

Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju

Vlatka Domović

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
e-mail: vlatka.domovic@ufzg.hr

Vlasta Vizek Vidović

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska
e-mail: vvizek@idi.hr

SAŽETAK Profesionalna uvjerenja, kao jezgro profesionalnoga identiteta učitelja, u značajnoj mjeri usmjeruju svakodnevnu učiteljsku praksu u školama. S obzirom na novije spoznaje o otpornosti intuitivnih uvjerenja budućih učitelja na obrazovne utjecaje tijekom inicijalnoga obrazovanja, provedeno je komparativno istraživanje na uzorku studentica prve (N = 205) i završne godine učiteljskih studija (N = 95) u Zagrebu, Zadru i Rijeci kako bi se provjerilo postoje li razlike između tih dviju skupina u shvaćanju uloge učitelja i učenika, kao i u temeljnim uvjerenjima o prirodi poučavanja. U istraživanju je primijenjen kvalitativni i kvantitativni pristup, pri čemu je percepcija uloge učitelja i učenika ispitana tehnikom metafora, dok su uvjerenja o prirodi poučavanja ispitana primjenom Upitnika o pristupima poučavanju (Trigwelli Prosser, 2006.). Analiza kvalitativnih podataka pokazala je da je kod obje skupine u percepciji uloge učitelja dominantna bila orijentacija bržnosti (učitelj kao roditelj ili prijatelj), dok je u percepciji uloge učenika bila dominantna bihevioristička orijentacija (učenik kao spužva) bez obzira na činjenicu da se jedna skupina sudionica nalazila u završnoj fazi inicijalnoga obrazovanja. S druge strane analiza uvjerenja o poučavanju pokazala je da obje skupine visoko procjenjuju važnost usmjerenosti prema učeniku i učenju, što ukazuje na odmak od njihovih uvjerenja o ulozi učitelja i učenika identificiranih u analizi metafora. U raspravi se ističe kako bi jedan od glavnih zadataka obrazovanja učitelja trebao biti osvještavanje ovih diskrepancija te transformacija intuitivnih uvjerenja temeljenih na ranom osobnom obrazovnom iskustvu u znanstveno utemeljena shvaćanja o učenju i poučavanju.

Ključne riječi: učiteljska uvjerenja o poučavanju, profesionalni identitet učitelja, percepcija uloge učitelja i učenika.

1. Uvod

Istraživanja u području obrazovanja učitelja upozoravaju na to kako uspješnost budućih učitelja ne ovisi samo o stjecanju specifičnih nastavničkih vještina, nego i o ranoj profesionalnoj socijalizaciji tijekom inicijalnoga obrazovanja (Feiman - Nemer, 2001.). Pri tom se kao ključni zadaci profesionalne socijalizacije učitelja tijekom inicijalnoga obrazovanja navode razvoj svijesti o kompleksnosti učiteljske uloge te postupna zamjena intuitivnih shvaćanja o prirodi učenja i poučavanja novim profesionalnim uvjerenjima i vrijednostima utemeljenim na spoznajama obrazovnih znanosti. Drugim riječima, kvaliteta profesionalnoga djelovanja učitelja uz posjedovanje profesionalnih znanja i vještina determinirana je i njihovim profesionalnim identitetom.

Iako se profesionalni identitet smatra značajnim prediktorom kvalitete učitelja, razumijevanje i definiranje ovoga koncepta i njegovih obilježja kompleksno je i izazovno (Beauchamp i Thomas, 2009.). Profesionalni identitet općenito se definira kao skup vrijednosti, uvjerenja i stavova o odabranom pozivu. Nadalje, identitetom se definira način kako učitelji vide sami sebe profesionalno, što uključuje njihov osjećaj za vlastite ciljeve, odgovornosti, stil rada i poučavanja, učinkovitost, stupanj zadovoljstva i vlastito planiranje razvoja karijere (Kosnik i Beck, 2009.). Slično tomu, Korthagen (2004.) smatra da profesionalni identitet čine nesvjesne potrebe, osjećaji, vrijednosti, modeli uloga, prethodna iskustva i ponašanja, koji zajedno stvaraju osjećaj identiteta. Profesionalni identitet određuje se i kao percepcija uloga ili relevantnih obilježja profesije ili kao samopercepcija u profesionalnoj grupi (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004.).

Za razumijevanje profesionalnoga identiteta važno je istaći da on nije stalan i stabilan fenomen, da uz osobne karakteristike pojedinca bitno ovisi o radnom i životnom kontekstu i odnosima s drugima, te da pojedinci često nisu u potpunosti svjesni vlastitoga i kolektivnoga profesionalnoga identiteta. Nadalje, Beijaard, Meijer i Verloop (2004.) upozoravaju da se identitet razvija cijeli život te da nastaje u socijalnom okružju kroz socijalnu komunikaciju. Drugim riječima, identitet nije stalna, zadana osobina osobe, nego je fenomen koji se razvija u odnosima s drugima. Kontekst i odnosi objašnjavaju eksterne, vanjske aspekte formiranja identiteta, a emocije unutarnje aspekte jer na temelju njih pojedinac pridaje značenje i interpretira vanjske utjecaje.

