

# Studentska sjećanja i refleksija u izgradnji profesionalnog identiteta nastavnika

UDK: 37.015.3, 37.064.2, 37 :  
159.937-057.87  
Izvorni znanstveni rad

Izv. prof. dr. sc. Daria Tot  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
daria.tot@ufzg.hr

## Sažetak

Relativno je malo istraživanja kojima se ispituje priroda odnosa koji uključuju studentska osobna iskustva pri učenju i poglede na one aspekte kvalitete nastavnika za koje smatraju da bi mogli imati utjecaj na njihovo buduće poučavanje. U radu se koristi narativni pristup za ispitivanje takvih uspomena. Od studenata nastavničkih usmjerenja zatraženo je pisanje o svojim iskustvima tijekom dosadašnjeg školovanja i promišljanje o njima. Pripovijesti troje studenata, budućih nastavnika predmetne nastave, otkrivaju da pozitivna sjećanja na vlastito učenje i na nastavnike te refleksija o njima povezuju njihova iskustva s viđenjima aspekata kvalitetnoga nastavnika. Stoga je za kvalitetan razvoj profesionalnog identiteta budućih nastavnika nužno u njihovo inicijalno obrazovanje uključiti razumijevanje značenja emocija u odnosima nastavnika i učenika.

**Ključne riječi:** implicitne pedagogije, odnosi nastavnika i učenika, značenje emocija

## Uvod

Mnoga ranija istraživanja prepoznala su da studenti budući nastavnici posjeduju sjećanja, iskustva i uvjerenja stvorena tijekom svog školovanja (primjerice, Balli, 2011; Feiman-Nemser i Buchmann, 1985; Korthagen, 2004; Lutovac i Kaasila, 2011;

Pajares 1992; Wall, 2016). Utvrđeno je također (Jenlink, 2007; Miller i Shifflet, 2016; Pajares, 1992) da se uspomene, narativi i iskustvo često koriste naizmjenično i vrše utjecaj na mišljenja i stavove budućih nastavnika o poučavanju i njihova uvjerenja o tome kakav bi nastavnik trebao biti i koje aktivnosti poduzimati tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Sjećanja predstavljaju važne izvore za ispitivanje stavova studenata budućih nastavnika o kvalitetama nastavnika i utjecaju na izgradnju profesionalnog identiteta (Beauchamp i Thomas, 2010; Calderhead i Robson, 1991). Međutim, nedovoljno se ispitala priroda povezanosti između sjećanja studenata budućih nastavnika na prethodno školovanje i njihovih pogleda na one aspekte kvalitete nastavnika koji bi mogli imati utjecaj na njihovo buduće poučavanje, osobito u vezi s određenim predmetnim područjem/disciplinom. Nedostaju studije koje se posebno bave sjećanjima predmetnih nastavnika i prirode odnosa između ovih pogleda i njihovih sjećanja na nastavnike tijekom svog školovanja. Provedena su istraživanja koja se tiču pogleda na idealnog, djelotvornog ili dobrog nastavnika, primjerice iz perspektive uvjerenja, stavova, praksi, percepcija i profesionalnog identiteta (Helterbran, 2008; Korthagen, 2004; Miller i Shifflet, 2016). Prikazi su često isticali dobrog nastavnika kroz njegove kompetencije ili različite osobine (Minor i sur., 2002; Cruickshank i Haefele, 2001). Neka su istraživanja uključila značenje osjećaja za profesionalni identitet nastavnika i njegovo profesionalno učenje (primjerice, Day i Leitch, 2001; O'Connor, 2008; Shapiro, 2010; Zembylas, 2003) kao i za obrazovne promjene i reforme (primjerice Hargreaves, 2005; Kelchtermans, 2005). Uitto (2012) je ispitala značenje odnosa između nastavnika i učenika koje imaju bivši učenici. Ponekad su istraživanja uključivala emocionalne aspekte u tim odnosima (primjerice Southgate, 2003; Uitto i Estola, 2009). U ovom radu se usredotočujemo na studentska sjećanja i refleksije o onim aspektima kvalitete nastavnika za koje studenti smatraju da bi mogli utjecati na njihovo poučavanje u budućnosti te analizu osobnih iskustava pri učenju nastavnih predmeta (biologije, kemije i fizike). Naše je istraživačko pitanje: Što nam sjećanja i refleksije studenata budućih nastavnika govore o njihovom utjecaju na izgradnju profesionalnog identiteta?

## Teorijski okvir

U radu polazimo od pristupa temeljenog na jastvu (Denzin, 1984), odnosno profesionalnom identitetu (Korthagen, 2004) koji omogućuje budućim nastavnicima uključenost u svakodnevnu refleksiju svog rada u odnosu na vlastiti identitet (Kaasila, Lutovac i Lauriola, 2014). Sagledavanja dobrog nastavnika kroz različite razine promjena (okolina, ponašanje, kompetencije, uvjerenja, identitet, misija) mogu se promatrati kao različite perspektive funkcioniranja nastavnika. Harmonija svih razina označava skladnu vezu između razina unutar osobe/nastavnika i oko-

line. Nastavnikovo ponašanje predstavlja učinkovit odgovor na zahtjeve situacije, no također vodi osobnom zadovoljstvu i aktualizaciji. Takav pristup može pomoći u razumijevanju profesionalnog funkcioniranja i djelovanja nastavnika. Primjerice, ako nastavnik ne smatra emocije važnima za proces učenja i poučavanja, neće im posvećivati potrebnu pozornost niti razvijati kompetencije potrebne za njihovo razumijevanje i primjenu.

