

ВАСПИТНИ КОНЦЕПТ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА*

*Александар Тадић***

Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Александра Максимовић

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац, Србија

Ивана Мрвош

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Апстракт. У раду су представљени и анализирани резултати истраживања о васпитном концепту – као врсти педагошких уверења – који је повезан са начинима на које студенти, будући наставници, интерпертирају васпитно-образовни процес о коме током студија уче и који током праксе посматрају, анализирају и креирају. Циљ спроведеног истраживања био је да се утврди израженост димензија васпитног концепта студената с обзиром на пол, врсту завршене средње школе и годину студија. Испитано је 480 студената Учитељског факултета Универзитета у Београду. Спроведеним истраживањем нису утврђене статистички значајне разлике у изражености димензија васпитног концепта између студената различитог пола, нити у погледу врсте завршене средње школе. Резултати показују да се израженост педоцентричне димензије васпитног концепта значајно разликује на почетку и на крају студија, да та израженост опада, али да то опадање није линеарно. Утврђено је да су педагошка уверења педоцентричног типа изражена у већој мери код студената на почетку студија, него што је то случај са студентима последње године студија. Сугерише се на који начин би теоријски садржаји и модалитети наставног рада на факултетима за образовање наставника могли активно подржати процесе конструисања и реконструисања васпитног концепта студената.

Кључне речи: васпитни концепт, уверења студената, иницијално образовање учитеља, учитељски факултет.

* *Напомена.* Текст представља резултат рада на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања Учитељског факултета у Београду (2011–2016)*, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs

УВОД

Уверења наставника спадају међу незаобаилазне теме када се разматра квалитет васпитнообразовног процеса и поступање наставника у различитим доменима њиховог рада. Пахарес, један од најчешће цитираних аутора у области испитивања уверења наставника, сматра да су „уверења најбољи индикатори за одлуке које неко доноси током свог живота“ (Pajares, 1992: 307) и да и у педагошком контексту треба придавати такав значај уверењима наставника. Зачеци испитивања уверења наставника засновани су на претпоставци да резултати истраживања о уверењима наставника могу пружити значајан допринос разумевању и променама наставне праксе. Пахарес (Pajares, 1992) истиче да проучавање уверења наставника прате извесне тешкоће. Једна од тих тешкоћа јесте значење које истраживачи придају уверењима и упозорава да не постоји јасан, заједнички концепт у истраживањима чији су предмет уверења наставника. У том контексту разумемо и становиште да уверења наставника и студената – будућих наставника треба да постану значајна тема педагошких истраживања, које прати и захтев за јасном концептуализацијом, пажљивим испитивањем кључних претпоставки, конзистентним разумевањем, јасним значењима и правилном проценом различитих теорија које се односе на уверења (Kalra & Baveja, 2013). У релевантној литератури (Andelković, 2012; Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Flores *et al.*, 2010; Gürimek & Göregenli, 2009; Hallett, 2010; Huang, 2015; Jong, Hodges, Royal & Welder, 2015; Kagan, 1992; Kalra & Baveja, 2013; Pajares, 1992; Radišić, 2013) уверења наставника одређују се на различите начине. Описујући распон у којем се дефинишу уверења у радовима из области педагошких наука, Пахарес (Pajares, 1992) пише о ставовима, вредностима, проценама, аксиомима, мишљењима, идеологији, перцепцији, концепцији, предрасудама, диспозицијама, имплицитним теоријама, експлицитним теоријама, личним теоријама, акционим стратегијама, правилима праксе, перспективама, разумевању, социјалним стратегијама.

Проблематиком различитих терминолошких одређења уверења у области васпитања и образовања бавила се и Вујисић Живковић (Vujisić Živković, 2005), на основу чега је констатовала да европски истраживачи доминантно користе израз педагошки ставови, док се у радовима у САД употребљава израз педагошки или васпитни концепт који се односи не само на научно заснован и освешћен педагошки концепт, већ и на имплицитну педагогију, практичне теорије или знање у акцији.

Одређење васпитног концепта у овом раду произлази из одређења васпитања и теоријских концепција васпитања у радовима Поткоњака (Potkonjak, 1977, 2000). Теоријска концепција васпитања одређује се као *гледање на основна педагошка питања* о: односу појединца и друштва, суштини и циљу васпитања, улози наставника и положају васпитани-

ка у васпитном процесу (природи њихове интеракције), критеријумима за избор активности и садржаја васпитнообразовног рада, улози педагошких институција у процесу васпитања и образовања. У том смислу разликујемо врсту уверења наставника општијег типа (о основним педагошким питањима), тзв. васпитни концепт и врсте уверења о специфичним педагошким питањима: о настави и учењу (Stančić, Jovanović i Simić, 2013), о развијању ученикове мотивације за учење (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Lalić Vučetić, 2016), о дисциплинским поступцима које би наставници требало да примењују на наставном часу (Leroу, Bressous, Sarrazin & Trouilloud 2007; Tadić, 2015), о адекватним приступима у раду са неуспешним ученицима (Malinić, 2014) и другим.

