраживање идентификације са спортским тимом бавило се

узрасним разликама и утврђено је да узрасна расподела тимске идентификације има U облик, са највероватнијом тачком „обрта“ у четрдесетим годинама (Bergmann, Schmidt, Schreyer & Torgler, 2015).

Поред дискутованог налаза о преклапању професионалног и личног идентитета у зависности од година старости, резултати приказани на Слици 5.1.1 указују на то да учитељи више говоре о сличностима између личног и професионалног (71% њихових одговора), наставници математике доминантно извештавају о разликама (77% њихових одговора), док наставници српског језика скоро подједнако извештавају и о сличностима и разликама, благо нагињући на „страну“ сличности између личног и професионалног (56% њихових одговора). Сажимајући резултате доминантних наратива испитаника који потичу из ове три позиције, добијени су основни надређени наративи идентитета: за наставнике разредне наставе то је готово увек *Учитељ, то сам ја*, за већи део предметних наставника, нарочито математике, надређени наратив је *Наставник, то је мој посао*, док се код дела предметних наставника гради и *Наставник, то сам ја* наратив, својственији наставницима српског језика, мада присутан и код наставника математике. Дискусија и тумачење ове предметно-специфичне идентификације детаљније су размотрени у Поглављу 5.3, који се бави специфичностима изградње професионалног идентитета наставника предметне и разредне наставе.

Обим личног идентитета наставника је већи од обима професионалног идентитета.

Испитаници користе у просеку девет исказа за опис личног идентитета (техника довршавања реченице „Ја сам“) и седам када описују како виде себе професионално (техника довршавања реченице „Као наставник ја сам“). Узимајући у обзир мере средњих вредности и одступања, може се рећи да је овим истраживањем утврђено да „обим“ личног идентитета износи 9 ± 3 одреднице, а „обим“ професионалног идентитета 7 ± 3 одреднице. Док укупан број одредница може да варира у зависности од узраста и врсте наставе, утврђени однос, да је „обим“ ЛИ за једну до две одреднице већи од „обима“ ПИ, остаје увек исти.

Овај резултат указује на два основна закључка. Први, очигледнији, да је лични идентитет наставника обухватнији, шири конструкт од њиховог професионалног идентитета. То што се више одређења користи за опис личног него професионалног идентитета може да се тумачи тиме што је професионално деловање само једно од поља у којима особа постоји, па је у том смислу лични идентитет сложенији и обихватнији од професионалног, што испитаници исказују већим бројем одредница. Потребно је дати коментар на могућност да је сам редослед давања одговора у техници „Ја сам“ био интервенишућа варијабла, односно да је већи број одредница ЛИ једноставно резултат тога што су испитаници *прво* давали те одговре. Ова могућност је контролисана тиме што је у мањем броју случајева, приближно 10% интервјуа, редослед био обрнут, па су испитаници прво довршавали реченице које се односе на ПИ, а након тога оне које се односе на ЛИ. Исход је и тада био непромењен, тј. увек су описи ЛИ били бројнији.

Други закључак је мање очигледан и указује на то да не постоји бесконачно много одредница које у датом тренутку особа користи да организује своју самоперцепцију и опише себе лично и професионално. Иако начелно постоји бесконачно могућих Ја-позиција, у датом тренутку у датом контексту ограничен број Ја-позиција чини фигуру идентитета и наратива особе о себи. Односно, иако људи имају онолико личних и социјалних идентитета колико и личних односа, групних припадности и улога које остварују и иако су сви они присутни симултано, у датом тренутку су само неки довољно психолошки упадљиви да би усмеравали самопоимање, социјалну перцепцију и социјално понашање (Hogg, 2006, стр. 115).

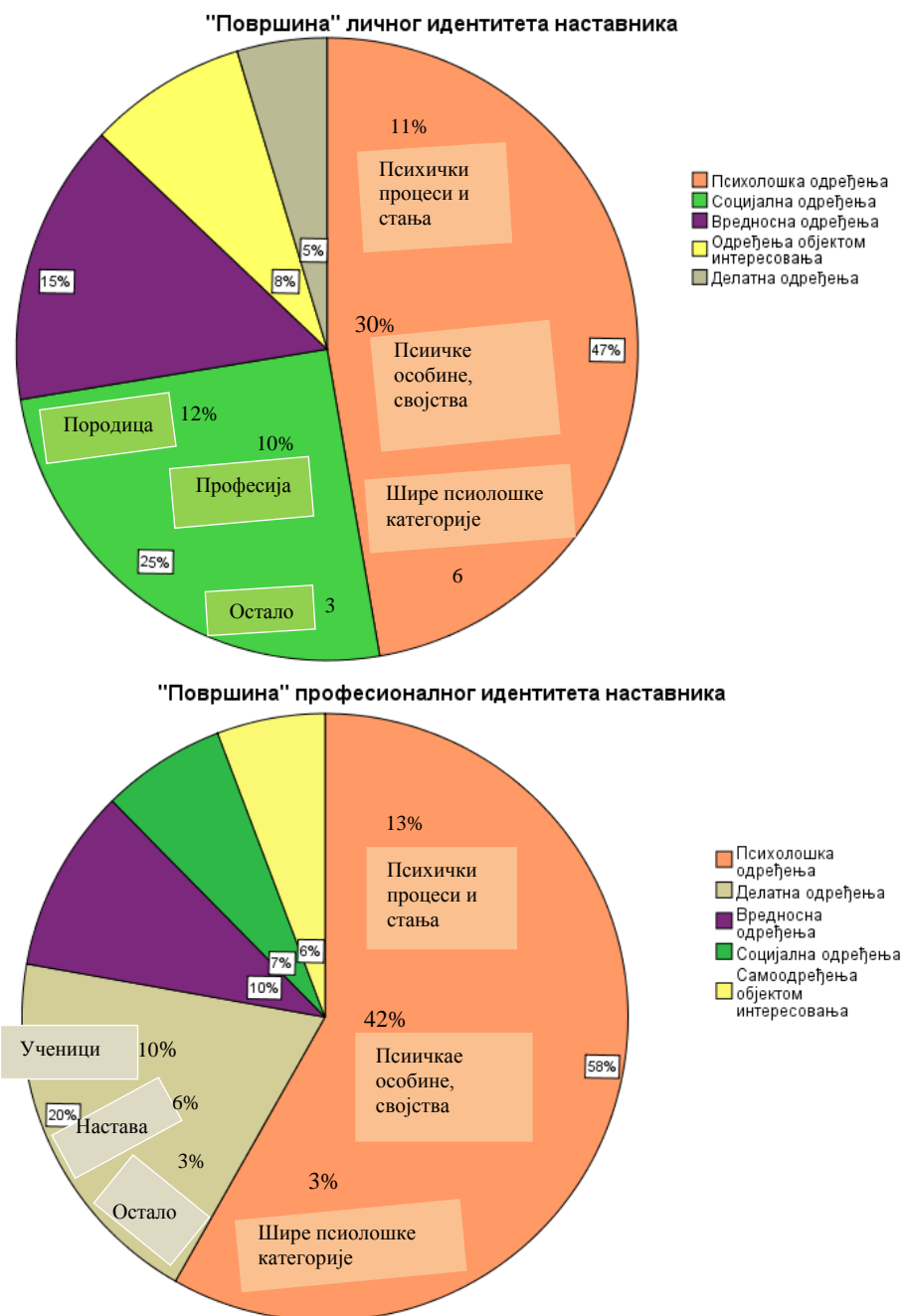
Садржај идентитета наставника чини прожимање самоодредница које се односе на личну, социјалну и димензију наставе/поучавања. Док је њихово испољавање динамичко, процесно и ситуационо условљено, закључује се да превладава структуралистичко виђење себе, кроз релативно стабилне психичке особине и својства.

Резултати су потврдили претпоставку о врстама садржаја којима испитници описују себе и њиховој заступљености у одговорима. Као што је претпостављено на

основу претходних истраживања (Петровић, 1988), психолошки садржаји јесу најучесталији и у описима личног и професионалног идентитета (половина свих одговора добијених техником недовршених реченица припада овој категорији). Потврђено је, такође, да су од психолошких одређења најдоминантнија она којима се описују релативно стабилне психичке особине и својства, а по учесталости, затим, следе одреднице које се односе на психичка стања и процесе и на шире психолошке категорије.

Као што је приказано на Слици 5.1.2, друга најзаступљенија категорија су социјална одређења (у описима ЛИ) и делатна одређења (у описима ПИ). Највећи број социјалних самоодређења личног идентитета односи се на различите улоге у породици и на професију, док се највећи број делатних самоодређења професионалног идентитета односи на активности у вези са ученицима и у вези са наставом. Вредносна одређења су трећа по заступљености, а одређења објектом интересовања су сразмерно мало заступљена и код одредница личног и професионалног идентитета.

Добијене категорије идентитета је могуће дискутовати на димензији *унутрашње/спољашње*. Резултати указују на то да је заиста „селф увек до пола нечији други“ (Hermans, 2003, стр. 124), јер готово половина свих одредница коришћених у довршавању реченице „Ја сам/Као наставник ја сам“ односи или на социјалне припадности или на делатне одреднице кроз активности са другима или кроз вредновање себе спрам других или кроз различите спољашње објекте интересовања. Постоји одређена равнотежа одговора у којима су самоописи усмерени више ка другима (ово можемо назвати релационим аспектом Ја) и они који су више усмерени ка унутра (индивидуални аспект идентитета).



Слика 5.1.2: Основне категорије садржаја одредница коришћених у опису личног и професионалног идентитета наставника

У истраживањима професионалног идентитета наставника уочене су три важне димензије развоја идентитета које су у сталној међусобној интеракцији (Gur, 2013): настава, лична и социјална димензија. Резултати добијени техником

недовршених реченица „Ја сам“ указују на то да је лична димензија најзаступљенија у описима професионалног идентитета, а да су знатно мање заступљене социјална и димензија наставе. Психолошки садржаји чине скоро 60% одредница професионалног идентитета и неке од најчесталије коришћених одредница су врло сличне са одредницама које испитаници користе да опишу себе као личности, указујући на то да се ради о одређеним психолошким одликама које они препознају да су својствене њима као личностима и које се присутне и у приватном и професионалном контексту. На Слици 5.1.3 је приказано које су то конкретне психичке особине и процеси које наставници приписују себи лично, које везују за себе у професионалном контексту, а које су заједничке.

Једна класификација фактора личности наставника може бити корисна у тумачењу добијених налаза (Ryans, 1970, према Петровић Бјекић, 1997):

1. Димензија топлине, разумевања, пријатељства, насупротив резервисаности, егоцентричности, рестриктивности – Од заједничких одредница ЛИ и ПИ ту су брижност/осећајност и емпатичност, док се стрпљивост и толерантност само везују за ПИ. Осетљивост на унутрашња доживљавања других особа истицана је као важна особина личности наставника, која нарочито утиче на социјалну климу у одељењу (Шевкушић и Милошевић, 2004).

2. Димензија одговорности, пословности, систематичности, насупротив избегавању одговорности, немарности, непланском понашању – Особина која је најзаступљенија појединачна одредница и за коју наставници извештавају да је испољавају и у приватном и пословном контексту јесте одговорност. Поред ње, од заједничких одредница за ЛИ и ПИ овој димензији припада и упорност/истрајност, док само за ПИ наставници везују захтевност, пожртвованост и посвећеност, прецизност и темљност (у односу са ученицима на првом месту, али и колегама).



Слика 5.1.3: Психолошке одреднице личног и професионалног идентитета наставника

Све ове одлике су оне за које наставници извештавају да теже да развију код ученика, да они то својим примером испољавају и, на основу тога, заузврат, траже од ученика. Ова димензија доста говори о оном делу идентитета наставника који задире у моралну сферу, односно поистовећивање са том сликом наставника као модела моралне особе која демонстрира висок ниво поштовања и одговорности у свом понашању у учионици и изван ње и на тај начин моделује моралну бригу и резонување код својих ученика (Шевкушић и Милошевић, 2004).

3. Димензија стимулативности (подстицајног понашања од стране наставника), имагинативности, ентузијазма, на супрот тупости и рутини у понашању – Заједничке одреднице ЛИ и ПИ на овој димензији су креативност, друштвеност/комуникативност, искреност/праведност, као и то да су расположени, насмејани и ведри, а само за професионални контекст везују духовитост и занимљивост, сарадљивост, осећај да су испуњени и задовољни и да виде себе као мотиваторе, иноваторе, иницијаторе и ентузијасте. И у другим истраживањима је ентузијазам препознат као карактеристика наставника која се односи најчешће на

димензију "једноличан насупротив стимулирајући", као и на процене укључености и узбуђења током поучавања, учесталост покрета, гестова и боје гласа (Šimić Šašić & Sorić, 2010). Истиче се и још да се „ова варијабла везује уз способност креирања и прилагођавања стратегија поучавања, а често се разматра заједно са његовом оријентацијом на задатак поучавања“ (Šimić Šašić & Sorić, 2010, стр. 976).

Постоје и одреднице које предложене димензије нису могле да обухвате када је у питању професионални „део“: са једне стране, наставници истичу да су строги (по потреби) и ауторитети, док се, истовремено, јављају емоционални процеси попут страха, туге, незадовољства

Док су се предложене димензије показале смисленим у тумачењу психолошких одредница професионалног идентитета и заједничких одредница професионалног и личног идентитета, то није био случај са одређењима која су се искључиво везивала за лични идентитет. У њима су уочене следеће поларности (или димензије) личног идентитета наставника:

1. Поузданост, стабилност, упорност, борбеност (изражено самоописима објективни и реални, перфекциониста и борац) наспрам нечег игровног, у потрази за новим, за узбуђењима и уживањима (радознали, сањари, маштовити, авантуристи, хедонисти).

2. Позитивне и негативне емоције (срећни и задовољни наспрам забринути), као и емоционална контрола и губитак те контроле (сталожени и смирени наспрам импулсивни).

Налаз да је лична димензија професионалног идентитета наставника најизраженија утврђен је и у другим истраживањима. На пример, уврђено је да се већина компоненти професионалног идентитета наставника тиче личне димензије, а да се на професионалној димензији идентитета наставника налази само једна компонента, односи са ученицима/ колегама / родитељима ученика (Izadinia, 2013). У овим налазима се истиче идеја да развој идентитета наставника подразумева разумевање целине личности наставника (Beauchamp & Thomas, 2009, р. 178, према Izadinia, 2013).

Димензија наставе присутна је у делатним одредницама професионалног идентитета, у којима су заступљени описи себе кроз активности у вези са ученицима, са наставом и осталим наставним/школским активностима. Такође, део вредносних одредница се односи на наставу (добар предавач и сл.). Социјална димензија укључује, поред социјалних одређења на основу различитих припадности које се односе на посао, и део делатних одредница који се односе и на активности у вези са колегама и родитељима ученика (сразмерно мали број одређења). Социјална димензија се препознаје и у делу самоодређења објектом интересовања. Све наведене одреднице чине константан, али мање изражен део идентитета наставника када се као техника користе недовршене реченице „Ја сам“. Међутим, када се кроз ове надређене три димензије сагледају резултати добијени наративима о добром наставнику и метафорама о наставнику, тумачење се „обрће“. Из резултата о прототипу доброг наставника може се закључити да су димензија наставе и социјална димензија доминантне и да су равномерно заступљене. Димензију наставе чине одреднице које се односе на преношење знања, управљање разредом и познавање области (43% одговора), док социјалну димензију чине одреднице које се односе на однос са ученицима и утицај који наставник остварује на развој личности ученика (укупно 41% одговора). Димензија личности је далеко најмање заступљена у наративима о добрим наставницима. Такође, резултати метафора о наставнику указују на то димензија наставе и образовања може да обухвати готово половину одговора (категорије преносилац знања, водич и руководилац, васпитач), док се по четвртина одговора може обухватити социјалном димензијом (категорије родитељ и пријатељ) и личном димензијом (категорије модел, стваралац, основа и немоћан).

Уместо закључка да је лична димензија најзаступљенија у описима професионалног идентитета, а да су знатно мање заступљене социјална и димензија наставе, резултати добијени овим истраживањем указују на то све три димензије професионалног идентитета јесу присутне и значајне, а да њихова израженост зависи у великој мери од контекста. У овом случају, тај контекст је био сам начин истраживања. Када о идентитету закључујемо на основу тога како су испитаници описивали директно себе, онда је лична димензија израженија. А када се о

професионалном идентитету закључује на основу тога како испитаници виде наставника уоштено, онда су израженије димензија наставе и социјална димензија. Ови налази се могу тумачити тиме што описане технике изазивају различит фокус код испитаника. Када довршавају реченицу „Ја сам“, они *сами* су у фокусу рефлексije, они сами су фигура мисли, осећања, представа које им у том тренутку долазе до свести. Са друге стране, када приповедају о томе ко су за њих били добри наставници и које одлике и понашања они сматрају да красе доброг наставника или када довршавају реченицу „Наставник је као“, фигура нису они сами, већ други. На изванредан начин су испитаници у првој варијанти упућени ка унутра, ка самопосматрању (они су предмет рефлексije), а у другој варијанти су упућени ка споља, ка ономе како они виде наставнике (предмет рефлексije је наставник као одређена прототипска категорија). Из ових разлога је можда разумљиво да је у првој варијанти димензија личности видљивија (у терминима теорије самокатегоризације би се рекло да је салијентнија), а у другој су то димензије наставе и социјалних односа. Овим се испољава динамичка и контекстом условљена природа идентитета, да је у датим околностима одређена димензија више или мање у фигури или у позадини свести. Слична објашњења понудили су Конвеј и Кларк указујући на „феномен фигуре и позадине“ као потенцијално објашњење наизглед неускладивих налаза у истраживањима брига будућих наставника и наставника почетника (Conway & Clark, 2003, стр. 477).

У прилог врло динамичкој и контекстом истраживања условљеној природи испољавања идентитета говоре резултати о томе да се првобитни редослед одредница којим су испитаници описивали себе и коначни просторни распоред тих одредница у највећем броју случајева не подударају. Већа одступања уочена су код две трећине описа и личног и професионалног идентитета. Динамика ових прерасподела првобитног редоследа и коначног распореда одговора није детаљно анализирана за потребе ове дисертације, па тренутно немамо посебне увиде у то како су испитаници преуређивали своје позиције, сем налаза да тај процес није у потпуности стабилан. Редослед одговора којим довршавају реченице „Ја сам/Као наставник ја сам“ значајано се мења у року од неколико минута, када добију инструкцију да их уреде

онако како за њих има највише смисла. Овај налаз указује на то да оно што испитаници напишу или кажу о себи у једном тренутку може бити у значајној мери промењено у следећем. Чак и сами испитаници самоиницијативно извештавају да би неки одговори и њихов распоред били другачији да је испитивање вршено пре само годину или месец, два раније или касније (у зависности од тога да ли је распуст или не, који период у школској години или студија је у току, затим у зависности од одређених приватних значајних догађаја и др.). На сличан начин се може претпоставити да су одговори о којима испитаници извештавају у метафорама и наративима подложни променама. То не чини ове податке непоузданим, напротив, чини их аутентичним у датом тренутку.

У литератури у идентитету наставника стално се наглашава како је он динамичан, променљив, да се изнова реконструише (Beijaard et al., 2004; Gur, 2013). Истраживачким приступом који је примењен у овој дисертацији (трансверзални пресек у четири временске тачке значајне у професионалном деловању наставника како би се доносили закључци о развојним правилностима) нису могли да буду „ухваћени“ ти изнова одвијајући процеси реконструкција идентитета наставника, већ се о њима закључује на основу поређења главних налаза основних подгрупа наставника. Само лонгитудинално праћење у краћим и дужим временским периодима би могло да пружи детаљније увиде у ово питање. Ипак, на основу дискутованих „несталности“ дискутованих у претходна два пасуса, може се посредно закључивати да су то, између осталог, и испољавања динамичке и релационе природе идентитета, око чијег постојања постоји општа сагласност, а није је лако „ухватити“. Тако се, рецимо, у литератури често истиче дуална природа идентитета, да је он и стабилно својство и процес (дискутована у теоријском делу). А ако се основне категорије одредница у техници „Ја сам“ посматрају на димензији *структура–процес*, може се закључити да код особа које су учествовале у овом истраживању превладава, ипак, структуралистичко виђење себе и у личном и професионалном контексту. У психолошким самоодредницама доминирају психичке особине и шире психолошке категорије (76/77%), а не психички процеси и стања. Имајући у виду да на овај резултат не утичу у значајнијој мери ни узрасне ни полне разлике, нити оне

условљене врстом наставне области, као и да је сличан резултат добијен у истраживању које је обухватало већи и различит узорак (укупно 242 адолесцента у истраживању Петровић, 1988), може се изнети претпоставка о општој склоности људи да своје поље идентитета уређују у одредницама стабилнијих психичких структура него процесно. Ова тврдња би била још прецизнија са „додатком“ да то важи у ситуацији када особа улаже свесни напор самопредстављања у једном психолошком истраживању техникама као што су недовршене реченице „Ја сам“ типа. Овај налаз не искључује или оповргава становиште да је идентитет у датом тренутку врло динамичан, променљив, процесан, само говори о томе да када извештавају о њему, у описаним истраживачким околностима, људи су више склони да себе доживе и представе кроз стабилнија својства.

Професионална идентификација и сигурност у професионалне компетенције расту са годинама радног стажа и са годинама живота, али међусобно не корелирају.

Професионална идентификација, изражена на десетостепеној скали самопроцене, најнижа је код студената, а најизраженија је код искусних наставника. Највише варира код средње искусних наставника у четвртој деценији живота, затим код студената и наставника почетника, док се у петој и шестој деценији живота одступања у великој мери смањују. Налаз да професионална идентификација линеарно расте са годинама живота и стажа у наставничкој професији је донекле очекиван, интуитивно разумљив и можда не захтева посебно тумачење. То што је распон варирања процена професионалне идентификације наставника најизраженији у четрдесетим годинама може се објаснити тиме што су и лични и професионални идентитет наставника у том периоду највише издиференцирани (дискутовано у оквиру прве теме овог поглавља).

Добијен је резултат да су наставници почетници најмање сигурни у своје професионалне компетенције, затим студенти будући наставници, док искусни наставници имају највише средње вредности. Ови налази су потврђени и у погледу узрасних разлика. То што се према самопроцењеној сигурности у своје компетенције студенти завршне године не разликују значајно од наставника почетника, чак да

студенти имају веће средње вредности, може се довести у везу са истраживањима у којима се истиче променљива природа идентитета у периоду првих запослења, као и изазови прилагођавања многобројним професионалним улогама и захтевима. Конфликти, тензије и бриге се понављају као значајне теме конструкције професионалног идентитета (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014), а односе се најчешће на осећај несигурности по питању своје тренутне професионалне позиције и на крупне изазове и захтевност посла. Већ након неколико месеци рада наставници извештавају о смањењу самопоуздања, о преиспитивању и осећају беспомоћности (Pillen et al., 2013). Нешто више самопроцене студената завршне године о сигурности у своје наставничке компетенције могу се делимично тумачити тиме што су студенти пред завршавањем једног циклуса образовања, у тренутку испитивања тек што су завршили праксе у школама, осећају се углавном самопоуздано, јер су савладали тај изазов и обавезу, што се осликава у њиховим самопроценама. Они су завршили један обавезни и изазовни део образовања за будућу професију, „прегурали“ су интензивни период праксе и у тренутку интервјуа већ консолидују искуства која су проживели и обликују их у наратив идентитета који ће им омогућити оптимално самопоштовање и то у околностима које су стабилне (нису у школи, нису под „светлима“ процене од стране ментора, професора, ученика, колега); они су пред собом врло адекватни из позиције идентитета студента, у који могу комфортно и полако да се врате (јер ће још неко време бити студенти, пошто се већина изјашњава да им предстоје мастер студије). Са друге стране, почетници тек овладавају захтевима радног окружења, испробавају шта им највише „лежи“ у раду са ученицима, позиционирају се у односима са колегама, са родитељима ученика. Они су ангажовани у вишеструким активностима искуственог учења и размена, у контексту који није привремен као што је пракса, већ трајнији и самосталнији и одговорнији и у коме могу да изнова буду суочени са тиме да пуно тога треба да уче како би се осетили сигурним у оно што раде. Када се на овај начин сагледају њихове позиције, може се рећи да су и њихове самопроцене примерене околностима.

Привлачи пажњу налаз да није утврђена корелација између степена идентификације са професијом и степена самопроцене сигурности у професионалне

компетенције. Могло се очекивати да ће степен професионалне идентификације позитивно корелирати са степеном самопроцењене сигурности у професионалне компетенције, односно да ће поистовећивање са професионалном улогом бити све веће што је особа сигурнија у своја знања, вештине, способности за посао који обавља. Међутим, резултати нису то показали. Потпуно одсуство корелације указује на то да самопроцена степена у којем неко доживљава себе као наставника није повезана са тиме колико је та особа сигурна у скуп својих знања, вештина и способности за посао којим се бави. Некада су ове две самопроцене усклађене, некада су једне умерено веће, а некада су разлике између њих екстремне. Резултати указују на то да се ради о две независне димензије: особа може сматрати да је јако компетентна за посао наставника, а да је врло, умерено или слабо идентификована са професијом, и обрнуто. Ове две врсте самопроцене се могу узети као индикатор тога да ли је код особе развијен професионални идентитет заснован на припадности и поистовећивању са професијом „Наставник/Учитељ, то сам ја“ или идентитет професионалне улоге, „Наставник, то је мој посао“, заснован на испуњавању обавеза које професионална улога захтева и придруженом осећају ефикасности у томе. Не треба изгубити из вида да се ради о самопроцени особе колико је ефикасна, не о објективним показатељима њене ефикасности. У истраживањима је утврђено да наставници некад себе процењују успешнијим у наставном раду, али према мерилима објективнијих процењивача нису успешнији (Петровић-Бјекић, 1997). Пошто се ради о самоперцепцији, једно тумачење може да иде у правцу тога да су особе које су више идентификоване са професијом и више самокритичне, па дају себи умерено ниже оцене, што је делимично могло да утиче на изостанак корелације.

Утврђено је постојање два основна правца развоја идентитета наставника: диференцијације/интеграција и унутра/споља.

Добијен је резултат да се број одредница којима испитаници описују себе увећава постепено и константно кроз трећу, четврту и пету деценију живота, затим благо опада у шестој деценији. Диференцијација Ја-позиција достиже врхунац у четрдесетим годинама живота (пета деценија), када је „обим“ идентитета највећи. За

професионални идентитет карактеристично је то да је његов „обим“ на почетку каријере, у двадесетим, и код најискуснијих наставника, у шестој деценији, исти и износи у просеку седам одредница, док код средње искусних наставника он износи осам, односно девет Ја-позиција. Још један резултат који говори о диференцијацији односи се на то да се, као што је већ поменуто, социјалне одреднице у личном идентитету најчешће јављају код искусних наставника и да су код њих најразноврсније. Искусни наставници (између 5 и 15 година стажа) користе два пута више социјалних одредница него студенти и три пута више него наставници почетници. Такође, делатна одређења професионалног идентитета, која се односе на различите самоодреднице кроз активности у вези са ученицима, наставом, усавршавањем, ваннаставним активностима, колегама и родитељима ученика, веома су заступљена код студената, наставника почетника и средње искусних наставника, док код најискуснијих наставника доминирају психолошка одређења.

Степен професионалне идентификације у доста већој мери варира код студената, наставника почетника и средње искусних наставника, него код најискуснијих наставника. И наративи о томе како испитаници виде себе у професионалном смислу у наредних пет до десет година указују да је диференцијација Ја-позиција доминантна у прве три фазе професионалног развоја, а да у последњој фази превладава интеграција. Број алтернативних Ја-позиција о којима испитаници извештавају да теже у блиској будућности у професионалном контексту сличан је код студената, наставника почетника и средње искусних наставника (у просеку седам/осам алтернатива се помиње). Оно што варира је њихова врста. Са друге стране, код наставника који имају преко 25 година стажа (и учитеља и предметних наставника) уочљив је значајан пад алтернативних професионалних наратива и доминација само две позиције. Све ове позиције разматране су детаљније у Поглављу 5.3.

На основу наведених тумачења могло би се, несмотрено, закључити да је диференцијација присутна у развоју идентитета наставника негде до педесете године, а интеграција након тога, као и да се интеграција изједначава се мањим бројем одредница/позиција. Међутим, битно је нагласити, да се диференцијација и

интеграција пре одвијају *истовремено и циклично* у свим фазама професионалног развоја. То што је један процес очигледнији у одређеним годинама живота, не значи да онај други није присутан. Као што је већ истакнуто, то да је један процес у одређеним околностима у фигури, а други у позадини, уочено је у истраживањима (Conway & Clark, 2003). Такође, интеграција се не односи само на сажимање Ја-позиција, већ на њихову бољу организацију тако да је фигура коју граде стабилнија и флексибилнија. Из литературе о самопоимању рекло би се да се систем прилагођава развојно да може примити што више неусклађених информација (Опачић, 1995). Из истраживања самопоимања сазнајемо и да је глобално самовредновање значајан чинилац интеграције и да је оно у почетку врло нестабилно (Опачић, 1995). Ако меру самопроцене сигурности у своје професионалне компетенције узмемо као меру општег самовредновања у контексту професије, преко ње се посредно може закључивати и о степену интеграције и стабилности система Ја-позиција професионалног идентитета. Том логиком, теоријском, могло би се тумачити да је код испитаника који су учествовали у овом истраживању најмање интегрисан професионални идентитет наставника почетника, затим студената, а код искусних наставника са годинама расте и његова стабилност. Ипак, овакво тумачење је једнозначно ако се заснива само на једноставним скалама процене. Као што је приказано у наставку дискусије (нарочито у делу 5.3), развој професионалног идентитета и његова стабилност/нестабилност не прате тако линеаран ток и условљена су различитим чиниоцима.