Profesionalizam se u području odgoja i obrazovanja povezuje s profesionalnom djelatnošću u vidu predmetno specifičnih znanja i vještina, ali i kvalitetnog djelovanja u području međuljudskih odnosa (Raymond, 2006; Strike i Ternasky, 1993). Osim što uključuje znanja, sposobnosti i vještine, nastavnikov profesionalizam se shvaća kao njegov individualni, samostalni odnos prema svome radu koji je razvio kroz profesionalni identitet, samorefleksiju i refleksiju. Za razliku od drugih profesija djelotvornost odgojno-obrazovnih aktivnosti nije izravno vidljiva iz stručnosti specijalističkih znanja i didaktičko-metodičkih vještina. Prije svega, profesionalnost nastavnika temelji se na sposobnosti promišljanja o uključenim subjektima i višestrukim preispitivanjem okvira djelovanja i odluka koje treba poduzeti te integriranju tih znanja u donošenje budućih odluka. Profesionalnom radu nastavnika pristupamo kao onom koji je po svojoj prirodi relacijski (primjerice Aultman, Williams-Johnson i Schutz, 2009; Hansen, 1998; Kelchtermans, 2009; van Manen, 1991). Nastavnici se nalaze u različitim odnosima sa svojim kolegama, ravnateljima i roditeljima. Međutim, najznačajniji odnosi u njihovom odgojno-obrazovnom radu su oni koje imaju sa svojim učenicima. Ti su odnosi ključni za realizaciju nastave, za ishode učenja učenika i za dobrobit učenika i nastavnika u školi (primjerice Kelchtermans, 2009; van Manen, 1991). Odgojno-obrazovni rad je interaktivan, vezan za kontekst, ovisan o slučaju, rekonstruktivan i otvoren pa ga karakteriziraju dvije strukturne posebnosti: zahtjev za istovremenim distanciranjem i bliskošću u odnosu s učenicima te zahtjev za donošenjem akcijskih odluka unatoč nesigurnosti u ispravnost shvaćanja određene situacije ili sudionika s kojim su u interakciji (Dörr i Müller 2006). Studije o iskustvima učenika upozoravaju na značaj odnosa između učenika i nastavnika. Van Manen (1991) ističe važnost pedagoškog odnosa i njegove ciljne namjere u smislu brige o svojim učenicima sada i kakvi mogu postati. Ti odnosi obuhvaćaju individualnost svakog učenika, no nastavnik nije u odnosu samo s pojedinačnim učenikom, već i sa skupinom učenika. U takvom su odnosu bitni pedagoški trenutci i pedagoški takt nastavnika. Pedagoški trenutci su, prema van Manenu (1991), aktivni susreti, tj. situacije koje zahtijevaju rad ili nerad nastavnika, a pedagoški takt se očituje kao svojevrсна nastavnikova otvorenost. To je otvorenost prema dječjem iskustvu, prilagođenost subjektivnosti, suptilan utjecaj, situacijsko povjerenje, samopouzdanje i improvizacijski dar, a ponekad i uzdržavanje od činjenja.

Obrazovanje nastavnika u radu se promatra kao višedimenzionalnu i složenu aktivnost kojoj je krajnji cilj promjena studentova procesa učenja i poučavanja i njegove učeničke perspektive u nastavničku (Beauchamp i Thomas, 2009; Furlong, 2013). Budući da je poprilično izazovno utjecati ili promijeniti stavove studenata o poučavanju, osobito jer su često usko povezani sa svojim školskim iskustvima (Feiman-Nemser i Buchmann, 1985; Furlong, 2013), često bivaju zanemareni. Time se studentima umanjuje mogućnost stjecanja svjesnosti veze između svog školskog iskustva i svojih razmišljanja i postupaka. Oni prolaze kroz svoje nastavničke studije nesvjesni utjecaja i značaja koji sjećanja imaju na njihov profesionalni identitet. Umjesto „posredovanju između teorije i prakse“ sveučilišni studij mora biti mjesto gdje se uči, sposobnosti refleksivnog djelovanja koje se ne može steći sudjelovanjem, nego samo u distanci spram njega, jer „preko širenja koncepata i praktičnih naputaka (sveučilište) često ne pruža čak ni ono što bi moglo pružiti, tj. prenijeti raspoloživo teorijsko znanje koje je nužno kako bismo naučili razmatrati pedagošku praksu radi tumačenja njezine strukture. Trenutačno studenti često o odgoju ne nauče čak ni ono što bi o odgoju i nastavi mogli znati” (Radtke i Webers, 1998, prema Neuweg, 2004, 130). Zato je iznimno važno pružiti im mogućnosti da se iznova prisjete iskustava i osvijeste barem neka uvjerenja koja bi mogla oblikovati njihov profesionalni identitet i voditi njihove buduće postupke (primjerice, Walkington, 2005). Naime, budući nastavnici tako promišljaju ne samo o značenju koje su nastavnici imali u njihovom životu, već i ulogu koju će oni imati u životu svojih učenika. Također im omogućuje promišljanje o emocijama koje su uključene u odnosima s učenicima. Refleksivno učenje u smislu kritičko-refleksivno oblikovanih aktivnosti (McLaren, 1998; Morin, 2001) kao i stvaranje poticajnih socijalnih okruženja za stjecanje raznolikih iskustava omogućuju nastavnicima veću autonomiju. U tom se smislu bitno u obrazovanju budućih nastavnika usredotočiti na metodu samorefleksije i refleksije te izgrađivanje metagledišta. Izgradnja odgovarajuće metakognitivne kompetencije osigurala bi očuvanje implicitnih oblika znanja i učenja te njihovo povezivanje s načelno kritičkim stavom o vlastitim navikama tumačenja i djelovanja. Odgovarajuća metakognitivna kompetencija nužna je jer „Profesionalizacija tada u biti znači uvježbavanje u umijeću refleksije. To se ne postiže bez znanja. Ali, u modelima refleksije znanje nije temelj, nego željeni iritator intuitivnog umijeća. Ta je predodžba utemeljena već kod Wenigera (1929/1952). Imanentne teorije prvog i drugog stupnja na kojima se temelji dignitet prakse mogu se i trebaju razjasniti znanstvenom pedagogijom, teorijom trećeg stupnja“ (Neuweg, 2004, 131).