Razlozi proučavanja profesionalnoga identiteta učitelja su najmanje dvojaki: a) on može biti koristan kao okvir ili analitički model kroz koji se propituju različiti aspekti poučavanja, to jest načini na koje studenti – budući učitelji u svom inicijalnom obrazovanju integriraju različite utjecaje, te b) identitet se može razumjeti kao element koji uvodi sustav u profesionalni život, odnosno kao resurs koji pojedinci koriste da bi objasnili, procijenili i dali smisao sebi u odnosu na druge (Beauchamp i Thomas, 2009.). Profesionalni identitet učitelja osigurava okvir u kojem učitelji konstruiraju vlastite ideje o tome tko su, kako se ponašati i kako razumjeti vlastiti posao i mjesto u svijetu u kojem žive (Sachs, 2005.). Razvoj profesionalnoga identiteta stalan je i dinamički proces koji daje smisao i omogućava (re)interpretaciju vlastitih vrijedno-

sti i iskustava koje mogu biti pod utjecajem osobnih i socijalnih faktora (Thomas i Beauchamp, 2001.).

Profesionalni identitet ovisi o okruženjima u kojima učitelji djeluju i razvijaju se – programima inicijalnoga obrazovanja, školi u kojoj rade, obrazovnoj politici, načinima upravljanja školom, programima stručnoga usavršavanja učitelja, odnosu javnosti prema obrazovanju. Kontekst, uz sadašnjost u kojoj učitelj djeluje, uključuje i njegova iskustva iz prošlosti, kao što je na primjer iskustvo vlastitoga školovanja, odnosno percepcija sebe kao učenika (Domović, 2011.). Sve navedeno upućuje da je proučavanje profesionalnoga identiteta studenata – budućih učitelja važno zato jer se njihova percepcija vlastite uloge može mijenjati tijekom studija i utjecati na mogućnost prihvaćanja teorija učenja i pristupa poučavanju koji se nude u studijskim programima u inicijalnom obrazovanju. Značaj istraživanja promjene profesionalnoga identiteta tijekom inicijalnoga obrazovanja može se objasniti i na temelju primjene sociokulturne perspektive (Olsen, 2008.) prema kojoj je identitet učitelja istovremeno produkt (rezultat utjecaja na studenta – budućeg učitelja) i dinamički proces koji uključuje utjecaje iz neposrednoga okruženja, prijašnje poimanje sebe, socijalnu poziciju i sustav značenja koji se isprepliću kroz istovremeno djelovanje, promišljanje i reagiranje na određeni kontekst i međuljudske odnose u danom trenutku.

Samuel i Stephens (2000.) navode da se identitet učitelja početnika oblikuje djelovanjem triju međusobno suparničkih utjecajnih sfera. Prevaga neke od njih usmjerava učitelje početnike prema potencijalno različitom razumijevanju učiteljskih uloga i identiteta. Suparničke utjecajne sfere su:

- a) osobna sfera koja se odnosi na vlastito prethodno obrazovno iskustvo studenata;
- b) programska sfera koju čine utjecaji koji proizlaze iz djelovanja institucija na kojima se budući učitelji školuju, prvenstveno njihovi kurikuli i programi, što uključuje i nastavno osoblje na fakultetima i mentore u školama;
- c) kontekstualna sfera koja obuhvaća čimbenike šire obrazovne i društvene okoline te se odnosi na opću obrazovnu politiku kao i na mikroobrazovnu okolinu koja se odnosi na školsku praksu.

Iz navedenoga proizlazi da ustanove za obrazovanje učitelja imaju važnu ulogu u konstrukciji i rekonstrukciji profesionalnoga identiteta budućih učitelja. Profesionalni identitet gradi se kroz uspostavljanje veze između značenja koja student – budući učitelj gradi kroz vlastito životno iskustvo i iskustvo u obrazovnoj instituciji i značenja koja društveni akteri pridaju učiteljskoj profesiji.

Dio profesionalnoga identiteta čine uvjerenja o sebi, vlastitoj profesionalnoj ulozi i o učenicima (Leavy i sur., 2007., Korthagen, 2004.). Uvjerenja se općenito mogu definirati kao misaoni konstrukti koji se odnose na prihvaćanje nečega kao istinitoga bez nužne neposredne i rigorozne provjere. Predmet ili sadržaj uvjerenja za pojedinca je od velikoga značaja, posebno za osobni integritet, pa su uvjerenja često duboko ukorijenjena i snažno emocionalno obojena. Uvjerenja nam pomažu da imenujemo, definiramo i opišemo strukturu i sadržaj mentalnoga stanja za koje se pretpostavlja da utječe na ponašanje pojedinca.

Uvjerena učitelja mogu se razumjeti kao sklop konceptualnih predodžbi koje uključuju opća znanja o pojavama, ljudima i događajima vezanim uz profesionalni kontekst kao i njihovim međusobnim karakterističnim odnosima. Uz to, uvjerenja su obično definirana kao razumijevanja, pretpostavke ili propozicije koje učitelji smatraju istinitima. Kao rezultat navedenoga, uvjerenja su propusne i dinamičke strukture koje su kao filter kroz koji se nova znanja i iskustva selektiraju (Zheng, 2009.). Kako ističe Pajares, sustav uvjerenja služi kao osobni vodič koji pomaže pojedincima da definiraju i razumiju svijet i sebe same (2009.).

Profesionalna uvjerenja u značajnoj mjeri određuju kako će se učitelji ponašati i kako će poučavati (Richardson 1996. prema Leavy i dr., 2007.). S obzirom na utjecaj slike o sebi i profesionalnih uvjerenja na nastavnu praksu, jedan od zadataka obrazovanja učitelja trebao bi biti razumijevanje, a potom i preobrazba laičkih i osobnih uvjerenja u znanstveno utemeljena, poticanjem na refleksiju i preispitivanjem tih naivnih uvjerenja nastalih na temelju učeničkoga iskustva. Transformacija početnih, laičkih uvjerenja studenata učiteljskih fakulteta u uvjerenja koja su znanstveno utemeljena, nalazi se u podlozi razvoja profesionalnoga identiteta.