У складу са наведеним, у овом истраживању прихваћено је становиште изнето у истраживању Тадића у коме је васпитни концепт дефинисан као врста општих уверења наставника „о основним питањима васпитања – природи детета, односу појединца и заједнице, основним циљевима васпитања и образовања, природи знања и начину на који људи уче, улогама васпитача и васпитаника у васпитном процесу, методама и садржајима васпитног рада, значају и улози педагошких институција“ (Tadić, 2015: 153).

ИСПИТИВАЊЕ УВЕРЕЊА СТУДЕНАТА

Иако се о педагошким уверењима (васпитном концепту и уверењима о специфичним областима наставног рада) најчешће говори када се разматра њихов утицај на понашање запослених наставника, последњих година указује се и на значај испитивања карактеристика васпитног концепта студената, будућих наставника (Vujisić Živković, 2005: 70). У овом раду фокус је на испитивању уверења студената, будућих наставника.

Резултати бројних истраживања показују да будући наставници и пре студија имају развијен скуп уверења о дечијој природи, васпитању и настави и указују на то да се ова уверења базирају, најпре, на искуствима која су имали као ученици (Joram & Gabriele, 1997; Thomson & Palermo, 2014; Vujisić Živković, 2005). Налази различитих испитивања показали су да студенти развијају когнитивне схеме на основу претходних школских искустава и да те схеме имају јак утицај на њихове касније активности и одлуке које се тичу наставе и учења (Thomson & Palermo, 2014). Изражавање, освешћивање и преиспитивање уверења студената су значајни, јер уверења делују као филтер кроз који студенти интерпретирају процес свог професионалног образовања, и то од садржаја које уче на студијама до поступака наставника са којима се сусрећу током праксе (Kagan, 1992; Tadić i Radovanović, 2012).

Када је реч о испитивањима уверења студената, будућих наставника, уочава се да су истраживања педагошких уверења најчешће усмерена на испитивање њихових уверења о настави и учењу (дидактичко-епистемолошка уверења), а ређе на испитивање васпитног концепта, као врсте уверења о општијим педагошким питањима.

Испитивање уверења студената која се односе на наставу и учење

Преглед истраживања у чијем су фокусу уверења студената која се односе на наставу и учење показује да се у литератури најчешће користи подела таквих уверења у две категорије: (1) настава се схвата као процес трансмисије знања и (2) настава се схвата као процес конструисања знања (Chai, Teo & Lee, 2009; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002; OECD, 2009; Witcher *et al.*, 2002). С једне стране, говори се о студентима, будућим наставницима, код којих доминирају уверења да наставу карактерише преношење знања ученицима од стране наставника, да наставник треба у потпуности да контролише циљ, структуру и динамику часа. Насупрот наведеном, говори се о потреби утицања на уверења студената како би она имала карактеристике тзв. прогресивног приступа: уверења о настави као конструкцији знања, уз наглашавање активне улоге ученика, њиховог труда да разумеју садржаје којима се баве на часу, да те садржаје повежу са својим искуством, уз подршку коју им пружа наставник од стране наставника у процесу сазнавања (Minor *et al.*, 2002; Chai, Teo & Lee, 2009). Показало се да су епистемолошка уверења будућих наставника (о начину на који ученици уче) повезана са избором стилова наставе коју реализују током праксе за време студија: студенти – који верују да се знање преноси од стране наставника и да су способности за учење урођене, организују наставу на начин који се може окарактерисати као традиционалан, док студенти, који верују да се знање изграђује и да се способност за учење мења, организују наставу на начин који је више конструктивистички оријентисан (Chai, Teo & Lee, 2009; OECD, 2009). У више истраживања обављених са студентима, будућим наставницима (Minor *et al.*, 2002; Witcher *et al.*, 2002) код испитаника је испитивана израженост карактеристика педагошких уверења трансмисивног типа и прогресивног типа. Аутори наводе да је истраживањем потврђена претпоставка да су одлуке студената о поступању у настави у значајној мери повезане са њиховим претходним искуством и уверењима.

Начин скоровања одговора и интерпретирања резултата у наведеним студијама може се проблематизовати с обзиром на то да аутори не разматрају могућност да једна особа може истовремено поседовати и трансмисивни и прогресивни тип уверења о настави и учењу, или да не поседује ниједан од ових типова уверења или ниједан од њих (Tadić,

2015: 97–100). У истраживању којим су испитиване карактеристике васпитног концепта наставника (Тadić, 2015) утврђено је да је корелација екстрахованих фактора (који се интерпретирају као две димензије васпитног концепта) нултог реда ($r=0,008$). У сличном духу, резултати компаративне студије TALIS (OECD, 2009) указују да две издвојене димензије уверења наставника (уверења трансмисивног, односно конструктивистичког типа) нису два концепта који се међусобно искључују (OECD, 2009: 95).