## Metodologija

### Prikupljanje i analiza podataka

U radu se koristi narativni pristup kao način za pristupanje sjećanjima studenata budućih nastavnika. U literaturi o obrazovanju učitelja uporaba osobnih narativa promatra se kao alat za učenje i istraživačka metoda koja se može koristiti za odražavanje i razumijevanje koliko je složen proces poučavanja i učenja. Sjećanja djeluju kao posrednički alat u kojem se osjećaji kontekstualiziraju u širem društvenom, kulturnom i političkom kontekstu (Riessman, 2008). Budući da se ljudi u procesu pamćenja kreću između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti sjećanja ne odražavaju samo prošlost nego i sadašnjost. Pritom se smatra da emocije igraju značajnu ulogu u sjećanjima (Southgate, 2003).

Sudionici istraživanja bili su studenti nastavničkih usmjerenja, njih 72 (52 studentice i 20 studenata) koji su upisali kolegij Didaktika. Godina studiranja ovisila je o studiju, odnosno usmjerenju (3. i 4. godina)<sup>1</sup>. Imali su zadatak prisjetiti se svojih iskustava tijekom dosadašnjeg školovanja i napisati svoja osobna iskustva pri učenju onog nastavnog predmeta za koji se obrazuju (bilogije i kemije ili fizike). Zatim su trebali analizirati zbog čega su ti trenutci bili uspješni ili neuspješni (autorefleksijski zadatak). Studenti su pisali na različite načine: neki su se više zadržavali na svojim iskustvima, no većina je iznosila različite doživljaje sa svojim nastavnicima. Dok su se neki studenti prisjetili mnogih nastavnika, drugi su se usredotočili na prepričavanje uspomena na nastavnika, a neki su odlučili ispričati samo jedno određeno sjećanje. U iznošenju osobnih iskustava pri učenju određenog nastavnog predmeta prevladavala su pozitivna i negativna iskustva. Prvo smo analizirali sjećanja tražeći sličnosti i razlike, a zatim formirali teme. Teme su se ponekad djelomično preklapale ovisno o glavnom fokusu sadržaja sjećanja. U slučajevima kada je bilo moguće različito interpretirati teme, zatražena je pomoć kolege istraživača radi pregovaranja o pogledima. Također smo obratili pažnju na ono što su studenti pisali o svojim iskustvima i na cjelokupni kontekst sjećanja (Riessman, 2008), način na koji su sjećanja ispričana kao i procesima stvaranja značenja. Od 72 pripovijesti za daljnje intervju izabrali smo 10 studenata koji su imali najpozitivnija (N = 5), najnegativnija (N = 3) i neutralna sjećanja (N = 2) na svoje nastavnike biologije i kemije te fizike. Ispitivanje je provedeno tijekom jedne akademske godine koja se ovdje ne navodi radi zaštite privatnosti ispitanika. Fokusiranje na najpozitivnija, negativna i neutralna sjećanja učinjeno je jer smo željeli raznolik raspon sjećanja studenata budućih nastavnika.

---

<sup>1</sup> Ne postoje, nažalost, ujednačeni studijski programi nastavničkih usmjerenja što doводи do toga da neki studenti pojedine kolegije prate na različitim godinama studija.

Usto, ovi su narativi bili posebno dobro razrađeni, s puno detalja u izvještajima o iskustvima, kao i živopisnim izrazima. U intervjuima smo tražili od studenata da na temelju sjećanja o nastavi biologije i kemije te fizike (ovisno o supstratnoj znanosti studija) promisle o tome za koje aspekte kvalitete nastavnika smatraju da bi mogli utjecati na to kako žele ili ne žele poučavati u svojem budućem radu. U ovome se radu bavimo samo pozitivnim slučajevima jer su ona bila eksplicitnija i detaljnija, kao i značajnija u odnosu na studentske opise. Detaljnije analiziramo slučaje dvije ispitanice i jednog ispitanika. Iz ove smo analize odlučili zanemariti dva preostala pozitivna slučaja jer su uključivala iskustva izvan škole.