Специфичан правац развоја идентитета који се односи на димензију окренутост ка унутра/споља детаљније је дискутован у контексту конкретних резултата овог истраживања у одељку које следи. У широј психолошкој литератури истиче се да равнотежа између себе и других представља пожељан модел развоја човека и да је окренутост само ка споља проблематична у контексту образовања наставника (Conway & Clark, 2003). Конвеј и Кларк (2003) предлажу двосмерни модел професионалног развоја наставника, који истовремено обухвата и „путовање“ ка споља и ка унутра. Аутори пореде овакву развојну позицију наставника са богом Јанусом из римске митологије, који има два лица окренута на супротне стране, како

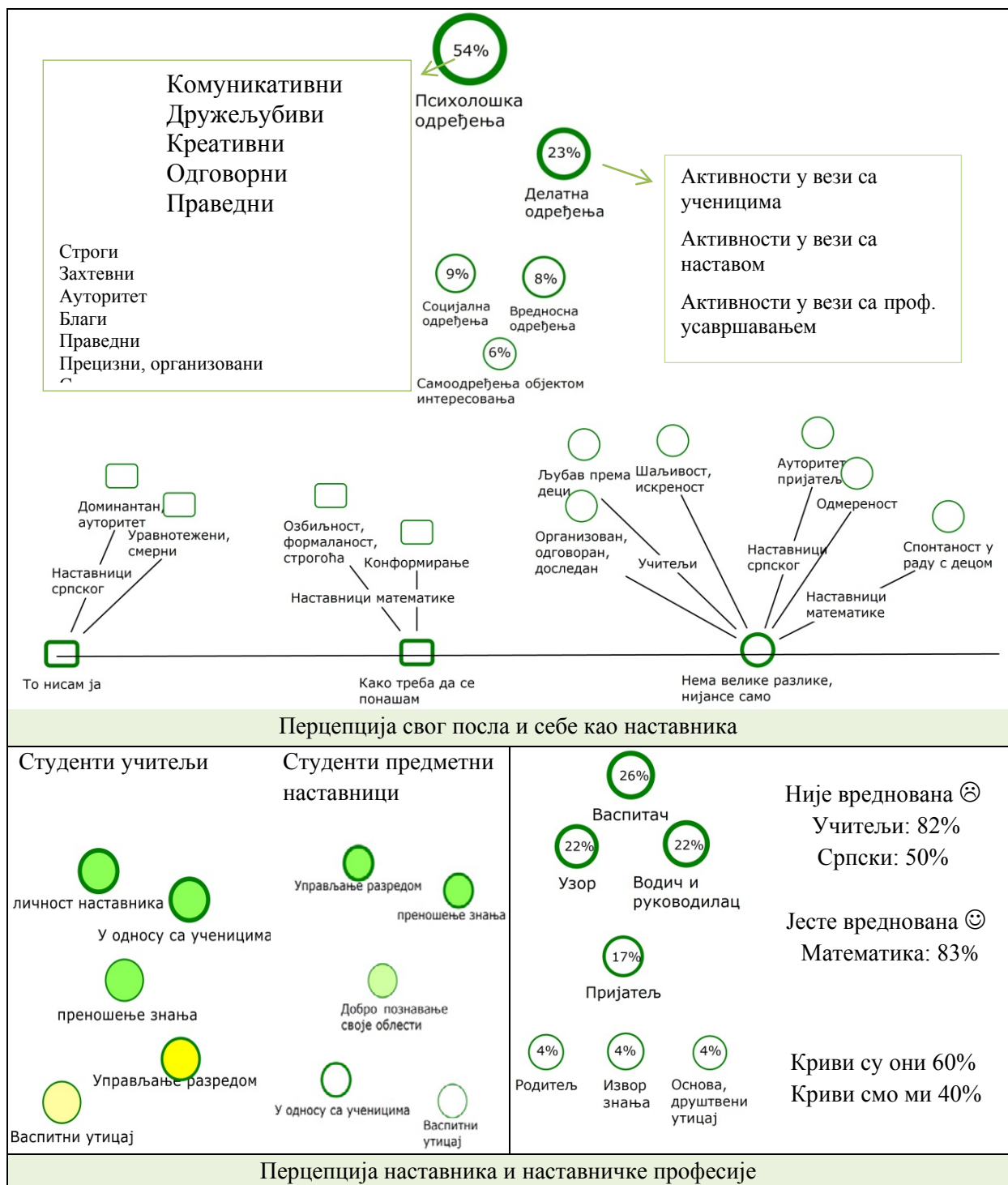
би могао да сагледа улазе и излазе, унутра и споља, десно и лево, напред и позади, горе и доле, за и против; сматра се богом пролаза и прелаза из прошлости у садашњост, из једног стања у друго, као и симболом нових почетака и будности²⁴ (Ševalije & Gerbran, 2004). Оваква позиција сталног хода између себе и других је у складу са савременим схватањима наставника као рефлексивног практичара.

5.2 Својства професионалног идентитета будућих наставника, наставника почетника и искусних наставника

За све четири подгрупе (студенти будући наставници, наставници почетници, наставници који имају између 5 и 15 година стажа и они који имају преко 25 година стажа у настави) приказани су и продискутовани специфични профили Ја-позиција добијени овим истраживањем. Они су настали комбинацијом најзначајнијих резултата којима су испитаници исказали како описују себе као наставника и уопште наставника и наставничке професије.

Код будућих наставника Ја-позиције које чине фигуру њиховог професионалног идентитета су да је наставник на првом месту васпитач, узор и водич (Слика 5.2.1). Од делатних самоодређена доминантна су она која се односе на активности у вези са ученицима и наставом, у нешто мањој мери самоодреднице које се односе на лично и професионално усавршавање. Непостојање других актера у складу је са налазима претходних истраживања развоја идентитета будућих наставника (Eisenschmidt & et al, 2009; Lamote & Engels, 2010; Anspal, Eisenschmidt &

²⁴ Може се сматрати и симболом безграничне власти (Ševalije & Gerbran, 2004), али у овом контексту није коришћен у том значењу.



Слика 5.2.1: Основне Ја-позиције професионалног идентитета студената будућих наставника

Löfström, 2012) да су будући наставници у самоописима више усмерени ка ученицима и настави, него ка другим актерима (колегама, родитељима/старатељима ученика, руководству, ширем образовном контексту). Добијени резултати су, такође, у сагласности са резултатима истраживања која показују да су на почетку студија студенти будући наставници у самоописима више усмерени на себе, на задатке наставника у учионици и преношење знања, док је пред крај студија њихов идентитет јасније усмерен ка учењу и поучавању (Eisenschmidt & cap., 2009; Anspal & et al., 2011), односно да након стручне праксе бивају више усмерени ка ученицима (Lamote & Engels, 2010). Развојни модел брига Френсис Фулер, такође, предвиђа да бриге за себе доминирају на почетку каријере и да након кратког периода праксе фокус брига прелази на задатак и на утицај на ученике, процес који Конвеј и Кларк називају *путовање споља* (Conway & Clark, 2003). У њиховом истраживању тај период током ког је праћен развој брига трајао је шест месеци. Ипак, тумачења у погледу доминације усмерености ка споља (ка ученицима) код будућих наставника на крају иницијалног образовања нису тако једнозначна. Истиче се да су поред развојног правца од себе ка ученицима (ка споља), код студената истовремено присутни и процеси саморефлексије, веће свесности о себи и самоорганизације (ка унутра) (Conway & Clark, 2003).

Слична правилност уочена је у овом истраживању у резултатима прототипа доброг наставника. Код будућих учитеља личне одлике наставника и однос са ученицима су сржне Ја-позиције, преношење знања ученицима је, такође, значајније заступљено, док су управљање разредом и васпитни утицај на периферији професионалног идентитета. Код будућих предметних наставника је потпуно супротна слика: централне Ја-позиције су управљање разредом и преношење знања, затим добро познавање области, а однос са ученицима и васпитни утицај су на периферији. У овим налазима се већ „преламају“ основне разлике између учитеља и предметних наставника, које су биле уочене и приликом одабира занимања, а током студија су очигледно појачане: на завршној години студирања будући учитељи су доминантно усмерени на однос са ученицима (брижност, пријатељска настројеност и стрпљивост) и на одређене личне одлике самог наставника (свестраност и

поседовање одређених етичких врлина), а будући предметни наставници су више усмерени на садржај и поучавање и управљање разредом како би се тај циљ остварио (више усмерени на саме поступке и активности који имају везе са успешним извођењем часа). Овај налаз се може довести у везу са истраживањем брига наставника у Србији у коме је добијено да су студенти будући (предметни) наставници у највећој мери окупирани бригада које се тичу дисциплине и обезбеђивања учења ученика одабиром ефикасних наставних метода (Симић, 2014). Изостанак брига које се односе на квалитете односа са ученицима и личности самог наставника могу се тумачити тиме што у том истраживању учитељи нису обухваћени узорком.

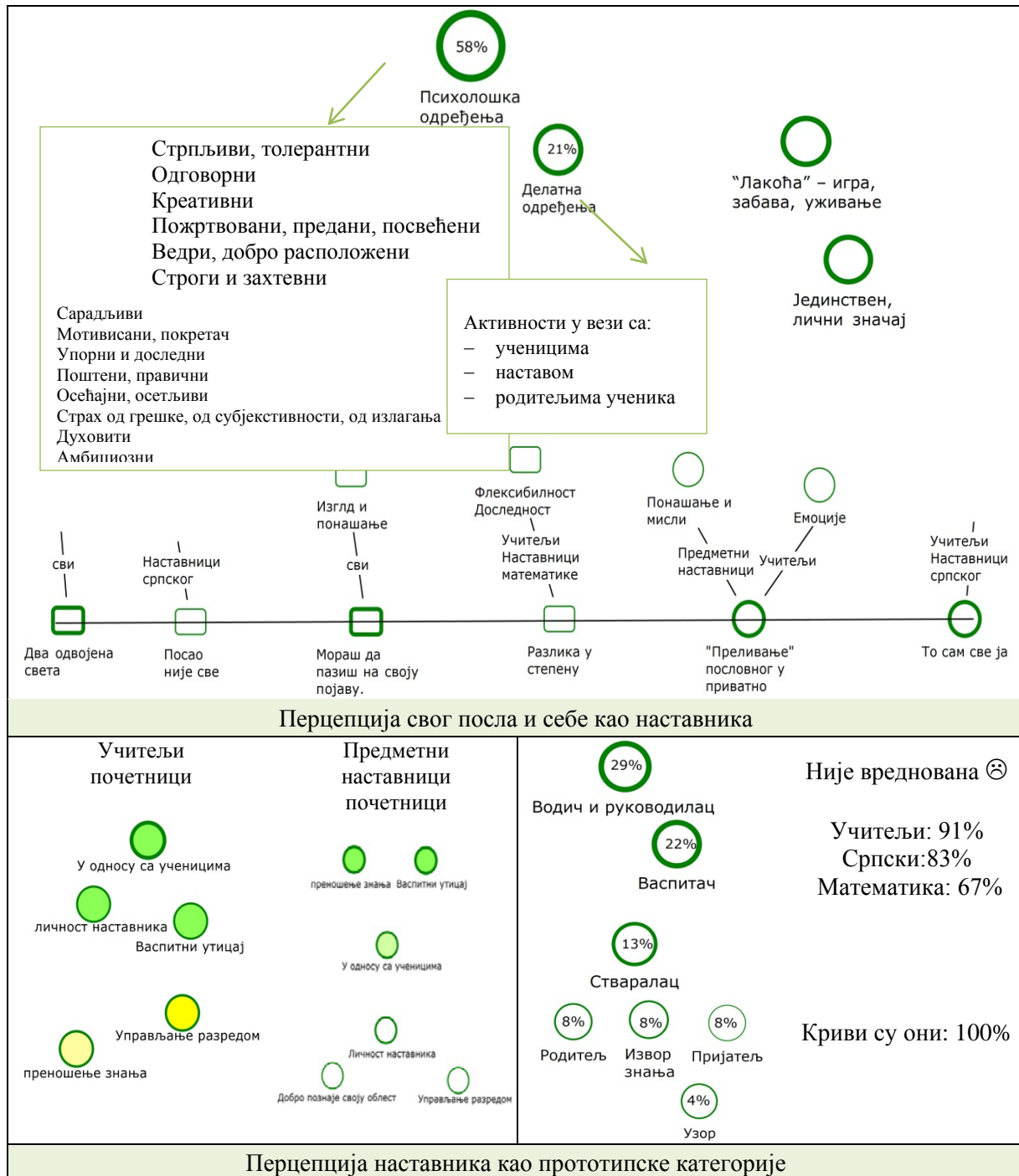
Из приказаног следи да код учитеља постоји јасно изражен усмереност и ка споља (ка ученицима) и ка унутра (личности наставника), док је код предметних наставника на завршној години студија присутан претежно покрет ка споља (управљање разредом и поучавање). Ипак, иако се у одговорима будућих предметних наставника лична својства наставника уопште не појављују, они истичу добро познавање области као једну од значајних позиција прототипа доброг наставника. А то се може сматрати унутрашњом позицијом (придавање личног значаја томе да наставник најпре треба да влада својом предметном облашћу). У контексту налаза Конвеја и Кларка, може се закључити да и код једних и других постоји и истовремено „кретање“ ка унутра, само што има различит фокус – код учитеља постоји усмереност ка одређеним личним квалитетима особе (као што су општеобразованост, свестраност и поседовање одређених етичких врлина због којих је неко *добар човек*), док су предметни наставници усмерени ка добром владању знањима у својој области (*стручности* у датој области).

Позиционирањем на димензији лично/професионално уочавају се обриси два основна наратива професионалног идентитета. Код дела студената основна позиција је да нема великих разлика између личног и професионалног и да за пуно својих особина препознају да су заједничке у оба контекста (зачеци наратива *Наставник, то сам ја*). Овај наратив је карактеристичан за све три подгрупе испитаника, мада су заступљенији одговори будућих учитеља и наставника српског језика. Са друге

стране, део студената гради своје наративе око одређених представа о томе како би они као наставници требало да се понашају и какви да буду, а што је делимично или у потпуности у супротности са тим какви су они приватно. Овај наратив је својствен само предметним наставницима. Ипак, фине разлике у начину коришћења говора могу указивати на разлике у томе како наставници математике и српског језика осмишљавају свој професионалног идентитет. Наставници математике говоре о одређеним очекивањима која имају о томе како би они као наставници требало да се понашају, говорећи заправо о улози коју треба што боље да „одиграју“, у чему се могу препознати зачеци наратива *Наставник, то је мој посао*. Наставници српског језика, такође, извештавају о разлици између себе и онога што се од њих професионално очекује, али они не говоре у терминима улоге (како треба да се понашам), већ у терминима унутрашњих одлика, истичући да они као особе „по својој природи“ нису то какав наставник треба да буде (одмерен, сталожен, са срећеним животом) и да би морали да „носе маску“ нечега чега нису, нпр. ауторитет. Због тога њихов наратив није толико јасно оцртан као будући идентитет улоге.

Када је у питању перцепција статуса наставничке професије у нашем друштву, може се закључити да ова позиција није централна у обликовању професионалног идентитета студената завршне године, већ да чини позадинску Ја-позицију слабијег интензитета и утицаја. Они имају своје ставове о овом питању, то свакако, али ове теме се не појављују спонтано у интервјуима са студентима, готово су увек инициране од стране испитивача. Такође, описи студената по овом питању су некада благо неодређени, као да ставови које износе нису довољно учвршћени као аутентично њихови. Док будући учитељи доминантно сматрају да наставничка професија није вреднована код нас у друштву, будући предметни наставници српског језика у већој мери сматрају да није вреднована него што јесте, а будући предметни наставници математике већински сматрају да наставничка професија јесте вреднована. Ако се ови резултати пореде са званичним податком из ТАЛИС истраживања (OECD, 2014) да само 20% наставника у Србији сматра да је њихова професија цењена у друштву, закључујемо да учитељи врло рано, већ на студијама усвајају тај доминантни наратив да професија није вреднована. Будући наставници

српског језика, такође, више испољавају овакав доживљај професије, док будући наставници математике који су учествовали у овом истраживању имају потпуно супротан и оптимистичан поглед на статус наставника у друштву.



Слика 5.2.2: Основне Ја-позиције професионалног идентитета наставника почетника

Код наставника почетника (Слика 5.2.2) и даље су доминантна самоодређења која су у вези са ученицима и наставом, а први пут се значајније јављају самоодређења кроз однос са родитељима ученика. Код учитеља почетника однос са ученицима заузима централну позицију, личне одлике наставника и васпитни утицај су, такође, значајне позиције, док су код предметних наставника почетника централне Ја-позиције преношење знања и васпитни утицај, након чега следи однос са ученицима. У позадини професионалног идентитета наставника почетника су управљање разредом и преношење знања (учитељи), односно личне одлике наставника, познавање области и управљање разредом (предметни наставници). Ови резултати су у складу са утврђеним налазима да окосницу професионалног идентитета наставника почетника на почетку овог периода чини однос са ученицима и да је идентитет наставника почетника у директној вези са начином на који наставници остварују интеракцију са ученицима (Thomas & Beauchamp, 2011). У прилог овоме говори и налаз да су виђење наставника као водича и руководиоца и васпитача и даље основне позиције. Наставник као узор (што је била једна од фигуралних позиција код студената) одлази у потпуности у позадину код почетника. Уместо тога, наставник као стваралац постаје значајна позиција у овој фази. Као да оно *путовање ка унутра* (Conway & Clark, 2003) код почетника не иде у правцу рефлексије о пожељним својствима доброг наставника које га чине моделом (што је изражено код студената), већ у правцу откривања и испољавања сопствене креативности и ангажовања у наставном раду. У литератури се истиче да је професионални идентитет наставника почетника повезан са перцепцијом квалитета односа са ученицима и доживљајем ефикасности у учионици и у ком правцу ће се развој професионалног идентитета одвијати зависи у великој мери од ових чинилаца. У овој раној фази своје каријере, испитаници виде своју улогу као уже усмерену на ученике, него на себе у широј професионалној улози (Thomas & Beauchamp, 2011). Ипак, у овом истраживању утврђено је ширење граница идентитета почетника тако да оне обухватају и односе са родитељима ученика, али и давање личних значења послу и опробавање својих креативних потенцијала у раду са ученицима.

Насупрот „шоку реалности“, метафорама „опстанка“ и израженим тензијама и неприлагођеностима о којима се често извештава у истраживањима о почетницима ((Ruohotie-Lyht, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011; Pillen et al., 2013), у овом истраживању нису утврђени тако турбулентни почеци, напротив. Доживљај посла као забаве, игре, уживања и нечега што има јединствен и лични значај основне су позиције изражене у метафорама којима почетници описују свој посао. Такође, њихови наративи одражавају изазове у прилагођавању захтевима нове улоге, као и емоционално обојене прве месеце запослења (прве часове, прве родитељске састанке и слично), уз одређивање себе кроз својства као што су осетљивост и страхови (од грешке, од субјективности, од излагања), али се из њих не може закључивати о постојању превелике неприлагођености. Добијени налази су у складу са претходним истраживањима у којима је утврђено да наставници почетници испољавају већи степен ентузијазма, оптимизма, позитивних очекивања и посвећености раду, али и да су више склони преиспитивању, осећају несигурности и, последично, смањеном самопоуздању, као и „рањивости“ на мишљења других (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; Pillen et al., 2013; Flores & Day, 2005; Kelchtermans, 1993). Последња ставка може делимично да објасни крупну промену у позиционирању себе спрам друштвеног вредновања професије.

Док је наратив учитеља почетника сличан наративу студената будућих учитеља (истицање недовољног вредновања њихове професије у широј околини), наратив предметних наставника почетника се потпуно мења у односу на наративе њихових пар година млађих будућих колега. И не само што 80% свих наставника почетника сматра да професија није вреднована, него апсолутно *сви* они одговорност за то смештају у друге (родитеље, ученике, образовни систем и друштво у целини). Већ на самом уласку у самостално бављење послом наставника чврсто су формиран наративи да су „деци и родитељима дата превелика права“, да „сви знају своја права, а нико обавезе“, да су ученици „бели медведи“ и да су „деца златна какви су им родитељи“, при чему је „цело друштво у кризи и знање се не цени“, а „наставник је немоћан“. Док део почетника није преплављен овим темама, код значајног дела оне се појављују спонтано и са емотивним набојем док се о њима извештава, указујући на

то да постају важне позиције професионалног идентитета. Поставља се питање како млади људи, који су тек отпочели своју каријеру у наставничкој професији (неки раде тек неколико месеци и непуних годину дана) имају овако изражене негативне ставове и потпуно спољашњу атрибуцију одговорности према овом питању? Један део објашњења може се тражити у поменутој „рањивости“ на мишљења других, што их може довести до прихватања социјалних норми радног окружења, чак и независно од тога да ли су оне у складу или у супротности са њиховим личним ставовима и вредностима (Kelchtermans, 1993). Могуће је да конформирање социјалним нормама професионалне групе ојачава осећај припадности, а тиме и враћа почетнику претходно пољуљан осећај сигурности. Као да привремено изостаје критично преиспитивање, које подразумева онај фини ход и ка споља и ка унутра, а формира се прерано затворен идентитет на овој Ја-позицији професионалног идентитета. Део тумачења се може тражити у самоорганизмичкој тежњи да се оствари иоле стабилна целина у ситуацијама нових прилагођавања. Пошто сигурност у професионалне компетенције није још увек развијена довољно, а искуствено још увек „не верује“ потпуно да је наставник, почетник остварује стабилност идентитета кроз појачано идентификовање са нормама професионалне групе. А вероватно најупадљивији и најприступачнији је дискурс друштвеног положаја просветних радника, који има чврсте и јасне контуре, а онда убрзо и постаје лични наратив појединца на уласку у професију.

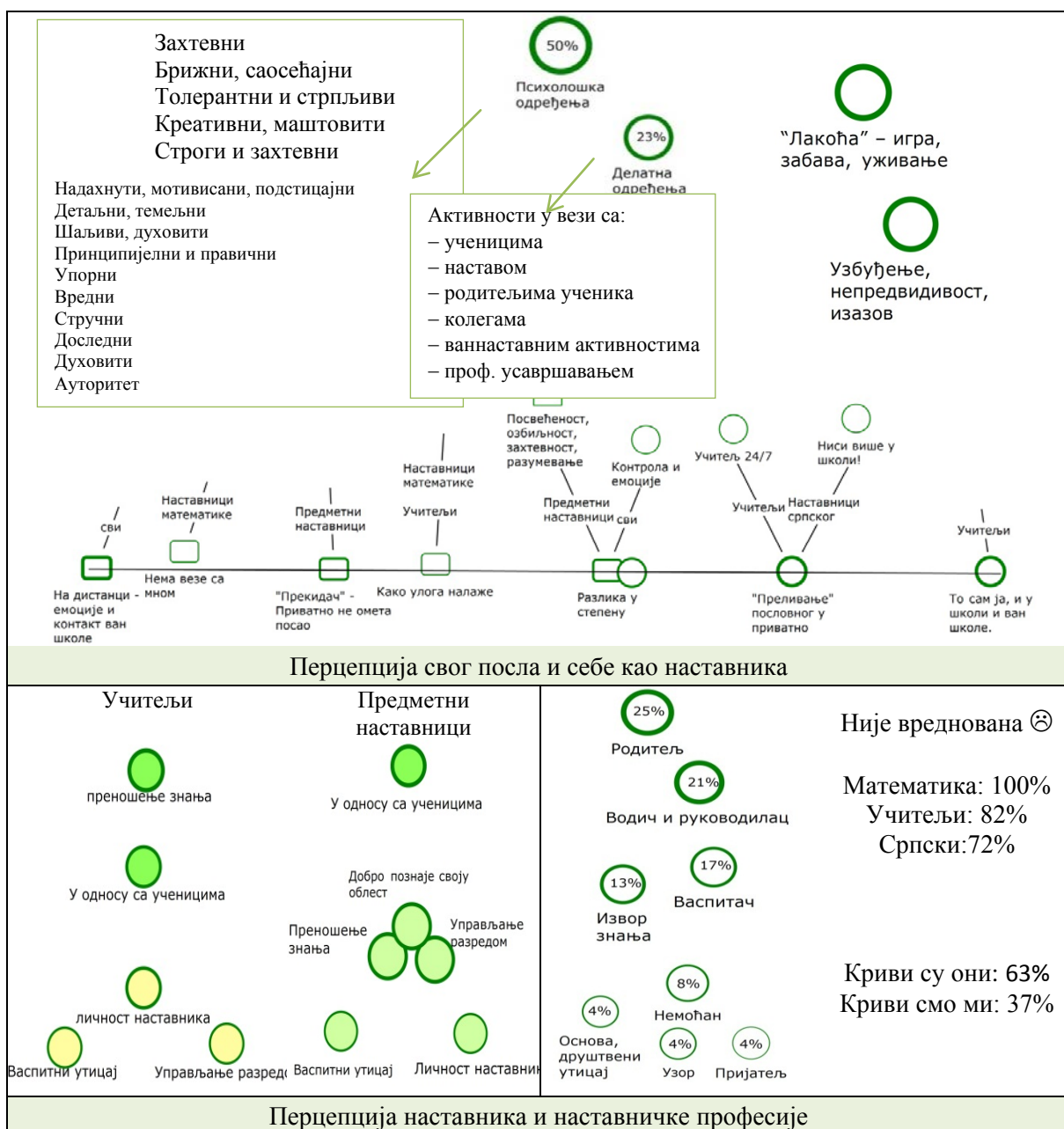
Треба истаћи и да је утврђено да се мањи део почетника још увек налази на позицији „Ипак се вреднује“, која се појављује као нека врста еха доминантном негативном наративу и опире му се. У таквим позиционирањима присутан је опис доживљаја личне уважености од стране непосредне околине од како је особа почела да ради у школи у односу на то како их је средина посматрала пре тога. Пошто свега неколико особа исказује овакво позиционирање, у разматрању могућих тумачења овог налаза гледало се у специфичности њихових професионалних прича. Две су једине у целом узорку које не раде само у основној школи, већ и у средњој школи и на високошколској установи (због чега су биле „граничне“ и пре саме обраде података, односно дискутовано је да ли треба да буду укључене у узорак или не), док

је трећа особа тек ушла у наставничку професију у зрелијим годинама (друга половина четврте деценије) и након дугогодишњег бављења разним другим пословима невезаним за школство. На основу тога тога може се изнети тумачење да за почетнике одређена „дистанца“ од посла у школи (основној) доноси уравнотеженију и оптимистичнију перспективу тренутног друштвеног статуса професије.

Коначно, код почетника се јасније оцртавају надређени наративи *Наставник, то сам ја* и *Наставник, то је мој посао*. Први се испољава само код почетника учитеља и наставника српског језика, кроз позицију јединства личног и професионалног (*То сам у суштини ја*), као и позицију „Преливања“ пословног у приватни простор и време, која је заједничка за све почетнике. Други наратив се испољава кроз позицију потпуног одвајања личног и професионалног (*То су два засебна света / две одвојене приче*), док је за део почетника у фигури прилагођавање нормама понашања које опажена улога наставника захтева, кроз свесне и контролисане изборе који се односе на одговарајући спољашњи изглед и понашање у и изван школе (позиција *Мораш да пазиш на своју појаву* и њене варијације, детаљно описане на стр. 161/162). У овим наративима постоји јасан „као да“ моменат, односно, они теже да се понашају „као“ наставници, без пуно видне интернализације одлика о којима извештавају. Резултат да је оваква позиција присутна и код учитеља и обе групе предметних наставника указује на то да оваква врста прилагођавања себе професији надилази разлике и да представља један специфичан исход у развоју професионалног идентитета.

Код искусних учитеља који имају између 5 и 15 година стажа (Слика 5.2.3), професионални и лични идентитет су највише „разгранати“, као што је већ дискутовано. Ово раздобље је уједно и једино у којем је садржај делатних одредница професионалног идентитета најразноврснији, заступљене су све поткатоорије делатних самоодређења: ученици, настава, колеге, родитељи, усавршавање, а први и једини пут се појављују самоодреднице кроз ваннаставне активности. Наставници су већ у овој фази каријере стигли да овладају одређеним позицијама, да их интегришу

у свој професионални идентитет и истовремен започињу обухватање бројних нових позиција. Код учитеља преношење знања постаје централна позиција, а прати је однос са ученицима, док код предметних наставника однос са ученицима долази у фокус професионалног идентитета, а и даље су значајно присутни и преношење знања, познавање области и управљање разредом.



Слика 5.2.3: Основне Ја-позиције професионалног идентитета искусних наставници са 5–15 година стажа

Поређењем ових налаза са онима из претходне две фазе, уочава се да позиције које су на почетку каријере биле у позадини сада прелазе у фигуру (преношење знања код учитеља и однос са ученицима код предметних наставника), а да неке које су биле у фигури код студената и почетника (као што су личне одлике наставника код учитеља) прелазе у позадину. Једно тумачење ових налаза је да су позиције којима се придавао већи значај на почетку каријере на изванредан начин „учвршћене“, интегрисане, и наставници могу да проширују начин на који конструишу себе као професионалце. За учитеље „ширење“ професионалног идентитета иде у правцу тога да особа више не доживљава себе само као неког ко добро васпитава ученике и има добар однос са њима, већ и неког ко има јако битну улогу у преношењу знања. Садржај онога што се учи и начин поучавања постају битне одреднице професионалног идентитета учитеља. Са друге стране, предметни наставници су већ прорадили позиције управљања разредом и стручњака дате области којем је главни циљ поучавање ученика тим областима, па се њихово „ширење“ професионалног идентитета односи на успостављање квалитетног односа са ученицима. Такође, наставник као родитељ постаје главна перцепција улоге наставника, уз то да је водич и руководиоца. Док је категорија водич била централна и код студената и почетника, наставник као родитељ је у тим ранијим фазама била потпуно периферна позиција. Овај налаз се не може тумачити одвојено од налаза да *родитељ* постаје главна одредница личног идентитета наставника у овом периоду живота, коју они „шире“ на професионални контекст и истичу многе сличности родитељства и свог професионалног деловања.