У наставку ћемо приказати резултате истраживања спроведеног у намери да се испитају карактеристике уверења студената, будућих наставника о настави и учењу, као и то на који начин демографска обележја испитаника одређују њихова уверења о настави и учењу (Decker & Rimm-Kaufman, 2008). Аутори су претпоставили да ће испитаници у већој мери исказати уверења усмерена на ученике, него уверења усмерена на наставнике. Резултати су показали да су студенти у високом степену склони проактивном приступу дисциплини, да наглашавају потребу примене поступака усмерених на развој метакогниције код ученика, а уз то воде рачуна о социјалним искуствима ученика и истичу значај активног учешћа ученика у процесу наставе (Decker & Rimm-Kaufman, 2008: 50). Добијене су статистички значајне разлике с обзиром на пол испитаника у погледу два издвојена фактора који су засићени, у највећој мери, индикаторима везаним за уверења о настави и њеној процедуралној димензији. Одговори девојака показују да оне сматрају да су рефлексивна, уважавање аутономије ученика и дељење одговорности са ученицима за дешавања у разреду значајнија од јасних очекивања у погледу понашања, инсистирања на разредној рутини и неопходности чврстих правила понашања (Decker & Rimm-Kaufman, 2008). Резултати у погледу старости испитаника показали су да млађи студенти наставничких факултета „чешће изражавају негативна уверења о ученицима“ (Decker & Rimm-Kaufman, 2008: 59). У овом случају није реч о схватању термина уверења о ученицима у смислу општијих уверења о њиховој природи, могућностима, потребама (васпитни концепт), већ, пре, у погледу мотивације ученика.

Лонгитудиналним истраживањем које су Вокер и сарадници (Walker, Brownlee, Whiteford, Exely & Woods, 2012) спровели на аустралијском универзитету, испитиване су промене епистемолошких уверења студената – будућих учитеља и васпитача. Разумевање личних епистемолошких уверења у овом контексту подразумева испитивање мишљења појединца о природи знања и сазнања. Аутори истичу да се мали број студија бавио испитивањем епистемолошких уверења студената, будућих учитеља (Walker *et al.*, 2012: 24) и да је фокус спроведеног истраживања у томе да се испитају иницијална уверења студената и како се она мењају током процеса студирања. У овом раду наглашава се да лична епистемолошка уверења будућих учитеља директно утичу

на њихове стратегије учења, да делују као филтер који одређује начин учења студената током њиховог иницијалног образовања и постигнуте исходе учења током студија. Истраживање је реализовано од 2007. до 2010. године. Епистемолошка уверења студената испитивана су помоћу скале EBS (*Epistemological Beliefs Survey*, Kardash & Wood, 2000; према: Walker *et al.*, 2012). Овај инструмент мери уверења о *структури знања* (интегрисана знања или скуп одвојених чињеница), *брзини стицања знања* (колико је учење брз процес), *конструкцији знања* (учење се одвија кроз процес изградње личних конструката знања), *карактеристикама које одликују успех у учењу* (на пример, ставови о урођеним способностима) и *доступности истинитих знања* (поузданост знања). Добијени резултати (Walker *et al.*, 2012: 31) указују на то да, осим код димензије *конструкција знања*, код свих преосталих димензија долази до значајних промена епистемолошких уверења студената на крају студирања, у односу на она која су имали када су започели студије (на крају студија израженија су уверења студената да је знање интегрисано, да учење захтева време, да је за успех у учењу потребно више од урођених способности и да доступна знања нису увек поуздана).

У нашој средини је реализовано истраживање чији је циљ био да се утврди у којој мери студенти, будући наставници предметне наставе на крају својих студија имају јасну представу о томе „шта би, како и због чега настојали да постигну у свом раду са ученицима“ (Stančić, Jovanović i Simić, 2013). Испитане су перспективе о настави 162 студента Филозофског факултета Универзитета у Београду коришћењем петостепене скале Инвентар перспектива о настави (*Teaching Perspectives Inventory*). Резултати овог испитивања показали су да око трећине испитаника нема дефинисану ниједну доминантну перспективу о настави, а да су код испитаника који имају доминантне перспективе о настави најчешће перспективе о настави као увођењу у праксу (24,1%), као трансмисији (18,5%), као бризи о ученицима (17,9%).