Prvo smo nekoliko puta pročitati tri intervjua kako bismo bolje razumjeli slučajeve. Ovo holističko čitanje (Lieblich, Tuval-Mashiach i Zilber, 1998) pomoglo nam je stvoriti preliminarni pogled na prirodu moguće veze između pozitivnih sjećanja na iskustva tijekom školovanja i pogleda na aspekte kvalitete nastavnika biologije, kemije i fizike. Vidljivo je da emocije igraju značajnu ulogu u sjećanjima na osobna iskustva i odnose nastavnika i učenika. Analizirajući sjećanja na odnose između učitelja i učenika primijetili smo da su studenti opisivali vlastite emocije ili su uočavali emocije svojih nastavnika. Međutim, ponekad su emocije u sjećanjima bile prisutne implicitno: sjećanje je imalo cjelokupan emocionalni ton ili način opisivanja. U sljedećem smo koraku primijenili kategorizaciju. Pomno smo proučavali svaki slučaj i iz cijelog skupa podataka izvukli podatke koji se odnose na dvije kategorije, tj. pozitivna iskustva tijekom školovanja i učenja te stavove o kvaliteti nastavnika. Posebno smo se fokusirali na podatke koji su prikazivali odnos dviju kategorija tako da smo ih uspoređivali. Usporedba pruža uvid u prirodu odnosa između pozitivnih sjećanja i pogleda na aspekte kvalitetnog nastavnika i njihov utjecaj na buduću profesiju.

## Rezultati i interpretacija

Najprije predstavljamo izvatke pozitivnih sjećanja pojedinog studenta (za potrebe rada nazvat ćemo ih Ivana, Lora i Marko) na školovanje i učenje određenoga nastavnog predmeta, a zatim slijedi isječak koji predstavlja njegovo/njezino viđenje aspekata kvalitetnog nastavnika i njihova mogućeg utjecaja na buduće poučavanje. Odlomci koji se odnose na te dvije kategorije popraćeni su našim interpretacijama u kojima otkrivamo prirodu odnosa između dviju kategorija.

### Ivana

Ivanino iskustvo pri učenju biologije i kemije

„Gradivo se najlakše savlada ukoliko u samoj osobi već postoji interes, no ukoliko sam nastavnik još više potakne interes te izlaže gradivo na lak i

shvatljiv način sam proces učenja je još više olakšan. Meni osobno, veliku ulogu ima predavač. Ukoliko u samom 'startu' nastavnik ostavi pozitivan dojam na mene, nekako mi se predmet čini bliži iako možda i nisam previše zainteresirana za njega. U osnovnoj školi veliki dojam na mene je ostavila profesorica biologije i kemije, te smatram kako sam upravo zbog njenog pristupa i zavoljela biologiju i kemiju. Profesorica je uvelike olakšavala učenje davajući mnoge primjere te izvodeći razne pokuse, koliko su nam to okolnosti i popriličan nedostatak kemikalija i pribora dopuštali. Smatram veoma pozitivnim upravo takav način rada, i pred sebe stavljam izazov da i ja jednog dana izvodim nastavu upravo na taj način. Pošto sam ja vizualan tip puno lakše upamtim stvari ukoliko imam priliku vidjeti te učim na način da upotrebom različitih boja pokušavam rasporediti gradivo na neki način. Tako da učeći i biologiju i kemiju ponajprije mi je najvažnije da je gradivo izloženo sustavno, nekim redom, što kasnije mogu nadopuniti vlastitim bilješkama i tako si olakšati učenje. Prilikom učenja predmeta grupiranih u područje biologije važna mi je upotreba fotografija i skica kako bih lakše povezala cjelinu, dok učeći kemiju nekako više nastojim što sažetije i jednostavnije si prikazati stvari.“

Ivanina pozitivna sjećanja u većoj su mjeri povezana s pristupom poučavanja koji može s lakoćom pobuditi njezin interes. Navodi da je to pristup u kojem nastavnica olakšava učenje metodom praktičnih radova. U svojoj pripovijesti naglašava da je vizualan tip i lakše uči uz fotografije i skice te kada su sadržaji strukturirani i sustavno predočeni. Također, ističe pozitivan primjer poučavanja nastavnice koja joj je olakšavala učenje tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Osobitu zahvalnost iskazuje isticanjem da upravo takav rad smatra izazovnim i sama ga želi primijeniti u budućnosti tijekom izvođenja nastave. Studentica osobne preferencije i stilove učenja uključuje u analiziranje uspješnih trenutaka uz navođenje mogućih aktivnosti za njihovo učvršćivanje ili poboljšanje.

Ivanin pogled na aspekte kvalitetnog nastavnika  
i utjecaje na buduće poučavanje

„Sam interes za nastavnički studij i ovo područje znanosti koje sam odabrala seže iz osnovne škole. Naime, profesorica koja je predavala bila je veoma predana svome poslu i na svakom satu je pokazivala interes za svakog učenika. Iako nije bilo mogućnosti izvoditi svakojake vježbe, u kojoj god prilici je bilo moguće izvela se neka vježba. Profesorica nas je poticala da izvodimo vježbe i doma (sam proces izrade tijesta za kruh te pečenje kruha bio je pretvoren u kemijski pokus). Pošto sam pokazivala popriličan interes



za biologiju i kemiju, profesorica je i nakon održanog sata bila voljna detaljnije objašnjavati prethodno izloženo gradivo te je svoje slobodno vrijeme izdvajala za nas znatiželjnije učenike. No u svakom pogledu na redovnom satu nikada nije isticala nikoga od nas nekoliko, niti omalovažavala ostale učenike koji nisu bili toliko zainteresirani.“

Ivana u prikazu ne navodi općenite aspekte kvalitete nastavnika, ali ističe nastavnicu koja je utjecala na njezin odabir buduće profesije. Osobito ju se dojmio interes za sve učenike, a ne samo za nju. Time iskazuje koliko su za nju važni ti aspekti kvalitete nastavnika. Unatoč tomu što se isticala svojim znanjima, željela je pravedne tretmane i prema drugim učenicima. Ipak, vidljivo je da je zadovoljna što je nastavnica bila spremna svoje vrijeme izvan nastave podariti učenicima koji žele više (kao što je bila i ona). Ivanina pozitivna sjećanja na spremnost njezine nastavnice da nahrani učenikovu žeđ za znanjem iskazana su tako da otkrivaju zahvalnost i poštovanje. Usto nam njezina sjećanja na ravnopravan i ljubazan odnos prema svim učenicima otkriva da je Ivanina nastavnica biologije očito bila dostupna što ona također tretira sa zahvalnošću.