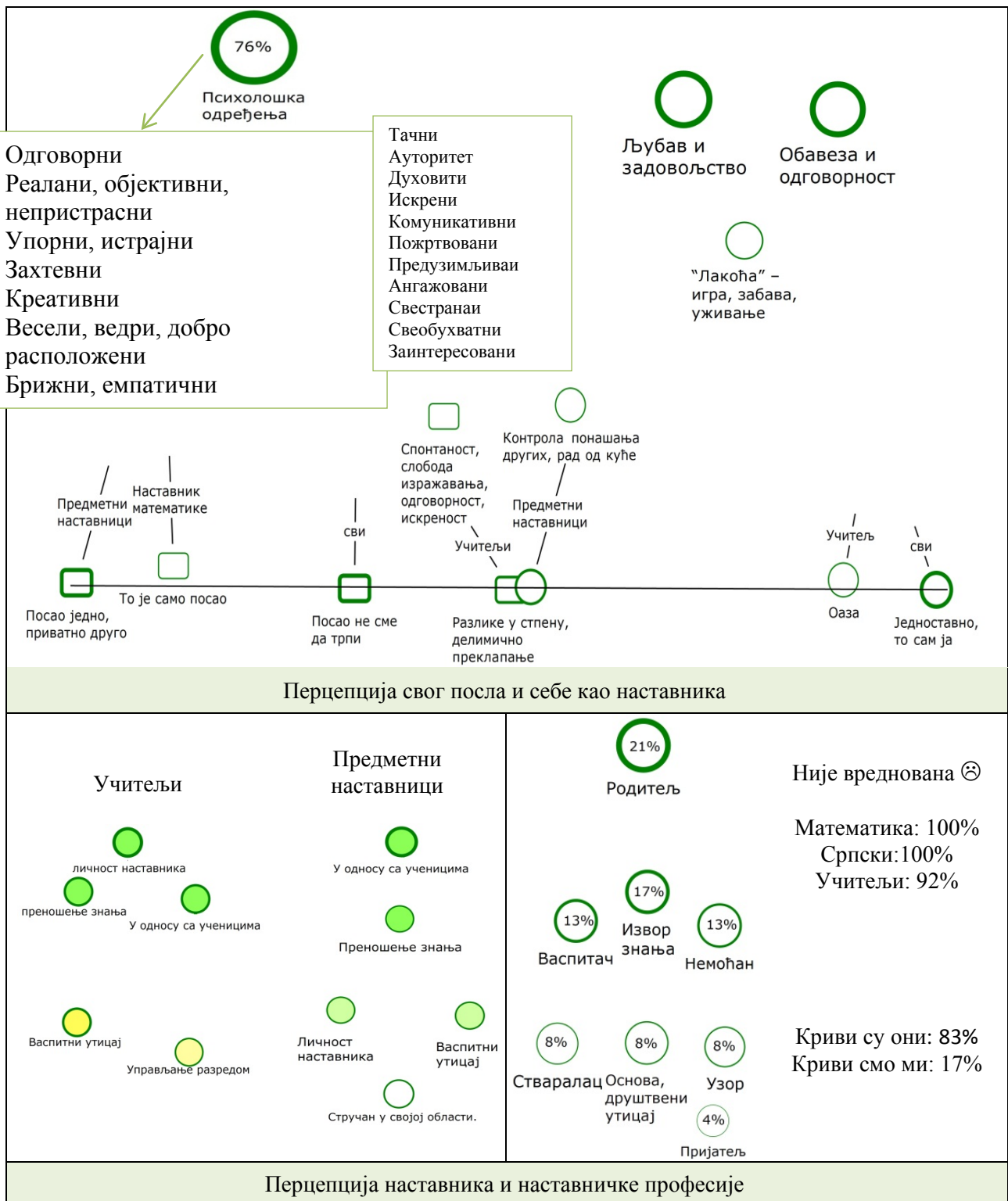
Наративно позиционирање искусних наставника на димензији лично/професионално подразумева већ јасно профилисане основне наративе. *Наставник, то сам ја* испољава се или потпуним преклапањем личног и професионалног (*То сам ја и у школи и ван школе*) или њиховим делимичним преклапањем („*Преливање*“ *пословног у приватно*, које се код учитеља испољава као *Учитељ 24/7*, а код предметних наставника *Ниси више у школи!*). Истовремено, наратив *Наставник, то је мој посао* испољава се делимичним или потпуним

одвајањем личног и професионалног (*Како улога налаже, На дистанци, Прекидач, Нема везе са мном*).

Уочава се извешан парадокс одређених Ја-позиција професионалног идентитета наставника, изражен у поларностима да, са једне стране, посао којим се баве за њих представља забаву и уживање, узбуђење, непредвидивост и изазов, док, са друге стране, сматрају да га друштво већински не вреднује. Код искусних наставника који имају између 5 и 15 година стажа постоји континуитет у доминантном наративу да занимање наставника није вредновано у друштву (83% наставника укупно у овој подгрупи). Ипак, наратив се мења у смислу да, за разлику од почетника, који одговорност виде искључиво у спољашњим чиниоцима, искусни наставници ове подгрупе атрибуцију одговорности расподељују и према споља и ка унутра. И даље се констатује да наставничка професија није уопште вреднована, чак почињу да се користе и „тежи“ изрази (попут деградирана, обезвређена, урушена), али се, истовремено, препознаје одговорност самих наставника за то. Наставници су били врло експресивни у изражавању ове позиције, па би овај наратив могао да носи неколико занимљивих назива руководећи се цитатима самих испитаника, а неки од њих су: *Тачно како смо заслужили* или *Мртво море на делу* или *Деца су сјајна какви су им наставници*. Овај наратив настаје као извесна противтежа доминантном дискурсу професије како наставнике нико не вреднује и како су увек други за то криви. Када се погледа његов садржај, види се да се највише критикују површност и незаинтересованост самих наставника, улагање само минималног труда и недостатак посвећености послу. Или цитатом једне врло ангазоване наставнице *Нема ентузијазма, нема жеље да се професионално ради и да си испуњен*. Када се анализира који наставници изражавају овакву оријентацију, уочава се да су то они који највише изјављују да су ангажовани у ваннаставним активностима, од којих неке често превазилазе оквире школе и теже ширем утицају на омладину у локалној заједници, као и разноврсним активностима професионалног усавршавања. Може се тумачити да за наставнике који се на овај начин позиционирају спрам друштвеног вредновања професије и атрибуције одговорности учионица постаје „тесна“ и они активно раде на ширењу Ја-позиција ка различитим актерима и контекстима ван

делокруга учионице. Овај налаз је у складу са истраживањима у којима се истиче да изазовне и нове активности, попут преузимања нових улога у школском контексту, експериментисања са другачијим начинима рада у учионици и слично (Huberman, 1993, према Rodríguez & McKay, 2010), могу да повећају задовољство послом и да потпомажу процес развоја искусних наставника, а како је показало и ово истраживање, наведене активности у професионалном деловању имају позитивно дејство на професионални идентитет оних наставника који их обављају.

Код најискусних наставника (Слика 5.2.4) у највећој мери се истиче потпуно преклапање личног и професионалног (претежно учитељи и наставници српског језика). Поред јединства личног и професионалног, мањи број одговора искусних наставника указује на делимично преклапање личног и професионалног у неким издвојеним особинама (осетљивост и искреност, спонтаност и слобода изражавања, одговорност, доминација и усмеравање понашања других и рад од куће). Такође, овом „грозду“ припада и поставка да приватно никако не сме да омета пословно (позиција својствена учитељима на првом месту, па онда предметним наставницима). Наведене позиције чине надређени наратив *Наставник, то сам ја*, који је код најискуснијих наставника најзаступљенији, па, на изванредан начин, ови налази потврђују развојни правац да се временом професионална улога све више уклапа у лични идентитет и да се „бити наставник“ повезује са „бити оно што јеси“ у учионици и школи (Day et al., 2006). Ипак, то није неминовност и не дешава се код свих наставника који имају преко 25 година стажа. Постоји мањи број њих који свој професионални идентитет граде првенствено око професионалне улоге коју обављају, одвајајући при томе лично и професионално. Код најискуснијих наставника овакав надређени професионални наратив је *Наставник, то је мој посао*, кога чини позиција названа *Посао једно, приватно друго*, својствена само предметним наставницима, а делимично и позиција *Посао не сме да трпи*.



Слика 5.2.4: Основне Ја-позиције професионалног идентитета искусних наставника преко 25 година стажа

Уочава се изражени заокрет у односу на претходну фазу, који указује на мању диференцираност професионалних Ја-позиција и мању усмереност ка споља. У петој и шестој деценији заступљеност делатних одређења у целини опада. Поткатегорија наставе готово да не чини садржај професионалног идентитета. Самоодреднице које се односе на лично и професионално усавршавање се не појављују. Заступљеност и свих осталих категорија опада, а психолошке одреднице доминирају. Наставник као родитељ постаје кровна позиција професионалног идентитета најискуснијих наставника. Настављајући цикличну „спиралу“ диференцијације/интеграције, код учитеља се позиција личности наставника враћа на централно место, следе је подједнако заступљење позиције преношења знања и односа са ученицима, док су периферне позиције управљање разредом и васпитни утицај. Код предметних наставника однос са ученицима је централна позиција професионалног идентитета, друга по важности је преношење знања. а добро познавање области, које је код млађих наставника била једна од централних позиција, код најискуснијих је периферна. Како нема брига у вези са стручношћу, одабиром ефикасних наставних метода и оцењивањем, наставници се у овој фази осећају самоуверено као дидактички експерти (Симић, 2014). За наставнике у овом раздобљу посао представља истовремено и задовољство и љубав и обавезу и одговорност, а „испод“ свега тога забаву и уживање. Све описане одлике професионалног идентитета наставника поклапају са са оним што неке теорије професионалног развоја наставника називају фазом каријерне стабилности, ведрости и дистанце (Симић, 2014): наставници се осећају опуштено у одељењу, иако удаљено од ученика због разлике у годинама, мање су осетљивим на утицаје других, сигурнији су у себе и ведрији и имају висок ниво задовољства послом, пре свега услед осећања самопоуздања и сигурности посла.

Са друге стране, уочава се супротна поларност професионалног идентитета најискуснијих наставника, која указује на негативне емоције и незадовољство послом. Истицање неповољног положаја наставника, присутно у метафорама средње искусних наставника, у овом раздобљу постаје израженија позиција професионалног идентитета. Истовремено, када је у питању вредновање професије, готово да не

постоји наставник са преко 25 година стажа који је учествовао у овом истраживању, а који сматра да је наставничка професија цењена у друштву. Одговорност за то они препознају већински у другима, па то опет постаје централни наратив чија су два основна стуба: *Наставничка професија се не вреднује уопште* и *Други су криви за то*. Искусни наставници могу бити у „опасности“ да негују прерано затворен професионални идентитет, чије једно испољавање може да представља ова Ја-позиција, видно чврстих граница. У истраживањима се истиче да су искуснији наставници мање склони самокритици (Mullock, 2006, према Rodríguez & McKay, 2010), као и да је ригидност позитивно повезана с наставничким стажем, односно да су наставници мање флексибилни што су дуже у наставничком послу (Šimić Šašić & Sogić, 2010). Као што предвиђају теорије професионалног развоја наставника (Симић, 2014), неки наставници у овом раздобљу постају конзервативнији и цинични, огорчени чак (Хуберманова теорија); такође, фаза каријерне фрустрације, типична за средину каријере (Феслерова теорија), у контексту нашег образовног система може бити пролонгирана и код најискуснијих наставника услед хроничног незадовољства статусом професије у друштву. Уочена поларност професионалног идентитета наставника нарочито постаје важна када се сагледа кроз истраживања у којима се истиче да статус професије у друштву представља бригу за коју наставници у нашој земљи немају много стратегија, што може довести до незадовољства, па и професионалног сагоревања (Симић, 2014).

Овај наратив јесте најзаступљенији код најискусних наставника, али када се погледају теме које га сачињавају, он је врло сличан у све три подгрупе запослених наставника. Постоји велико поклапање у одговорима, а некада се користе исте или сличне синтагме. То је уочено чак и код наставника који нису физички у близини једни другима (не раде у истим школама или градовима чак). Да се већ налазимо на терену дискурса очигледно је, али за питања професионалног идентитета појединца значајније како то постаје професионални наратив појединца о својој професији. Цитирајући једну испитаницу „као да се одједном разумемо само ми који радимо у просвети, као да више нико нема разумевања за нас“. Као да се заједништво и припадност професионалној групи наставника граде управо на овоме, да се

наставничка професија не вреднује уопште и да су други криви за то, а стожер заједничког идентитета постаје крилатица *Ми против њих / Они против нас*. Код најiskusнијих наставника ово није нека периферна тема или само питање социјалног става, већ позиција од значаја у коју су они врло емоционално уложени и која, чини се, избија у први план у ком год смеру да разговор крене. То се види и кроз учесталост самоиницијативног појављивања теме, кроз место њеног појављивања током интервјуа (у одговорима који се тичу самоодредница које наизглед не „провоцирају“ одговоре у вези са друштвеним вредновањем професије) и кроз емоционални набој са којим о њој извештавају (и начином говора и одабиром речи).

Једна околност која је могла да утиче на овако појачан негативан став према тренутном статусу професије и изражен заједнички наратив у заузимању тог става јесте штрајк просветних радника који је непосредно био окончан у тренутку прикупљања података. Ипак, налази да већина наставника опажа да професија којом се баве није вреднована не могу се приписати само штрајку, јер је потврђиван и раније и није ексклузиван за нашу земљу (ОЕСД, 2014). Истраживања и пре двадесет година показују да наставници веома неповољно оцењују друштвени положај професије којој припадају и да нису задовољни статусом који имају (Петровић-Бјекић, 1997). Поред тога, додатна могућност тумачења може да се тражи у позицијама током интервјуа у коме су наставници имали прилику да „вентилирају“ своје ставове, критике, фрустрације ка некоме чију професију могу да делимично доживљавају као опресивни део система („они горе“), а делимично као посредника који ће омогућити да се и њихов глас чује о важним питањима која их тиште. Ипак, чини се да резултати поткрепљују тумачење да је позиционирање спрам тренутног друштвеног статуса професије значајна и аутентична позиција професионалног идентитета исусних наставника у Србији. А још је значајније када се сагледа у контексту налаза који указују да већу опасност по психичку добробит наставника и задовољство послом има неповољан статус професије и образовања у друштву, него могућа негативна искуства са ученицима, колегама и родитељима (Симић, 2014).

5.3 Својства и развој професионалног идентитет наставника учитеља и предметних наставника

Професионални идентитет учитеља и предметних наставника карактеришу одређене сличности и разлике. Такође, између самих предметних наставника постоје одређене сличности које их чине засебном групом у односу на учитеље, али су утврђене и одређене разлике. Неке од њих су већ описане и тумачене у досадашњем току дискусије, јер их је било смисленије ту приказати. На Слици 5.3.1 дат је упоредни преглед главних сличности и разлика карактеристичних својстава професионалног идентитета учитеља и предметних наставника.

Око тога да њихов посао има везе са васпитањем и образовањем деце и да фигуру наставника виде као важног узора, извора знања и водича, сагласни су у подједнакој мери и учитељи и предметни наставници. Ови налази у складу су са налазима претходних истраживања да наставници разредне и предметне наставе подједнако вреднују жељу да допринесу развоју ученика (Stiegelbauer, 1992, према Tusin, 1999), и васпитном и образовном. Овај заједнички „део“ професионалног идентитета и учитеља и предметних наставника указује на одређено заједничко алтруистичко „језгро“, повезујући ове резултате са налазима претходних истраживања која мотивацију за бављење наставничком професијом сврставају у алтруистичку (Brookhart & Freeman, 1992, према Симић, 2015). Поред тога, главне заједничке позиције и учитеља и предметних наставника су перцепција посла као непредвидивог и изазовног. Слична својства се наводе као значајни чиниоци унутрашње мотивације за наставничку професију. Тако се у истраживањима истиче да је интегративни фактор наставничког рада то што рад у настави омогућава иновације и експериментисање што представља привлачна својства и у другим професијама (Петровић-Бјекић, 1997). И учитељи и предметни наставници су подједнако сигурни у своје професионалне компетенције. Поред наведених, условно речено, позитивних својстава професионалног идентитета, учитељима и предметним наставницима заједничко је и то што виде свој посао као захтеван и тежак, напоран, који уз то није друштвено вреднован.



Слика 5.3.1: Сличности и разлике професионалног идентитета учитеља и предметних наставника

Када су у питању разлике између ових група наставника, виђење наставника као родитеља и основе за развој ученика заступљеније је код учитеља, док је виђење наставника као васпитача заступљеније код предметних наставника. Љубав према свом послу, задовољство, забаву и уживање у њему, као одговорност и обавезу коју он носи и јединствен лични значај посла, у већој мери истичу учитељи. Са друге стране, предметни наставници пре виде себе као неког ко врши шири друштвени утицај. Добијени налази су у складу са претходним истраживањима којима је

утврђено да учитељи више себе доживљавају као неког ко се остварује у помажућим везама, родитељској улози и помагању ученицима у развијању самопоштовања и добрих основа за учење (Astin, 1977, према Tusin, 1999). Мотивација за наставничку професију због омогућавања интелектуалног испуњење и средства остваривања друштвеног утицаја (OECD, 2005, према Симић, 2014) ближа је предметним наставницима. За разлику од учитеља, део предметних наставника посао којим се бави види као статичан и узалудан (позиције својствене само предметним наставницима, претежно математике).

Код учитеља су учесталија психолошка одређења, а делатна код предметних наставника. Код наставника српског језика су учесталија психолошка и социјална одређења у односу на наставнике математике, док наставници математике у нешто већој мери користе делатна одређења и одређења објектом интересовања. Учитељи и наставници српског језика су више склони изражавању о себи кроз одреднице које се односе на унутрашња својства и припадности, док су наставници математике више склони да се самоодређују кроз активности и објектом интересовања (усмереност споља). Овај налаз се може тумачити разликама у основним наративима професионалног идентитета – да учитељи и већи део наставника српског језика више говоре о томе какви су били, какви јесу или какви треба да буду, а наставници математике више говоре о томе како треба да се понашају или шта се од њих очекује.

Предметни наставници, посматрани као целина, међусобно су слични по томе што одређују себе спрам активности са ученицима и сопственим професионалним усавршавањем. Вишедимензионално виде улоге наставника као васпитача, родитеља, узора, извора знања и пријатеља. Свој посао описују као узбудљив и непредвидив и у истој мери су сигурни у своје професионалне компетенције. Наспрам овог заједничког дела, постоје одређена позиционирања која указују на то да предметни наставници нису тако хомогена група и да су одређене позиције својственије једнима, односно другима. Најпре, обим и личног и професионалног идентитета наставника српског језика је у просеку већи за две одреднице од „обима“ идентитета наставника математике. Овај налаз је донекле очекиван и може се тумачити утицајем наставних области: наставници српског језика „оперишу“ речима и значењима. Даље,

наставници математике у знатно већој мери истичу да је наставник водич и руководилац, да њихов посао подразумева васпитање и образовање ученика, да је забаван, одговоран, али и да је захтеван, статичан и узалудан и да је наставник немоћан (категорија са негативном конотацијом присутна је само код наставника математике). Са друге стране, само у одговорима наставика српског језика истиче се да је наставник стваралац и да има шири друштвени утицај. Поред тога, наставници српског језика доживљавају свој посао као забаван, испуњен љубављу и задовољством (слично учитељима). Самоодређења у односу на наставу и на активности сарадње са колегама и родитељима ученика својственија су наставницима математике, док се самоодређења кроз ваннаставне активности појављује само код наставика српског језика.

Развојне путање професионалног идентитета учитеља и предметних наставника су дискутоване кроз наративну форму (у временском следу низања критичних догађаја).

Код мањег дела и учитеља и предметних наставника који су учествовали у овом истраживању формирање професионалног наратива о себи као учитељу /наставнику започиње раније, већ у периоду основне школе. Тако, једна трећина учитеља бира студије, јер жели да ради са децом одређеног узраста и доста рано (већ у млађим разредима основне школе) види јасно себе у раду са децом и наставничкој професији као занимању које одговара тој тежњи. Слично као код учитеља, приближно једна трећина наставника српског језика уписује студије са жељом и намером да се баве поучавањем других, док је код наставника математике то значајно мањи број. Обе подгрупе предметних наставника везују зачетке професионалног наратива за период старијих разреда основне школе. Рад са младима, утицај на ученике и подучавање наводе се као значајни мотивациони чиниоци одабира наставничке професије у недавном истраживању у нашој земљи (Симић, 2015). Од тога прве две категорије – жеља да се ради са младима и врши утицај на њих – представљају најчесталије мотивационе факторе добијене у том истраживању, а ауторка их сврстава у надређену алтруистичку мотивацију. Тумачење оваквих

разлога за одабир будућег занимања може се повезати са схватањима одабира наставничке професије као дела једне шире усмерености особе ка такозваним помажућим занимањима. Неки аутори тврде да наставничку професију можемо посматрати као помажућу због тога што обухвата сложене, вишедимензионалне процесе интеракције у којима се професионално знање ствара и користи како би неговало и унапређивало развој људи и друштва (Hugman, 2005. према Lopes, Pereira, Marta & Sousa, 2012b). У контексту одабира наставничког занимања то би значило да неко треба првенствено да покаже склоност и афинитет који је у вези са просветном струком, па тек онда у вези са наставничким занимањем (Јанковић, 1994), односно, у основи треба да постоји потреба да њихов рад буде „у служби помоћи другоме“, која се даље манифестује у усмеравању ка одређеним занимањима кроз која та потреба може да буде остварена. Истиче се да је тај „помажући“ део, заправо, интегрисани аспект професионализма у наставничкој професији и кључни чинилац идентитета наставника (Lopes et al., 2012b). Код испитаника код којих је био изражен овакав наративни заплет (који можемо назвати *Одувек школа* или *Помагач* или *Просветар*), кроз период студирања учвршћује се уверење да су „на правом месту“, а искуство праксе им у највећем броју случајева даје „крила“ и „ветар у леђа“. Код мањег броја њих уочена је изражена критичност према организацији студија због другачијих и већих очекивања која су имали уласком у иницијално образовање, али то не доводи до већег заокрета основног наратива.

За већину испитаника, ипак, одлука о одабиру професије долази у старијим разредима средње школе или пред сам крај средње школе. Па тако већи део учитеља приповеда о томе како су у тренутку одабира професије били неодлучни и нису имали јасну представу о томе чиме би волели да се баве. За мањи део њих је рад у школи био други и не тако пожељан избор, јер су постојала друга алтернативна занимања у којима су потенцијално видели себе. Код предметних наставника, такође, постоји пуно алтернатива и извесна нејасноћа око будућег посла којим би се бавили, као и истицање тога да су одабрали студије занимајући се првенствено за књижевност и језик, односно за математику, и да након свршених студија за највећи део њих рад у школи није први и пожељан избор. Оно где се наративи учитеља и

предметних наставника са оваквим позиционирањем према наставничкој професији разликује је тренутак када се дешава „тачка преокрета“, односно моменти када се алтернативе смањују, а виђење себе у улози наставника постаје позитивно „обојено“. За учитеље то се дешава већ у завршним годинама студија, трећа и четврта година, у чему искуства са дужих пракси у школама играју пресудну улогу и на њих се највише позивају у одговорима, па се могу сматрати критичним догађајима промене „смера“ заплета *ка* наставничкој професији и повећању идентификације са будућим занимањем. До краја студија највећи део учитеља развија жељу да раде у школи и позитиван став према будућој професији. Чак и код оних учитеља који су отворено изјављивали да им је одабир наставничке професије био други и не тако пожељан избор, до краја студија долази до велике промене у њиховом наративном позиционирању себе у односу на будуће занимање, које сада виде као нешто у чему су се потпуно „пронашли“. Тако да су, до краја студија, код готово свих учитеља алтернативни наративи о себи у другим професијама смањени и одлазе у позадину, а наратив који постаје фигура њиховог професионалног идентитета у изградњи гласи „Ја сам учитељ и желим то да будем“. Развој професионалног идентитета током праксе који се огледа у повећаној професионалној посвећености потврђен је и у другим истраживањима (Zhao & Zhang, 2017).

Док мањи број предметних наставника извештава да су на студијама замишљали себе у наставничкој професији и да им је у томе искуство посматрања и држања часа на пракси било значајно, ипак, код већине предметних наставника тај „заокрет“ се не дешава довршавањем студија, већ касније, са радним искуством. У складу с тим, пред крај студија код предметних наставника постоји мањинска позиција „*Ја сам професор српског језика и књижевности/математике и желим да будем наставник*“ и доста заступљенија позиција „*Ја сам професор српског језика и књижевности/математичар и не желим да будем наставник*“. Прва подразумева позитиван став према раду у школи и активну тежњу ка њему, а друга супротно томе. Оно што нам резултати говоре је да за највећи део предметних наставника посао у школи долази као доступна опција, односно нешто што им је у датом тренутку било понуђено или је било доступно, а чему нису активно тежили и што нису сматрали

пожељном опцијом за себе професионално. Део њих у том тренутку чак посматра посао наставника у школи са одређеним потцењивањем, као „резерву“ и као „превише монотон“ (видети стр. 146–147). Овакве позиције нису толико присутне код студената колико у наративима наставника који већ раде у школи.

На основу изложеног, може се закључити да је на „излазу“ из иницијалног образовања код највећег дела учитеља развијен посвећенији професионални идентитет наставника – раније започиње формирање професионалног наратива о себи као учитељу, Ја-позиције су до краја студија усмерене у правцу пожељног и у пракси опробаног професионалног Ја, а потенцијалне професионалне алтернативе се смањују и мање су значајне. Повезујући добијене налазе са Ериксеновом теоријом (Ериксон, 2008; Влајковић, 2005), може се констатовати да је пета развојна фаза код већине будућих учитеља чешће „разрешена“ формирањем стабилног идентитета, чији основни наратив гласи *Ја сам оно што јесам – учитељ*, док је код већине будућих предметних наставника више присутна дифузија професионалног идентитета *Ја сам оно што прижељкујем да јесам – замисљена професија/радно место које има везе са српским језиком и књижевности / математиком*. Ипак, иако овакво „решење“ делује теоријски јасно, оно наводи на једнозначно тумачење да се код учитеља развија одређени пожељни идентитет будућег професионалца, а да се то не дешава код предметних наставника. А то не мора бити у потпуности тачно. Учители, на пример, могу бити у „опасности“ од смештања у прерано и преуско формиран професионални идентитет. Са друге стране, можда је извесна дифузија идентитета будућих предметних наставника примерена датим околностима и није тако непожељан исход, нарочито ако се узме у обзир да су они у специфичној позиције зачетака двојне професионалне идентификације, као будући стручњаци дате области и наставници те области. Такође, немају ни сви предметни наставници изражен негативан став према пожељности рада у школи. Из ових разлога делује смисленије, уместо дихотомијом која проистиче из изворне Ериксенове теорије, добијене налазе тумачити разгранатијим моделом о четири могућа исхода развоја идентитета до којих је дошао Џејмс Марша, који је представљен у завршном делу дискусије.

У тумачењу добијених налаза једно од објашњења се може тражити у утицају који концепција програма иницијалног образовања наставника може да има на развој професионалног идентитета. Као што је представљено у теоријском делу, постоје начелно два основна модела иницијалног образовања наставника: паралелни (симултани, интегрисани, истовремени) и сукцесивни (консекутивни). Према првом, образовање за стицање наставничких компетенција одвија се током целог периода студирања, а према другом моделу, студенти најпре завршавају академски део програма предметних дисциплина, а затим онај који се односи на образовање за наставничку професију. У случају првог модела, симултаног, код студената се од почетка студија постепено развија професионални идентитет припадника наставничке професије који гласи „Ја сам будући учитељ“, односно „Ја сам будући наставник одређеног предмета“. Насупрот томе, сукцесивним моделом се више подстиче развијање професионалног идентитета експерта у одређеној области, на који касније треба да се „надогради“ идентитет наставника, односно студенти граде професионалну слику о себи која често гласи „Ја сам будући математичар /филолог/ историчар /музичар/.../“, а који у одређеним околностима може да постане и наставник тих области. На овај начин, код будућих предметних наставника се развија двојни професионални идентитет, идентитет стручњака у одређеној предметној области и идентитет наставника те области. Овим тумачењем се не тврди да структура студијских програма иницијалног образовања директно „производи“ описане специфичности будуће професионалне идентификације (то зависи од међудејства низа чинилаца), већ да се њоме подстичу или отежавају описане врсте професионалних наратива.

Изазови и за једне и друге долазе са првим запослењима и утичу на ток развоја професионалног идентитета. Могућност дезинтеграције формираног професионалног наратива учитеља јавља се у првим годинама након завршавања студија, када за већину њих постоји велики „мањак“ запослења и несигурност запослења (волонтирање, продужено приправништво, краткотрајне замене). У подзорку учитеља почетника који су учествовали у овом истраживању велика већина у првих неколико година не долази до трајнијег запослења (82% или приближно 4 од 5).

Њихова прва радна ангажовања као дипломираних учитеља су најчешће била неплаћена, кроз различите облике волонтерског рада у школи, а скоро две трећине је радило послове за које се нису примарно образовали, као што су послови педагошког асистента, библиотекара, личног пратиоца, учитеља у неподељеној школи, предметног наставника. Оно што је још карактеристично само за учитеље је то што период без запослења може да траје и по неколико година, а период „на замени“ варира од неколико година до чак 14 година (изузетак су учитељи који имају преко 25 година стажа, које су се најчешће запошљавали у периоду од неколико месеци након завршавања студија). У првих неколико година након завршавања студија период без запослења и краткотрајност запослења производе стање неизвесности које није пријатно за учитеље, али већина учитеља почетника се са тиме „носи“ проактивно и оптимистички. Код средње искусних учитеља ова пролонгирана неизвесност може да представља озбиљније сметње стабилности професионалног идентитета.

Стабилност посла појављује се као једна од најзначајнијих тема професионалног идентитета почетника и средње искусних учитеља (код предметних наставника та тема није значајна и не јавља се). Готово сваки други учитељ у подгрупи оних који имају између 5 и 15 година стажа нема стално запослење и не зна да ли ће од 1. септембра имати посао или не. Иако је „осећање идентитета утолико постојаније уколико човек доживљава чешће и интензивније унутрашње и спољашње промене, као да су ове промене услов стабилности овог осећања“ (Јеротић, 2013, стр. 17), истраживачи истичу да околности сталних промена и нестабилности могу да буду емоционално јако исрпљујуће за почетнике, као и да је минимални степен стабилности потребан да би се створиле могућности за размену и учење (Correa et al., 2015). Чини се да је то још више изражено ако особе нису више почетници у својим средњим или позним двадесетим годинама, него зрели људи којима је потребна одређена егзистенцијална сигурност и независност, као што је случај са делом учитеља који су учествовали у овом истраживању. За питања идентитета важно је имати на уму да је то период у животу особе када се најчешће ствара породица. Према Ериксоновој теорији (Влајковић, 2005; Требјешанин, 2008), продуктивност и

брига о ономе што се ствара су у фокусу развијања идентитета од средине треће до средине седме деценије живота. Ако је запослење потпуно неизвесно и ако му претходи дуги низ година без посла или са кратким заменама, та позиција постаје основна фигура професионалног идентитета „Ја сам неко ко нема сигуран посао“ и као да помера у позадину и ону претходно изграђену и својевремено стабилну позицију „Ја сам учитељ и желим то да будем“. Изазов професионалног идентитета у овквим околностима је недостатак егзистенцијалне контроле. У таквом „сталном страху за свој лични, они не развијају свест о заједничком идентитету“ (Живковић, 2015, стр. 804) или је бар отежано развијају. Због тога се за део искусних учитеља у овој подгрупи промена посла јавља као могућа алтернативна Ја-позиција, иако не као пожељна.

Истраживања која су утврдила постојање несклада између онога какви би наставници идеално желели да буду и онога што се од њих тражи да буду, називали су то јазом између идеалног Ја и захтеваног Ја (Kumazawa, 2013) или развијањем „два одвојена идентитета, идеални и наметнути, који су у сталном сукобу“ (Ruohotie-Lyht, 2013, стр. 127). За највећи део почетника и део искусних учитеља у нашој земљи тај идеални идентитет је заправо идентитет „Учитељ са својим одељењем“, што значи са трајнијим запослењем и то оним за које су се примарно образовали, а насупрот њему, у првих неколико година до чак деценију и по, присутан је наметнути идентитет учитеља – „Учитељ на замени“. Из истраживања је познато да ове разлике између идеалног и захтеваног делују као озбиљни демотивишући чиниоци ако су преинтензивне (Kumazawa, 2013) или, у нашем случају, ако дуго трају. У претходним истраживањима је утврђено и да наставници извештавају о „трауми ишчекивања телефонског позива“, о фази несигурности, очаја чак, која често доводи до дистанцирања од колектива и повлачења, па наставник бира да не посећује одређене састанке, намерно не учествује у активностима у којима се доносе одређене одлуке (Correa et al., 2015). У домаћој научној јавности се тек од недавно говори о проблематици привременог и повременог рада наставника у школи (Живковић, 2015). Указује се на то да нестабилност у области запошљавања доводи до емоционалне, социјалне и психолошке нестабилности наставника и истиче да су

наставници који раде на одређено време „маргинализовани појединци, аутсајдери који на периферији школске културе опстају као парaprofесионалци“ (Живковић, 2015, стр. 801). Живковић истиче да су лични и професионални идентитет „повремених“ наставника ослабљени недостатком реалних наставних прилика (нису у прилици да у континуитету остварују идентификацију као наставници) и потрепљивањем успостављене слике о себи као „не-правим“ наставницима. Истиче се и да је овакво слабљење професионалног идентитета у директној вези са одлуком да се напусти наставничка професија.