Испитивање васпитног концепта студената

Корисним за утемељење истраживања васпитног концепта студената видимо резултате истраживања спроведених са студентима учитељских факултета у Србији (Vujisić Živković, 2005) и Турској (Gürimek & Göregenli, 2009).

Вујисић Живковић (Vujisić Živković, 2005) је испитивала уверења студената учитељских факултета у Србији. Предмет овог трансверзалног истраживања представљала је динамичка димензија васпитног концепта. Испитиване су промене до којих долази током студија у начину на који студенти разумеју основне педагошке појаве и процесе. Ауторка васпитни концепт дефинише као „начин на који студенти разумеју основне педагошке категорије и процесе, васпитање, образовање

и наставу и улогу главних актера ових процеса, ученика и учитеља“ (Vujišić Živković, 2005: 105). Добијени резултати указују на то да је већина студента прве године студија појам *васпитање* дефинисала у складу са идејама социоцентричне теоријске оријентације (социјалне педагогије – васпитање је развијање социјалног духа, прилагођавање средини, трансмисија културе), док су уверења студената четврте године ближа идејама аутора педоцентричних педагошких концепција (прогресивистичкој концепцији васпитања – васпитање је процес развоја и формирања личности). Добијени резултати који се односе на уверења студената о циљевима васпитања указују на другачији карактер овог аспекта васпитног концепта. Наиме, код овог питања већина анкетираних студената прве године навела је како сматра да су циљеви васпитања индивидуални, док већина студената четврте године сматра да су циљеви васпитања општи и универзални, те се уверења студената о циљевима васпитнообразовног процеса мењају од педоцентричне у правцу социоцентричне оријентације. У овој студији није потврђена претпоставка о постојању статистички значајних разлика у вези са уверењима студената о образовању, настави и учењу, на почетку и крају студија: и студенти прве и четврте године склони су трансмисивном приступу (трансмисионој теорији) приликом дефинисања ових појмова. Када је реч о схватању положаја ученика у васпитнообразовном процесу, у односу на студенте прве године који сматрају да је ученик објекат у том процесу, студенти четврте године развили су ставове који су блиски педоцентричној оријентацији и говоре о ученику као субјекту васпитнообразовног процеса (Vujišić Živković, 2005: 107).

У истраживању реализованом у Турској (Gürimek & Göregenli, 2009) учествовали су студенти треће и четврте године на Бућа Факултету за образовање (Buca Faculty of Education), будући васпитачи и наставници као и запослени васпитачи и наставници. Циљ истраживања био је да се испита повезаност уверења студената и практичара о адекватним васпитним поступцима са одређеним социодемографским карактеристикама испитаника: године старости, пол, место становања и материјални статус. У односу на пол испитаника утврђене су статистички значајне разлике у вези са уверењима о васпитању. Показало се да су испитаницама које су учествовале у истраживању више својствена педоцентрична уверења у васпитању деце у односу на испитанике (Gürimek & Göregenli, 2009: 978). Поред тога, утврђене су статистички значајне разлике у уверењима о васпитању педоцентричног типа између испитаника различитих година старости, на основу којих се закључује да испитаници млађи од 35 година (категорије испитаника од 18 до 25 година, и од 26 до 35 година старости) имају израженију педоцентричну оријентацију у односу на испитанике старије од 46 година. Из резултата наведених у раду не може се закључивати о разликама у уверењима између студента и запослених васпитача и наставника, већ само у односу

на наведене категорије старости испитаника. Такво решење не омогућава искључивање утицаја фактора повезаних са професионалним искуством запослених млађих васпитача и наставника (које студенти немају) у анализама са оваквом старосном категоријом. Такође, у наведеном методолошком решењу могло би се претпоставити да су категорију најмлађих испитаника (од 18 до 25 година) углавном чинили студенти, али се то не може подразумевати и приликом интерпретације резултата. Још једну мањкавост видимо у ненавођењу резултата о уверењима студента различитих година студија.

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања. Циљ истраживања био је да се утврди израженост димензија васпитног концепта студената – будућих наставника с обзиром на пол, врсту завршене средње школе и годину студија испитаника.

Инструмент. У истраживању је коришћена *Скала за испитивање васпитног концепта наставника* (Tadić, 2015: 250–252). У испитивању за чије је потребе инструмент конструисан, применом факторске анализе методом главних компонената утврђена је структура скале и издвојене су две димензије васпитног концепта наставника. Назване су *социоцентрична димензија васпитног концепта* – сврха васпитања се види у преношењу традиционалних вредности и друштвених правила, а такво васпитање се спроводи уз строгошћу, надзор и контролу и *педоцентрична димензија васпитног концепта* – добра деčја природа ће се сама манифестовати у повољним околностима, циљеве васпитања треба дефинисати флексибилно на основу интереса појединачног детета и спроводити их спонтано (Tadić, 2015: 170–172). *Скала за испитивање васпитног концепта наставника* састоји се од 12 ставки у две супскале са по 6 ставки (за две димензије васпитног концепта – педоцентричну и социоцентричну).¹ Испитаници су изражавали степен слагања са тврдњама на седмостепеној скали.