## Lora

Lorino iskustvo pri učenju biologije i kemije

„Moja iskustva pri učenju biologije i kemije su većinom pozitivna. Tijekom mojeg osnovnoškolskog obrazovanja imala sam sreću da sam svoja prva znanja iz područja biologije i kemije naučila od divnih, entuzijastičnih osoba koje su pristupale radu u školi s velikom ljubavlju i predanošću. Nastava je bila popraćena nizom pokusa, pokaznih vježbi i primjera. Iako je u srednjoj školi bilo profesora koji su radu pristupali s manje žara i zanesenosti (ja sam završila srednju strukovnu školu), nastavu biologije sam mogla uspješno pratiti zahvaljujući nastavnicima iz osnovne škole. U vrijeme mojeg srednjoškolskog obrazovanja uvedeno je obavezno polaganje Državne mature. Profesori su bili suočeni s novim planom i programom. Osim što su nas morali naučiti temeljima naše struke, željeli su nam pomoći da pristupimo državnoj maturi sa što većim znanjem obaveznih predmeta, potrebnih za njeno polaganje. Također, financijska sredstva škole nisu bila prevelika tako da nisu bili izvedivi svi pokusi.“

Ovo sjećanje opisuje Lorino divljenje prema entuzijastičnim nastavnicima koji s ljubavlju i predanošću pristupaju svome radu. Ona smatra da jednom od takvih nastavnika iz osnovne škole može zahvaliti kasnije praćenje nastave s razumijevanjem. Uspoređujući rad nastavnika na dvije razine obrazovanja – osnovnoškolskoj



i srednjoškolskoj, pozitivan predznak pridaje „divnim“ nastavnicima u osnovnoj školi. Međutim, u nekoliko rečenica je vidljivo da pokušava opravdati nedovoljnu angažiranost ovih potonjih (novi plan i program, nedostatna financijska sredstava) i njihovu želju da im pomognu u pripremi za polaganje državnog ispita. Time ujedno implicitno naglašava načine učvršćivanja uspješnih trenutaka učenja, odnosno moguće poboljšanje onih manje uspješnih.

Lorin pogled na aspekte kvalitetnog nastavnika  
i utjecaj na buduće poučavanje

„Pozitivan odnos nastavnika prema radu preduvjet je kvalitetne nastave. Ako je nastavnik zadovoljan samim sobom i svojim radom to će ga još dodatno motivirati. Za uspješan rad važan je psihološki i pedagoški aspekt. Kroz dosadašnje obrazovanje uvidjela sam razne pristupe profesora prema učenicima. Pristup profesora problemu i učeniku je izuzetno važan. S druge strane financijski, metodički i didaktički aspekt imaju veliku ulogu. Iz dosadašnjih iskustva, uvidjela sam da je potrebno puno truda za nošenje s planom, programom i strukturiranosti same nastave. Smatram kako nastavnički poziv donosi mnogo neočekivanih situacija, a nastavnik u njima često ovisi o vlastitoj snalažljivosti i sposobnostima improvizacije. Potreban je dobar plan i program rada te velika organiziranost nastavnika, ali i ljubav prema poslu koju smatram ključnim čimbenikom za školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu. Smatram da jedino predanim i organiziranim radom mogu doći do cilja i uspješno u budućnosti prenijeti svoje znanje učenicima.“

Lora u svojim iskazima navodi više aspekata kvalitete nastave i povezuje ih s aspektima kvalitete nastavnika. Prednost daje nastavnikovom pozitivnom odnosu prema sebi i svojoj profesiji jer se tako samomotivira. Studentica navodi da se do sada susretala s različitim pristupima nastavnika, no ne precizira kojima. Očito je da je promišljala o svom budućem nastavničkom poslu jer zamjećuje i moguće teškoće koje pokušava prikazati kao one koje je moguće prevladati ljubavlju i predanošću.

## Marko

Markova iskustva pri učenju biologije i kemije

„Što se tiče mojih iskustava pri učenju biologije, više ih je pozitivnih nego negativnih. Gradivo mi je bilo, u globalu gledano, dosta zanimljivo, pogotovo kada sam došao u 4. razred i počeo učiti o genetici, fiziologiji čovjeka te evoluciji. To su zanimljive teme i jedva sam čekao doći do njih i nešto više o njima saznati. Gradivo biologije 1. i 2. razreda bilo je nešto manje zanimlji-

vo (tu se učilo o biljkama i životinjama koje nikad nisam pretjerano volio, makar se to promijenilo dolaskom na fakultet), dok se u 3. razredu po planu i programu učilo o građi čovjekova tijela, što me je jako zanimalo i oduvijek intrigiralo.

Negativna iskustva nemam, niti u učenju biologije niti kemije. Profesori su uvijek bili korektni prema učenicima, a i ja sam po prirodi osoba koja se dosta zalaže i trudi tako da sam u svom četverogodišnjem gimnazijskom obrazovanju dobivao samo pohvale i podršku profesora.