Prema Korthagenu (2004.) učiteljska uvjerenja nalaze se u dubljim slojevima profesionalne uloge učitelja. Uvjerenja se obično stječu vrlo rano, još u razdoblju dok je budući učitelj i sam učenik, a kako se velikim dijelom temelje na osobnom iskustvu i emocionalno su obojena, vrlo su trajna i duboko ukorijenjena, te tijekom inicijalnoga učiteljskog obrazovanja mogu odolijevati racionalnim argumentima i znanstvenim dokazima koji im mogu proturječiti (Domović, 2011.). Afektivni aspekt uvjerenja igra važnu ulogu u pohranjivanju, prihvaćanju i traženju znanja kroz evaluaciju prikupljenih informacija. Tako bez obzira na stečena akademska znanja i nastavničke vještine, uvjerenja o tome što i kako treba poučavati mogu imati odlučujuću ulogu u ponašanju učitelja u razredu. Učiteljska uvjerenja odnose se na širok spektar fenomena s kojima se učitelj sreće u svakodnevnom radu i mogu se svrstati u nekoliko kategorija. *Obrazovna uvjerenja* nazivaju se i implicitnim teorijama o svrsi obrazovanja te se često smještaju uzduž kontinuuma "obrazovanja kao procesa socijalne prilagodbe", nasuprot "obrazovanju kao procesu individualne samoaktualizacije". *Uvjerenja u učiteljskoj ulozi* odnose se na percepciju učitelja kao prenositelja znanja ili učitelja kao poticatelja učenja. Upravo ta uvjerenja leže u podlozi dvaju pristupa poučavanju – onom usmjerenom na učitelja i sadržaj ili predmet poučavanja, nasuprot pristupu usmjerenom na učenika. *Uvjerenja o učeniku i učenju* odnose se na shvaćanje o prirodi sposobnosti i kapacitetu za učenje. Naposljetku, *uvjerenja o samodjelotvornosti* odnose se na doživljaj vlastite kompetentnosti u nekom konkretnom području djelovanja, a razvijaju se ovisno o nizu osobnih i okolnosnih činitelja od kojih su se najvažnijima pokazala: tumačenja vlastitih postignuća, opažanje ponašanja cijenjenih uzora, komunikacija očekivanja i uvjeravanja drugih, te opažene emocionalne i fiziološke reakcije tijekom i nakon izvedbe zadatka (npr. Bandura, 1997., Eccles i Wigfield, 2002., Zheng, 2009.).

Pregled istraživanja o učiteljskim uvjerenjima pokazuje da se rabe dva temeljna pristupa: kvalitativni, najčešće kroz primjenu metafora, ali i kvantitativni, primjenom strukturiranih upitnika. U istraživanjima uvjerenja metafore se koriste kao analitičko

sredstvo za razumijevanje početnih uvjerenja budućih učitelja te za praćenje njihove transformacije tijekom inicijalnoga obrazovnog procesa. U obrazovnom kontekstu metafore imaju važno mjesto u prepoznavanju vlastitih uvjerenja o učiteljskoj ulozi i u refleksiji o prirodi učenja i poučavanja u svjetlu obrazovnih teorija.

Metafore se mogu definirati kao samorazumljive analogije koje maštovito dovede u vezu jedan predmet poimanja s drugim. Massengill, Shaw i Mahilos (2008.) objašnjavaju metafore kao analogijsko sredstvo koje ispod praga svijesti osobe djeluje na pridavanje značenja vlastitom životu. Thomas i Beauchamp (2011.) ističu da pojedinci pridaju značenja kroz redovito korištenje metafora kao mehanizama poimanja vlastitih iskustava, odnosno dobar dio samorazumijevanja je potraga za odgovarajućim metaforama koje daju značenje našim životima (Lakoff i Johnson, 1980. prema: Thomas i Beauchamp 2011.). Tako se metafore mogu razumjeti kao iskustvo psihološkoga modeliranja koje vodi novim formama konceptualnih uvida (Zhao, Coombs i Zhou, 2010.).

Neka istraživanja pokazuju da uspješni učitelji početnici imaju bogatije i konceptualno kompleksnije metafore o poučavanju koje su utemeljene u obrazovnim znanostima (npr. Pinnegar i sur., 2011.). Iako metafore mogu voditi učiteljsku praksu i učenje, one također mogu ograničavati mišljenje, stavove i akcije budućih učitelja. U tom kontekstu važno je naglasiti vezu između metafora i kulture (Thomas i Beauchamp, 2011.). Često su metafore konvencionalne, utvrđene tradicijom, što znači da su prihvaćene u određenoj kulturi i da je njihovo značenje uobičajeno u kulturi. Kako su metafore u značajnoj mjeri određene kulturom, njihovo značenje i interpretacija mogu se limitirati.

S obzirom na spoznaje o važnosti uvjerenja za usmjeravanje prakse učitelja, provedeno je istraživanje kojemu je opći cilj bio provjera međuodnosa varijabli koje određuju profesionalni identitet učitelja, te praćenje promjena pojedinih komponenti profesionalnoga identiteta tijekom inicijalnoga obrazovanja. Specifičan problem u okviru istraživanja bio je provjeriti postoje li razlike među studenticama prve i završne godine učiteljskoga studija u shvaćanju uloge učitelja i učenika te u temeljnim uvjerenjima o prirodi poučavanja.

Temeljna polazna pretpostavka bila je da se shvaćanje studentica završne godine razlikuje od shvaćanja studentica početne godine o prirodi učiteljske uloge, načinu gledanja na učenike te u uvjerenjima o prirodi poučavanja zahvaljujući obrazovnom iskustvu tijekom studiranja.