Са друге стране, оваква ситуација код неких наставника изазива проактиван став и веровање да је стратегија да се дође до сталног запослења истрајавање на позицији наставника на замени и прихватање послова на одређено време или краткорочних послова (Cogrea et al., 2015). Постављањем оваквог дугорочног циља остварује се стабилност идентитета у периоду у ком се наставник почетник суочава са пуно неизвесности. Оваквом приступу је својствено улагање додатног напора да се у различитим контекстима са различитим колегама узме што активније учешће, нарочито у разменама са колегама. Обе позиције су уочене у наративима учитеља који су учествовали у овом истраживању, а искуства проживљавања и преживљавања таквог стања су приказана у резултатима, илустрована речима самих испитаника (видети стр. 151–153). Који од ова два заплета ће бити руководећи сигурно да делом зависи од неких личних својстава особе значајних за понашање у фрустрирајућим ситуацијама, али свакако и да зависи од разних спољних утицаја (попут школске климе, дужине периода нестабилности запослења и слично). Међузависност ових чинилаца и њихов утицај на стратегије превладавања дугогодишњих „наставника на замени“ чине отворену тему будућих истраживања.

Код друге половине искусних учитеља, који су „прегурали“ тај период неизвесности и имају трајније запослење и „своје“ одељење/школу, уочава се повећање продуктивности. Чини се да је потребна одређена „укорењеност“, у одређеном одељењу и одређеном колективу (школи), у смислу припадности („моји ђаци“, „моји родитељи“, „моје колеге“, „моја школа“) и сигурности (или бар релативне дуготрајности) запослења, да би се права продуктивност у контексту

професије догодила. Било да је то кроз посвећеност и ентузијазам, који су учљиви када говоре о свом послу, о ученицима, колегама, било кроз проактивност која иде у смеру предузимања различитих ваннаставних/наставних активности или преузимања одређених руководећих улога. Таква позиција би могла да се назове цитатом једне испитанице „Ја сам онај прави одговорни учитељ“. Повезујући са теоријом самокатегоризације и теоријом социјалних идентитета (Friesen& Besley, 2013, Stets, 2006) ова психолошка идентификација са наставничким занимањем подразумева осећај припадности својој професионалној групи, самовредновање у односу на ту припадност и одређену личну „инвестираност“ у свој рад, као и развијену повезаност са колегама кроз изграђену мрежу интерперсоналних односа и кроз дељење заједничких ставова и вредности, који су значајни у професионалном контексту, али који прожимају и целокупно функционисање особе. Описана фигура професионалног идентитета названа је *Учитељ, то сам ја*.

Код предметних наставника улазак у свет рада изгледа другачије. Код њих неплаћени послови и тзв. нестручни послови готово да не постоје и они започињу своје професионално ангажовање најчешће дужим заменама у школи (и основној и средњој), а присутна су и запослења на неодређено, као и запослења ван школе. Предметни наставници мање „чекају“ на посао, „покретљивији“ су унутар образовног система (основне и различите врсте средњих школа), већа је понуда послова, нарочито за наставнике математике, и унутар и ван образовног система. Са „практичне“ стране објективно су веће понуде послова и рекло би се да су предметни наставници у бољој „стартној“ позицији у односу на учитеље. Такође, овакве околности могу да произведу „повратну поруку“ значајну за питања идентитета: *Моја диплома је тражена и вреднована = Ја сам тражен и вреднован*. Ипак, изазови њиховог професионалног идентитета нису ништа мање драматични. У првим месецима и годинама рада у школи највећи део њих мора да се избори са претходним наративом да посао наставника није било нешто чему су тежили (позиција *Ја сам оно што сам нисам прижељкивао – наставник*). Поред тога, посвећеност и усредсређеност може да им ремете још увек присутне алтернативе које им делују примамљиво, било да су у питању „опипљиви“ послови и могућности или

замишљени. Такође, ту су и нове и бројне обавезе у школи које треба да обављају, а које почетници доживљавају као врло захтевне, некада исцрпљујуће, и на које им обично у овом периоду одлази доста времена. Чини се да код предметних наставника који су учествовали у овом истраживању тежња да буду ефикасни превладава и постаје централна Ја-позиција у тим првим радним искуствима. Друга истраживања потврђују да овај период карактерише иницијално посвећивање послу, при чему успех наставника зависи од познавања предмета и утицаја школске климе и способности да решава организационе и проблеме одржавања дисциплине Day, 1999, према Симић, 2014).

Део предметних наставника успева да се, током прве две године, „пронађе“ у том послу, да у њему види и узбуђење и сложеност и смисао и уживање, тако да постепено друге алтернативне професионалне Ја-позиције ван школе одлазе у позадину, а позиција *Ја сам наставник* почиње да се прихвата и воли. Слично као код учитеља, код тих предметних наставника се развија професионални идентитет *Наставник, то сам ја*, који је код искусних предметних наставника (5–15 година стажа) још израженији. Ангажованост и посвећеност постају главне одреднице овакве позиције, као и позитивна осећања у вези са послом који обављају и самосвест о томе, која је дивно исказана цитатом једне наставнице математике „Поносна сам што сам професор и волим да кажем да сам професор“. Са друге стране, део предметних наставника извештава како се сналазе у послу, чак да су врло ефикасни, али да он нема дубљи значај за њих лично и да су још увек окренути ка другим опцијама. Код њих се уочава Ја-позиционирање које се, посматрано оквиром теорије самокатегоризације и теорије социјалних идентитета (Friesen & Besley, 2013, Stets, 2006) назива идентитет улоге. Наставник посматра себе претежно кроз улоге које остварује док је на послу и доживљава своје занимање као посао који тренутно обавља, без превеликог личног „улагања“ у њега. Овакав професионални идентитет не искључује да особа доживљава своје улоге као веома сложене, изазовне и битне, као и да има придружен осећај ефикасности ако је њено понашање у складу са тим улогама, али не постоји психолошко идентификовање са том улогом/улогама (посао нема дубоко лично значење, не постоји осећај заједништва са колегама, нити

доживљај превелике припадности). Описана фигура професионалног идентитета својственија наставницима математике него наставницима српског језика, названа је *Наставник, то је мој посао* (на основу изјава самих испитаника у обе подгрупе искусних предметних наставника, да „ово све је моја улога и то све обављам како треба“, „ово је мој посао и тиме се не бавим приватно“ и „мени је небитно то што сам наставник, само што од тога имам приходе, али ми ништа не значи у животу“).

Идеја о могућој промени посла јавља се код већег дела средње искусних предметних наставника. Заједничко за наставнике математике и српског језика је то што у истој мери теже ка запослењу у средњој школи. Њу виде као место где могу у већој мери да се баве неким темама својих предметних области које су им занимљивије и изазовније, уз остваривање равноправније интеракције са старијим ученицима. Део њих истиче да привлачност рада у средњој школи виде у томе што процењују да би се мање бавили разним васпитним, социјалним и породичним ситуацијама ученика, а више наставним садржајем своје области. Тумачење може да иде у правцу тога да је код њих и даље изражен професионални идентитет експерта дате области и да посао у средњој школи виде као простор у ком могу више да га остваре. Ипак, пошто њихове тежње и даље остају у оквирима образовања младих, може се рећи да су идентитет предметног експерта и идентитет наставника подједнако присутни. Супротно томе, део предметних наставника види себе потпуно ван образовног система и код њих се може рећи да је професионални идентитет наставника периферније позициониран, а да је идентитет експерта дате области у фигури. Коначно, део наставника (претежно српског језика, али и мањи број наставника математике) у овој подгрупи почињу да у већој мери истичу уживање у послу и испуњење које им он доноси, без намере да га мењају. Они су свој „експертски“ део асимилovali у идентитет наставника, не усмеравају енергију на алтернативе и могуће професионалне идентитете ван школе, већ је усмеравају на тренутне продуктивне активности на нивоу учионице, школе, некад и шире заједнице. Овакав нарaтив највише „лични“ на *остварени* или *постигнути идентитет* као један од четири основна статуса идентитета (Marcia, 1966, 1989), јер

су изражени и посвећеност послу и задовољство њиме, настали као резултат претходно истраживаних могућности.

Добијени налази се могу додатно тумачити двома врстама потреба наставника за које се истиче да се код наставника непрестано понављају и да су важне у послу какав је настава (Blair, 1975, према Петровић Бјекић, 1997): (1) наставници желе да се допадне ученицима и да их ученици поштују и (2) наставницима је потребно осећање смисла професионалног постигнућа. Код готово свих искусних наставника који су учествовали у овом истраживању чини се да је прва позиција остварена и да су они претежно задовољни квалитетом односа који остварују са ученицима. Оно где се може тражити тумачење разлика између предметних наставника који себе виде и оних који не виде себе у основној школи у ближој будућности је осмишљавање друге позиције. Ако се „осећај смисла професионалног постигнућа“ јаче проживљава кроз ангажованије бављење својом облашћу, онда је идентитет експерта јачи, израженији, па ће особа вероватније тежити професионалним пољима и разменама у којима може да ојачава тај доживљај себе (као што су посао у средњој школи или посао ван образовног система). Са друге стране, ако особа може да добија „осећај смисла професионалног постигнућа“ кроз образовање и васпитање деце пубертетског и млађег адолесцентног узраста, кроз утицај на њих и кроз садржај своје области намењен њиховом узрасту, вероватније је да ће идентитет наставника бити израженији. У таквој позицији наставник своје „експертске апетите“ не задовољава ван школе, већ кроз различите активности на нивоу школе или локалне заједнице или шире, које имају везе са његовом наставничком делатношћу. Неке од таквих активности су различити облици секција, пројеката, стручног усавршавања, међуинституционалне сарадње, учествовање у руководећим улогама.

Позиција тежње ка идентитету руководиоца код предметних наставника уочена је, али је „мањинска“ (по један наставник и српског језика и математике види себе на руководећим положајима у школи од укупно 13 у овој подгрупи). Може се претпоставити да неки наставници улазе у ову нову улогу или почињу да је разматрају на основу претходно интегрисаних постојећих Ја-позиција и руководећи положај виде као зрело „ширење“ свог професионалног идентитета. Незадовољство

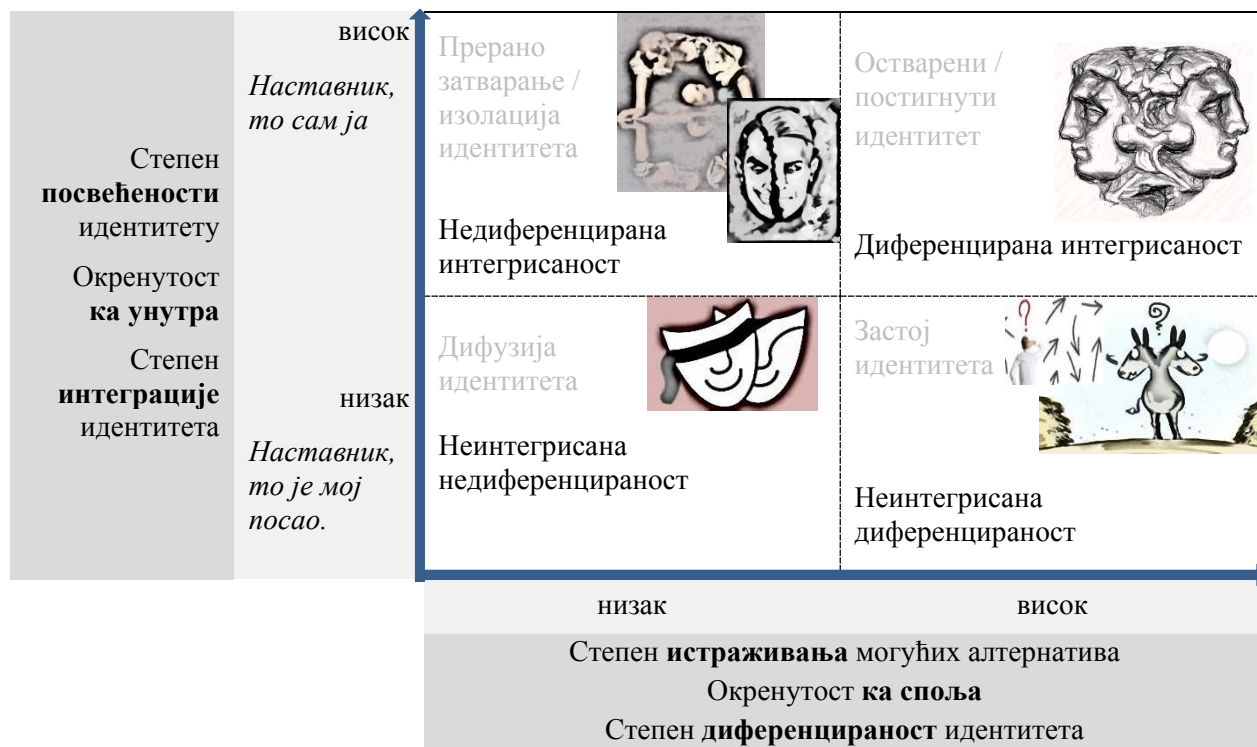
неким од постојећих области функционисања школе може бити подстицај, а некада и сплет околности подстакне јављање ових позиција као део могућег будућег развоја професионалног идентитета. У истраживањима се истиче да ова промена професионалног идентитета од наставника до наставника вође може бити отежана личним и организационим изазовима који воде изненађењу, конфузији, чак и кривици због одступања од претходне слике о себи (Browne-Ferrigno, 2003, према Carver, 2016).

Коначно, код најискуснијих наставника, већина Ја-позиција које су биле значајне у претходним фазама, одлазе у позадину, а формира се релативно стабилан професионални идентитет, без тежње за остваривањем у новим радним улогама. За већину ради се о описаном *Наставник/учитељ, то сам ја* професионалном идентитету, док је за део наставника математике то и даље *Наставник, то је мој посао*. Код свих се чини да две позиције постају доминантне у организацији фигуре професионалног идентитета: *Критичар система* и *Лепота посла*. Као што је дискутовано у Поглављу 5.2, позиционирање себе спрам неке актуелне теме у образовању и друштву и истицање критичког става, најчешће према доносиоцима одлука, представља неизоставни део професионалног наратива најискуснијих наставника. Предметни наставници су нарочито експресивни у томе. Истовремено, и код једних и других је изражена тема уживања у послу и истицање тога како је он, упркос свим ограничењима, за ту особу јако награђујући и испуњујући, кроз позитиван утицај који успеју да остваре на део ученика и однос са њима. Као да су ове две Ја-позиције две поларности, док једна фрустрира и обесхрабрује, друга доноси задовољство и осећај успешности, а заједно чине спрегу која „држи“ њихов професионални идентитет стабилним.

5.4 Модел основних облика професионалног идентитета наставника

На основу дискутованих резултата није било могуће у потпуности остварити задатак прављења емпиријско-теоријског модела развоја идентитета кроз све фазе професионалног развоја, али јесте предложен један модел основних облика

професионалног идентитета наставника који представљају могуће исходе целоживотног процеса развоја идентитета (Слика 5.4.1).



Слика 5.4.1: Могући исходи развоја идентитета / Облици професионалних идентитета наставника²⁵

Настао је по узору на модел Џејмса Марше о четири могућа статуса идентитета (њихови изворни називи су у горњем левом углу сваког квадранта), који настају укрштањем димензија посвећености идентитету и истраживања алтернатива (Marcia, 1966, 1989; Турјачанин, 2014). Као што је дискутовано на пар места у претходном одељку, овај модел боље обухвата позиционирања професионалног идентитета која су добијена овим истраживањем, па је узет као основа за теоријску интеграцију. Модел је проширен емпиријским налазима добијеним овим истраживањем који се односе на основне развојне димензије диференцијације/интеграције и споља/унутра и утврђена основна надређена

²⁵ Извори са којих су преузете приказане илустрације наведени су у списку литературе под називом *Илустрације*.

наративна позиционирања професионалног идентитета *Наставник, то сам ја* и *Наставник, то је мој посао* (која се у великој мери ослањају на одређења личног, социјалног и идентитета улоге у теорији самокатегоризације и социјалних идентитета (Stets, 2006; Friesen & Besley, 2013)). Инспирирано поређењем позиције истовременог обухватања усмерености наставника ка споља и ка унутра са богом Јанусом римске митологије (Conway & Clark, 2003), у представљеном моделу су свим позицијама приписани одговарајући симболи или метафоре. Сувишно је појашњавати, надам се, да наведени репрезенти имају метафоричку функцију сажимања значења и симболочког појачавања главних специфичности датих идентитета, али да то нису и једине одлике ових облика идентитета.

Опис облика *Наставник, то сам ја* – Висока посвећеност професионалном идентитету, која се испољава кроз осећање задовољства и личног значаја које професија има за особу, осећање припадности својој професионалној групи и самовредновање у односу на ту припадност, што често подразумева развијену повезаност са колегама и дељење заједничких ставова и вредности, који су значајни у професионалном контексту, али који прожимају и целокупно функционисање особе. Изражена окренутост ка унутра односи се на то да је особа усмерена ка себи (својим потребама, личним својствима, ставовима) и нормама и вредностима професионалне групе које доживљава као своје. Интеграција идентитета односи се на стабилност и целовитост организације Ја-позиција.

Оно по чему се разликују две варијације ове врсте професионалног идентитета наставника јесте степен истраживања могућих алтернатива, окренутост ка споља и степен диференцираности идентитета:

Недиференцирана интегрисаност је облик професионалног идентитета код кога је смањена отвореност ка истраживању различитих професионалних могућности, ниска је усмереност као споља ка контекстима и интеракцијама које су ван онога што је особи познато унутар своје уже професионалне групе. Ниска је диференцираност и разноврсност Ја-позиција, уместо тога постоји мањи број којима је особа потпуно посвећена. Због тога је и ово јако интегрисан и себи усмерен „систем“ и мала је флексибилност идентитета у околностима захтева споља који се

не уклапају у неке од основних позиција. Као резултат се могу јавити својства и реакције као што су искључивост, крутост, импулсивност, али и преданост, пожртвованост, нежност, брига. Овом облику професионалног идентитета додељен је лик Нарциса загледаног и посвећеног себи, али и двострука личност Доктора Цекила и Господина Хајда. Традиционални назив је прерано затворени идентитет или изолација идентитета (када особа није пуно истраживала понуђене опције, али се чврсто држи изабране оне коју је можда прерано изабрала). Основна порука: *То сам ја, дајем себе школи у потпуности, радим 200% и немам времена ни за шта друго!*

Диференцирана интегрисаност, за разлику од претходно описаног, облик је професионалног идентитета *Наставник, то сам ја*, код кога постоји отвореност ка истраживању различитих професионалних могућности, тежња ка њима, уз истовремену посвећеност оним позицијама које су за особу централне. Изражене су и усмереност ка споља, ка новим контекстима и интеракцијама, уз истовремено одржавање Ја-позицијама унутрашњег домена. Диференцираност и разноврсност Ја-позиција су, стога, високе, а стабилност се одржава кроз слојевитост и одређену хијерархију Ја-позиција које су повезане у једну флексибилну целину, способну за истовремени ход по поларностима описаних димензија. Флексибилност и рефлексивност, ентузијазам и уравнотеженост су основна обележја. Већ помињан Јанус „додељен“ је овој позицији, а традиционални назив је остварени или постигнут идентитет (када је особа интензивно истраживала могућности и изабрала идентитетску улогу којој је посвећена). Основна порука: *Посвећен сам наставник, волим то што радим, али сам усмерен и на друга своја интересовања и отворен за нова искуства.*

Опис облика *Наставник, то је мој посао* – Типично је посматрање себе претежно кроз улоге које особа остварује док је на послу и доживљавање свог занимања као посла који се тренутно обавља, без превеликог личног „улагања“. Особа може доживљавати своје улоге као веома сложене и изазовне и имати придружен осећај ефикасности ако је њено понашање у складу са тим улогама, али не постоји психолошко идентификовање са том улогом/улогама (посао нема дубоко

лично значење, не постоји осећај заједништва са колегама, нити доживљај превелике припадности).

Степен истраживања могућих алтернатива, окренутост ка споља и степен диференцираности идентитета су оно по чему се разликују две варијације и овог облика професионалног идентитета наставника.

Неинтегрисана диференцираност као облик професионалног идентитета подразумева високу отвореност ка истраживању различитих професионалних могућности, високу диференцираност и разноврсност реалних и потенцијалних Ја-позиција, али без веће посвећености неким од њих. Изражена је и усмереност ка споља, ка новим контекстима и интеракцијама, уз немогућност да се сва та искуства некако интегришу. Цео овај систем се опире да направи иоле стабилнију структуру, па Ја-позиције нису повезане у флексибилну целину, већ у нестабилну целину која је често у дилемама. Рефлексивност може бити присутна, ентузијазам такође, енергија, само што су ретко усмерени ка успостављању приоритета у тим разним могућностима, уместо тога се користе за нова започињања или за тапкање у месту. Неодлучност, расплутаност, несталност, неуравнотеженост су основна обележја. Метафора Буридановог магарца приписана је овој позицији због истицања растрзаности и неодређености. Традиционални назив је застој идентитета или мораторијум (када особа превише истражује могућности, а никако се не опредељује за неку). Основна порука: *Овим се бавим, али толико тога има што ме још поред школе привлачи, али не стижем, а и не знам тачно шта бих.*

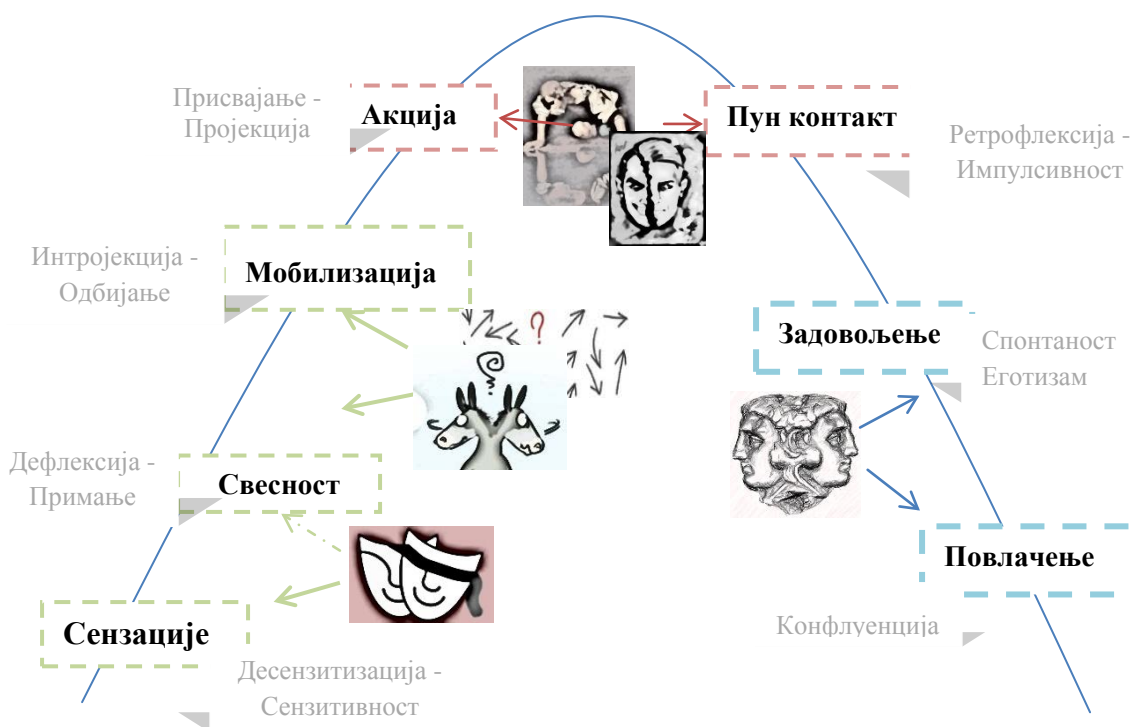
И последњи облик је **неинтегрисана недиференцираност**, код које су све димензије ниско изражене. Особа не истражује пуно, не окушава се и не диференцира превише, држи се устаљених позиција идентитета. Као резултат јављају се дистанцираност од посла и незаинтересованост, ниска рефлексивност о свом професионалном деловању, али и мања забринутост. Позоришне маске са повезом преко очију додељене су овој позицији због неприказивања личног идентитета, играња улоге неког другог. Традиционални назив је дифузија идентитета (када је особа мало истраживала могуће идентитете, а и мало се посвећује оном идентитету

који је одабрала). Основна порука: *То радим и не мислим превише о томе, тако је како је.*

Из описаних облика професионалног идентитета чини се да пуно тога говори у прилог томе да је Јанус најпожељнији исход. У литератури се, такође, истиче да је кључни задатак наставника како да интегрише своје улоге, како да превазиђе конфликте улога и да усклади оно што очекује од себе са оним што други очекују од њега, а наставник који успешно интегрише разноврсне улоге своје професије, омогућава успешну реализацију наставног процеса (Петровић Бјекић, 1997). Оваква позиција сталног хода између себе и других је у складу са савременим схватањима наставника као рефлексивног практичара. Такође, истраживања потврђују да наставници са дифузноизбегавајућим стилем идентитета немају јасне циљеве у погледу своје професионалне будућности, имају ниско самопоштовање и варирајућу самоефикасност. (Berzonsky, 2004, према Hejazineh et al., 2011). Ипак, корисније је не посматрати ове облике вредносно, ако је могуће измаћи се из те перспективе, јер, као што је дискутовано, неки од њих могу да буду примерени развојни одговор датим околностима. Неки могу представљати део ширег начина како особа иначе ступа у интеракције и са другима и са собом, па је професионални идентитет само испољавање те шире, наизглед неадаптивне, схеме. Али чак и тада, то не значи да ће особа бити неуспешна у свом послу. Чак и истраживања особина личности наставника која указују на позитивну повезаност између флексибилности и креативности наставника и успеха ученика, истовремено указују на то да особине које су означене као непожељне, попут ригидности и импулсивности, нису имале предиктивну вредност у погледу интеракције наставника и ученика (Šimić Šašić & Sorić, 2010). У истраживањима нису издвојене посебне категорије особина личности наставника које би биле повезане са успешношћу у настави, чак се закључује да је „за предвиђање успеха у настави потребно утврдити посебности сваког наставника и степен интегрисаности његових својстава, а не трагати за психолошким профилом универзално успешан“ (Петровић Бјекић, 1997, стр. 108).

На крају, у циљу прављења „моста“ за увод у нека будућа истраживања, описани облици професионалног идентитета повезани су са гешталт теоријом

личности, односно њеним основним појмом – контактом (Слика 5.4.2). У оптималним условима постоји стални „покрет“ између улажења у контакт и повлачења, познатији као циклус контакт–повлачење (Polster & Polster, 1973). Некада тај покрет несметано тече кроз све фазе – сензације, свесност, мобилизацију, посезање/акцију, остваривање контакта, задовољство и повлачење (приказане испрекиданим линијама у боји на слици). Али често бива и прекинут. Карактеристични прекиди циклуса контаката (приказани су сивим осенченим пољима) детаљно су обрађивани у литератури гештALT приступа (Radionov, 2013; Joyce & Sills, 2001; Clarkson, 1989; Zinker, 1978; Polster, E. & M, 1973; Pearls et al., 1951). Начин на који једна особа спречава или дозвољава свесност и предузима акције на граници контакта, представља начин на који она одржава осећај за сопствене Ја-границе (Polster, E. & M, 1973), осећај свог идентититета у датом тренутку. Кроз овај динамички циклус организовања искуства, приказан на Слици



Слика 5.4.2: Облици професионалних идентитета наставника у циклусу искуства контакта уз карактеристичне прекиде контакта

5.4.2. представљено је како се могући облици професионалног идентитета наставника формирају око неких од типичних прекида контакта. На основу предложеног модела, могуће је даље развијати теоријске и истраживачке претпоставке о динамици формирања различитих облика професионалног идентитета.

На крају, корисно је нагласити да, иако приказани модели могу деловати привлачно због наизглед концептуалне јасноће, није препоручљиво користити их као статичну типологију. Најпре, јер су сви описани процеси много више динамични, покретљиви и непредвидиви него што је то сажето овим приказима (нарочито дводимензионалним). Затим, моделом су обухваћена само *нека* од груписања Ја-позиција професионалног идентитета наставника за које јесте утврђено да су значајна, али то не значи да су и једина могућа осмишљавања овог феномена. Могуће је да, поред основна четири облика, постоје различите „мешовите“ варијације или неке потпуно нове и другачије. Имајући овакву позадину значења у виду, избегнуто је коришћење речи *врста* или *тип* идентитета, јер превише носе конотације о статичности и непроменљивости. Чини се да термин *облик* боље осликава правилности које су уочене – то јесте организована целина искустава које особа има о себи као наставнику, којом су вишеструке Ја-позиције повезане и резултирају релативно међусобно усаглашеним и доследним доживљајем себе у контексту професије у датом тренутку специфичних околности њеног личног и професионалног развоја. То не значи да ће таква, једном остварена целина, остати иста и у неким другим околностима током развоја. На сличан начин се истиче оно што је Ериксон пре више од пола века говорио, да се „попут *добре савести*, ни доживљај идентитета не стиче одједном и заувек, већ да се непрестано губи и изнова стиче“ (Erikson, 2007, стр. 230). Ако се на овај начин схвате, оба представљена модела могу да буду корисни водичи о томе које све облике може професионални идентитет да добије у неким од типичних фаза у професионалном развоју наставника и како одређене шеме искуства доводе до учвршћивања тих облика идентитета.

6. ПРЕПОРУКЕ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

На основу претходних емпиријских и теоријских сазнања о професионалном идентитету наставника, као и на основу резултата овог истраживања, формулисане су препоруке које могу бити употребљене у образовању наставника.