Ti svi trenuci u mom gimnazijskom obrazovanju su bili uspješni zbog toga što sam bio aktivan na satovima, dizao ruku i javljao se kada su bila ponavljanja za ispite (tako da sam i kroz to prikupljao dobre ocjene), bio voljan izaći pred ploču i riješiti neki zadatak ili problem, nije mi bio problem učiti i najvažnije od svega, kada nešto nisam znao ili mogao naučiti, bio sam uporan. Sjedio bih cijeli vikend za stolom i tupio po tome što nisam znao i na kraju sam to shvatio. A kada nešto shvatim, onda mojoj sreći nema kraja. Jer znam da je to mojih ruku djelo, da nisam ni od koga morao prepisivati ili moliti profesora za ocjenu nego, sažeto rečeno, sve što sam postigao, postigao sam vlastitim snagama i vlastitom voljom.“

Marko sjećanja na iskustva učenja biologije i kemije opisuje vrlo plastično, uz puno primjera. Zamjećuje se njegovo isticanje zanimljivih i manje zanimljivih tema, ali i upornost u svladavanju prepreka kada je potrebno. U iskustva učenja unio je tako i stav o vlastitim mogućnostima i istodobno ponos na sebe kao aktivnog učenika, spremnog na učenje i izazovne zadatke.

Markov pogled na aspekte kvalitete nastavnika i utjecaj na buduće poučavanje

„Pod kvalitetnim nastavnikom smatram osobu koja je pristupačna i koja ima dobro razvijene komunikacijske vještine, ne samo verbalne nego i dobar stav i govor tijela. Pristupačnost i prijateljski odnos s učenicima (da vam se učenici bez straha mogu obratiti za bilo kakvu pomoć ili problem koji ih muči) te također i dozu autoriteta koji svaki profesor mora imati su po mom mišljenju odrednice dobrog nastavnika. Dobar nastavnik mora dobro poznavati područje koje predaje, a još bitnije je da znanje koje posjeduje zna prebaciti na učenike, gradivo koje predaje, npr. kemija koja je teška sama po sebi, svesti na lakši i jednostavniji oblik te ga samim time približiti učenicima, složenije stvari prikazati jednostavnijima. Meni je jako drago kad se profesori užive u stvari koje predaju te kad se iz njegovog govora i stava vidi da to što predaju vole, na neki način su uživljeni u to što govore, tu uživljenost

prenesu i na mene. Tako i ja želim probuditi u učenicima želju za učenjem mog predmeta, potruditi ću se u gradivo unositi zanimljive stvari i činjenice koje mogu koristiti u svakodnevnom životu, to se jako lijepo može raditi i u biologiji i u kemiji. Ono što ne želim od svojih učenika je to da na moje satove dolaze bez želje za znanjem, da su tu samo zbog toga što moraju biti i da samim time muče sebe i mene. Također ću se truditi biti pravedan kod ocjenjivanja i svega ostalog jer je prvenstveno i meni samom to jako bitno. Pojasnit ću svoj odgovor na primjeru svoje profesorice biologije iz gimnazije. Njezina predavanja su bila vrlo kvalitetna, prožeta ne samo suhoparnim predavanjima gradiva nego i ponekim filmićem koji je tematski pratio nastavnu cjelinu, raznim pitanjima (na početku sata kao uvod u cjelinu koja se obrađuje te na kraju sata kako bismo svi zajedno ponovili naučeno), ponekad smo na satu znali imati i studente s drugih fakulteta kao uvod u gradivo koje ćemo obrađivati (sjećam se kad smo učili o HIV-u pa su nam došle studentice s Medicinskog fakulteta koje su nas kroz par jednostavnih igara na početku sata zainteresirale za gradivo). Dakle, ja bih želio poučavati svoje učenike na način kako je to činila moja profesorica biologije. Vjerujem da bi na taj način gradivo (pogotovo ono koje rijetko tko u srednjim školama voli, primjerice biljke ili alge) postalo zanimljivo i shvatljivo u kraćem vremenskom periodu (učenici se ne bi morali dugo mučiti nekim suhoparnim definicijama, nego bi kroz, primjerice, kratki film mogli vrlo brzo svladati određene pojmove koji su bitni za samu cjelinu). Također, smatram da je terenska nastava i praktični primjeri nešto što je jako bitno za bolje upamćivanje gradiva. Ako pogledamo na primjeru biologije i cjeline o biljkama, praksom bi učenici stekli uvid u to što su biljke, gdje koja biljka uspijeva, koje su karakteristike biljaka, itd. Dakle, volio bih poučavati i na taj način: da u nastavnom planu i programu bude mjesta i za otići na neki teren i uživo vidjeti ono čime se bavimo u razredu. Onda se odmah lakše uči.“

Markov opis aspekata kvalitete nastavnika složenija je. On uviđa važnost komunikacijskih vještina kod nastavnika (verbalnih i neverbalnih) i njihovu pristupačnost u odnosu s učenicima. Najprije navodi svoja viđenja kvalitetnog nastavnika općenito, a ne samo nastavnika biologije ili kemije. To pokazuje da proširuje svoja sjećanja stvarajući sliku idealnog učitelja. Zanimljivo je da pojašnjava što podrazumijeva pod prijateljskim odnosom nastavnika s učenikom kako se ne bi dovelo u vezu s negativnim kontekstom ili neprofesionalnošću. Također ističe ljubav prema poučavanju i supstratnoj znanosti koje vode uživiljenosti (nastavnikovoj, a onda i njegovoj). Iako je vidljivo i u prethodnim nabranjima aspekata kvalitete nastavnika da su ujedno bitne za njega, Marko ima potrebu posebno istaknuti nastavnikovu pravednost („jer

je prvenstveno i meni samom to jako bitno“). Izuzetno je značajno Markovo uživanje u svoju buduću profesiju, osobito kada opisuje didaktičko-metodički pristup svoje nastavnice biologije i posebnom rečenicom na kraju ustvrđuje kako želi biti takav učitelj. Radi što bolje predodžbe, iznosi primjere kojima potkrepljuje navode o aspektima kvalitetnog nastavnika i načinu na koji utječu na njegova promišljanja o budućem načinu poučavanja.