Mnoga međunarodna istraživanja (Martinez i sur., 2001., Leavy i sur., 2007., Saban, 2010., Saban i sur., 2007.) pokazala su kako studenti ulaze u studij s naivnim predodžbama o ulozi učitelja i zadacima učiteljske uloge koje su stekli kao učenici. Jedno od najčešćih shvaćanja jest ono prema kojem je učitelj učeniku kao roditelj, a učenik bespomoćno dijete. Drugo često shvaćanje vezano je uz tradicionalni pristup poučavanju prema kojem je učitelj prenositelj znanja učeniku koji je "prazna ploča". S obzirom na još uvijek dominantan pristup poučavanju u našim školama usmjeren na predmet i učitelja, pretpostavilo se kako će ovo uvjerenje biti izraženije kod stu-

dentica prve godine studija. S druge strane kod studentica završne godine očekivala se konceptualna promjena u shvaćanju uloge učitelja i učenika, kao i u uvjerenjima o poučavanju s obzirom na obrazovno iskustvo tijekom studija. Pregledom kurikula učiteljskih studija¹ utvrđeno je da njihovo teorijsko utemeljenje počiva na konstruktivističkom shvaćanju učenja i poučavanja. Stoga je očekivano da će se konceptualna razlika očitovati u više naglašenom konstruktivističkom shvaćanju učiteljske/učeničke uloge kod studentica završne godine studija.

2. Metodologija

2.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 205 studentica prve godine i 95 studentica pete, završne godine, učiteljskih studija s učiteljskih fakulteta u Rijeci, Zadru i Zagrebu.

2.2. Instrumenti

U istraživanju je kombinirana kvalitativna i kvantitativna metodologija pri čemu je percepcija profesionalne uloge ispitana upotrebom tehnike metafora, a uvjerenja o učenju i poučavanju upitnikom koji predstavlja adaptiranu verziju *Approaches to teaching inventory* (ATI) Trigwella i Prossera (2006.).

a) Prvi dio upitnika sadržavao je dvije čestice otvorenoga tipa kojima se željelo ispitati shvaćanje studentica o ulozi učitelja i ulozi učenika pomoću metafora. U tu svrhu formilirane su dvije čestice sljedećega sadržaja:

Učitelj je kao.....zato što.....

Učenik je kao.....zato što.....

b) U drugom dijelu upitnika primijenjena je skala *Učiteljska uvjerenja o poučavanju*, koja je razvijena na temelju skale *Approaches to teaching inventory – ATI* - koju su razvili Trigwell i Prosser (2006.). Originalna skala ovih autora namijenjena je ispitivanju uvjerenja u sveučilišnom kontekstu, a za potrebe ovoga istraživanja prilagođena je za ispitivanje uvjerenja o poučavanju u školskom kontekstu.

Adaptirana skala, imenovana kao *Učiteljska uvjerenja o poučavanju* korištena u ovom istraživanju ima 17 čestica, pri čemu su ispitanice procjenjivale svoje slaganje s pojedinom tvrdnjom na skali Likertovoga tipa s pet stupnjeva intenziteta, od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Faktorskom analizom izlučene su tri

¹ a) program učiteljskog studija Sveučilišta u Zagrebu. (vidi: <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2010/10/ODSJEK-US.pdf>), b) program učiteljskog studija Sveučilišta u Rijeci. (vidi: <http://www.ufri.uniri.hr/data/sveucilisni%20uciteljski%20studij.pdf>), c) program učiteljskog studija Sveučilišta u Zadru. (vidi: <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji/Studijskiprogrami/Preddiplomskiidiplomskistudijzau%C4%8Ditelje/tabid/3292/Default.aspx>)

dimenzije. Dobivene dimenzije su – *Usmjerenost na predmet i nastavnika* $\alpha = 0.69$ (6 čestica), *Poučavanje usmjereno na učenje i učenika* $\alpha = 0.69$ (5 čestica) i *Participacija učenika u nastavi* $\alpha = 0.77$ (6 čestica). Primjeri čestica za pojedine dimenzije:

- Primjer tvrdnje za dimenziju *Usmjerenost na predmet/učitelja*:

U nastavi je poželjno koristiti primjere zadataka koji imaju jedno, jasno definirano rješenje.

- Primjer tvrdnje za dimenziju *Usmjerenost na učenje/učenika*:

Učitelj bi trebao posvetiti vrijeme razvijanju učeničkoga samopoštovanja i osjećaja odgovornosti.

- Primjer tvrdnje za dimenziju *Participacija učenika u nastavi*:

Učenici bi trebali više sudjelovati u odlučivanju o tome što će i kako učiti u školi.

2.3. Postupak

U istraživanju je primijenjen komparativni nacrt uz transverzalan pristup. Podaci su prikupljeni tijekom akademske godine 2009./2010., za studentice prve godine u prvom semestru, na samom početku studija, a za studentice pete godine pri kraju desetoga semestra, dakle na samom završetku studija. Upitnici su primijenjeni tijekom redovne nastave, a ispitivanje je trajalo oko dvadeset minuta. Ispitivanje su provodili uvježbani ispitivači uz standardiziranu uputu.