Испитаници. Истраживањем је обухваћено 480 студената Учитељског факултета Универзитета у Београду. Према години студија, узорак је чинило: (а) 129 студената (26,9%) који започињу прву годину

¹ Ставке се односе на уверења у вези са основним педагошким питањима: *каква је деčја природа* (нпр. „Да живи и учи у слободном и подстицајном окружењу, свако дете би било добро, саосећајно и вредно.“), *шта је циљ васпитања и ко га одређује* (нпр. „Циљеве васпитања не треба унапред прописивати, већ их треба изводити из интересовања и потреба сваког појединачног детета уважавајући њихове индивидуалне разлике.“), *да ли у васпитању предност треба дати појединцу или заједници* (нпр. „Важније је да школа ученицима пренесе традиционалне друштвене и моралне вредности, него да им омогући да сами откривају сопствене животне принципе, норме и идеале.“), *на који начин треба васпитавати децу – адекватне активности и садржаји* (нпр. „Жељени ефекти васпитног процеса могу се остварити само ако се деčје понашање континуирано надзире и доследно контролише од стране одраслих“).

студија – бруцоши, (б) 113 студента (23,5%) који завршавају прву годину студија, (в) 94 студента (19,6%) који завршавају другу годину студија, (г) 83 студента (17,3%) који завршавају трећу годину студија и (д) 61 студент (12,7%) који завршава четврту годину студија. Према полу, у истраживању је учествовало 450 студенткиња (93,8%) и 27 студената (5,6%). У анализама смо користили и податке о типу средње школе коју су студенти завршили, а у том погледу структура узорка је: (а) 228 студената (47,5%) са завршеном гимназијом и (б) 252 студената (52,5%) са завршеном средњом стручном школом. Истраживање је реализовано у мају и јуну 2014. године и у октобру 2014. године (када су у питању студенти који тек започињу студије – бруцоши).

Начин обраде података. У истраживању смо користили квантитативне технике обраде прикупљених података. За статистичку обраду података коришћен је SPSS програмски пакет. Примењене су параметријске и непараметријске статистичке технике. Поред дескриптивне анализе, примењени су и t-тест за независне узорке и једнофакторска анализа варијансе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

С обзиром на то да је у овом раду планирана примена параметријских статистичких техника, које претпостављају нормалну расподелу варијабли, извршена је нормализација дистрибуција оригиналних резултата варијабли (*недоцентрична димензија васпитног концепта* и *социоцентрична димензија васпитног концепта*) на основу Блумове трансформацијске формуле. Овако нормализоване варијабле коришћене су у свим анализама у раду. Да ли нормализоване дистрибуције резултата наведених варијабли испуњавају параметријске критеријуме, испитали смо Шапиро-Вилковим (Shapiro-Wilk) тестом. Резултати добијени овим тестом приложени су у Табели 1.

Табела 1: Тест нормалности дистрибуције резултата за димензије васпитног концепта

Димензија васпитног концепта	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Педоцентрична димензија васпитног концепта	0,996	476	0,197
Социоцентрична димензија васпитног концепта	0,996	476	0,322

У Табели 1 можемо уочити да вредности Шапиро-Вилковог теста показују да не постоје статистички значајне разлике између добијених дистрибуција димензија васпитног концепта и нормалне. Дакле, добијени резултати задовољавају критеријуме нормалности дистрибуције, што је омогућило да у даљој анализи користимо параметријске тестове.

Истраживачки задатак да се испита да ли се студенти мушког и женског пола разликују у погледу изражености димензија васпитног концепта анализирали смо користећи t-тест за независне узорке. Није било статистички значајне разлике резултата ни за *педоцентричну димензију васпитног концепта* ($AC_M = 4,80$; $AC_{\text{ж}} = 5,02$; $t(466) = -1,258$; $p = 0,209$), нити за *социоцентричну димензију васпитног концепта* ($AC_M = 4,38$; $AC_{\text{ж}} = 4,41$; $t(466) = -0,188$; $p = 0,851$). Добијени налази одступају од резултата истраживања реализованог у Турској у којем је утврђено да жене имају израженија педоцентрична уверења у односу на мушкарце (Gürimek & Göregenli, 2009).