## Zaključci

U ovom smo istraživanju ispitivali sjećanja i refleksije studenata budućih nastavnika i njihov utjecaj na izgradnju profesionalnog identiteta. Primijenili smo narativno istraživanje analizirajući tri pripovijesti studenata budućih nastavnika. Nalazi našeg istraživanja pokazuju da postoji značajna veza između pozitivnih sjećanja na osobna iskustva pri učenju tijekom dosadašnjeg školovanja i aspekata kvalitetnog nastavnika na to kako bi željeli poučavati u svom budućem radu. Identificirali smo različita osobna iskustva pri učenju i reflektiranje o razlozima zbog kojih su bili uspješni kao i mogućnostima za njihovo učvršćivanje. Pozitivne uspomene usmjerile su studentska promišljanja o različitim aspektima kvalitete nastavnika. Ponekad su se usredotočili na opis samo jednog nastavnika i njegovih kvaliteta u smislu doprinosa studentovu rastu i razvoju. Istodobno je navođenje različitih aspekata kvalitete nastavnika naspram fokusiranja na samo jednoga omogućilo širu sliku i mogućnosti refleksije s obzirom na didaktičko-metodička i odgojna postupanja tijekom svog budućeg izvođenja nastave. Za razliku od epizodnih sjećanja povezanih s određenim događajima, općenitija studentska sjećanja više su se približila stavovima o idealnom učitelju. U skladu s prethodnim istraživanjima, otkrili smo da su pozitivna sjećanja bila povezana ili s učiteljevim karakteristikama ili s pristupima poučavanju (Dolan i sur., 2014.; Helterbran, 2008.; Hudson i sur., 2010.; Minor i sur., 2002). Može se uočiti da je za Ivanu utjecaj na odabir buduće nastavničke profesije izvršila njezina nastavnica biologije s različitim aspektima kvalitete koje je iskazivala. Najviše ju se ipak dojmila pravednost i spremnost njezine nastavnice da „nahrani učenikovu žeđ za znanjem“. Za Loru su najznačajnija sjećanja uključivala pristup poučavanju u kojem je nužan dobar plan rada te organiziranost nastavnika, ali ljubav prema poslu smatra ključnim čimbenikom u odgojno-obrazovnom radu i dovodi ga u vezu sa svojim budućim poučavanjem. I Marko navodi ljubav prema poslu (ljubav prema poučavanju i supstratnoj znanosti koje vode uživiljenosti), no njegov opis pruža niz aspekata kvalitete nastavnika i odgojno-obrazovne prakse kojima stvara sliku idealnog nastavnika općenito. U konačnici možemo primijetiti da su za sva tri studenta osobne i profesionalne osobine nastavnika bile značajne tijekom njihova

školovanja što su pokazala i neka druga istraživanja (primjerice Dolan i sur., 2014; Hudson, 2010). Studenti su te kvalitete nastavnika navodili kao one koje smatraju značajnim za svoje buduće poučavanje. Navođenjem kvaliteta nastavnika povezivali su ih sa svojim viđenjima idealnog učitelja. To je u skladu s nekim prethodnim istraživanjima (Beauchamp i Thomas, 2010; Holt-Reynolds, 1992). Najeksplicitniji odnos između pozitivnih sjećanja i idealnoga učitelja pokazao se u Markovu opisu. On proširuje refleksiju o aspektima kvalitete nastavnika kako bi prikazao svoje viđenje kvalitetnog nastavnika uopće (vidi primjerice u Helterbran, 2008; Minor i sur. 2000, 2002). Ivana zaključuje da je entuzijazam i spremnost za pomoć učenicima ono što promovira kvalitetenog nastavnika. Međutim, budući da joj je navedeno jedno pozitivno sjećanje toliko značajno, čini se da zasjenjuje sva ostala pozitivna sjećanja iz njezinih razmišljanja o idealnom učitelju. Ovaj je rezultat značajan jer sugerira da se stavovi o idealnom učitelju mogu temeljiti na jednoj pozitivnoj učiteljskoj slici iz njihovih školskih dana. Na prvi pogled ovo se može učiniti optimističnim nalazom u smislu da je samo jedan pozitivan uzor dovoljan da u velikoj mjeri utječe na razvoj studenata budućih nastavnika. Međutim valja sagledati njegove moguće reperkusije. Naime, možda ovo pokazuje preuzak i jednostran utjecaj na profesionalni identitet studenata. Usredotočenost na pozitivne karakteristike i prakse samo jednog nastavnika, uzora, može ograničiti studente u razumijevanju da postoji niz mogućih dobrih nastavnih praksi kao i na to što znači biti dobar učitelj. Ovo otkriće zahtijeva više pozornosti u obrazovanju učitelja jer nam može pomoći da proširimo stavove studenata o idealnom učitelju. Na temelju naših nalaza zaključujemo da postoji snažna veza između pozitivnih sjećanja studenata budućih učitelja, a njihova refleksija potvrđuje utjecaj pozitivnih aspekata kvalitete nastavnika na izgradnju profesionalnog identiteta. Međutim nedovoljno je studentskih iskaza i opisa načina na koji je to moguće postići što je potvrđeno i nekim drugim istraživanjima (primjerice Hamman i sur., 2010; Miller i Shifflet, 2016). Velik je značaj koji ostavljaju sjećanja na školska iskustva u učenju i kvalitetne nastavnike na studente u stvaranju i razvijanju profesionalnog identiteta. Na temelju rezultata našeg istraživanja potrebno je dodatno raspraviti njihovu važnost i poticati raznolika i višeslojna sjećanja na kvalitetnog nastavnika i nastavu kakvu žele realizirati u budućnosti. Nadalje, ovim smo se istraživanjem usmjerili na pozitivna sjećanja i iskustva koja se više mogu povezati s pogledima na ono što studenti budućim nastavnicima žele postati, a ne na pokušaj izbjegavanja onog što ne žele postati. Uvidom u moguće koncepcije i njihove implicitne pedagogije, odnosno uvjerenja o procesu učenja i nastave može osigurati mapiranje kako te koncepcije izgledaju i omogućiti njihovu usporedbu s razvojnim i pedagojskim teorijama o razvoju, učenju i poučavanju. Tako bi se studentima ukazalo na eventualne razlike između njihovih implicitnih teorija i znanstvenih teorija.