6.1 За образовање будућих наставника

Из истраживања и праксе знамо да се структура студијских програма за образовање наставника разредне наставе (учитеља) разликује од програма за образовање предметних наставника: у образовању предметних наставника знатно већа важност се придаје академским садржајима предметних дисциплина, а мање пажње посвећује подручју наука о образовању, док је код учитеља обрнуто (Визек Видовић, 2005). Чињеница да факултети на којима се образују будући учитељи имају већи број предмета који усмеравају студенте ка образовању није сама по себи спорна, то је очекивано и вероватно неизбежно. Овакве разлике у студијским програмима не гарантују да једни боље припремају наставнике за рад у школи од других. Оно што прави разлику јесу методички предмети и пракса у школи, о чијем значају за преобликовање професионалног идентитета извештавају испитаници који су учествовали у овом истраживању. Постоје одређени услови који повећавају вероватноћу да ће искуства која се стичу на тим предметима бити трансформативна, односно да ће позитивно утицати на формирање професионалног идентитета. Под претпоставком да су они основни задовољени (контролисаност и сигурност окружења и стручност ментора), још неколико ставки је имало позитивно дејство на развој професионалног идентитета у искуствима испитаника у овом истраживању²⁶:

- Квалитет повратне информације коју студент добије од свог наставника (ментора у школи или факултетског наставника)

Велики број испитаника извештава о јаком утицају који је на њих оставила повратна информација ментора и/или факултетског наставника, било да се ради о оном који „даје ветар у леђа“ и развија самопоуздање студента или оном који има

²⁶ Детаљно описано у резултатима на странама 149–150, али нису посебно разматрани у дискусији, јер нису били у фокусу дискусије која је била усмерена на главне истраживачке задатке.

негативан утицај на самопоштовање студента. О значајним „речима којих се сећају“ извештавају и студенти и почетници и најјесунији наставници, као нечему што су у том тренутку лично доживели као јако битно. Треба имати на уму да су за студенте то тренуци великог узбуђења и изложености, рањивости, готово сви извештавају о томе. За идентитет то су тренуци када су границе Ја-позиција врло отворене и када се реконструишу на основу „огледала“ које добијају од значајних других и јако је битно да ментори и факултетски наставници буду вешти и емпатични у целом том процесу.

Поред овог специфичног утицаја повратне информације, шири утицај ментора током праксе на развој професионалног идентитета студената емпиријски је потврђиван налаз истраживања (Izadinia, 2016, Zhao & Zhang, 2017). И у новијој домаћој литератури разматран је менторски рад наставника у току школске праксе са студентима будућим наставницима и током приправништва са наставницима почетницима (Бјекић, Стојковић & Кузмановић, 2016). Препоруке на основу ових резултата односе се на осмишљавање одговарајуће обуке за наставнике менторе, као и утврђивање критеријума за избор ментора. Истиче се да минимални захтеви да наставник буде ментор студентима будућим наставницима на школској пракси у Србији нису експлицитно дефинисани и да постоје значајне разлике у одређивању високошколских институција које образују наставнике за одређене менторе у школама за студенте. Најчешћи критеријуми селекције наставника ментора за студентску праксу су одговарајуће образовање (предвиђено правилницима о врсти образовања наставника и сарадника) и положен испит за лиценцу, радно искуство у настави одређеног предмета најмање 5 година, а требало би да обухватају и континуирано стручно усавршавање, развој програма и активности стручног усавршавања, резултате у наставном раду, обученост за менторски рад, углед у колективу, напредовање на послу (Бјекић и сар., 2016).

Да постоји и све већа свест о томе да школска пракса студената постаје значајна тема образовања наставника у Србији сведочи недавно завршен пројекат *Развионица* (званичан назив пројекта Подршка развоју људског капитала и истраживању – опште образовање и развој људског капитала). Настава и учење током студентске праксе будућих наставника су били, између осталог, у фокусу пројекта,

формиране су школе „вежбаонице“, као и амбициозно замишљене локалне мреже сарадње школа вежбаоница и високошколских установа у Србији које образују наставнике. Поједине радне групе су се бавиле директно питањима менторства током праксе, развијени су и нацрти измена и допуна Правилника о стручном усавршавању са могућим формалним предлозима значајних питања везаних за менторски рад наставника (интерни радни документи, нису публиковани). И док су активности биле у пуном замаху током 2014. и 2015. године, са завршетком Пројекта оне нису настављене, па су тако и сви предлози за даље унапређивање овог питања остали као интерни траг рада неколико мањих радних група, чекајући неке „боље дане“.

- Развијање односа са ученицима током праксе

Део студената извештава о значају које је остваривање односа са ученицима имало за то да „поверују“ да они заиста јесу учитељи/наставници. Најчешће су у питању неке реакције ученика које су они доживели као аутентичну блискост или уважавање и заинтересованост са њихове стране. Значајно је да се овај ефекат јавља и код предметних наставника који су мање времена провели у учионици у односу на учитеље. Обликовање „опипљиве“ препоруке из овог налаза није једноставно, јер се заснива на спонтаним и емоционалним процесима које није изводљиво предвидети и контролисати. Оно што је изводљиво јесте накнадна рефлексивна, да након праксе едукатори будућих наставника „обраде“ са студентима ова искуства.

- Опробавање „вежбање“ извођења наставе на факултету.

Коначно, део студената извештава да им је извођење часова на факултету било или веома корисно и да их је боље припремило за праксу у школи или сматрају да та могућност није довољно коришћена. Онима који образују будуће наставнике ова могућност би требало да представља полазну тачку, јер је, у практичном смислу, у највећој контроли самих едукатора. Ипак, њени домети су ограничени. Истраживања указују да додатно време за обуке у четворогодишњим програмима образовања наставника није довољно да припреми будуће наставнике за изазове првих запослења и да самосталност у припреми и извођењу часа и преузимање потпуне одговорност за час/часове има дубок утицај на нове наставнике, упркос сличностима

са искуством држања самосталних часова на факултету (Thomas & Beauchamp, 2011). Уважавајући ове налазе, препорука за едукаторе је да не очекују „чуда“ од практиковања ове могућности, да прихвате њена ограничења, али да је истовремено ни не запоставе, па да је не користе довољно или је користе без накнадне рефлексije и одговарајуће повратне информације којом обликују, између осталог, и професионални идентитет својих студената. Такође, и указивање на специфичне разлике између школског и универзитетског контекста може делимично да умањи „јаз“.

У овом истраживању није утврђено да су остали предмети из области педагошких и психолошких дисциплина значајније утицали на јасније позиционирање себе у професији за коју се образују. Са једне стране, очигледан је потенцијал тих предмета да се интензивније баве професионаним идентитетом наставника, јер садржаји које обухватају омогућавају највише „простора“ за то, а са друге стране, то се не користи у довољној мери. У том смислу, једна од препорука креће од најосновнијег: како развој професионалног идентитета наставника обично није експлицитна компонента образовања наставника (Beauchamp & Thomas, 2009; Rodgers & Scott, 2008), уврстити тему професионалног идентитета као експлицитан садржај који се проучава (садржај курикулума). Информисати будуће наставнике о различитим специфичностима развоја професионалног идентитета. Знање о томе и увиди које би стицали могу да пруже студентима средство за осмишљавање доживљаја у вези са својим идентитетом, који често може да се „опире“ вербализацији. Познавање правилности развоја професионалног идентитета може да помогне студентима и да, када се током свог професионалног развоја сусретну са одређеним изазовима, препознају да „нису једини“, да се не осете изолованим у ономе што их тренутно окупира. Треба имати на уму да ће се процеси реконструкције идентитета, ипак, одвијати независно од тога да ли се њима вољно бавимо или не, а да поучавање о професионалном идентитету пружа „језик“ тим унутрашњим процесима и чини предуслов да се бар на део тих реконструкција свесно утиче.

Сложенији подухват је циљано развијати и пратити професионални идентитет студената. Оно у чему постоји велика сагласност истраживача јесте да је прави пут за то подстицање рефлексије студената, па у зависности од тога шта је конкретан предмет њихових истраживања, различити аутори предлажу различите практичне смернице које могу да буду корисне едукаторима у вођењу тог процеса:

- Освешћивање лаичких/имплицитних теорија које студенти имају о настави, учењу, поучавању, а које су обликоване њиховим животним причама (Furlong, 2013). Истиче се да није довољно само препознати и именовати ова предубеђења, већ је неопходно радити на њиховом мењању, јер они „информишу“ професионални идентитет. Промена јесте могућа, али ове лаичке теорије, у којима су заступљена пре традиционална схватања наставе него савремена, морају бити „изазване“ или „разбијене“ (Chong, Low, and Goh 2011). Један од препоручених начина је стално изазивати их и доводити у питање кроз стварање когнитивне дисонанце (Alsurp 2006, према Furlong, 2013). То се постиже стварањем могућности кроз које ће предубеђења студената бити у нескладу, како би се подстицањем критичког мишљења и рефлексије она доводила у дијалог са теоријама које су научно засноване, али и у дијалог са личним уверењима, филозофијама, идеологијама њихових едукатора (Friesen & Besley, 2013).
- Наглашавање свесног развоја идентитета будућих наставника подстицањем саморефлексије кроз причање и дељење аутобиографских прича и употребу метафора (Beauchamp & Thomas, 2009). Ове мере могу да се користе да студенти открију недоследности између предубеђења која имају и праксе, а затим да служе као средства за проналажење контрапримера тим претходним веровањима – процес који се сматра централним за развој идентитета, нека врста поновног наративног осмишљавања (Ruohotie-Lyhty, 2013).
- Профили брига и тензија професионалног идентитета као „алат за рефлексију“ који едукатори могу да користе у раду са будућим наставницима (Pillen et al., 2013), како за индивидуалну рефлексију, а још корисније за дељење искустава

кроз дискусију. Антиципација будућих тензија са циљем боље припреме за оно што их чека после дипломирања.

- Примена одређених техника теорије личних конструката у циљу подстицања рефлексивности студената будућих наставника – „алтернативне” вежбе, у којима су студенти писали есеје о себи као наставнику и себи као неком другом професионалцу, уз могућност да се ставе у различите улоге (и у улоге ученика), што је довело до тога да сагледају боље различите опције и боље разумеју остале актере (Simić, Jokić & Vukelić, 2017).
- Теорија могућих идентитета као средство преко којег програми образовања наставника могу да почну експлицитно да интегришу развој професионалног идентитета у циљеве програма (Hamman et al., 2013). Аутори говоре о употреби овог концепта за неговање жељених праваца развоја идентитета студената током праксе, а затим за праћење развоја након завршавања формалног образовања.
- Освешћивање групних процеса и припадности, јер и током праксе студент постаје члан одређене професионалне групе (Lamote & Engels, 2010).

Сви ови налази конвергирају ка томе да се у образовању наставника не ради само о увођењу и усвајању нових концепата, већ да томе претходи разумевање тренутних уверења студената о наставничкој професији како би се омогућила деконструкција и реконструкција њихових личних теорија о настави (Ruohotie-Lyhty, 2013). Оно што није често помињано у литератури, а важно је, односи се на имплицитне теорије самих едукатора који образују будуће наставнике (универзитетски наставници и ментори у школама). Потребно је да наставници који образују наставнике имају позитиван став према подстицању рефлексивности у циљу развоја професионалног идентитета, као и искуство да је све то корисно за професионални развој њихових студената. Поред тога, потребне су и одређене вештине вођења студената кроз ове поступке подстицања рефлексивности. И поред свих напора, као што се истиче у литератури, врло је вероватно да ће период прилагођавања на професију као што је наставничка остати захтеван и да ће

захтевати време, али што едукатори наставника више знају о процесу развоја идентитета наставника боље могу да помогну будућим наставницима да се припреме како да се изборе са тим захтевима на што позитивнији и за њих задовољавајућ начин (Beauchamp & Thomas, 2011).

И ова дисертација, на сличан начин као приказана истраживања, нуди „алате за рефлексiju“ који могу бити у служби развоја професионалног идентитета наставника. Са једне стране, ту су технике којима се одређени и садржаји и процеси значајни за обликовање професионалног идентитета могу на пријемчив начин учинити, најпре, темом промишљања, затим темом разговора и размене, а коначно, и средством промене. Технике недовршених реченица *Ја сам/Као наставник ја сам*, метафоре, прототип доброг наставника, аутобиографски времеплов, технике вођене фантазије, вођене свесности, Ја-позиције, фигура и позадина, све то је на располагању као средство рефлексije у раду са студентима. Њихова посебна привлачност се огледа у томе што едукатори могу користити дате технике, а да не морају дубље да се баве теоријским концептима на којима се оне заснивају. Могу прилагођавати технике датом контексту и специфичним потребама различитих група или појединаца. Са друге стране, за оне који желе дубље познавање теоријске позадине, понуђене технике ће представљати само један од безбројних манифестација одређених принципа функционисања личности и увод у детаљније проучавање те области. Теорија и методологија гешталт приступа у том ширем смислу стоји на располагању као „алат“ за рефлексiju и проучавање и унапређивање развоја целовите личности наставника.

Поред описаних оштих препорука за образовање будућих наставника, потребно је скренути пажњу на неколико које проистичу директно из резултата о специфичним путањама развоја професионалног идентитета учитеља и предметних наставника у нашој земљи.

У иницијалном образовању предметних наставника већ од друге половине студија делује смислено „мапирати“ актуелна професионална интересовања и могућа, пожељна, мање пожељна запослења. Она могу доста да варирају од генерације до генерације, па је у раду са конкретном групом студената овакав

приступ смисленији од уопштених препорука. И предметни наставници, слично средњошколцима у завршној години школовања, имају пуно области интересовања унутар „своје“ научне дисциплине и пуно недоумица. Њихов професионални идентитет је у том смислу расплутан и има зачетке у различитим правцима, па се чини да би за њих било корисно извршити, на изванредан начин, поновну професионалну оријентацију. Не у правом смислу, батеријама тестова (мада ни то не би било лоше), већ мање структурирану и усмерену ка томе да се прво освесте професионалне позиције студента и утврди како се посао наставника „котира“ у тој личној матрици студента. А затим, радити више на стварању реалне представе о томе шта посао наставника подразумева. Код оних студената који имају негативан став према наставничкој професији, осмислити активности усмерене развијању позитивнијег става према раду у школи. Ако се ово постави као легитиман наставни циљ, као нешто на шта је могуће утицати, упркос одређеним неповољним друштвеним околностима статуса наставничке професије, едукатори ће пронаћи креативне начине да то уврсте у курикулум. Са друге стране, код оних студената који имају претерано идеализован доживљај професије корисно је мало „нарушити“ ту слику, како не би као почетници доживели оно што истраживачи називају „шок реалности“ (Ruohotie-Lyht, 2013), уз вођење рачуна да им се тиме не наруши глобално оптимистично виђење будућег посла и себе у њему, које је свакако здраво језгро будућег професионалног идентитета.

У образовању будућих учитеља важно је припремити их за изазове тренутно специфичне за њихов позив. Најпре, ту су основне чињенице око могућности запослења (у недостатку репрезентативнијих истраживања у нашој земљи, коришћена су она добијена овим истраживањем, уз сва ограничења величине и репрезентативности узорка само на Моравички округ): (1) велика већина учитеља у првих неколико година не долази до трајнијег запослења (82% или приближно 4 од 5); (2) прва радна ангажовања као дипломираних учитеља су често врло краткотрајна, често неплаћена (кроз различите облике волонтерског рада у школи) и не улазе у укупан радни стаж; (3) бар половина ради послове за које изјављују да нису били довољно припремљени (неподељена школа, комбиновано одељење и продужени

боравак) или за које се нису уопште примарно образовали, као што су послови педагошког асистента, библиотекара, личног пратиоца, предметног наставника; (4) период без запослења може да траје и по неколико година, а период „на замени“ варира од неколико година до чак преко десет година (у овом истраживању најдужи период је био 14 година).

Добијена сазнања из овог истраживања указују на то да су будући учитељи на завршној години студија свесни да посао неће „доћи“ тако лако и брзо и да скоро свако од њих зна за примере учитеља који су на заменама или „на бироу“ годинама и годинама. Тако да се може рећи да они јесу упознати са овим реалним ограничењима могућности запослења, али да имају оптимистичан став да ће то код њих бити другачије и да ће краће трајати. И за неке од њих ће то заиста бити тако, али за већи део њих неће. Поставља се питање да ли је могуће на студијама развити такве активности којима би се, у околностима продужене неизвесности запослења или немогућности запослења у школи, пре развио онај проактиван идентитет него дистанциран и пасиван. Слично као што је предложено код предметних наставника, могуће је „мапирати“ актуелна професионална интересовања учитеља и могућа, пожељна, мање пожељна запослења, у школи и поред рада у школи. Ојачати код студената димензију диференцијације и истраживања алтернативних професионалних позиција, како се не би развио прерано затворени облик професионалног идентитета, који смањује њихову флексибилност у непредвидивим околностима првих запослења која их чекају.

Посредно се може и закључивати из својстава проактивне професионалне идентификације (Соггеа et al., 2015) на којим садржајима и вештинама едукатори учитеља могу да раде. Један од начина је поучавањем студената да се постављањем дугорочног циља остварује стабилност идентитета у периоду неизвесности и охрабривањем да, без обзира на потенцијалну краткотрајност запослења, заузму проактиван став уз улагање додатног напора да се у различитим контекстима са различитим колегама узме што активније учешће. Поред наведених препорука, потребно је ојачати компетенције будућих учитеља за рад у неподељеној школи,

комбинованом одељењу и продуженом боравку, како би били спремнији за захтеве потенцијалних првих радних искустава.

6.2 За професионални развој наставника почетника

За изградњу идентитета у овом периоду истиче се да је најзначајније усклађивање постојећих представа о себи са новим искуствима у испуњавању бројних улога које се пред наставнике постављају. Како обично није изграђена вештина да се овим процесима наставници, најпре, сами баве, а затим и размењују искуства са другима, потребно је пружити им одговарајућу прилику за то.

Као што се наглашава да су у образовању студената факултетски наставници и ментори у школама „значајни други“ (Furlong, 2013), за приправнике то би требало да буду њихови ментори. О значају улоге ментора говоре бројни налази, а нека од својстава доброг ментора су (Rowely, 1999, према Бјекић и сар., 2016): посвећеност улози ментора, прихватање наставника почетника, развијеност вештина давања наставне подршке, ефикасност у различитим социјалним контекстима, понашање као модела континуираног ученика, вешто комуницирање уз испољавање наде и оптимизма. Ипак, резултати једног новијег истраживања у нашој земљи указују на озбиљније изазове у спровођењу менторства и увођења у посао приправника (Шијаковић, 2015): ментори и приправници праксу реализују веома ретко; углавном не познају документацију на којој почива приправничко менторска пракса у Србији; функцију реализовања ове праксе различито доживљавају и тумаче; о многим питањима у вези са реализацијом праксе не промишљају унапред; истичу да системска решења у вези са овим питањима, иако постоје, нису довољно јасна и прецизна. Поред тога, утврђена су три различита приступа менторству (Шијаковић, 2015, стр. 279–280) која различито обликују професионални идентитет и почетника и ментора:

Ad hoc менторство (или *менторство у ходу*) – Ментор је спреман и вољан да пренесе сва своја знања и искуства, у времену које није посебно одвојено за то, већ на одморима, у кратким разговорима или паузама. Ментор је сигуран у оно што ради, са изграђеним системом понашања који није спреман лако да мења. Не постоји планирање заједничког рада, нема бављења питањима шта су чије улоге и

одговорности – јер се зна да је ментор учитељ, а приправник ученик. Заједнички рад постоји, али се своди на реализацију и посету часовима, што је препознато као одлична прилика за учење приправника. Друге ситуације се ретко или уопште не виде као могуће прилике за учење (родитељски састанци, сарадња са колегама, укључивање у школске тимове).

Форма менторство – Ментор је спреман да помогне, али „неснађен“ (несигуран) у својој улози. Помаже приправнику у појединим сегментима, без развијене идеје о томе шта све менторски рад заиста подразумева; бира да ради тек формално, на папиру. Не планира унапред рад са приправником, али увиђа да би му то могло помоћи да ради квалитетније, не тражи помоћ од стручне службе, али препознаје да би она добро дошла, не противи се улози коју је добио, иако се у њој не осећа пријатно. Посао се обавља на основу субјективног „доживљаја“ шта менторство јесте и чему би могло да служи, ослањајући се и на тумачење захтева установе у којој ради.

Развојно менторство – Менторство се разуме и прихвата као шанса за обострани развој. Ментор приправника у исто време доживљава и као свог ученика, али и као млађег сарадника од кога може да црпи знања, идеје, вештине. Увиђа се важност и функција дугорочног планирања, обављања заједничких активности и обавезног разговарања о ономе што је урађено. Шансе и могућности за учење не виде се само у сфери међусобних разговора, већ се премештају и на терен односа са другима у колективу – директором, ученицима, другим наставницима. Осим развијања осећања припадности и прихваћености код приправника, важним се препознаје и развијање аутентичног професионалног идентитета приправника. У том смислу, од њега се не очекује да само посматра и примењује, већ да буде спреман да се аргументовано супротстави и иницира акције и активности које могу унапредити постојећу праксу у установи.

Из наведених описа очигледно је који је облик менторства најповољнији за развој професионалног идентитета. На који начин подстицати развојно менторство и на који начин обезбедити да прве две врсте прерасту у њега, сложено је питање које неће сада бити отворано. Простор где се могу још тражити препоруке односи се на

питања обуке и критеријума за избор наставника ментора током приправништва. Истраживања истичу да постоје значајне разлике у избору ментора за наставнике почетнике, као и да је у школама тај процес често условљен расположивим кадром (Бјекић и сар., 2016). Истиче се да се данас у многим европским земљама успоставља организованија сарадња школа и универзитета/факултета у пружању подршке менторском раду са наставницима почетницима, као и подршка самим почетницима (Eisenschmidt, Oder, & Reiska, 2013). У Србији се уочава другачија тенденција – подстиче се сарадња школа и центара за професионални развој запослених у образовању, као и неких других институција васпитно-образовног система, а још увек нема организоване универзитетске подршке менторском раду са наставницима почетницима (Бјекић и сар., 2016). Измена схватања о факултету на коме се наставници иницијално образују као искључиво задуженом за студента *до* тренутка стицања дипломе могла би да иду у овом правцу организоване сарадње школа и универзитета/факултета која би била корисна и менторима и почетницима и факултетским наставницима.

Поред ментора, који су формално „задужени“ за наставника почетника, поједине колеге могу имати улогу неформалних ментора, то су оне колеге у којима почетник види модел понашања, неко ко представља мерило „како се нешто ради“ и коме се обраћа за савет и помоћ. Тај модел често може и да се налази у сећањима наставника, у сећању на то какви су били неки од њихових наставника. У овом истраживању уочене су две врсте оваквих модела: они које су испитаници ценили кад су били ученици и за које извештавају да се активно труде да их опонашају и они који су на известан начин антимодел, јер њихове одлике и понашања наставници не би волели да усвоје и труде се да не буду такви. Питање тражења погодног модела још важније је ако се узму у обзир налази да су почетници пријемчиви на моделе који су им ситуационо доступни у првим годинама рада.

У контексту нашег образовног система, значајну улогу у увођењу почетника у посао би требало да имају и стручни сарадници. У истраживању које се бавило бригама наставника, утврђено је да наставници имају мали број стратегија превазилажења бригае које се односе на идентитет, које су означене као апстрактне, а

стручни сарадници су у том контексту препознати као потенцијални „модели добре комуникације, медијације у ситуацијама конфликта и подстрекачи сталног преиспитивања и усавршавања“ (Симић, 2014, стр. 249). У поменутом истраживању указано је на неопходност темељније припреме стручних сарадника за те улоге током иницијалног образовања и кроз програме целоживотног учења.

Фаза приправништва је у нашој земљи препозната као засебан период у професионалном развоју наставника, чији су обавезни елементи период приправништва, одређивање ментора и полагање стручног испита за стицање лиценце. Сем тог формално-законског оквира, наш образовни систем није превише „осетљив“ на развијање програма увођења у посао као начина системског вођења рачуна о новим наставницима који тек улазе у професију (Златић и сар., 2014). Највећи део „пада“ на личну одговорност ментора и самог почетника. У том смислу основна препорука се односи на сагледавање на који начин таква концепција и пракса могу да се унапреде и промене. У неким земљама постоје развијени програми увођења у посао, са разрађеним корацима и различитим системима подршке почетницима и менторима, а доступни су и бројни резултати истраживања (Wang, Odell & Schwille, 2008; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Bartlett & Johnson, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Meristo & Eisenschmidt, 2012; Shockley, Watlington, & Felsher, 2013; Poom-Valickis, 2014; Eisenschmidt, Oder & Reiska, 2013). Могуће је такве налазе анализирати, прилагодити потребама нашег образовног система, укључити што више интересних група којих се тиче ово питање, осмислити мање програме који би могли да се пилотирају и чији ефекти би могли да се прате и процењују, па на основу тих акција доносити препоруке и одлуке ширих размера. Док се то не деси, а у недостатку обухватније системске подршке у периоду увођења у посао, чини се смисленим на нивоу школе планирати постојање одређених тимова за увођење у посао почетника, како они не би били превише препуштени сами себи и околностима. Препоруке за увођење оваквих тимова истицане су и у другим истраживањима (Симић, 2014). Посебну пажњу при томе треба обратити на опасност да такви тимови постану бирократизовани, односно да постоје формално, али да

суштински не испуњавају првобитну своју улогу, а то је обухватно увођење почетника у посао.

У литератури се говори о позитивном утицају који на развој идентитета имају активности у којима се подстиче припадност одређеној професионалној заједници (Izadinia, 2013). Успостављање добре комуникације између наставника почетника и искусних колега у колективу је полазиште. Стручни активи наставника овде могу да одиграју значајну улогу. Такође, укључивање у тимове и групне пројекте помаже наставницима почетницима да постану део школске заједнице (Златић и сар., 2014). Ипак, ово може да буде „мач са две оштрице“, ако се претера са укључивањем почетника у разне и многобројне активности. У истраживањима је уочено да почетници често извештавају о преоптерећености различитим обавезама, које доживљавају као наметнуте и бесконачне (Kumazawa, 2013). Неки од начина на које почетници могу бити подржани су редуковање броја наставних часова (Златић и сар., 2014) или могућност избора у одабиру ваннаставних активности у којима желе да учествују (Kumazawa, 2013). Подстицање могућности размене искустава са осталим наставницима почетницима је, такође, корисно (Златић и сар, 2014).

Истраживања потврђују да овај период карактерише иницијално посвећивање послу, при чему успех наставника зависи од познавања предмета и утицаја школске климе, као и од наставникове способности да решава организационе и проблеме одржавања дисциплине (Day, 1999, према Симић, 2014). Као што је већ дискутовано, окосницу професионалног идентитета наставника почетника на почетку овог периода чини однос са ученицима. Професионални идентитет наставника почетника повезан је са перцепцијом квалитета односа са ученицима и доживљајем ефикасности у учионици (Thomas & Beauchamp, 2011). Нарочито треба имати на уму да између учитеља и предметних наставника постоје одређене специфичности. Док су и једни и други усмерени на изградњу задовољавајућег односа са ученицима, учитељи почетници су више усмерени на остваривање васпитног утицаја на ученике, док су предметни наставници више усмерени на поучавање и преношење знања. За менторе, стручне сараднике и креаторе програма стручног усавршавања ово су све информације од значаја.

Истраживања која су се до сада бавила овим темама издвајају различите аспекте као значајне за развој професионалног идентитета наставника почетника. У Табели 6.1 приказане су различите поларности професионалног идентитета, утврђене истраживањима, између којих често код почетника могу да се јаве неусаглашености и тензије. Онима који се баве почетницима наведени приказ може да буде средство за праћење динамичног развоја идентитета у овом периоду. Последњи ред је намерно остављен непопуњен, јер предложена листа није коначна и сваки наставник, ментор, стручни сарадник, аутор/реализатор програма стручног усавршавања и слично, може да је „дорађује“.

Табела 6.1: Димензија изградње професионалног идентитета наставника почетника (поларности)		
Личне перцепције наставничке улоге	Јавна (друштвена) перцепција наставничке улоге	Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014
Биографска искуства у улози ученика	Перцепција улоге наставника	
Замишљена професионална реалност	Објективна професионална реалност	
Идеални идентитет	Наметнути идентитет	Ruohotie-Lyht, 2013 Kumazawa, 2013
Жеља да се брине о ученицима	Очекивања да се буде чврст	Pillen, Beijgaard & den Brok, 2013
Жеља да се инвестира у приватан живот	Доживљај притиска да се време и енергија троши на посао	
Осећај да сам студент	Очекивања да буде као одрасли наставник	
Осећај некомпетентности у погледу знања	Очекивање да се буде експерт	
Сопствене лаичке имплицитне теорије о настави	Научне теорије које су значајне за наставничку професију	
Жеља да се поштује интегритет ученика, да се односе према њима као засебним личностима	Потреба да се „ради против“ интегритета ученика, да се према њима опходе само као према ученицима	
Емоционална дистанца	Емоционална преплављеност	
Проактивност, активније учешће у активностима колектива	Пасивност, дистанцарања од колектива и повлачење	Correa и сар., 2015
...

Дводимензионални модел четири основна облика професионалног идентитета, као и процесни модел тих облика у искуству циклуса контакта, такође, могу бити коришћени за праћење динамичног развоја идентитета у овом периоду.

6.3 За професионални развој искусних наставника

Препоруке за развој професионалног идентитета искусних наставника, као и претходне, проистичу из две основне поставке – професионални идентитет се посматра као „место сусрета“ имплицитног са експлицитним и личног са друштвеним. Сем истицања општег места да је рефлексивност значајна тема изградње професионалног идентитета и искусних наставника, емпиријска истраживања не дају превише смерница за конкретне педагошке импликације.

Препоруке се могу наћи у радовима у којима се истиче значај рефлексивног говора као професионалне размене међу наставницима којом се међусобно признају и уважавају професионални идентитети саговорника (Cohen, 2010). Применом разноврсних конверзацијских стратегија могуће је циљано развијати професионални идентитет наставника. Усмеравање пажње ка експлицитнијем разговору о професионалном идентитету је од суштинске важности за омогућавање да се „чује глас наставника“ и да се у ширем контексту образовних политика повећа видљивост наставника као професионалаца (Cohen, 2010).

Ослањајући се на дискусију главних налаза овог истраживања, могуће је понудити неколико врста препорука које се односе на искусне наставнике. Најпре, утврђено је да је у периоду каријере када имају између 5 и 15 година стажа професионални идентитет најспремнији за нове изазове. Тада је код дела наставника посвећеност професионалном идентитету висока, присутне су тежња ка диференцирању Ја-позиција и усмереност ка споља. На нивоу школе, улога руководства и стручних сарадника може бити значајна у праћењу специфичности промена професионалног идентитета код појединца; ако препознају оваква „струјања“ у својим колегама, могу подстицати ово ширење Ја–позиција наставника ка различитим актерима и контекстима ван делокруга учионице и подржавати их у креативним и амбициозним подухватима, која су у складу са њиховим интересовањима. Утицај школске климе може бити значајан подстицај, али и

реметилачки чинилац оваквим тежњама особе ако општа клима у школи није подржавајућа за предузимљивост и иновације. Уопште, чини се да је код искусних наставника неопходно више се ослањати на системски приступ, јер је пуно чинилаца међузависно, попут наведених могућих утицаја школске климе, затим руковођења, односа са колегама унутар школе и између локалних школа, сарадње са другим установама у локалној заједници. Такође, диференцијација идентитета не односи се само на професионалне контексте, већ и на поље личних интеракција (увећавају се социјалне одреднице и припадности, идентитет родитеља, као и разне друге улоге у породици постају централне). Да би наставник у овом животном раздобљу био ефикасан и продуктиван треба некако да обухвати све ове „делове“ себе. Могућности стручног усавршавања би требало да могу да одговоре на неке од ових потреба професионалног и личног развоја наставника.