Испитивано је и да ли постоје разлике у изражености димензија васпитног концепта с обзиром на средњу школу коју су испитивани студенти завршили. У анализама смо користили две категорије из узорка: студенте који су претходно завршили гимназију и средњу стручну школу и показало се да у изражености обе димензије васпитног концепта међу њима не постоје статистички значајне разлике. Дакле, статистички значајне разлике нису утврђене ни за *педоцентричну димензију васпитног концепта* ($AC_{\text{гим}} = 4,99$; $AC_{\text{сш}} = 5,02$; $t(465) = -0,359$; $p = 0,720$), као ни за *социоцентричну димензију васпитног концепта* ($AC_{\text{гим}} = 4,33$; $AC_{\text{сш}} = 4,47$; $t(465) = -1,631$; $p = 0,104$).²

² Додатне анализе су урађене тако што смо средње школе које су студенти завршили категорисали у: гимназије, правно-економске, медицинске и техничко-технолошке школе, да утврдимо да ли међу овим категоријама постоје значајне разлике у резултатима. Испитаници су у погледу изражености димензија васпитног концепта поређени помоћу једнофакторске анализе варијансе. И овом анализом ни на једној димензији васпитног концепта нису добијене статистички значајне разлике између наведених група испи-

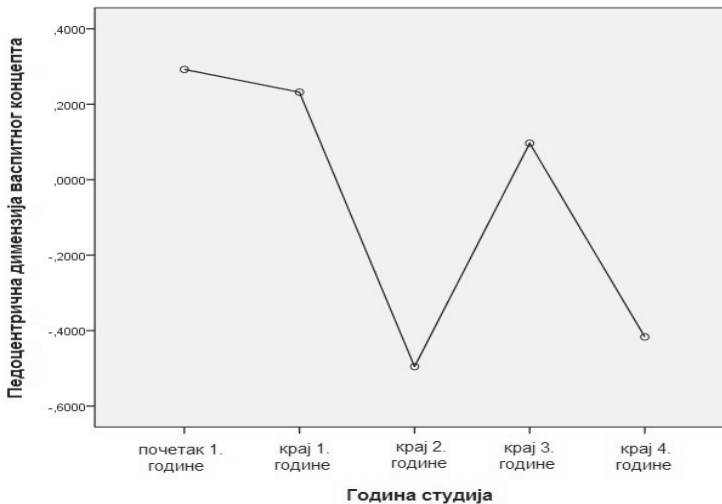
За испитивање разлика између уверења студената различитих година студија о основним педагошким дилемама, примењена је једнофакторска анализа варијансе. Утврђено је да постоје значајне разлике само у погледу *педоцентричне димензије васпитног концепта* (Табела 2).

Табела 2: Димензије васпитног концепта с обзиром на годину студија

	F _(4,475)	p
Педоцентрична димензија васпитног концепта	14,408	0,001
Социоцентрична димензија васпитног концепта	0,896	0,466

Post hoc поређења тестом (Sheffe) показала су да је код студената, који тек започињу студије или завршавају прву годину студија, као и код студената који завршавају трећу годину студија значајно више изражена педоцентрична димензија васпитног концепта, него код студената друге и четврте године студија (Графикон 1).

Графикон 1: Израженост педоцентричне димензије васпитног концепта студената различитих година студија



Из Графикона 1 се може видети да је код студената, у односу на почетак и на крај студија, значајно ниже изражена педоцентрична димензија вас-

таника (за димензију *Педоцентрични васпитни концепт*: $F(3,465)=2,486$; $p=0,060$; за димензију *Социоцентрични васпитни концепт*: $F(3,465)=1,329$; $p=0,264$).

питног концепта, али и да то опадање није линеарно (због резултата код студената који завршавају трећу годину студија).

Навели смо да у студији, у којој су раније учествовали студенти Учитељског факултета у Београду, резултати истраживања о сегменту васпитног концепта, који се односи на циљеве васпитнообразовног процеса, указују на то да је већина анкетираних студената прве године циљеве васпитања сматрала индивидуалним, док их је већина студената четврте године сматрала општим и универзалним (Vujisić Živković, 2005). У складу са идејом о израженијем педоцентричном васпитном концепту код студената који су започели студирање, Вујисић Живковић разматра значај и могућности задржавања педоцентричне оријентације будућих учитеља током професионалног образовања. Она наводи истраживачке налазе (Mills & Satterhwait, 2000; према: Vujisić Živković, 2005: 62) којима се упозорава на чињеницу да многи студенти током иницијалног образовања изгубе педоцентрични угао и првобитна уверења, названа „етика бриге“ – који карактеришу алтруизам, смисао за хумор, сарадња са ученицима, којима почињу универзитетско образовање, и да код њих постаје израженије схватање по којем се образовање третира као технички процес. Резултати нашег истраживања не могу се интерпретирати као мењање педоцентричне оријентације студената током студија у правцу социоцентричне оријентације, али значајном спознајом сматрамо уочену тенденцију опадања изражености педоцентричне димензије васпитног концепта од почетка до краја студија.