3. Rezultati

U analizi metafora korišten je kvalitativni pristup poznat kao induktivna tematska analiza (Braun i Clarke, 2006.). Tematska analiza metoda je za identifikaciju, analizu i interpretaciju obrazaca (tema) koje se pojavljuju u analizi izjava ili tekstova. U ovom istraživanju tematska analiza provedena je u pet koraka. U prvom koraku izdvojeni su svi originalni navodi sudionica koji su više puta pročitani kako bi se uočile neke sličnosti ili obrasci u metaforama. U drugom koraku autorice su neovisno izdvojile potencijalne teme ili kategorije za klasifikaciju. U trećem koraku autorice su neovisno jedna o drugoj definirale kategorije i utvrdile učestalost pojavljivanja odgovora u pojedinoj kategoriji, posebno za studentice prve i završne godine studija. U četvrtom koraku dobiveni rezultati su uspoređeni s obzirom na sukladnost tema, kategorija i učestalost pojavljivanja odgovora. U završnom koraku obrasci su povezani s teorijskim konceptima o ulozi učitelja i učenika.

Kvantitativni podaci prikupljeni primjenom skale *Učiteljska uvjerenja o poučavanju* analizirani su metodom univarijantne statistike primjenom jednostavne analize varijance za nezavisne uzorke.

3.1. Uvjerenja o ulozi učitelja

Na gore opisani način prikupljene metafore o ulozi učitelja klasificirane su u 6 kategorija metafora, dok se u sedmoj kategoriji nalaze metafore koje su bile malobrojne

i bez zajedničke smislene poveznice, tj. odgovori nisu bili oblikovani kao metafore, nego kao definicije (vidi tablicu 1.). Identificirane su sljedeće kategorije:

- učitelj kao roditelj
- učitelj kao izvor znanja
- učitelj kao smjernica/oslonac
- učitelj kao zaštitnik
- učitelj kao prijatelj
- učitelj kao oblikovatelj
- ostalo.

Tablica 1.
Kategorije metafora o ulozi učitelja i primjeri izvornih navoda

Kategorije	Učitelj je kao zato što
Roditelj	1. godina - drugi roditelj jer se brine o učenicima i utječe na njih kao osobe
	5. godina - drugi roditelj jer odgaja djecu i pruža im uzor u životu, uči ih temeljnim vrijednostima
Izvor znanja	1. godina - kutija puna znanja jer zna puno toga što treba djecu naučiti
	5. godina - enciklopedija jer mora imati odgovor na sve
Smjernica/ oslonac	1. godina - kormilo na brodu jer mora usmjeriti djecu k daljnjem životu
	5. godina - vođa i putokaz jer vodi i usmjerava učenike prema napretku i pokazuje smjernice koje olakšavaju proces učenja
Zaštitnik	1. godina - dobri pastir jer čuva svoje učenike
	5. godina - nema odgovora u ovoj kategoriji
Prijatelj	1. godina - prijatelj jer je uvijek spreman pomoći, utješiti te i u njega se možeš pouzdati
	5. godina - prijatelj jer učenici s njime mogu uspostaviti odnos uzajamnoga povjerenja, poštivanja i suradnje
Oblikovatelj	1. godina - kipar jer oblikuje mlade umove
	5. godina - nema odgovora u ovoj kategoriji
Ostalo	1. godina - stijena jer mora čvrsto stajati pred izazovima koji se pred njega postave
	5. godina - akademski građanin izuzetno cijenjen u svojoj struci jer mnogi smatraju da je učiteljski posao važan

U tablici 2. prikazane su frekvencije odgovora u pojedinim kategorijama, posebno za prvu i završnu godinu studija. Iz tablice 2. vidljivo je da se kategorije utvrđene za prvu i završnu godinu većim dijelom podudaraju. Broj utvrđenih kategorija na početku studija je nešto veći, nego u završnoj godini gdje se odgovori u dvije kategorije – *zaštitnik* i *oblikovatelj*, ne pojavljuju. Razlike se uočavaju i u proporciji učestalosti odgovora i to u tri kategorije, pri čemu je u petoj godini manja relativna zastupljenost odgovora u kategoriji *roditelj*, a veća relativna zastupljenost odgovora u kategorijama *izvor znanja* i *prijatelj*, u odnosu na prvu godinu. Zanimljivo je primijetiti da je na završnoj godini studija veći broj odgovora u kategoriji *ostalo*, što indicira da zreliji studenti razvijaju neke druge koncepte što zahtijeva dodatnu provjeru.

Tablica 2.
Percepcija uloge učitelja – kategorije i učestalost odgovora

Kategorije	1. godina (N = 205)		5. godina (N = 93)	
	f	%	f	%
Roditelj	88	42.9	27	29
Izvor znanja	46	22.4	28	30.1
Smjernica/oslonac	20	9.8	10	10.8
Zaštitnik	10	4.9	-	-
Prijatelj	8	3.9	8	8.6
Oblikovatelj	7	3.4	-	-
Ostalo	26	12.7	20	21.5

$\chi^2 = 13,67$; $df = 5$; $p = 0,034$ (s Yatesovom korekcijom)

3.2. Uvjerjenja o ulozi učenika

Metafore o ulozi učenika klasificirane su u četiri kategorije metafora, dok se u petoj kategoriji nalaze metafore koje su, kao i u prethodnom slučaju, bile malobrojne i bez smislene poveznice ili odgovori nisu bili oblikovani kao metafore, nego kao definicije (vidi tablicu 3.). Kategorije metafora su:

- učenik kao spužva
- učenik kao biljka
- učenik kao dijete
- učenik kao istraživač
- ostalo.