Са друге стране, код дела средње искусних наставника у овом истраживању присутна је идеја о промени посла. Посвећеност послу може бити ниска, па особа још увек трага за повољнијим идентитетским позиционирањем, некад у оквирима школе, некад ван школе у којој тренутно раде, а некад у другим установама у оквиру образовног система. Предметни наставници често извештавају да теже пословима у средњој школи. Део наставника разматра у потпуности напуштање наставничке професије. Стручни сарадници и по овом питању могу бити значајна подршка наставницима у јаснијем позиционирању у погледу професионалних тежњи и одабира оне опције која је за ту особу у датим околностима најсмисленија. Уважавање двојне професионалне идентификације предметних наставника је, такође, значајно.

Утврђено је и да мањи део наставника тежи руководећим улогама. За ауторе различитих видова стручног усавршавања наставника значајна препорука у осмишљавању програма може да буде налаз да се трансформација професионалног идентитета у правцу стварања идентитета наставника лидера дешава поступно и да захтева време и подршку. У почетку, могу се очекивати спољашње и организационе препреке за лидерство (попут отпора и изолације од стране других колега), као и унутрашње (опирање идентификацији са тиме да су лидери) (Carver, 2016). До праве

трансформацију идентитета долази тек када се промени самоперцепција, када они виде себе као лидере способне за шири утицај, а за то је потребно да наставници неко време практикују своје нове лидерске вештине (Carver, 2016).

Наведен је налаз да околности сталних промена и нестабилност посла могу да буду емоционално јако исцрпљујуће за наставнике, претежно учитеље, који нису више почетници, што указује да је значајно обезбедити одговарајућу подршку за наставнике на краткорочним заменама или онима који раде у више школа. Ако се зна да је минимални степен стабилности потребан да би се створиле могућности за размену и учење (Cogrea et al., 2015) и да активности у којима се подстиче припадност одређеној професионалној заједници имају позитиван утицај на развој идентитета (Izadinia, 2013), онда размишљања за педагошке импликације и подршку средње искусним учитељима у периодима пролонгиране неизвесности запослења треба да иду у том смеру.

Код најстаријих наставника у овом истраживању није установљено да је потребно обезбедити подршку за транзицију ка пензији. Та тема већ постоји као наратив који се полако ствара о томе како ће изгледати то раздобље њиховог живота. Иако у наративима испитаника који су учествовали у овом истраживању нису утврђене јаке негативне емоције или бриге које би могле да указују на потенцијалне тешкоће у прилагођавању на одлазак у пензију, у сагледавању целоживотног развоја наставника неопходно је обухватити и ово раздобље. Истраживања указују на то школска клима може да утиче на то како ће најстарији наставници сагледавати професионалне могућности пред крај своје каријере (Van Beurden, Van Veldhoven, Nijendijk & Van De Voorde, 2017).

На крају, дискутовано је да је код искусних наставника у нашој земљи Ја-позиционирање спрам образовне политике значајан део њиховог професионалног идентитета. Они су имали прегршт „порука“ за доносиоце одлука и препорука како би требало унапредити образовање наставника и читав образовни систем у нашој земљи. Многе од тих тема превазилазе циљеве овог истраживања. Чак и без улажења у садржај њихових порука, довољно је размотрити њихову самоиницијативну тежњу да искажу такве врсте критика. Невидљиви прималац њихових бројних нарација о

образовном систему су просветне власти. Основна порука коју наставници, као једни од носилаца образовног система, саопштавају је да имају шта да кажу о већини актуелних дешавања у том систему. А ипак, њихов доживљај је да нема ко да их чује и да, уместо да буду партнери и креатори, они си извршиоци. Са друге стране, када се погледа садржај онога што говоре, види се да доминира наратив да професија којом се баве није друштвено вреднована и да се одговорност за то види или већински у другима (наставници преко 25 година стажа) или су позиције приписивања одговорности равномерније расподељене, па се „кривица“ приписује и другима, али и самим наставницима (наставници између 5 и 15 година стажа у настави). По правилу су ти „други“ родитељи ученика и просветне власти. Као што је ово истраживање показало, и почетници врло брзо усвајају доминантни наратив искусних наставника.

Учесталост и интензитет негативних ставова наставника према „онима горе“, као и изражена спољашња атрибуција одговорности, представљају нешто што би требало да буде аларм за планирање одређених корака како би се такво стање променило. За проблем професионалног идентитета ово је врло значајно питање, јер дискурс „зараћених страна“ постаје заједничка одредница наставника, нешто што гради заједничку припадност, а затим постаје професионални наратив појединца. Да ли је његова деконструкција у домену научне фантастике или је могуће циљано радити на томе да се он мења? Да ли постоји жеља да се он мења? Која је функција одржавања статуса кво? Који су алтернативни наративи? Које стратегије позитивних акција су на располагању? Све су ово крупна питања. За сада без препорука, само позивнице за дијалог.

7. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

У претходне две деценије уочава се увећавање и диференцирање истраживања о идентитету наставника у савременим светским истраживачким токовима. Њих карактерише широк опсег теоријских перспектива и доминација неповезаних квалитативних студија које дефинишу и операционализују професионални идентитет наставника на различите начине (Beijaard et al., 2004, Friesen & Besley, 2013). Главни изазови највећим делом проистичу из сложености самог концепта професионалног идентитета, мултидисциплинарној природи литературе и вишеструким приступима унутар саме области обазовања наставника (Beauchamp & Thomas, 2009). За разлику од овог „вишегласја“ и бујања истраживања о професионалном идентитету у области коју кровно називамо науке о образовању, савремена специфично психолошка истраживања као да нечујно „мимоилазе“ тему идентитета наставника. Истиче се да је тренутном интересовању за професионални идентитет наставника претходио приличан теоријски и емпиријски рад на идентитету и самопоимању у психологији (Friesen & Besley, 2013). Такође, уочава се да рана фундаментална истраживања о идентитету и новија сазнања у психологији нису на одговарајући начин сједињени, повезани у литератури о професионалном идентитету наставника и да процеси развоја идентитета наставника захтевају темељнија истраживања (Korthagen, 2004; Rodgers & Scott, 2008). Ова дисертација представља покушај једног таквог истраживања које је настојало да одговори на уочену потребу за уношењем „реда“ у теоријску подлогу о психолошким аспектима развоја професионалног идентитета наставника и испитивању његовог развоја. Специфични доприноси овог рада, његова ограничења, као и смернице за даља истраживања, детаљније су размотрени у наставку овог поглавља.

7.1 Значај истраживања

Теоријски научни допринос овог рада односи се на пружање обухватног приказа актуелних научних сазнања о професионалном идентитету наставника и психолошким аспектима развоја професионалног идентитета наставника. Други теоријски значај односи се на допринос развоју психолошке теорије идентитета

наставника. Трећа, свакако највећа теоријска новина, огледа се у покушају теоријске синтезе наративног и гешталтистичког приступа људском функционисању и њихово „спајање“ са облашћу образовања наставника, чиме бављење професионалним идентитетом наставника добија упориште у једној развијеној концепцији личности.

Негде између теоријског и практичног значаја налази се „пресликавање“ теоријских основа наративног и гешталтистичког приступа идентитету наставника на методолошки план, у чему, такође, лежи специфичан допринос овог рада. У том циљу примењене су комбинације квалитативних техника које почивају на наративима, метафорама, недовршеним реченицама, које су на нашим просторима мало или нимало истраживане, а веома су заступљене у савременој страниј литератури о професионалном идентитету наставника. Са једне стране, овакав приступ омогућава праћење актуелних научних трендова у области испитивања идентитета наставника, а са друге, омогућава боље разумевање неких „тананијих“ психолошких процеса у развијању професионалног идентитета наставника.

Практичан допринос овог рада огледа се у синтези сазнања о развоју професионалног идентитета наставника која се могу употребити у конципирању програма њиховог иницијалног образовања, као и различитих облика подршке професионалом развоју наставника. У теоријском делу, као и дискусији, препозната је и образложена потреба за систематичнијим бављењем идентитетом наставника у формалним оквирима образовног система. Овај рад пружа смернице за то. Упознајући се са начином на који будући и актуелни наставници опајају и доживљавају себе у различитим фазама свог професионалног развоја, добијају се значајне смернице за побољшање постојећих програма стручног усавршавања, тако да боље одговарају потребама наставника у датој фази професионалног развоја и да служе аутентичном развоју професионалног идентитета.

Конструисањем и применом техника за прикупљање података заснованих на комбиновању квалитативне и квантитативне методологија промовише се такав приступ истраживањима професионалног деловања наставника, а и уопштено се отвара простор за неке значајне методолошке новине или бар дискусије о њима. Такође, применом техника заснованих на теорији и методологији наративног и

гешталтистичког приступа подстиче се даље развијање и проверавање специфичних техника наведених праваца. Истовремено, наведене технике пружају практичарима „оруђе за рефлексију“ и оквир за вербализацију садржаја и процеса који се односе на идентитет, а које некада није лако изразити.

Коначно, студенти и наставници који су учествовали у овом истраживању били су у могућности да покрену и обликују лична значења у вези са сопственим професионалним идентитетом, којим нису имали прилику често да се баве, како неки и сами спонтано извештавају. Бар за део њих ово истраживање је било трансформативно искуство, које је омогућило рефлексију искустава и преобликовање наратива значајних за њихов професионални идентитет.

7.2 Ограничења истраживања

Примењена истраживачка метода резултирала је основним ограничењима овог истраживања. Највећа од њих су ограничена поузданост одређених налаза и могућност генерализације. Најпре, ту је величина узорка. Узорак од укупно 95 испитаника упућује на опрез приликом генерализације понуђених тумачења резултата. Потребно је опсежније истраживање на репрезентативном узорку како би се одређени закључци могли „проширити“ на ширу популацију наставника у нашој земљи.

Структура интервјуа утицала је да се покрену одређене теме које су на основу претходно темељно припремане литературе означене као значајне за професионални идентитет наставника. Иако се често дешавало да се одређене теме заиста појављују спонтано и пре него што је планирано структуром протокола, ипак не можемо са сигурношћу да знамо да ли би се оне јавиле у случају мање структурираних интервјуа.

Затим, ту су ефекат истраживача, контекста и друштвено пожељних одговора. Одговори испитаника били су усмерени *ка* испитивачу, њихови наративи нису слободнолебдећи, већ су испољени у дијалогу са истраживачем. Они су и приказали себе онолико колико су хтели, на начин на који су хтели/могли у датом тренутку. Такође, постоји могућност невољног утицаја истраживача на садржај самих одговора, током прикупљања, као и током обраде података. Коришћени су поступци

којима су се ове могућности контролисале (придржавање разрађеног протокола интервјуа, проверавање са експертима, проверавање интерсубјективне сагласности, комбиновање различитих техника прикупљања података), али се не може потпуно гарантовати да су се избегли наведени субјективни утицаји. Само нека будућа истраживања могу то да провере.

Коначно, сви испитаници су добровољно учествовали, студенти без икаквог спољашњег подстицаја, а запослени наставници су добијали потврду о стручном усавршавању, тако да остаје отворено питање да ли за оне испитанике који нису учествовали у истраживању постоје још неке правилности развоја професионалног идентитета.

7.3 Смернице за будућа истраживања

Издвојени су одређени истраживачки проблеми који представљају изазов за будућа истраживања у овој области.

Правилности утврђене овим истраживањем потребно је даље испитати (потврдити, оповргнути, допунити) на већем узорку испитаника и у нешто хетерогенијим контекстима. Корисно би било осмислити одговарајуће инструменте који би били погоднији за квантитативну методологију и репрезентативније узорке. Такође, могући правац истраживања односи се на истраживања усмерена ка даљем развоју теорије професионалног идентитета и провери одрживости предложених теоријских модела. Лонгитудинално праћење групе наставника која је учествовала у овом истраживању би могло да омогући значајне доприносе и теорији развоја професионалног идентитета наставника и општој теорији развоја идентитета.

У овом тренутку делује оправдана претпоставка да ће постојати разлике између наставника основне школе и наставника средње школе. Такође, између самих предметних наставника других дисциплина је вероватно да постоје одређене специфичности у формирању професионалног идентитета које још нису довољно истраживане.

Наставници који образују будуће наставнике и њихов професионални идентитет су истраживачка област од посебног значаја, подразумевајући ту и

менторе у школама и универзитетске наставнике на тзв. наставничким факултетима. Поред специфичности развоја њиховог професионалног идентитета, значајна тема је и испитивање њиховог утицаја на развој професионалног идентитета будућих наставника.

Васпитачи као посебна категорија наставника, која је несразмерно мало заступљена у истраживањима и образовном фокусу у нашој земљи у односу на огроман значај раног развоја деце и њихову улогу у том процесу. О специфичностима развоја њиховог професионалног идентитета врло мало има налаза.

Један значајан правац могућих будућих истраживања односи се на осмишљавање и пилотирање курикулума усмереног на развијање рефлексивности студената будућих наставника: развијање одређених поступака којима се тема професионалног идентитета експлицитно проучава, развија и примењује у раду са студентима и проверавају се ефекти.

Могућност утицања на друштвену компоненту идентитета наставника представља изазовну и значајну тему, која не би требало да потпуно остане ван истраживачких домашаја. Једна од њих је разматрање доминантних, претежно негативних, дискурса наставничке професије и могућности њихове промене.

На крају, корисна би била истраживања повезаности професионалног идентитета наставника са неким факторима који нису обухваћени овим истраживањем, попут пола, националне припадности и других значајних социо-демографских чинилаца. Такође, постоје одређени подаци који су прикупљени за потребе ове дисертације, предвиђени су били нацртом, али нису могли да буду приказани у овом раду. На првом месту ту су писани наративи и брзе асоцијације на циљане педагошке појмове, као и одређени делови усмених наратива.

7.4 Епилог уместо закључка

На крају, желим да се осврнем на сам почетак овог „путовања“ и кроз приповедање и рефлексiju заокружим рад. Када сам имала већ јасну представу о две најважније истраживачке ставке – о томе *шта* тачно желим да истражујем (како наставници доживљавају себе у професији) и *на који начин* (кроз директан контакт са наставницима и анализу значења, али опет не потпуним ослањањем на квалитативну

интерпретативну парадигму, већ њеним комбиновањем са квантитативним приступом) – деловало је да ће емпиријску замисао рада бити теже спровести, због захтевне методологије и потребног времена, а да ће теоријско обликовање досадашње литературе бити неупоредиво једноставније. Да, видело се и тада да постоји обиље материјала, и теоријских и емпиријских налаза о идентитету наставника, и било је јасно да ће захтевати одређено време и напор да се они уобличе у релативно обухватну целину. Али се моје тадашње очекивање сводило на извесне квантитативне бриге, да их тако назовем, а метафора која је била у фигури моје свести била је замисао да у литератури коју је требало да обухватим постоје већ утврђени оквири и „преграде“ у које само треба довољно исцрпно да разврстам постојећа доступна сазнања о идентитету наставника. Оно што нисам очекивала је да ће напуно места бити потребно да самостално правим те оквири и да ће то да изискује озбиљније застоје и напоре да се они превазиђу. Највећим делом интелектуалне, али свакако не само такве. Четири таква већа „застоја“ сам искусила у теоријском делу – а) у самом одређењу тога шта је идентитет и покушају да се одмрсе клупко појма о себи и клупко идентитета; б) у разликовању саставних делова идентитета од чинилаца који на њега утичу, јер је граница између њих често врло непостојана у литератури; в) у покушају теоријске синтезе постојећих сазнања о развоју идентитета и у увођењу појмова гештalt теорије у објашњење идентитета наставника; г) у сажимању емпиријских сазнања о идентитету наставника, која воде у најразличитијим правцима, ка мноштву налаза и закључака који су често тешко упоредиви, понекад противречни, а које је требало објединити у развојну перспективу.

На сва четири места доживљај је био сличан оном којим је Опачић сликовито описао стање у области истраживања самопоимања: основни утисак су „конфузија и хаос, доживљај налик оном који има посматрач који огромни мозаик посматра из непосредне близине, при чему је могуће видети само делове, док се целина не може нити назрети, а самим тим ни разумети“ (Опачић, 1995, стр. 15). Прикупљајући део по део, уз постепено зидање „преграда“, настао је теоријски оквир који сам представила у овом раду. Њега сматрам подједнако значајним колико и сам

емпиријски део и добијене резултате. Када је у питању само истраживање, одлука о комбиновању квалитативне и квантитативне методологије донела је изазове, неке накнадне увиде и дилеме, али је у целини била сврсисходна у погледу одговарања на постављене задатке истраживања. Приказ резултата и дискусије имао је неколико различитих „радних издања“, структурално међусобно различитих. У том процесу ход од чврсте позоришне маске преко Буридановог магарета и загладаног Нарциса до Јануса па укруг био је чест. Садржај је трпео те измене, мењао се, да би на крају добио облик какав има. У њему су понуђени одређени закључци о професионалној идентификацији учитеља и предметних наставника у Србији, који ће, надам се, бити подстицајни за даље развијање.

8. ЛИТЕРАТУРА

1. Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 706–717.
2. Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.
3. Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers & Teaching*, 22 (1), 70–83.
4. Altaras-Dimitrijević, A. & Tadić, M. (2007). Figuring out the figurative: Individual differences in literary metaphor comprehension. *Psihologija*, 40 (3), 399–415.
5. Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18 (2) 1–20.
6. Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.024.
7. Assaf, L.C., Ralfe, L. & Steinbach, B. (2016). South African teachers learning to become writers and writing teachers: A study of generative learning. *Teaching and Teacher Education*, 56, 173–184. doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.011.
8. Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1641–1669.
9. Avraamidou, L. (2014). Intersections of life histories and science identities: the stories of three preservice elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 38 (5), 861–884.
10. Avraamidou, L. (2016). Tracing a Beginning Elementary Teacher's Development of Identity for Science Teaching. *Journal of Teacher Education*, 65 (3), 223–240.
11. Baalen van, D. (1999). *Gestalt Diagnosis*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt.
12. Ballantyne, J., Kerchner, J.L. & Aróstegui, J.L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30 (3), 211–226.

13. Bartlett, L. & Johnson, L. S. (2010). The Evolution of New Teacher Induction Policy Support, Specificity, and Autonomy. *Educational Policy*, 24 (6), 847–871. doi: 10.1177/0895904809341466
14. Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
15. 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 (7), 749–764.
16. Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175–189.
17. Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50 (1), 6–13.
18. Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (четврто издање). Boston: Allyn & Bacon.
19. Bergmann, A., Schmidt, S.L., Schreyer, D. & Torgler, B. (2015). Age and organizational identification: empirical findings from professional sports. *Applied Economics Letters*, 23 (10), 718–722.
20. Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
21. Bjekić, D., Stojković, M., & Kuzmanović, B. (2016). School-based mentoring of students-teachers in the practice and beginning teachers. In I. Milićević (ed.). *Proceedings TIO 2016* (pp. 344–352). Čačak: Faculty of Technical Sciences.
22. Bloom, D. (2002). The Song of the Self: Language and Gestalt Therapy. *The Gestalt Journal*, 24 (2), 31–44.
23. Bond, V. & Huisman Koops, L. (2014). Together Through Transitions: A Narrative Inquiry of Emergent Identity as Music Teacher Educators. *Journal of Music Teacher Education*, 24 (1), 38–50.

24. Bourke, T., Ryan, M. & Lloyd, M. (2016). The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 53, 1–9. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.009.
25. Boylan, M. & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62–71.
26. Burgess, C. (2016). Conceptualising a pedagogical cultural identity through the narrative construction of early career Aboriginal teachers' professional identities. *Teaching & Teacher Education*, 58, 109–118.
27. Carver, C.L. (2016). Transforming Identities: The Transition From Teacher to Leader During Teacher Leader Preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2) 158–180. DOI: 10.1177/1942775116658635
28. Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27–36.
29. Chong, S., Low, E.L., & Goh, K.C. (2011a). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8), 50–64.
30. Chong, S., Low, E.L., & Goh, K.C. (2011b). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4 (1), 30–38.
31. Clark, E. R. & Flores, B.B. (2001). Who Am I? The Social Construction of Ethnic Identity and Self-Perceptions in Latino Preservice Teachers. *Urban Review*, 33 (2), 69.
32. Clarkson, P. (1989). *Gestalt Counselling in Action*. London: Sage.
33. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
34. 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.
35. Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A. & Aberasturi-Apr aiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.

36. Craven, R.G & Yeung, A.S. (2008). Why Self-Concept Matters for Teacher Education: Examples from Performance, Mathematics and Reading, and Aboriginal Studies Research. *Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane.
37. Cohen, J.L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 473–481.
38. Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
39. Czerniawski, G. (2011). Emerging teachers–emerging identities: trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany, and England. *European Journal of Teacher Education*, 34 (4), 431–447.
40. Dahl, K. (2015). Informal, moralistic health education in Kenyan teacher education and how it influences the professional identity of student-teachers. *Research in Comparative and International Education*, 10 (2), 167–184.
41. Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616.
42. Davis, E.A., Beyer, C., Forbes, C.T. & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27, 797–810.
43. Delaney, K.K. (2015). Dissonance for understanding: Exploring a new theoretical lens for understanding teacher identity formation in borderlands of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (4), 374–389.
44. der Want, A., den Brok, P., Beijgaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. & Pennings, H. (2015). Teachers' Interpersonal Role Identity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (4), 424–442.
45. Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56–65.
46. Đurić, J. (2010). Paradoksi identiteta. *Filozofija i društvo*, 21 (2), 275–292.

47. Eisenschmidt, E., Kasesalu, A., Löfström, E. & Anspal, T. (2009). *I as a teacher - Catching patterns of professional development in primary school student teachers' stories*. TEPE (Teacher Education Policy in Europe) Conference, Umeå, Sweden May 18–20.
48. Eisenschmidt, E., Oder, T. & Reiska, E. (2013). The Induction Programme - Teachers' Experience after Five Years of Practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21, 241 – 257.
49. Emerson, P. & Frosh, S. (2004). *Critical Narrative Analysis in Psychology - A Guide to Practice*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
50. Eren, A. & Tekinarslan, E. (2013). Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3 (2), 435–445.
51. Erikson, E. (1976). *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: NIP Pobjeda.
52. Erikson, E. (2007). The problem of Ego identity. In Browning, D. L. (Ed.) *Adolescent Identities: A Collection of Readings* (223-240). New York: Routledge.
53. Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
54. Estola, E. (2003). Hope as Work--Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 181-203.
55. European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. Brussels: European Commission.
56. Flores, M.A., & Day, C. (2005). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219–232.
57. Flores, B.B., Clark, E.R., Guerra, N.S., Casebeer, C.M., Sánchez, S.V. & Mayall, H.J. (2010). Measuring the Psychosocial Characteristics of Teacher Candidates Through the Academic Self-Identity: Self-Observation Yearly (ASI SOY) Inventory. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32, (1), 136–163.
58. Fridman, Dž. i Kombs, Dž. (2009). *Narativna terapija: Socijalna konstrukcija omiljenih stvarnosti*. Novi Sad: Psihopolis institut.

59. Flajs, T. (2015). Upotreba metafora u geštalt terapiji. U Pecotić, L., Božović, Lj. (Ur.). *Geštalt zbornik br. 4* (str. 109–122). Beograd: Udruženje za geštalt terapiju Srbije.
60. Forde, C., McMahon, M., McPhee, A. D., & Patrick, F. (2006). *Professional development reflection and enquiry*. London: Paul Chapman Publishing.
61. Friedman, L.J. (1999). *Identity's architect: A biography of Erik H. Erikson*. Harvard University Press.
62. Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36 (1), 23–32.
63. Fuller, F.F. (1975). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. Y Mohan, M. & Hull, R.E. (Yp.). *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment, and Improvement* (str. 175–196). New Jersey: Educational Technology Publications.
64. Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36 (1), 68–83.
65. Gaudelli, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 931–939.
66. Garnett, J. (2014). Musician and teacher: employability and identity. *Music Education Research*, 16 (2), 127–143.
67. Gergen, K. & Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija – ulazak u dijalog*. Beograd: ZEPTER BOOK WORLD.
68. Glaser, B. G. & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (2).
69. Gommers, L. & Hermans, C. (2003). Beliefs in action: Teachers' identity influences schools' identity?. *International Journal of Education & Religion*, 4 (2), 186–198.
70. Gu, M. & Benson, P. (2015). The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19 (2), 187–206.

71. Gur, T. (2013). Basic and developmental characteristics of teachers' professional identity. *International Journal of Academic Research*, 5 (2), 192–196.
72. Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika: Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
73. Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L. & Indiatsi, J. (2013). Teacher Possible Selves: How Thinking about the Future Contributes to the Formation of Professional Identity, *Self and Identity*, 12 (3), 307–336.
74. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 833–854.
75. Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 503–527.
76. Halper, K. (2004). Treba li prestati da se govori o identitetu?. U Halper, K. & Ruano-Borbalan, Ž.K. (Ur.). *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo*, 17–27. Beograd: Klio.
77. Hejazieh, E., Lavasani, M.G. & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 646–652.
78. Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67 (4), 1–15. doi: 10.1177/0022487116655382
79. Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives. The construction of meaning in psychotherapy*. New York/London: The Guilford Press.
80. Hermans, H. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture and Psychology* 5 (1), 67-87.
81. Hermans, H. (2002). Dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology* 12 (2), 147–160.
82. Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16 (2), 89–130.
83. Ho, V. (2010). Constructing identities through request e-mail discourse. *Journal of Pragmatics*, 42 (8), 2253–2261.

84. Hockings, C., Cooke, S., Yamashita, H., McGinty, S. & Bowl, M. (2009). I'm neither entertaining nor charismatic ...' negotiating university teacher identity within diverse student groups. *Teaching in Higher Education*, 14 (5), 483–494.
85. Hodges, T.E. & Cady, J.A. (2012). Negotiating Contexts to Construct an Identity as a Mathematics Teacher. *Journal of Educational Research*, 105 (2), 112–122.
86. Hogg, M.A. (2006). Social Identity Theory. In Burke, P.J. (Ed.). *Contemporary social psychological theories* (111–127). Stanford, California: Stanford University Press.
87. Hol, K. & Lindzi, G. (1983). *Teorije ličnosti*. Beograd: Nolit.
88. Hossain, S., Mendick, H. & Adler, J. (2013). Troubling 'understanding mathematics in-depth': Its role in the identity work of student-teachers in England. *Educational Studies in Mathematics*, 84 (1), 35–48.
89. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2017). *Leksikografski zavod Miroslav Krleža*. Preuzeto 7.12.2017. sa <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=49154>
90. Ilustracija *Janus* preuzeta 12.02.2018. sa <http://www.thefeeherytheory.com/two-faces-of-janus/>
91. Ilustracija *Narcis* preuzeta 12.02.2018. sa [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Narcissus-Caravaggio_\(1594-96\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Narcissus-Caravaggio_(1594-96).jpg)
92. Ilustracija *Dr Džekil i Gospodin Hajd* preuzeta 12.02.2018. sa <https://horrornovelreviews.com/2016/01/17/here-are-10-classic-scary-stories-to-read-for-free/>
93. Ilustracija *Buridanov magarac* preuzeta 12.02.2018. sa <https://www.winesurf.it/lanteprima-dellamarone-e-lasino-di-buridano/>
94. Ilustracija *Neodlučnost* preuzeta 12.02.2018. sa <https://www.everplans.com/articles/8-reasons-you-should-decline-being-a-health-care-proxy>
95. Ilustracija *Pozorišne maske* preuzeta 12.02.2018. sa <https://www.computerworld.com/article/3026670/android/blind-brand-loyalty.html>
96. 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 (2), 201–233. doi: 10.3102/0034654311403323

97. Ioana Pop, E., Negru, O. & Opre, A. (2015). Challenging or Conserving your Beliefs: A Person-centered Approach of Pre-service Teachers' Educational Identity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 147–15.
98. Isbell, D.S. (2008). Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56, (2), 162–178.
99. Ives, D. & Juzwik, M.M. (2015). Small stories as performative resources: An emerging framework for studying literacy teacher identity. *Linguistics and Education*, 31, 74–85.
100. Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash?. *Professional Development in Education*, 42 (3), 387–402. doi.org/10.1080/19415257.2014.994136
101. Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
102. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39 (4), 694–713.
103. Janakov, B. (1985). *Samosvest i socijalni kontekst – komparativno istraživanje*. (Magistarska teza). Beograd: Filozofski fakultet.
104. Janković, P. (1994). *Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja*. Novi Sad: Pedagoška akademija.
105. Jerotić, V. (2013). *Čovek i njegov identitet*. Novi Sad: Ars Libri.
106. Jovanović, M. (2015). *Refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univezitet u Novom Sadu.
107. Jurasaitė-Harbišon, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 9 (2), 159–176.
108. Kaasila, R. & Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 77–89.

109. Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94–103.
110. Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443–456.
111. Kim Anh Dang, T. (2013). Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
112. Kim, J.I. & Viesca, K.M. (2016). Three reading-intervention teachers' identity positioning and practices to motivate and engage emergent bilinguals in an urban middle school. *Teaching and Teacher Education*, 55, 122–132. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.003.
113. Kimmons, R. & Veletsianos, G. (2014). The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation. *Computers & Education*, 72, 292–301.
114. Klajn, I. i Šipka, M. (2012). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
115. Korhonen, V. & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further & Higher Education*, 40 (1), 65–82.
116. Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach to teacher education. *Teaching and teacher education*, 20 (1), 77–97.
117. Kostova, Z. & Radoynovska, B. (2008). Word Association Test for Studying Conceptual Structures of Teachers and Students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 2(2), 209–231.
118. Kovalcikiene, K. & Buksnyte-Marmiene, L. (2015). Towards An Understanding Of Doctoral Students' Professional Identity Complexity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191 (2), 2693–2698.
119. Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 171–194.

120. Krstić, K. (2008). Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide „značajni drugi“. *Psihologija*, 41 (4), 539–553.
121. Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33 (1), 45–55.
122. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. London: University of Chicago Press.
123. Lai, C., Li, Z & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12–21. doi: 10.1016/j.tate.2015.11.007.
124. Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 3–18.
125. Lanas, M. & Kelchtermans, G. (2015). This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29.
126. Lazarević, E. & Stevanović, J. (2013). Razvijenost jezičkih metafora kod učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 62, (2), 199–215.
127. Lee, J., Huang, Y., Law, E. & Wang, M.H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (3), 271–287.
128. Lešić, A. (2011). *Bahtin, Bart, strukturalizam: Književnost kao spoznaja i mogućnost slobode*. Beograd: Službeni glasnik.
129. Lipka, R.P. & Brinthaupt, T.M. (1999). How can the balance between the personal and professional be achieved?. In R. P. Lipka. & T. M. Brinthaupt (Eds.). *The role of self in teacher development* (225–229). Albany, NY: State University of New York Press.
130. Löffström, E. & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher education*, 25 (5), 681–689.