Добијени подаци отварају питање узрока смањивања изражености педоцентричне оријентације студената на крају студија у односу на уверења тог типа са којима улазе у процес иницијалног професионалног образовања. У том контексту, једна од значајних истраживачких тема јесте на који начин се може утицати на педагошка уверења студената. У релевантној литератури (Vujisić Živković, 2005; Gürimek & Göregenli, 2009; Huang, 2015; Kalra & Vaveja, 2013; Pantić, 2011; Tadić i Radovanović, 2012) наглашава се да кључни утицај на уверења студената може доћи из правца образовне политике, факултетских програма за образовање наставника и начина рада професора који образују будуће наставнике.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Полазећи од приказа утемељења и резултата вишедеценијских испитивања уверења студената која се односе на наставу и учење, у раду се указује на значај испитивања уверења о основним педагошким дилемама, тзв. васпитног концепта студената – будућих наставника. Ова врста уверења схвата се као основа за грађење система уверења будућих наставника о конкретнијим педагошким питањима (о свом раду, ученицима, начинима сазнања у наставном процесу, предметима које предају,

својим улогама и одговорностима) и поступцима које ће као наставници примењивати у наставном раду.

У спроведеном истраживању утврђено је да је код студената прве године Учитељског факултета у Београду (на почетку и на крају прве године студија) значајно више изражена педоцентрична димензија васпитног концепта, него код студената који завршавају четврту годину студија. Налази спроведеног истраживања показују и да не постоје статистички значајне разлике у васпитном концепту између студената различитог пола, нити да постоје разлике с обзиром на врсту средње школе коју су студенти завршили пре уписа на факултет.

Добијени резултати отварају питања узрока опадања изражености педоцентричне оријентације студената током процеса иницијалног професионалног образовања. Током иницијалног образовања будућих наставника може се утицати на преиспитивање професионалних уверења будућих наставника и то пре свега кроз креирање и адекватан начин реализације наставних предмета који ће подстаћи студенте на размишљање и анализирање својих искустава, на неговање преиспитивања, самоevalуације, одговорности, критичког и дивергентног мишљења (Minog *et al.*, 2002). И у домаћој литератури се истиче да разматрање различитих схватања о педагошким питањима може да допринесе не само освешћивању, већ и праћењу развоја и промене уверења студената (Ilić & Vojović, 2015; Stančić, Jovanović & Simić 2013). У том контексту, потребно је наставне садржаје и методе рада на факултету бирати како би се, између осталог, могло утицати и на уверења студената којима ће бити омогућено и подржано њихово оспособљавање за значајне професионалне улоге које их очекују. Програми за образовање наставника требало би да интегришу у системску целину наставне предмете, наставну праксу и искуство из школа са којима сарађују факултети који образују будуће наставнике. Потребно је током иницијалног образовања будућих наставника пружити подршку студентима да кроз преиспитивање личних уверења избегну „шок школске реалности“ (Huang, 2015: 249). Преиспитивање личних уверења током иницијалног образовања студената може убрзати и олакшати њихову адаптацију на рад у школи након завршених студија (Gürimek & Göregenli, 2009). Налази релевантних истраживања показују да су процеси конструисања и реконструисања уверења студената – будућих наставника повезани са начинима изучавања садржаја из области савремених концепција васпитања (Tadić i Radovanović, 2012). Активно изучавање и дискусије студената о вредностима, схватању дечје природе и циљева васпитања у савременим теоријама васпитања, уз разумевање друштвеноисторијског контекста у њиховој позадини пружа студентима могућност за освешћивање уверења о основним педагошким питањима и преиспитивање значења која им придају кроз размену и суочавање искустава и перспектива са другим студентима, наставником, ауторима текстова које користе као литературу.