Tablica 3.
Kategorije metafora o ulozi učenika i primjeri izvornih navoda

Kategorije	Učenik je kao zato što
Spužva	1. godina - spužva koja upija jer nastoji zapamtiti i naučiti sve što mu/joj kaže učitelj
	5. godina - spužva jer sve upija i prikuplja različita znanja
Biljka	1. godina - cvijet jer raste ako brineš o njemu ili uvene ako ga ne zalijevaš i brineš o njemu
	5. godina - cvijet jer se moramo pažljivo odnositi i raditi na njemu da bi postao uspješan
Dijete	1. godina - naše vlastito dijete jer brinemo o njemu u potpunosti, o njegovu znanju, kulturi, ponašanju, higijeni...
	5. godina - na neki način vlastito dijete jer mu treba pomoć, ljubav u izgradnji samopouzdanja, te mnogih drugih komponenti života
Istraživač	1. godina - tragač za izgubljenim blagom jer to blago je znanje
	5. godina - istraživač jer samostalno, aktivno uči i istražuje
Ostalo	1. godina - brod jer ne može bez mora
	5. godina - kisik jer bez njega učitelj ne može disati

U tablici 4. prikazane su frekvencije odgovora o percepciji uloge učenika u pojedinim kategorijama, posebno za prvu i završnu godinu studija. Iz tablice 4. vidljivo je da se kategorije utvrđene za prvu i završnu godinu podudaraju. U usporedbi s raznovršnošću metafora o učiteljskoj ulozi broj kategorija je manji. Razlike se uočavaju u proporciji učestalosti odgovora u pojedinim kategorijama o percepciji uloge učenika. Relativna zastupljenost odgovora u kategorijama *učenik kao biljka* i *učenik kao istraživač* manja je kod studentica pete godine. Najveća razlika uočava se u relativnom povećanju odgovora u kategoriji *ostalo*.

Tablica 4.
Percepcija uloge učenika – kategorije i učestalost odgovora

Kategorije	1. godina (N = 198)		5. godina (N = 89)	
	f	%	f	%
Spužva	89	45	40	44.9
Biljka	34	17.2	12	13.4
Dijete	23	11.6	8	9
Istraživač	16	8.1	5	5.6
Ostalo	36	18.2	24	27

$\chi^2 = 3,69$; $df = 4$; $p = 0,45$

3.3. Uvjerenja o poučavanju

Iz tablice 5. vidljivo je da postoje statistički značajne razlike između studentica prve i pete godine za dvije dimenzije uvjerenja o poučavanju (*Usmjerenost na predmet/učitelja* i *Usmjerenost na učenje/učenika*). Usporedbom odgovora studentica prve i pete godine pokazala se značajno veća izraženost uvjerenja u *Usmjerenosti na učitelja* kod studentica prve godine, dok je za uvjerenje o *Usmjerenosti na učenika* utvrđena značajna razlika u korist studentica pete godine. Za dimenziju *Participacija učenika u nastavi* nisu utvrđene razlike između prve i završne godine učiteljskoga studija.

Iz tablice 6. vidljivo je da je kod obje skupine studentica uvjerenje o važnosti usmjerenosti na učenika više izraženo, nego uvjerenje o usmjerenosti na učitelja. Značajnost ovih razlika utvrđena je jednostavnom analizom varijance. Kao što pokazuju post-hoc testovi (Bonferroni), rezultati sva tri faktora uvjerenja o poučavanju se međusobno razlikuju, pri čemu su rezultati najviši na faktoru *Usmjerenosti na učenika*, zatim slijede rezultati na faktoru *Participacija učenika u nastavi*, a najniži rezultati su na faktoru *Usmjerenosti na učitelja*.

Tablica 5.

Razlike između studentica 1. i 5. godine na tri dimenzije uvjerenja o poučavanju

Dimenzije	1. godina		5. godina		t
	M	SD	M	SD	
Usmjerenost na predmet/ učitelja	3,78	0,54	3,41	0,70	4,50***
Usmjerenost na učenje/ učenika	4,26	0,46	4,40	0,49	-2,29*
Participacija učenika u nastavi	4,03	0,55	4,07	0,49	-0,57

***p < 0,001, *p < 0,05

Tablica 6.

Analiza varijance za dimenzije uvjerenja o poučavanju kod prve i pete godine

		M	SD	F	df	p	Post-hoc
1. godina	1. Usmjerenost na predmet/ učitelja	3,78	0,543	55,742	2/360	,000	1-2*** 1-3*** 2-3***
	2. Usmjerenost na učenje/ učenika	4,26	0,464				
	3. Participacija učenika u nastavi	4,04	0,529				
5. godina	1. Usmjerenost na predmet/ učitelja	3,43	0,688	85,680	2/178	,000	1-2*** 1-3*** 2-3***
	2. Usmjerenost na učenje/ učenika	4,41	0,486				
	3. Participacija učenika u nastavi	4,07	0,494				

*** p <,001

4. Rasprava

4.1. Percepcija uloge učitelja

Jedna od polaznih pretpostavki u ovom istraživanju bila je da se studentice završne godine razlikuju od studentica početne godine u shvaćanju prirode učiteljske uloge do kojega dolazi zbog obrazovnoga iskustva tijekom studiranja. Očekivano je da će intuitivne predodžbe studentica prve godine o ulozi učitelja temeljene na učeničkoj perspektivi vezanoj uz prethodno školovanje evoluirati u dodiru sa znanstvenim spoznajama o prirodi učenja i poučavanja i ulozi učitelja kao facilitatora u procesu učenja učenika. Prikupljeni rezultati pokazuju da postoje značajne razlike u percep-