131. Lopes, A., Boyd, P., Andrew, N. & Pereira, F. (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68 (2), 167–183.
132. Lopes, A. & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 17–38.
133. Lopes, F., Pereira, A., Marta, M. & Sousa, C. (2012b). Teachers As Helping Professionals And Teacher Educators' Identities: Some Exploratory Data. *ECER 2012 Conference The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All*. University of Cadiz, Cadiz, Spain, 17–21 September, 2012.
134. Lu & Curwood, (2016). Update your status: exploring pre-service teacher identities in an online discussion group. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 43 (5), 438–449.
135. Lutovac, S. & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*. 85 (1), 129–142.
136. Lutovac, S. & Kaasila, R. (2011). Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*, 16 (2), 225–236.
137. Mair, M. (1977) *The community of self*. In D. Bannister (Ed.) *New Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
138. Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558. [DOI 10.1037/h0023281](https://doi.org/10.1037/h0023281)
139. Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12 (4), 401–410. doi:10.1016/0140-1971(89)90063-8
140. Martino, D. (2004). JA u socijalnoj psihologiji. U Halper, K. & Ruano-Borbalan, Ž.K. (Ur.). *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo* (str. 51–60). Beograd: Klio.
141. Masoumpanah, Z. & Zarei, G.R. (2014). EIL, Iranian Teachers' Professional Identity and Perception of Professional Competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1100–1109.

142. McIntyre, I. & Hobson, A.J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31 (2), 133–158.
143. McLean, V.S. (1999). Becoming a Teacher: The Person in the Process. In R. P. Lipka. & T. M. Brinthaupt (Eds.). *The role of self in teacher development* (55–92). Albany, NY: State University of New York Press.
144. McNinch, J. (2007). Queering Seduction: Eros and the Erotic in the Construction of Gay Teacher Identity. *Journal of Men's Studies*, 15 (2), 197–215.
145. Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2012). Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic Motivation to Work?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1497 – 1504.
146. Mirić, J. (2001). O pojmu identiteta u psihologiji. *Psihologija*, 1–2, 49–60.
147. Moles, J. (2014). A fair game or no contest? Contested identities in teacher education. *Gender & Education*. 26 (2), 168–179.
148. Nayeri, A., Refahi, Z. & Bahmani, B. (2014). Comparing Attachment to God and Identity Styles and Psychological Well-being in Married Teachers: With Regard to Demographic Factors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 58–64.
149. Nevgi, A. & Löfström, E. (2013). Similarities and differences of metaphors in visual and verbal descriptions of teacher identity – a casestudy. 15th Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) “Responsible Teaching And Sustainable Learning”, Technische Universität München (TUM), Munich, Germany.
150. Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60.
151. Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293–306.
152. Obenchain, K.M., Balkute, A., Vaughn, E. & White, S. (2016). High School Teachers' Identities: Constructing Civic Selves. *High School Journal*, 99 (3), 252–278.
153. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

154. Olson, M. & Craig, C. (2005). Uncovering Cover Stories: Tensions and Entailments in the Development of Teacher Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 35 (2), 161–182.
155. Oljača, M., Kostović, S. & Kovačević, N. (2015). Samorefleksija nastavnika o profesionalnom identitetu. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga 40 (2), 27–45.
156. Opačić, G. (1994). Perceived family interaction and adolescent self-evaluation: A multivariate approach. *Psihologija*, 27 (1–2), 49–65.
157. Opačić, G. (1995) *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
158. Oyserman, D., Elmore, K. & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept and Identity. In M.Leary & J. Tangney (Eds). *Handbook of self and identity*, 2nd Ed (69–104). New York, NY: The Guilford Press.
159. Pavlović, J.B. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
160. Pavlović, J., Džinović, V. & Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39 (4), 365–381.
161. Pardal, L., Neto-Mendes, A., Martins, A. & Goncalves, M. (2015). Identities and Structure of Teacher's Work: A Representation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185, 165–171.
162. Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37 (2), 175–194.
163. Pennington, M.C. & Richards, J.C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47 (1), 5–23. doi.org/10.1177/0033688216631219
164. Perls, F., Hefnerline, R. & Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. The Gestalt Journal Press, Inc.

165. Pereira, F., Lopes, A. & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57 (4), 451–469
166. Petrović, D. (1988). *Pojam o sebi kod adolescenata* (Diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
167. Petrović-Bjekić, D. (1997). Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi. *Psihologija*, 30 (1–2), 93–110.
168. Petrović-Bjekić, D. (1998). Pojam o sebi kod adolescenata – verbalni izraz samosvesti u ranoj i srednjoj adolescenciji. *Vaspitanje i obrazovanje*, 2–3, 99–108.
169. Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 240–260.
170. Pillen, M., den Brok, P. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97.
171. Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers: Doctoral Dissertation*. Eindhoven: School of Education, Eindhoven University of Technology.
172. Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M. & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education* 27 (3), 639–647.
173. Polkinghorne, D.E. (1991). Narrative and Self-concept. *Journal of narrative and life history*, 1 (2 & 3), 135–153.
174. Pollmann, A. (2007). National and European identities: notions of reconcilability and inclusiveness in a case study of German trainee teachers. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37 (1), 89–104.
175. Polito, M. (1997). How Gestalt theory can facilitate teaching and learning processes. 10th *Scientific Convention of the Society for Gestalt Theory and its Applications*, Vienna, Austria.
176. Polster, E. & Polster, M. (1973). *Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory & Practice*. New York: Brunner/Mazel.

177. Ponce, O. A. & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1 (1), 111–135.
178. Poom-Valickis, K. (2014). Novice teachers' professional development during the induction year. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 764 – 774.
179. Pope, M. & Denicolo, P. (1993). The art and science of constructivist research in teacher thinking, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5–6), 529–544.
180. Pope, M. (1982). Personal Construction of Formal Knowledge. *Interchange*, 13 (4).
181. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. (2013). *Službeni glasnik RS, br. 72/09, 52/11 i 55/13*.
182. Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. (2011). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011*.
183. Rad, A.Z. & Nasir, R. (2010). Burnout and Career Self Concept among Teachers in Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7 (C), 464–469.
184. Radić-Bojanić, B. B. (2012). Usvajanje metaforičkih izraza iz domena vremenskih prilika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 42 (1), 265–277.
185. Radionov, T. (2013). *Geštalt terapija*. Zagreb: Naklada Slap.
186. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
187. Randles, C. & Smith, G.D. (2012). A first comparison of pre-service music teachers' identities as creative musicians in the United States and England. *Research Studies in Music Education*, 34 (2), 173–187.
188. Raptis, H. (2010). Bending the bars of the identity cage: Amy Brown and the development of teacher identity in British Columbia. *History of Education*, 39 (2), 199–218.
189. Ravenette, T. (1999). *Personal construct theory in Educational Psychology: A Practitioner's view*. London: Whurr Publishers.
190. Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 34–41.

191. Refahi, Z., Bahmani, B., Nayeri, A. & Nayeri, R. (2015). The Relationship between Attachment to God and Identity Styles with Psychological Well-being in Married Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1922–1927.
192. Reio Jr, T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 985–993.
193. Reppa, P.G. & Gournelou, P. (2012). The Professional Identity of Primary and Secondary School Music Teachers in Greece. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2611–2614.
194. Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge.
195. Rodríguez, A.G. & McKay, S. (2010). Professional Development for Experienced Teachers Working With Adult English Language Learners, Center for Applied Linguistics, CAELA Network Briefs. Доступно на <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/experienced.html>
196. Rot, N. (2006). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
197. Ruohotie-Lyht, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
198. Ruano-Borbalan, Ž.K. (2004). Izgradnja identiteta. U Halper, K. & Ruano-Borbalan, Ž.K. (Ur.). *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo* (str. 5–16). Beograd: Klio.
199. Rus, C.L., Tomsa, A.R., Rebegaa, O.L. & Apostol, L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 315 – 319. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.302
200. Schatz-Oppenheimer, O. & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37 (1), 140–149.

201. Schwartz, S. J. (2001). The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 1 (1), 7–58.
202. Scotland, J. (2014). Operating in global educational contact zones: How pedagogical adaptation to local contexts may result in the renegotiation of the professional identities of English language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 33–43.
203. Sekol, I. & Maurović, I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima – Miješanje metoda ili metodologija?. *Ljetopis socijalnog rada*, 24 (1), 7–32 DOI 10.3935/ljsr.v24i1.147
204. Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 616–621.
205. Shaw, D. M., Mahlios, M. & Barry, A. (2005). Metaphors and Sense of Teaching: How These Constructs Influence Novice Teachers. *Teaching Education*, 16 (3), 213–229.
206. Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2013). Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 97 (4), 350–377. doi: 10.1177/0192636513510595
207. Sieger, C. (2016). Undergraduate Double Majors' Perceptions of Performer and Teacher Identity Development. *Journal of Music Teacher Education*, 25 (2), 81–94.
208. Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
209. Simić, N. (2015a). Profesionalne brige budućih i aktuelnih nastavnika. *Psihološka istraživanja*, 18 (1), 47–62.
210. Simić, N. (2015b). Motivacija za izbor profesije nastavnik – Perspektiva budućih nastavnika, pripravnika i iskusnih predmetnih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47 (2), 199–221.
211. Simić, N., Jokić, T. & Vukelić, M. (2017): Personal Construct Psychology in Preservice Teacher Education: The Path Toward Reflexivity, *Journal of Constructivist Psychology* (Online), 1–17. DOI: 10.1080/10720537.2017.1336137

212. Simić, N., Purić, D., & Stančić, M. (In Press). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Psihologija*.
213. Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 8–24.
214. Smederevac, S. i Mitrović, D. (2009). *Ličnost - metodi i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
215. Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. *Qualitative Research February*, 8 (1), 5–35.
216. Soff, M. (2013). Gestalt Theory in the Field of Educational Psychology: An Example. *Gestalt Theory*, 35 (1), 47–58.
217. Song, G. & Wei, S. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Frontiers of Education in China*, 2 (4), 634–650. doi:10.1007/s11516-007-0046-3
218. Søreide, G.E (2007). *Narrative construction of teacher identity: Doctoral Dissertation*. Bergen: Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway.
219. Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag.
220. Stanojčić, Ž. i Popović, LJ. (2014). *Gramatika srpskog jezika – za gimnazije i srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
221. Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204–219.
222. Stets, J. E. (2006). Identity Theory. U Y Y Burke, P.J. (Ed.). *Contemporary Social Psychological Theories* (pp. 88–110). Stanford, California: Stanford University Press.
223. Stojnov, D. (1999). Identitet: polifren ili monolitan?. *Psihologija*, 32 (3–4), 141–156.
224. Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba: konstruktivizam kao platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

225. Sutton, R.E. & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
226. Ševalije, Ž. & Gerbran, A. (2004). *Rečnik simbola: mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*. Novi Sad: Stylos.
227. Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (2), 299–316.
228. Ševkušić, S. & Milošević, N. (2004). Da li uspešan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj. *Institut za pedagoška istraživanja*, 36, 188–196.
229. Šijaković, T. (2015). *Mentorstvo u funkciji podsticanja refleksivne prakse nastavnika: Doktorska disertacija*. Novi sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
230. Šimić Šašić, S. & Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19 (6), 973–994.
231. Ten Dam & Blom, (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 647–660. doi:10.1016/j.tate.2006.03.003
232. Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 762–769.
233. Timoštšuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 421–433.
234. Tucker, C. (2015). Three Men and a Maybe: Identity and Privilege in Male Preservice Elementary School Teachers. *The Journal of Men's Studies*, 23 (1), 3–20.
235. Tusin, L. F. (1999). Deciding to teach. In R. P. Lipka. & T. M. Brinthaupt (Ed.). *The role of self in teacher development* (pp. 11–36). Albany, NY: State University of New York Press.
236. Triantafyllaki, M.T. (2010). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 35 (3), 289–303.
237. Trebješanin, Ž. (2008). Eriksonova teorija identiteta. U Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus* (str. 7–20). Beograd: Zavod za udžbenike.

238. Trent, J. (2016). The identity construction experiences of early career English language teachers in Hong Kong. Great expectations and practical realities. *Research Papers in Education*, 31 (3), 316–336.
239. Trent, J. (2015). The gendered, hierarchical construction of teacher identities: exploring the male primary school teacher voice in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 30 (4), 500–517.
240. Trent, J. (2013). From learner to teacher: practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (4), 426–440.
241. Trent, J. & DeCoursey, M. (2011). Crossing boundaries and constructing identities: the experiences of early career mainland Chinese English language teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 65–78.
242. Trent, J. & Xuesong, G. (2009). At least I'm the type of teacher I want to be': Second-career English language teachers' identity formation in Hong Kong secondary schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (3), 253–270.
243. Tryggvason, M.T. (2012). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 289–303.
244. Turjačanin, V. (2014). *Socijalna psihologija etničkog identiteta*. Banja Luka: Filozofski fakultet, Univezitet u Banja Luci.
245. Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135.
246. Vlajković, J. (2005). *Životne krize: prevencija i prevazilaženje*. Beograd: IP Žarko Albulj.
247. Vranješević, J. & Vujisić Živković, N. (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala. *Teme*, 37 (2), 581–594.
248. Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., Nijendijk, K. & Van De Voorde, K. (2017). Teachers' remaining career opportunities: The role of value fit and school climate. *Teaching and Teacher Education*, 68, 143-150.
249. Van Veen, K., Slegers, P. & van de Ven, P.H. (2006). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective

- processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 917–934.
250. Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 383–390.
 251. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
 252. Vujisić Živković, N. (2012). Profesionalni identitet nastavnika i samoocena kvaliteta rada (prikaz knjige), *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 26 (3), 148–150.
 253. Vujisić-Živković, N., Vranešević, J. i Željić, M. (2006). Ideal dobrog nastavnika. *Pedagogija*, 61 (1), 86–99.
 254. Villa, A. & Calvete, E. (2001). Development of the Teacher Self-Concept Evaluation Scale and it's Realtion to Burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (3), 239–255.
 255. Virta, A. (2015). “In the middle of a pedagogical triangle” – Native-language support teachers constructing their identity in a new context. *Teaching and Teacher Education*, 46, 84–93.
 256. Voinea, M. & Pălășan, T. (2014). Teachers' Professional Identity in the 21st Century Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 361–365.
 257. Wan Yunus, F., Malik, M. & Zakaria, A. (2012). A Study on the Identity Status of Future English Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 35, 146–153. doi:10.1016/j.sbspro.2012.02.073
 258. Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 132–152. doi: 10.1016/j.tate.2011.09.010
 259. Webster L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method – An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
 260. Weinstein, C. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 279–290.

261. Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 31–40.
262. Westbrook, L. (1994). Qualitative Research Methods: A Review of Major Stages, Data Analysis Techniques and Quality Controls. *LISR*, 16, 241–254.
263. Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 639–647.
264. Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 315–326.
265. Woods, A., Cashin, A. & Stockhausen, L. (2016). Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature. *Nurse Education Today*, 37 (2) 164–169. doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.004
266. Xu, H. (2013). From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31 (1), 79–86
267. Yesilbursa, A. (2012). Using Metaphor to Explore the Professional Role Identities of Higher Education English Language Instructors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 468–472.
268. Yidana, M.B. & Lawal, R.A. (2015). A Competency-Based Model for Teacher Identity. *International journal of inovative research & development*, 4 (4), 45–52.
269. Yontef, G. (1993). *Awareness, Dialogue & Process: Essays on Gestalt Therapy*. New York: The Gestalt Journal Press.
270. Yontef, G. & Jacobs, L. (2008). Gestalt therapy. Y Corsini, R. & Wedding, D. (Ed.). *Current Psychotherapies (Osma izdanje)* (pp 328–367). Belmont, USA: Thomson Learning.
271. Joyce, P. & Sills, C. (2001). *Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy*. London: Sage Publications.
272. Yuan, R.E. & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers & Teaching*, 22 (7), 819–841.

273. Yuan, R.E. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188–197. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.012
274. Zare-ee, A. & Ghasedi, F. (2014). Professional Identity Construction Issues in Becoming an English Teacher. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1991–1995.
275. Zehm, S.J. (1999). Deciding to Teach: Implications of a Self-Development Perspective. Y R. P. Lipka. & T. M. Brinthaupt (Ed.). *The role of self in teacher development* (36–53). Albany, NY: State University of New York Press.
276. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9 (3), 213–238.
277. Zhao, H & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology*, 8:1264. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01264
278. Zinker, J., (1978). *In Search of Good Form: Gestalt Therapy with Couples and Families*. Gestalt Institute of Cleveland.
279. Zlatić, L. (2010). *Efekti programa za podsticanje komunikacione kompetencije studenata budućih učitelja* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
280. Zlatić, L., Marinković, S. & Vučetić, M. (2014). Značaj podrške nastavnicima u periodu pripravništva u kontekstu doživotnog učenja. U Milićević, I. (ur.). *Zbornik radova* (str. 442–449) 5. konferencije "Tehnika i informatika u obrazovanju 2014", 30–31. maj 2014, Čačak. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
281. Zlatković, B. (2007). *Self-koncept i uspeh u studiranju*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
282. Žeželj, I., Lazarević, Lj. i Pavlović, M. (2010). Test implicitnih asocijacija: teorijske i metodološke osnove. *Psihologijske teme*, 19 (2010), 1, 45-69.
283. Živković, P. (2012). *Profesionalni identitet nastavnika i samoocena kvaliteta rada*. Jagodina: Kairos.

284. Živković, P. (2013a). Professional development and teachers professional identity: Self-assessment in Republic of Serbia. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3 (1), 150–158.
285. Živković, P. (2013b). Tacitno znanje nastavnika – prolegomenski pristup. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 43 (2), 41–62.
286. Živković, P. & Randelović, D. (2013). Korelati profesionalnog identiteta nastavnika. *Teme*, 37 (2), 647–666.
287. Živković, P. (2015). Prekarijat i nastavnici na određeno vreme: pogled sa zapadne strane. *Teme*. 39 (3), 801–821.

9. ПРИЛОЗИ

Прилог 9.1: Заступљеност теме идентитета наставника и наставниковог појма о себи у академским часописима у периоду 1995–2016. година.

	Идентитет		Појам о себи	
	Иницијална претрага*	Ужа претрага**	Иницијална претрага*	Ужа претрага**
Science Direct	553	71	198	9
EBSCO	236	57	14	14
SAGE journals	20	20	1	15
	809	148	213	38

* Идентитет + наставник, односно селф-концепт + наставник у наслову, кључним речима и резимеу

**Зависила је од специфичности базе: (1) код Science Direct базе подразумевала је селектовање категорија Идентитет + Професионални идентитет + образовање наставника, односно категорија Селф-концепт + образовање наставника; (2) код EBSCO базе подразумевала је селектовање категорија Идентитет + Професионални идентитет + образовање наставника, (3) код SAGE journals базе иницијална претрага је била довољно селективна, па је било изводљиво проћи „пешке“ кроз све издвојене чланке.

Прилог 9.2: Заступљеност теме идентитета наставника у докторским дисертацијама у Европи у претходне две деценије

	Идентитет + наставник	Област психолошких и педагошких дисциплина	Професионални идентитет и образовање наставника
УК	79	46	17
Шведска	26	12	3
Финска	21	20	10
Француска	10	8	5
Шпанија	9	7	3
Холандија	8	4	2
Ирска	7	5	2
Грчка	6	5	2
Мађарска	4	2	0
Норвешка	4	4	1
Естонија	3	3	2
Италија	3	3	2
Литванија	3	1	1
Данска	2	1	1
Португал	2	2	1
Белгија	1	1	1
Швајцарска	1	1	0
	189 (1992–2015)	125 (1994–2015)	53 (2000–2015)

* DART-Europe E-theses Portal, <http://www.dart-europe.eu>

Прилог 9.3: Протокол за интервју

Протокол за прикупљање података за израду докторске дисертације „Развој професионалног идентитета наставника“

Шифра:
датум_рбр

Основни подаци о испитанику – наставници

Факултет:
Пол:
Звање:
Студијски програм:
Наставни предмет/и који предаје у школи:
Разреди којима предаје:
Број школа у којима наставник ради:
Фонд часова (пуно радно време):
Године радног стажа, укупно и у школи:
Године живота:

Основни подаци о испитанику – студенти

Факултет:
Пол:
Студијски програм:
Година студија:
Звање након завршеног факултета:
Наставни предмет(и) које ће моћи да предаје у школи:
Претходно образовање:
Претходно искуство у настави (праксе, волонтирање):
Године живота:

Датум:
Место:
Време: Интервју започет у _____ часова, а завршен у _____ часова.

Испитивач:
Предвиђен редослед: да / не
Запажања/специфичности:

I део – Метафоре

Довршите започете реченице:

Наставник је као _____ зато што _____

Мој посао је као _____ зато што _____

II део – Ја сам...

II A

Материјал:

Барем 20 папирних цедуљица/картица, нумерисаних на полеђини, димензија 5 x 5 cm (приближно), наслаганих једна на другу; на свакој је започета реченица „Ја сам“. Оловка.

Упутство:

Корак 1 – *Испред Вас се налазе папирџи. На сваком од њих је започета реченица „ЈА САМ...“. Ваш задатак је да довршите ту реченицу тако што ћете навести **по један одговор на сваком папиру**. Одговора може бити онолико колико сматрате да је потребно, односно све док не исцрпите оне одговоре које сматрате за **Вас најзначајнијим**.*

Напомена: Важно је да се нагласи да испитаник не мора да употреби све картице, већ онолико колико жели. Такође, ако испитаници траже додатна појашњења, важно је не давати инструкцију у којој се сугерише испитанику какви описи су очекивани, какве одговоре „треба да напишу“, већ поновити прво упутство, да се од њих траже они описи који су им најзначајнији у томе како виде и описују себе, да нема исправних и погрешних одговора (могућа вербализација: *Напишите како бисте себе описали. Не постоји правилан и погрешан распоред, нема тачних и нетачних одговора, сваки одговор који добро описује како себе видите је прави одговор*). Може им се рећи да одговори могу да буду у виду једне речи, синтагме, реченице, да имају слободу да обликују одговоре како желе.

Корак 2 – *Сада распоредите одговоре на празној површини према значајности коју им приписујете, односно поставите Ваше одговоре у простору онако како за Вас има смисла.*

Напомена: Не давати инструкцију у којој се сугерише испитанику на који начин треба да расподеле одговоре, само поновити на сличан начин прву реченицу, неки од могућих начина су: *Поставите своје одговоре у простору тако да они одсликавају значај који им приписујете или како их Ви видите, онако како за Вас/тебе има највише смисла, да тај распоред добро одсликава међусобни однос Ваших/твојих одговора или Како бисте уредили ове картице са описима тако да на најбољи начин одсликавају Вас?* и слично. Тек ако и након тога испитаник поново тражи појашњење, појаснити и давањем примера како се картице могу уредити у простору (низањем, груписањем, центар/периферија облик).

Ја сам... 1. 2. 3. 4.

Корак 3 – Затражити од испитаника да прокоментарише распоред (један од начина: *Волела бих да чујем нешто више о свим овим одговорима којима сте себе описали*. Најчешће

је ово испитаницима довољно да крену са „причом“. Ако не буде, нека од питања којима се подстичу одговори су: *Ево на пример, кад кажеш да си _____, на шта си мислио/ла?*). Када се образложи сваки одговор, понудити испитанику могућност да преуреди распоред одговора ако сматра да нешто битно треба изменити, додати или склонити. Обавезно фотографисати коначан распоред (распоред А).

П Б

Материјал:

Барем 20 папирних цедуљица/картица, нумерисаних на полеђини, димензија 5 x 5 cm (приближно), наслаганих једна на другу; на свакој је започета реченица „КАО НАСТАВНИК _____ ЈА САМ“.

Кораци 1 и 2 – Инструкције сличне као у претходном делу, уз следеће специфичности:

Случај 1: Ако се један од одговора из распореда А односи на професионални идентитет, замоли испитаника да одговори на питање „Као (будући) наставник ја сам...“ (корак 1) и да одговоре распореди у простору према значајности (корак 2).

Важна напомена: користити онај термин који је сам испитаник употребио, ту исту цедуљицу (нпр. испитаник може написати *учитељ, учитељица, будући наставник, професор* и слично, руководити се даље тиме).

Случај 2: Ако ниједан од одговора у првом делу овог задатка не упућује на наставничку професују, подсетити испитаника на чињеницу да „ускоро завршава факултет и ускоро ће можда почети да ради у школи“ (студенти), односно „да већ неко време ради као наставник“ (запослени наставници) дати му већ припремљену цедуљицу/картицу на којој пише „Ја сам будући наставник/учитељ“ / „Ја сам наставник“ и замоли га да позиционира тај одговор међу својим одговорима у А распореду, а затим дати инструкцију за довршавање реченица „Као (будући) наставник ја сам...“ (корак 1) и ново распоређивање одговора у простору према значајности (корак 2, Б распоред).

Као учитељ/наставник ја сам... 1. 2. 3. 4.

Фотографисати коначан распоред.

Корак 3 – Затражити од испитаника да прокоментарише Б распоред, што је истовремено одговор на питање: **Како би описао/ла себе као (будућег) наставника ?** Тај распоред и папирићи са одговорима испитаника представљају оквир за истраживање професионалног идентитета испитаника; они усмеравају даљи ток разговора.

Нека од питања којима се поспешују детаљнији одговори:

- *Издвојио/ла си _____ као најзначајније. То за различите људе може да значи различите ствари. Шта си ти под тиме подразумевао/ла, на шта си мислио/ла?*
- *А ово, кад кажеш да си _____, на шта се то односи?*

Када се образложи сваки одговор, понудити испитанику могућност да преуреди распоред одговора ако сматра да нешто битно треба изменити, додати или склонити. Обавезно фотографисати коначан распоред (распоред Б).

Ако се не појаве спонтано, увести и истражити следеће Ја-позиције (бележити да ли је одређена тема потекла од самог испитаника или је изазвана):

Како видиш себе у односу на...

... уверења о својој професији

... ученике*

... друге колеге наставнике*

... чланове породице ученика*

... руководство школе*

... школску климу / скривени курикулум (неписана правила о томе шта је добар наставник у датој школи и шта од наставника очекује)

... образовну политику (званичне образовне прописе и стандарде наставничке професије).

III део ВРЕМЕПЛОВ – „Поглед уназад и унапред“

Вођена фантазија је основна техника у овом делу када „времеплов“ иде унапред, односно када наставник треба да замисли себе у неком тренутку у будућности, док је вођена свесност основна техника када „времеплов“ иде уназад (када испитаници треба да се фокусирају на неки конкретан доживљај из прошлости).

Путем вођене свесност/фантазије (извештавање у првом лицу јединине презенте, као да се опис дешава у садашњем тренутку) обухватити следеће теме:

- Како је особа ушла у наставничку професију (мотивација и разлози одабира наставничке професије)
 - *Када сте знали/како сте одлучили да ћете уписати _____ факултет?* (питања уз помоћ којих се сазнају разлози за одабир наставничке професије, а истовремено представљају добар увод у личну причу особе уз праћење хронолошког реда)
 - *Због чега си одабрала овај факултет, односно овај студијски програм који директно води у рад у настави? Да ли препознајеш да је нечији утицај значајно допринео твом избору занимања?*
- Значајна искуства током студирања
 - *Обавезан део: Када сте завршили факултет на ком месту сте замисљали себе да радите? / Сигурно сте имали жеље о томе где бисте волели да се запослите када завршите студије?*
- Прва радна искуствима у настави
 - *Опис искустава првих радних дана* (први часови, прве седнице, први месеци и тсл.)
 - *Покушај да се присетиш... Замисли то као да се одвија сада... (варијације!)*
- Сличности и разлике између себе као наставника некада и сада
- Поглед у будућност
 - *Пример (студенти): Замисли сад да си дипломирала. Узми мало времена и стварно замисли како се то дешава. Дипломирала си и?*

- Пример (наставници): *Замислите сад себе за ___ година (у зависности од узраста испитаника). 2020. или 2025. година је. Узмите мало времена и стварно замислите како се то дешава. Опишите ми како видите себе.*

IV део – „Добар наставник“

Истраживање значења кроз поларности конструкта

A „Добар наставник“ – некад и сад

- *Шта за Вас значи када се каже „добар наставник“? / На шта помислите када се каже да је неко „добар наставник“? ОБАВЕЗНО питати „Шта тај неко ради/ па Ви знате да је он добар наставник?“*
- *А можете ли да се сетите када сте били ђак у средњој школи, шта је за Вас **тада** био добар наставник? Шта је тај неко радио па сте Ви знали да је он/она добар наставник?“*
- *Како се то мењало током времена?*
- *Можете ли да ми опишете шта се ту тачно променило? Ви сте имали неку слику о томе какви су наставници, шта то отприлике наставник ради и шта то подразумева, а сада другачије гледате на све то. Шта је другачије, шта се променило?*

B „Никако не желим то да будем“

- *Имате ли неку слику о томе какав наставник никако не бисте желели да будете? Постоји ли нешто за шта можете да кажете „Е овакав наставник сигурно не желим да будем“?*

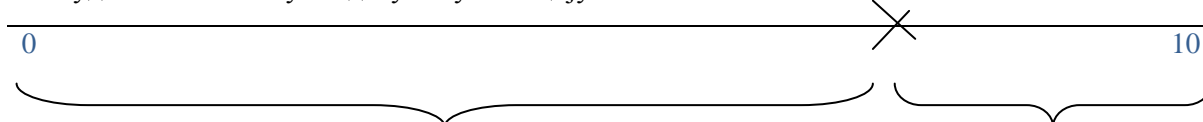
V део Самопроцене

(5a) Самопроцена наставничких компетенција

На скали од 1 до 10 оцени у којој мери се тренутно осећате сигурним/сигурном у своје наставничке вештине, знања и способности?

- *Ти си сад готово пред завршавањем студија и већину оних знања и вештина које факултет нуди си мање-више добила / Ви имате већ ___ година искуства рада у школи. И сад, када бисте процењивали колико се осећате компетентним за рад у школи, на некој замисљеној лествици од, рецимо, 0 до 10, где бисте себе сада „сместили“? Шта се „налази“ у овом простору до тачке X, а шта недостаје до десетке?*

Понудити испитанику следећу визуализацију:



(56) Самопроцена идентификације са професионалном улогом

На скали од 1 до 10 оцените у којој мери се тренутно осећате као наставник? Зашто?

- *А када бисмо опет замислили онај континуум или лествицу од 0 до 10, колико се тренутно осећате наставником?*

По потреби, преформулисати питање на један од следећих начина:

- *Када бисте сад рекли „Ја сам наставник“, у којој мери би Вам та реченица звучала тачно, у којој мери важи за Вас, сада? + обраложење*
- *Ако можете изговорите наглас или у себи реченицу „Ја сам наставник ____“. Како Вам то звучи? У којој мери се односи на Вас, од 0 до 10?*

Понудити испитанику исту визуализацију.