Коришћена литература

- Andelković, A. (2012). Povezanost vaspitnog koncepta nastavnika i profesionalnog razvoja. *Pedagogija*, 67(3), 328–333.
- Chai, S. C., Teo, T. & Lee, C. B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351–362.
- Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45–64.
- Flores, B., Clark, E., Clark, N., Casebeer, C., Sánchez, S. & Mayall, H. (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.
- Gürşimşek, I. & Göregenli, M. (2009). Educators' beliefs and values about child rearing and education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 975–979.
- Hallett, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 435–448.
- Huang, J. L. (2015). Cultivating teacher thinking: ideas and practice. *Educational Research for Policy Practice*, 14, 247–257.
- Ilić, M. i Bojović, Ž. (2015). Folk pedagogije u kontekstu obrazovanja nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 781–793.
- Jong, C., Hodges, T., Royal, K. & Welder, R. (2015). Instruments to measure elementary preservice teachers' conceptions: An application of the rasch rating scale model. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 39(1), 21–48.
- Joram, E. & Gabriele, A. J. (1997). *Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24–28, 1997).
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kalra, M. & Baveja, B. (2013). A review of teacher thinking researches. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(2), 1400–1404.
- Lalić Vučetić, N. (2016). Mogućnosti razvijanja motivacije za učenje – perspektiva nastavnika i učenika. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 1–15.
- Leroy, N., Bressous, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529–545.
- Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pantić, N. (2011). *The meaning of teacher competence in contexts of change* (Doctoral Thesis). Utrecht: University of Utrecht.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta.
- Potkonjak, N. (2000). *XX vek: ni „vek deteta“ ni vek pedagogije, Ima nade... XXI vek*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Stančić, M., Jovanović, O. i Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije*, 1, 131–146.
- Tadić, A. i Radovanović, I. (2012). Efekti problemski zasnovanog učenja o savremenim koncepcijama vaspitanja i modelima razredne discipline u obrazovanju studenata Učiteljskog fakulteta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 299–315.
- Tadić, A. (2015). *Nastavnički modeli i strategije razredne discipline*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Thomson, M. & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56–68.
- Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Exely, B. & Woods, A. (2012). A longitudinal study of change in preservice teachers' personal epistemologies. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 24–35. Retrieved March 15, 2013 from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n5.1>
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., Filer, J. D. & Minor, L. C. (2002). *The relationship between teacher candidates' beliefs about education and discipline orientation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (November 6–8, 2002). Retrieved February 22, 2013 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479482.pdf>

Примљено 13.9.2016; прихваћено за штампу 15.12.2016.

THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF STUDENTS
OF TEACHER EDUCATION FACULTY

Aleksandar Tadić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Aleksandar Maksimović

Preschool Teacher Training College, Šabac, Serbia

Ivana Mrvoš

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Abstract

The paper presents and analyses the results of the research dealing with the pedagogical concept – as a type of pedagogical beliefs – related to the way in which students, pre-service teachers, interpret the educational process that they learn about during their studies and observe, analyse and create during their practice. The aim of the conducted research was to determine the intensity of the dimensions of students' pedagogical concept with respect to gender, the type of finished secondary school and the year of studies. Research participants were 480 students of the Teacher Education Faculty of the University of Belgrade. There were no significant differences in the intensity of the dimensions of the pedagogical concept between students of different genders or with respect to the type of finished secondary school. The results have indicated that the intensity of the child-centred dimension of the pedagogical concept is significantly different at the beginning and at the end of studies, and that it declines, but the decline is not linear. It has been shown that child-centred pedagogical beliefs are more intensive in the students at the beginning of studies than in the students of the final year of studies. The concluding part provides the suggestions related to the way in which theoretical contents and the modalities of teaching methods at teacher education faculties might actively support the processes of construction and reconstruction of students' pedagogical concept.

Key words: pedagogical concept, students' beliefs, pre-service teacher training, teacher education faculty.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА
ДОШКОЛЬНОГО И ВОСПИТАНИЯ НА РАННЕМ
ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Александр Тадич

Философский факультет Университета в Белграде, Сербия

Александра Максимович

Высшее учебное заведение для образования воспитателей,
Шабац, Сербия

Ивана Мрвош

Факультет дошкольного и воспитания на раннем школьном возрасте
Университета в Белграде, Сербия

Аннотация

В работе представлены и проанализированы результаты исследования о воспитательном концепте, как виде педагогических позиций, который связан со способами, какими студенты, будущие учителя, интерпретируют воспитательно-образовательный процесс, с которым на протяжении обучения знакомятся и который в течение прохождения педагогической практики наблюдают, анализируют и конструируют. Цель проведенного исследования – выявить выраженность измерений воспитательного концепта студентов с учетом пола, типа законченной средней школы и курс обучения. Корпус испытуемых составил 480 студентов Факультета дошкольного и воспитания на раннем школьном возрасте Университета в Белграде. На основании проведенного нами исследования не были выявлены статистически значимые различия в выраженности измерений воспитательного концепта между студентками обоих полов, а также относительно типа законченной средней школы. Результаты показывают, что выраженность педоцентричного измерения воспитательного концепта значительно отличается в начале и в конце обучения, причем эта выраженность уменьшается, однако уменьшение не имеет линейный характер. Выявлено, что педагогические позиции педоцентричного типа в большей мере присущи студентам начальных курсов, чем студентам последнего года обучения. Рекомендуется, каким образом теоретически содержания и модальности учебной деятельности на факультетах для образования учителей могли активно поддерживать процессы конструирования и реконструирования воспитательного концепта студентов.

Ключевые слова: воспитательный концепт, позиции студентов, инициальное образование учителей, Факультет дошкольного и воспитания на раннем школьном возрасте Университета в Белграде.