ciji uloge učitelja između te dvije skupine sudionica. Međutim, navedeni nalazi nisu u skladu s rezultatima nekih drugih istraživanja u ovom području (npr. Richardson 1996. prema Leavy i dr., 2007.; Saban i dr. 2007.) u kojima je utvrđeno da studenti – budući učitelji na početku studija najčešće vide ulogu učitelja kao osobe odgovorne za transmisiju znanja i informacija. Pritom se metafore koje se odnose na transmisiju znanja povezuju s biheviorističkim shvaćanjem učenja i poučavanja prema kojem je učenikovo znanje rezultat učiteljeve aktivnosti koja se primjenjuje na učenike kao pasivne primatelje. No, u ovom istraživanju na početku studija dominira protektivna orijentacija s naglašenom komponentom emocionalne podrške djetetu ili etika brižnosti. U ovu orijentaciju spadaju kategorije metafora imenovane kao *roditelj*, *zaštitnik*, *prijatelj* – koje ukupno čine više od polovice dobivenih odgovora. Oko četvrtine ukupnoga broja odgovora (25.8%) u kategorijama *izvor znanja i oblikovatelj* može se povezati s tradicionalnim shvaćanjem uloge učitelja kao osobe odgovorne za prijenos znanja. Najmanji broj odgovora na prvoj godini može se povezati s konstruktivističkim shvaćanjem uloge učitelja kao poticatelja aktivnoga pristupa učenju učenika, koja je prepoznata u kategoriji *učitelj kao smjernica ili oslonac* (9.8%). Na završnoj godini studija još uvijek dominira orijentacija brižnosti (37.6% odgovora), koja se ogleda u metaforama koje se raspoređuju u samo dvije kategorije *roditelj i prijatelj*. Ipak, moguće je pretpostaviti da se kroz studij mijenja shvaćanje brige tako što se na petoj godini gubi zaštitnička kategorija, ali se povećava viđenje učitelja kao *prijatelja*, odnosno osobe koja pruža socijalno-emocionalnu podršku učenicima. Temeljna razlika između studentica prve i pete godine uočava se u većoj proporciji odgovora u kategoriji *izvor znanja* kod studentica pete godine studija, odnosno čini se da je bihevioristička orijentacija izraženija na kraju nego na početku studija.

Istaknutost orijentacije brižnosti koja dominira u metaforama obje skupine sudionica može se objasniti i specifičnošću uzorka s obzirom da je riječ isključivo o studenticama – budućim učiteljicama razredne nastave, čiji studij i kurikulum ima izraženu odgojnu komponentu. Unatoč činjenici da su studentice i prve i pete godine studirale prema novim kurikulumima učiteljskih fakulteta temeljenim na konstruktivističkim postavkama vezanim uz usmjerenost na studenta, poticanje aktivnoga učenja i ishoda učenja, to nije doprinijelo odmaku od tradicionalnoga shvaćanja uloge učitelja kao izvora znanja kod studentica završne godine studija. Navedeno je vidljivo i iz podatka o podjednakoj, razmjerno maloj, proporciji odgovora na prvoj i petoj godini u čijoj je podlozi konstruktivističko shvaćanje (kategorija *učitelj kao smjernica*). Otvoreno ostaje pitanje u kojoj mjeri su načela i pristupi novoga kurikula doista bili sustavno primijenjeni u obrazovnoj praksi sveučilišnih nastavnika, posebice u kojoj mjeri su studentice bile poticane na samorefleksiju o svojim uvjerenjima i obrazovnom iskustvu tijekom studija.

4.2. Percepcija uloge učenika

Sljedeća pretpostavka u ovom istraživanju bila je da se shvaćanje studentica završne godine razlikuje od shvaćanja studentica početne godine o ulozi učenika i da je shvaćanje uloge učitelja kompatibilno sa shvaćanjem uloge učenika. Primjerice, ako je dominantno shvaćanje uloge učitelja kroz etiku brižnosti, onda bi se moglo

očekivati da će dominirati razumijevanje učenika kao nezaštićenoga djeteta kojem treba pomoć.

Sudionice ovoga istraživanja, bez obzira na godinu studiranja, dominantno vide učenika kao pasivnoga primatelja znanja – *učenik kao spužva* (45% odgovora), što odgovara biheviorističkoj orijentaciji o učenju i poučavanju. Konstruktivistička orijentacija je na petoj godini bljeđa nego na prvoj, što se može zaključiti na temelju analize kategorija *biljka* i *istraživač*. Iako je analiza metafora koje se odnose na ulogu učitelja pokazala dominaciju etike brižnosti, metafore koje se odnose na percepciju učenika nisu u suglasju s prethodnim nalazom. Naime, za očekivati je bilo da se učenici percipiraju kao *djeca* o kojoj je potrebno brinuti i pružati im socioemocionalnu podršku. Međutim, najmanji broj metafora nalazi se u kategoriji *dijete*, i na prvoj i na petoj godini. Diskrepancija uočena u percepciji uloge učitelja i učenika, koja se javlja i na prvoj i na petoj godini, ukazuje da nije došlo do integracije i shvaćanja komplementarnoga i međuovisnoga odnosa između ovih dviju uloga.

4.3. Uvjerenja o poučavanju

Podaci prikupljeni skalom *Učiteljska uvjerenja o poučavanju* nisu sukladni s podacima dobivenima u kvalitativnom dijelu istraživanja. Naime, analiza metafora sugerira da studentice – buduće učiteljice, dominantno imaju biheviorističku orijentaciju, a analiza podataka prikupljenih kvantitativnom metodom pokazuje da studentice obje skupine imaju dominantnu usmjerenost na učenike i učenje, što se razumije kao konstruktivistička orijentacija. Valja napomenuti da je i treća dimenzija, koja je podjednako izražena i kod prve i pete godine, povezana s percepcijom učenika kao autonomnih aktera u obrazovnom procesu, što govori u prilog prihvaćanja konstruktivističke orijentacije.