VI део Посебне теме од значаја:

(6) Лично и професионално

- Ви лично и Ви професионално, како ту видите себе? Има ли ту неких сличности, разлика, преклапања?

(7) Алтернативни професионални идентитет

- У неким идеалним околностима, чиме бисте друго желели да се бавите? Која би била алтернатива која би Вас највише испуњавала?

(8) Статус/углед наставничке професије:

- Како је наставничка професија тренутно вреднована у нашем друштву?
- Како је наставничка професија тренутно вреднована у Вашој средини?
- По чему то препознајете?

VII – Писани наративи (договор)

Израда састава у форми приче на тему: *Шта за мене значи бити наставник*

Договор о временском року у коме ће испитаници доставити своје приче (7 до месец дана оптимално, уз утврђивање тачног датума до када треба да пошаљу наратив и увођење подсећања на два дана пре истека рока за слање наратива), као и о начину достављања.

Прилог 9.4: Сагласност за учествовање у истраживању

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФАКУЛТЕТ ТЕХНИЧКИХ НАУКА
ЧАЧАК



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES
ČAČAK

Светог Саве 65, 32000 Чачак,

ОБАВЕШТЕЊЕ О ИСТРАЖИВАЊУ

Поштоване колегинице и поштоване колеге,

У даљем тексту ћемо Вас укратко информисати о истраживању *Развој професионалног идентитета наставника*, који је део рада на истоименој докторској дисертацији Милице Вучетић, дипл. психолога, докторанткиње Одељења за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, запослене на Факултету техничких наука у Чачку на пословима асистента за ужу научну област Психолошке и педагошке науке.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање се бави проучавањем начина на који наставници доживљавају себе и искуства кроз која пролазе током различитих фаза професионалног развоја. Основни циљ је утврдити специфичности формирања професионалног идентитета наставника разредне и предметне наставе у различитим фазама професионалног развоја. Допринос овог истраживања огледаће се, с једне стране, у теоријској синтези сазнања о развоју професионалног идентитета наставника, за која се, са друге стране, очекује да практично могу бити употребљена за побољшање постојећих програма иницијалног образовања наставника, као и различитих облика стручног усавршавања наставника, како би они више одговарали потребама наставника у датој фази професионалног развоја и доприносили развоју пожељног професионалног идентитета.

ПОВЕРЉИВОСТ ПОДАТАКА

Сви подаци истраживања остају потпуно поверљиви и анонимни. У анонимном шифрираном облику, уз Вашу сагласност, подаци ће бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе. Уколико подаци буду објављивани на стручним скуповима и у научним часописима, биће коришћени у шифрираном облику, без могућности довођења у везу са Вашим идентитетом. Шифра је доступна само истраживачу и неће се предати другим лицима.

ДОБРОВОЉНОСТ

Уколико се одлучите да не учествујете у овом истраживању, неће бити последица по Вас. Уколико одлучите да, у неком тренутку, из било ког разлога, одустанете од учешћа у истраживању, Ваши подаци ће бити повучени и трајно избрисани. Једину обавезу коју имате је да обавестите истраживача о томе.

СИГУРНОСТ

Ово истраживање не укључује никакве ризике по ваше здравље, безбедност и приватност, и стоји под пуном етичком одговорношћу ауторке.

ДОДАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ

Уколико су вам потребне додатне информације како бисте донели одлуку о Вашем учешћу у овом истраживању можете се обратити Милици Вучетић, ауторки докторске тезе и реализаторки истраживања (+381 60 0688373, milica.vucetic@ftn.kg.ac.rs, mlc.vctc@gmail.com).

С поштовањем,

.....

САГЛАСНОСТ

Овај образац је део писане информације о истраживању у коме ћете учествовати. Потписивањем овог обрасца изјављујете да сте прочитали и да разумете информације. Такође, Ваш потпис потврђује да се слажете са свим горе наведеним.

УЧЕСНИК/ЦА

„Прочитао/ла сам и разумео/ла информације и дајем сагласност за учешће у истраживању и за коришћење добијених података. Задржавам право да повучем свој пристанак без додатног објашњења, уз обавезу да о томе претходно обавестим истраживача.“

.....

испитаник

.....

ПОТПИС

Прилог 9.5: Табеле учесталости основних категорије личног и професионалног идентитета наставника

Табела 9.5.1: Основне категорије описа личног идентитета у различитим фазама професионалног развоја

	Основне категорије одређења у опису личног идентитета f (% →)							Σ
	0	I	II	III	IV	V	VI	
A	1 (0.5%)	0 (0%)	38 (23.5%)	7 (4.5%)	13 (8%)	7 (4.5%)	96 (59%)	162
B	1 (0.5%)	1 (0.5%)	25 (12%)	14 (7%)	47 (23%)	24 (12%)	94 (45%)	206
B	2 (1%)	1 (0.5%)	77 (34%)	10 (4%)	31 (13.5%)	25 (11%)	81 (36%)	227
Г	0	0	65 (29%)	7 (3 %)	28 (12%)	12 (5%)	114 (51%)	226
Σ	4 (0.5%)	2 (0.2%)	205 (25%)	38 (5%)	119 (14.3%)	68 (8%)	385 (47%)	821

* 0 – Име, презиме, надимак, I – Биолошка одређења, II – Социјална одређења, III – Делатна одређења, IV – Вредносна одређења, V – Самоодређења објектом интересовања, VI – Психолошка одређења

** A – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа у настави), В – искусни наставници (5–15 год. стажа у настави), Г – врло искусни наставници (преко 25 год. стажа у настави)

Табела 9.5.2: Социјалне одреднице у опису личног идентитета кроз фазе професионалног развоја

	Фазе професионалног развоја, f (% ↓)				Σ f (% ↓)
	A	B	B	Г	
Наставничка професија	15 (39,5%)	9 (36%)	21 (27%)	11 (17%)	56 (27%)
Родитељ	1 (3%)	2 (8%)	14 (18%)	15 (23%)	32 (16%)
Друга професија	10 (26%)	4 (14%)	6 (8%)	4 (6%)	24 (12%)
Супружник, партнер	3 (8%)	3 (12%)	8 (10%)	6 (9%)	20 (10%)
Рођак (тетка, сестра)	4 (10,5%)	1 (4%)	10 (13%)	5 (8%)	20 (10%)
Пријатељ, друг	2 (5%)	1 (4%)	9 (11%)	7 (11%)	19 (9%)
Дете	2 (5%)	1 (4%)	5 (6%)	6 (9%)	14 (7%)
Више породичних одредница у једном	0	2 (8%)	2 (3%)	2 (3%)	6 (3%)
Колега, сарадник	0	1 (4%)	1 (1%)	5 (8%)	7 (3%)
Комшија, део заједнице	1 (3%)	0	0	3 (5%)	4 (2%)
Домаћица	0	1 (4%)	2 (3%)	0	3 (1%)
	38 (100%)	25 (100%)	78 (100%)	64 (100%)	205 (100%)

* A – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа), В – искусни наставници (5–15 година стажа), Г – врло искусни наставници (преко 25 година стажа)

Табела 9.5.3: Основне категорије професионалног идентитета у различитим фазама професионалног развоја

	Основне категорије самоодређења у опису професионалног идентитета f (% →)						Σ f (% ↓)
	I	II	III	IV	V	VI	
A	0	12 (8.5)	31 (22%)	12 (8.5)	9 (6%)	77 (55%)	141
B	0	7 (4%)	41 (30%)	28 (15%)	9 (5%)	99 (54%)	184
B	1 (0.5%)	20 (10%)	47 (24%)	11 (6%)	15 (8%)	104 (52,5%)	198
Г	1 (0.5%)	7 (4%)	18 (10,5%)	19 (11%)	9 (5%)	121 (69%)	175
Σ	2 (0.3%)	46 (7%)	137 (19,7%)	68 (10%)	42 (6%)	401 (58%)	698

* I – Биолошка одређења, II – Социјална одређења, III – Делатна одређења, IV – Вредносна одређења, V – Самоодређења објектом интересовања, VI – Психолошка одређења

** A – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа у настави), В – искусни наставници (5–15 год. стажа у настави), Г – врло искусни наставници (преко 25 год. стажа у настави)

Табела 9.5.4: Узрасне разлике у заступљености основних категорија професионалног идентитета

	Основне категорије самоодређења у опису професионалног идентитета f (% →)						Σ f (% ↓)
	I	II	III	IV	V	VI	
19–24	0 (0%)	13 (9.2%)	32 (22.5%)	12 (8.5%)	9 (6.3%)	76 (53,5%)	142 (21%)
25–30	1 (0.7%)	3 (2%)	31 (21%)	25 (17%)	2 (1.3%)	86 (58%)	148 (22%)
31–40	0	23 (11.5%)	46 (23%)	14 (7%)	15 (8.5%)	101 (50%)	199 (29.5%)
41–50	0	2 (2%)	8 (10%)	6 (6.5%)	5 (5.5%)	71 (76%)	92 (13.5%)
51–60	1 (1%)	3 (3.1%)	15 (15.6%)	11 (11.5%)	8 (8.3%)	58 (60.5%)	96 (14%)
Σ	2 (0.3)	44 (6.5%)	132 (19.6%)	68 (10%)	39 (6.1%)	392 (57.5%)	677 (100%)

* I – Биолошка одређења, II – Социјална одређења, III – Делатна одређења, IV – Вредносна одређења, V – Самоодређења објектом интересовања, VI – Психолошка одређења

Прилог 9.6 : Табеле учесталости метафора у недовршеним реченицама

Табела 9.6.1: Учесталост метафора за наставника

Наставник је као...	f	%	Наставник је као...	f	%	Наставник је као...	f	%
1. "добар продавац"	1	1.1	20. лист на ветру	1	1.1	39. родитељ	22	23.2
2. диригент	1	1.1	21. мајка	1	1.1	40. родитељ и цар Душан Силни	1	1.1
3. доследна особа	2	2.2	22. мајстор	1	1.1	41. руководилац	1	1.1
4. други родитељ	2	2.1	23. машиновођа	1	1.1	42. северњача	1	1.1
5. енергија	1	1.1	24. ментор	1	1.1	43. скретничар	1	1.1
6. глумац	1	1.1	25. мучитељ	1	1.1	44. стуб друштва	1	1.1
7. хоботница	1	1.1	26. неко ко води ученике	1	1.1	45. стуб васпитања	1	1.1
8. и модел	1	1.1	27. организатор	1	1.1	46. уметник	1	1.1
9. идол	1	1.1	28. основ, стуб	1	1.1	47. усмеравач	1	1.1
10. интернет	1	1.1	29. отворена књига	2	2.1	48. узор	2	2.1
11. извор	1	1.1	30. партнер	1	1.1	49. узор ученицима	1	1.1
12. извор и уточиште	1	1.1	31. педагог	1	1.1	50. узор, модел	1	1.1
13. извршилац	1	1.1	32. почетни едукатор	1	1.1	51. узор, професионалац	1	1.1
14. једна од битнијих личности у животу детета	1	1.1	33. поглавица	1	1.1	52. васпитач	5	5.3
15. књига	4	4.2	34. предузетник	1	1.1	53. васпитач и сервис за решавање проблема	1	1.1
16. корен	1	1.1	35. пријатељ	3	3.2	54. вода	1	1.1
17. корен стабла	1	1.1	36. продужена рука родитеља	1	1.1	55. водич	4	4.2
18. креатор	1	1.1	37. први водич кроз живот	1	1.1	56. водитељ	1	1.1
19. лекар	1	1.1	38. птица	1	1.1	Без одговора	2	2.1

Табела 9.6.2: Учесталост метафоре за посао

Мој посао је као...	f	%	Мој посао је као...	f	%	Мој посао је као...	f	%
1. авантура	1	1.1	23. моје опредељење	1	1.1	45. рударски	1	1.1
2. бајка	2	2.1	24. награда	1	1.1	46. рудник	1	1.1
3. бистри поток	1	1.1	25. најлепши	1	1.1	47. ружа Малом Принцу	1	1.1
4. брига у одгајању	1	1.1	26. најодговорнији	1	1.1	48. сладолед	1	1.1
5. део мене	1	1.1	27. константни лет	1	1.1	49. смисао живота	1	1.1
6. добротворни рад	1	1.1	28. неко ко преноси знање	1	1.1	50. стари занат и Сизифов посао	1	1.1
7. друга кућа	1	1.1	29. обавеза која ми омогућава егзистенцију	1	1.1	51. створен за мене	1	1.1

8. гимнастичка греда	1	1.1	30. обавеза наших родитеља	1	1.1	52. свакодневно рађање	1	1.1
9. глума	2	2.1	31. одговоран	2	2.1	53. темељ	1	1.1
10. гурање камена, стене узбрдо	1	1.1	32. одговоран дар	1	1.1	54. тврђава	1	1.1
11. хоби	1	1.1	33. одговорност, обавеза, понекад и хоби	1	1.1	55. уметност	1	1.1
12. игра	3	3.2	34. планина	1	1.1	56. уживање	1	1.1
13. испуњавање мисије	1	1.1	35. пловидба узбурканим морем	1	1.1	57. васпитач	1	1.1
14. изазов	1	1.1	36. помоћ	1	1.1	58. вечита инспирација	1	1.1
15. ја у кући, само у школи	1	1.1	37. посао	1	1.1	59. вођење	1	1.1
16. кочница	1	1.1	38. посао рудара	1	1.1	60. возња у луна парку	1	1.1
17. кућа	1	1.1	39. путоказ	1	1.1	61. забава	1	1.1
18. леп, занимљив	1	1.1	40. радионица	1	1.1	62. замишљен	1	1.1
19. љубав	1	1.1	41. радост и освежење	1	1.1	63. занимљива игра	1	1.1
20. мађионичар	1	1.1	42. рај	1	1.1	64. живот	2	2.1
21. мисија	1	1.1	43. разонода	1	1.1	65. звезда	1	1.1
22. мисија просветитељства	1	1.1	44. родитељство	2	2.1	Без одговора	2	2.1

Моје студирање је као...	f	%	Моје студирање је као...	f	%	Моје студирање је као...	f	%
1. биљка	1	1.1	8. огромно искуство	1	1.1	15. широки пут развоја	1	1.1
2. четири године напорног рада	1	1.1	9. опадајући график	1	1.1	16. спознаја	1	1.1
3. дугогодишње истраживање	1	1.1	10. опширније стицање знања	1	1.1	17. упознавање себе	1	1.1
4. круг	1	1.1	11. основ	1	1.1	18. усмеравање ка пракси		
5. лична сатисфакција	1	1.1	12. посао	1	1.1	19. велика озбиљна игра	1	1.1
6. најлепши део живота	1	1.1	13. путоказ	1	1.1	20. велика промена	1	1.1
7. најлепши период у мом животу	1	1.1	14. сан	2	2.1	21. животни степеник	1	1.1
						Без одговора	2	2.1

Табела 9.6.3: Расподеле учесталости метафора о наставнику према фазама професионалног развоја

Категорије	Фазе професионалног развоја, f (% ↓)				Σ
	А	Б	В	Г	f (% ↓)
Васпитач	6 (26%)	6 (25%)	4 (17%)	3 (13%)	19 (20%)
Водич и руководилац	5 (22%)	7 (29%)	5 (21%)	0	17 (18%)
Родитељ	1 (4%)	2 (8%)	6 (25%)	5 (21%)	14 (15%)
Извор знања	1 (4%)	2 (8%)	3 (13%)	4 (17%)	10 (10,5%)
Узор	5 (22%)	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)	9 (9,5%)
Партнер и пријатељ	4 (17%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	8 (8,5%)
Основа и утицај	1 (4%)	0	2 (8%)	2 (8%)	5 (5%)
Стваралац	0	3 (13%)	0	2 (8%)	5 (5%)
Немоћан'	0	0	2 (8%)	3 (13%)	5 (5%)
Без одговора	0	0	0	2 (8%)	2 (2%)
Несврстани	0	1	0	0	1 (1%)
	23	24	24	24	95 (100%)

* А – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа), В – искусни наставници (5–15 година стажа), Г – врло искусни наставници (преко 25 година стажа)

Табела 9.6.4 Расподеле учесталости метафора о послу према фазама професионалног развоја

Категорије	Фазе професионалног развоја				Σ
	А	Б	В	Г	f (% ↓)
Љубав и задовољство	/	2	1	6	9
Обавеза и одговорност	/	1	1	6	8
„Лакоћа”	/	5	5	4	14
„Тежина”	/	2	3	1	6
Јединствен, лични значај	/	4	2	0	6
Мисија	/	1	3	1	5
Брига, васпитање и образовање	/	2	3	2	7
Узбуђење и изазов	/	1	4	1	6
Статичан и узалудан	/	1	1	1	3
Преклапање категорија	/	4	1	1	6
Без одговора	/	1	0	0	1
Σ	/	24	24	23	71

** А – студенти будући наставници, Б – почетници (0–2 година стажа), В – искусни наставници (5–15 година стажа), Г – врло искусни наставници (преко 25 година стажа)

Прилог 9.7 : Расподеле учесталости разлога одабира факултета

Табела 9.7.1: Разлози одабира факултета

Код II реда	Код I реда	У	С	М	f
1. Љубав према...	Књижевности	/	13	/	13
	Деци и брига о деци	9	/	/	9
	Математици	/	/	3	3
2. Утицај наставника	Мој наставник	/	9	5	14
	Мој учитељ	9	1	/	10
3. Утицај породице	Родитеља	8	1	3	12
	Старијег брата / сестре	1	/	2	3
4. Образовање као вредност	„одувек школа“	9	4	1	14
5. Не претерано тешко	„лако ћу да завршим“	5	1	7	13
6. Подучавање других	Жеља за подучавањем	/	5	2	7
	Искуство у подучавању вршњака	1	1	4	6
9. Други избор		7	2	1	10
7. Узраст деце		8	/	/	8
8. Успех у математици	Таленат за... добар у...	/	/	8	8
10. Остало	Од свега помало, ширина	5	1	/	6
	Сигуран посао	1	1	/	2
	Креативан	2	/	/	2

У – Учитељи, С – Наставници српског језика М – Наставници математике

Табела 9.7.2: Разлози одабира факултета учитеља према фазама професионалног развоја

Категорије	А	Б	В	Г*	f
1. Брига о деци и љубав према деци	/	1	4	4	9
2. Мој учитељ	1	3	2	3	9
3. Утицај родитеља	2	2	1	4	9
4. Просветни радник као вредност	3	3	2	1	9
5. Узраст деце	1	5	1	1	8
8. Други избор	4	1	1	1	7
6. Не претерано тешко	3	1	1	/	5
7. Од свега помало, ширина	1	1	1	2	5
9. Остало	Креативан	/	1	1	2
	Сигуран посао	/	/	/	1
	Искуство у подучавању вршњака	/	/	1	/

* А – Студенти, Б – Почетници (0–2 г. стажа), В – Искусни (5–15 г стажа), Г – Врло искусни, преко 25 година стажа

Табела 9.7.3: Разлози одабира факултета предметних наставника према фазама професионалног развоја

		А	Б	В	Г	Ф
Наставници српског језика						
1. Љубав према књижевности		2	3	4	4	13
2. Мој наставник		4	2	2	1	9
3. Жеља за подучавањем других		1	1	3	/	5
4. Просветни радник као вредност		1	1	2	/	4
5. Остало	Други избор	1	/	1	/	2
	Ширина знања	1	/	/	/	1
	Сигуран посао	1	/	/	/	1
	Мој учитељ	1	/	/	/	1
	Утицај породице / родитеља	1	/	/	/	1
	Искуство у подучавању вршњака	1	/	/	/	1
	Не претерано тешко	/	1	/	/	1
Наставници математике						
1. Успешан/успешна у математици		2	4	/	2	8
2. Не претерано тешко		/	1	5	1	7
3. Мој наставник		3	1	1	/	5
4. Утицај родитеља / породице		1	2	1	1	5
5. Искуство у подучавању вршњака		2	/	1	1	4
6. Љубав према математици		1	1	/	1	3
7. Остало	Жеља за подучавањем других	1	1	/	/	2
	Просветни радник као вредност	/	1	/	/	1
	Други избор	/	/	/	1	1

* А – Студенти, Б – Почетници (0–2 године стажа), В – Искусни (5–15 година стажа), Г – Врло искусни, преко 25 година стажа

Прилог 9.8 : Расподела учесталости категорија првог запослења

Табела 9.8.1: Прво запослење

	Учитељи				Предметни наставници							
	А	Б	В	Σ	А		Б		В		Σ	
					С	М	С	М	С	М		
Кратке замене (до месец дана)	3	3	5	11	/	1	/	1	/	1	2	
Комбиновано одељење, сеоска школа	1	6	2	9	/							
Волонтирање	6	1	/	7	/							
Педагошки асистент	3	/	/	3	1	/					1	
ОШ, на неодређено	/	/	2	2	/	1	1	1	2	1	6	
Дуже замене, сеоска ОШ	/	/	2	2	1	/	2	1	3	1	8	
Неподељена школа	/	1	1	2	/							
Продужени боравак	/	2	/	2	/							
Предметни наставник, сеоска школа	/	1	1	2	/							
Вртић предшколци	1	1	/	2	/							
Лични пратилац	1	/	/	1	/							
Специјално одељење	/	/	1	1	/							
СШ, замена	/				1	1	3	1	1	4	11	
Дуже замене, градска ОШ	/				1	1	3	3	/	/	8	
Две ОШ, делимично замена	/				/	3	/				3	
Ван школе	/				1	1	1	1		1	5	
Σ				42							45	

* А – Почетници (0–2 год. стажа), Б – Искусни (5–15 год. стажа), В – Врло искусни (преко 25 год.стажа)

** С – Наставници српског језика, М – Наставници математике

Табела 9.8.2: Тренутно запослење

	Учитељи				Предметни наставници						
	А	Б	В	Σ	А		Б		В		Σ
					С	М	С	М	С	М	
Привремено (одређено или замена)											
ОШ, одељење	4	5	/	9	1	1	/	/	/	/	2
Неподељена школа	2	/	/	2	/						
Продужени боравак	2	/	/	2	/						
Библиотека	1	/	/	1	/						
Средња школа	/				/	1	/	/	/	/	1
Стално (на неодређено)											
ОШ, одељење	2	5	10	17	3	1	5	6	5	6	26
ОШ + СШ, делимично стално запосл.	/				1	1	/	1	/	/	3
Две ОШ	/				1	2	/	/	/	1	4
Руководеће + настава	/				/				1	/	1
Издвојено одељење, комбиновано	/	1	1	2	/						
Продужени боравак	/		1	1	/						
Целодневна настава	/	1	/	1	/						
	11	12	12	35	12	12	13	13	13	37	

* А – Почетници (0–2 г. стажа), Б – Искусни (5–15 г стажа), В – Врло искусни, преко 25 г.стажа

** С – Наставници српског језик, М – Наставници математике

Прилог 9.9: Дobar наставник – фаза професионалног развоја и врста наставе

		А				Б				В				Г			
		Студенти				Почетници				Искусни				Врло искусни			
		У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ	У	М	С	Σ
1.	Разуме, саосећа, брине	1	1	/	2	1	/	/	1	4	2	1	7	3	/	3	6
	Једнак према свима, праведан, доследан	/	1	/	1	1	/	2	3	/	1	3	4	/	2	2	4
	Пријатељ ученицима	4	1	1	6	1	1	1	3	/	/	/	/	1	/	/	1
	Воли децу	/	/	/	/	2	/	/	2	1	1	1	3	1	/	1	2
	Стрпљив	2	/	/	2	2	/	/	2	/	1	/	1	/	/	/	/
	Σ	7	3	1	11	7	1	3	11	5	5	5	15	5	2	6	13
2.	Преношење знања	4	3	4	11	1	3	4	8	5	2	1	8	4	2	2	8
	Захтеван и посвећен у настави	/	/	/	/	/	/	/	/	4	/	/	4	1	1	/	2
	Σ	4	3	4	11	1	3	4	8	9	2	1	12	5	3	2	10
3.	„добар човек“	4	/	/	4	2	/	/	2	/	/	/	1	1	/	/	1
	Стално ради на себи	/	/	/	/	2	/	1	3	1	/	1	2	1	/	/	1
	Свестран, општеобразован	3	/	/	3	/	/	/	/	/	/	/	/	2	/	/	2
	Прилагодљив	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	/	2	1	1	2	3
	Креативан	/	/	/	/	1	1	/	2	1	/	/	1	1	/	/	1
	Σ	7	/	/	7	5	1	1	7	3	1	1	6	6	1	2	8
4.	Васпитни утицај, усмеравање ученика	/	/	1	1	1	1	2	4	1	/	2	3	2	1	2	5
	Мотивише ученика	/	/	2	3	/	2	3	5	1	/	/	1	/	/	/	/
	Развија заједништво међу ученицима	1	/	/	1	3	/	/	3	/	/	/	/	1	/	/	1
	Σ	1	/	3	5	4	3	5	12	2	/	2	4	3	1	2	6
5.	Ауторитет и дисциплина на часу	2	2	/	4	3	/	1	4	1	/	1	2	/	1	/	1
	Добра сарадња са ученицима	/	3	1	4	/	/	/	/	1	/	/	1	1	/	/	1
	Пријатна атмосфера	/	1	2	3	/	/	/	/	/	1	1	2	/	/	/	/
	Σ	2	6	3	11	3	/	1	4	2	1	2	5	1	1	/	2
6.	„Зна знање“	/	3	2	5	1	/	1	2	/	2	2	4	/	/	2	2

Прилог 9.10: Друштвени статус и вредновање наставничке професије

Табела 9.10.1: Перцепција статуса наставничке професије – учесталост основних категорија

	Јесте	Није	Деградирана	Σ
A1 Студенти учитељи	2	9	/	11
A2 Студенти предметни наставници	7	5	/	12
A2a Математика	5	1	/	
A2б Српски	2	4	/	
Σ студенти	9 (39%)	14 (61%)	/	23
B1 Учитељи почетници	1	10	/	11
B2 Предметни наставници почетници	3	7	2	12
B2a Математика	2	4	/	
B2б Српски	1	3	2	
Σ пчетници	4 (17%)	17 (74%)	2 (9%)	23
Ц1 Искусни учитељи	2	7	2	11
Ц2 Искусни предметни наставници	2	7	4	13
Ц2a Математика	/	6	/	
Ц2б Српски	2	1	4	
Σ искусни	4 (17%)	14 (58%)	6 (25%)	24
Д1 Врло искусни учитељи	1	7	4	12
Д2 Врло искусни предметни наставници	/	7	5	12
Д2a Математика	/	5	1	
Д2б Српски	/	2	4	
Σ врло искусни	1 (4%)	14 (58%)	9 (38%)	24
Σ учитељи	6 (14%)	32 (72%)	6 (14%)	44
Σ предметни наставници	12 (24%)	26 (53%)	11 (23%)	49
Σ Математика	7 (29%)	16 (67%)	1 (4%)	24
Σ Српски	5 (20%)	10 (40%)	10 (40%)	25
$\Sigma \Sigma$	18 (19%)	59 (63%)	17 (18%)	94

Табела 9.10.2: Учесталост основних категорија образложење статуса наставничке професије – атрибуција одговорности

	Криви смо ми	Криви су они	Σ
A1 Студенти учитељи	1	4	5
A2 Студенти предметни наставници	3	3	5
A2a Математика	3	3	
A2б Српски	1	/	
Σ студенти	5 (40%)	7 (60%)	10
B1 Учитељи почетници	/	8	8
B2 Предметни наставници почетници	/	7	7
B2a Математика	/	1	
B2б Српски	/	6	
Σ почетници	0 (0%)	15 (100%)	15
Ц1 Искусни учитељи	2	7	9
Ц2 Искусни предметни наставници	10	12	22
Ц2a Математика	1	5	
Ц2б Српски	9	7	
Σ искусни	12 (37%)	19 (63%)	30
Д1 Врло искусни учитељи	4	16	20
Д2 Врло искусни предметни наставници	3	17	20
Д2a Математика	1	10	
Д2б Српски	2	7	
Σ врло искусни	7 (17%)	33 (83%)	40
Σ учитељи	8 (18%)	34 (82%)	42
Σ предметни наставници	17 (30%)	39 (70%)	56
Σ Математика	5 (23%)	18 (77%)	22
Σ Српски	12 (35%)	21 (66%)	32
$\Sigma \Sigma$	25 (18%)	73 (76%)	98

10. БИОГРАФИЈА АУТОРА

Милица Стојковић (девојачко Вучетић) рођена је 1986. године у Горњем Милановцу, где је завршила основну школу као ђак генерације и гимназију као добитник дипломе „Вук Караџић“. Студије психологије на Филозофском факултету у Београду уписала је школске 2005/2006. године и завршила их 2010. године са просечном оценом 8.69. Дипломски рад *Стратегије решавања конфликта у пријатељским и вршњачким односима на адолесцентном узрасту* одбранила је са оценом 10, стекавши звање дипломирани психолог. Школске 2011/2012. године уписала је докторске студије психологије на Филозофском факултету у Београду.

У току основних академских студија у периоду од 2007. до 2009. године била је демонстратор на предметима *Увод у психологију образовања* и *Мултикултурално образовање* на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду. Од 2010. године волонтерски је ангажована као стручни сарадник/тренер у раду са децом са развојним тешкоћама у Кошаркашком клубу „Икар“ у Г. Милановцу. Непуних годину дана радила је као стручни сарадник у предшколској установи „Сунце“, такође у Горњем Милановцу. Од октобра 2011. године ангажована је хонорарно на Факултету техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу, а од априла 2012. године је на истом факултету изабрана у звање асистента за ужу научну област Психолошке и педагошке науке. Реализује вежбе из предмета *Психологија, Педагогија, Комуникологија, Комуникационе вештине у настави* и *Стручна школска пракса*.

До сада је објавила седам радова у научним часописима (два у међународним и пет у националним), четири рада у тематским зборницима националног значаја и 20 саопштења на међународним и националним научним скуповима. Области њеног професионалног деловања су образовање наставника и психологија наставника, психолошки и педагошки аспекти инклузије у образовању, као и неке специфичне теме педагошке психологије и области интерперсоналне комуникације. У области психотерапије завршила је уводни курс из психотерапијског правца Психологија личних конструката, а тренутно је едукант напредног нивоа Гешталт психотерапијског правца.

**11. ИЗЈАВЕ О АУТОРСТВУ, О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И
ЕЛЕКТРОНСЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА И О КОРИШЋЕЊУ**

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Милица М. Стојковић

Број индекса 4П110013

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 26.02.2018.



Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Милица Стојковић

Број индекса: 4П110013

Студијски програм: Психологија

Наслов рада: РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

Ментор: Др Данијела Петровић, ванредни професор, Универзитет у Београду,
Филозофски факултет, Одељење за психологију

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 26.02.2018.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)


5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 26.02.2018.



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.