5. Zaključno razmatranje

Uspoređujući rezultate kvalitativnoga i kvantitativnoga pristupa može se uočiti kako pri odgovaranju na ponuđena pitanja u upitniku, studentice u većoj mjeri izražavaju uvjerenja koja su u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama o učenju i poučavanju, dok na razini metafora, iz kojih se posredno zaključuje o uvjerenjima, ostaje otvoreno pitanje dolazi li tijekom studija do konceptualnih promjena u temeljnim uvjerenjima o učenju, poučavanju, ulozi učenika i učitelja. Isto tako, može se postaviti pitanje koja će od ovih uvjerenja, ona koja se javljaju kao odgovori na ponuđene tvrdnje ili ona koja se izražavaju posredno preko metafora, imati snažniji utjecaj na ponašanje budućih učiteljica kad se na početku karijere suoče s učenicima u razredu i realitetom školskoga okruženja. Dobiveni nalazi sugeriraju potrebu za poticanjem studenata učiteljskih studija na osvještavanje svojih uvjerenja jer je to preduvjet za razvoj znanstveno utemeljenih koncepata o učenju i poučavanju.

Na kraju valja napomenuti da ovi rezultati ne dopuštaju kauzalno zaključivanje i generalizaciju jer je riječ o komparativnom nacrtu, kao i o malom i prigodnom uzor-

ku, ali mogu poslužiti kao orijentacija za generiranje budućih istraživačkih pitanja i provjeru hipoteza na većim i raznovrsnijim uzorcima, primjerice komparaciji uvjerenja među studentima učiteljskih i nastavničkih fakulteta i već zaposlenih učitelja i nastavnika. Posebno bi bilo važno provesti longitudinalno istraživanje kojim bi se omogućio jasniji uvid u eventualnu promjenu uvjerenja i kontekstualne činitelje koji tomu doprinose ili djeluju ograničavajuće.

Literatura

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
2. Beauchamp, C. and 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.
3. Beijaard, D.; Meijer, P. C. and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20: 107–128.
4. Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101.
5. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja, u: Vizek Vidović, V. (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
6. Eccles, J. S. and Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual review of psychology*, 53: 109–132.
7. Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6): 1013-1055.
8. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20: 77–97.
9. Kosnik, C. and Beck, K. (2009). *Priorities in Teacher Education*. London and New York: Routledge.
10. Leavy, A. M. ; McSorley, F. A. and Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 23: 1217–1233.
11. Martinez, M. A.; Sauleda, N. and Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and teacher Education*, 17: 965–977.
12. Massengill, D.; Barry, A. and Mahilos, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 14 (1): 35-50.
13. Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
14. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3): 307–322.
15. Pinnegar, S.; Mangelson, J.; Reed, M.; Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and teacher Education*, 27: 639–647.

16. Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26: 290–305.
17. Saban, A.; Kocbeker, B. N. and Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17: 123–139.
18. Samuel, M. and Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles- a case study of south African Student teachers. *International Journal of Educational research*, 33: 475–491.
19. Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach, in: Sikula, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
20. Thomas, L. and Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27: 762–769.
21. Trigwell, K. and Prosser, M. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2): 405–419.
22. Zhao, H.; Coombs, S. and Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher development*, 14: 381–395.
23. Zheng, H. (2009). A review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4 (1): 73–81.
24. Program učiteljskog studija Sveučilišta u Zagrebu. (vidi: <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2010/10/ODSJJEK-US.pdf>).
25. Program učiteljskog studija Sveučilišta u Rijeci. (vidi: <http://www.ufri.uniri.hr/data/sveucilisni%20uciteljski%20studij.pdf>).
26. Program učiteljskog studija Sveučilišta u Zadru. (vidi: <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji/Studijskiprogrami/Preddiplomskiidiplomskistudijzau%C4%8Ditelje/tabid/3292/Default.aspx>).

Vlatka Domović

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
e-mail: vlatka.domovic@ufzg.hr

Vlasta Vizek Vidović

Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
e-mail: vvizek@idi.hr

Understanding the Role of Teachers, Learners and Teaching – Beliefs of Students at the Faculty of Teacher Education

Abstract

Professional beliefs and attitudes are a core part of teacher identity and significantly guide everyday teaching at schools. Recent findings indicate that college students' intuitive beliefs tend to resist educational influences exerted during their initial education. Therefore a comparative study was conducted to examine the students' perception of the teacher/learner role and their basic views on teaching. The study was carried out in a group of first year students (N = 205) and a group of final year students (N = 95) from Rijeka, Zadar and Zagreb. The research which combined qualitative and quantitative approach examined the perception of the teacher/learner role using the metaphor technique, while *Approaches to teaching questionnaire* (Trigwelli Prosser, 2006) was applied in order to check beliefs about the nature of teaching. The qualitative data analysis revealed that nurturing orientation was dominant among students of both groups (teacher as a parent or a friend) in the perception of the teacher's role, while behaviourist orientation was dominant (learner as a sponge) in the perception of the learner's role, regardless of the fact that one group of students were in the final year of their university education. The quantitative data analysis showed that both groups gave the highest ratings to the student-centered approach to teaching, which was inconsistent with their perception of the teacher/learner role. In the discussion it has been pointed out that one of the main tasks in the initial teacher education should be raising awareness about these discrepancies. It would facilitate the transformation of these intuitive beliefs based on early educational experiences into beliefs based on accumulated scholarly knowledge on teaching and learning.

Key words: teacher professional beliefs, teacher identity, perception of teacher/learner role.