U ovoj studiji fokusirali smo se na tri sudionika i njihova pozitivna sjećanja na školske učitelje, stoga ne pokušavamo generalizirati svoja otkrića. Unatoč tome nudimo sljedeće preporuke u vezi s obrazovanjem učitelja nastavničkih usmjerenja. Potrebno je prepoznati i poticati sjećanja kao važne čimbenike svjesnog sudjelovanja u radu na profesionalnom identitetu (usporedi Lutovac i Kaasila, 2014). Također je bitno prepoznati i razumjeti ona sjećanja koja studenti budući nastavnici imaju tijekom studiranja i na raznim kolegijima poticati samorazvoj i profesionalni rast studenata (Furlong, 2013). Odgovornost za sjećanja na školska iskustva i emocionalni odnos tijekom njihova stvaranja također bi trebala biti usmjerena na same studente. Njih valja osvještavati o važnosti svjesnog promišljanja svojih sjećanja na školska iskustva za njihov profesionalni identitet. Učinak inicijalnog obrazovanja studenata budućih nastavnika mogao bi biti veći kada bi se usmjerio na odgovarajuće strategije za njihovo poučavanje i razvijanje novih koncepcija nastave i učenja. Rezultati istraživanja (Metcalfe, 1995, prema Hattie, 2009) pokazali su da je primjena mikro-nastave, refleksivne nastave i igranja uloga imala jak pozitivan utjecaj na ishode učenja budućih nastavnika. Također, buduća istraživanja sjećanja studenata budućih nastavnika trebala bi obuhvatiti studente ostalih nastavničkih usmjerenja. Time bi se osiguralo širi raspon sjećanja prikupljenih za analizu. Vjerujemo da bi valjalo dalje proučavati mogućnosti sjećanja i njihovo odgovarajuće implementiranje u radu sa studentima tijekom njihova studiranja.

## Literatura

- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 245-251.
- Beauchamp, C. i 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.
- Beauchamp, C. i Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643.
- Calderhead, J. i Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher education*, 7(1), 1-8.
- Cruickshank, D. R. i Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26-30.
- Day, C. i Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Dolan, A. M., Waldron, F., Pike, S., & Greenwood, R. (2014). Student teachers' reflections on prior experiences of learning geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(4), 314-330.
- Dörr, M. i Müller, B. (2006): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. U: M. Dörr i B. Müller (ur.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (str. 7-27). Weinheim: Juventa.



- Feiman-Nemser, S. i Buchmann, M. (1985). Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- 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.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. i Bunuan, R. (2010). Using possible-selves' theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helterbran, V. R. (2008). The ideal professor: student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*, 129(1), 125-138.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American educational research journal*, 29(2), 325-349.
- Hudson, P., Usak, M., Fančovičová, J., Erdoğan, M. i Prokop, P. (2010). Preservice teachers' memories of their secondary science education experiences. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 546-552.
- Jenlink, P. M. (2007). Editorial: Learning Our Identity as Teacher—Teacher Identity as Palimpsest. *Teacher Education and Practice*, 19(2), 118-130.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. i Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Lutovac, S. i 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.
- Lutovac, S. i Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 129-142.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. (3rd ed.) New York: Longman.
- Morin, E. (2002): *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Miller, K. i Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20-29.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J. i Witcher, A. E. (2000). *Preservice teachers' perceptions of characteristics of effective teachers: A multi-stage mixed methods analysis*. Dostupno na: ERIC, Institute of Education Sciences Web site: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450079.pdf>
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. i James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Neuweg, G. H. (2004). Figure uspostavljanja odnosa između učiteljskog znanja i učiteljskog umijeća. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), 121-136.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.



- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Raymond, S. M. (2006). Professionalism and identity in teacher education: implications for teacher reform. Dostupno na: [http://ci-doc.coe.nau.edu/13-Dissertations/supporting\\_files/Raymond\\_Dissertation.pdf](http://ci-doc.coe.nau.edu/13-Dissertations/supporting_files/Raymond_Dissertation.pdf)
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621.
- Southgate, E. (2003). *Remembering school. Mapping continuities in power, subjectivity, & emotion in stories of school life*. New York, NY: Peter Lang.

## Students' memories and reflection in constructing teachers' professional identity

### Abstract

There are relatively few studies examining the nature of relationships that include students' personal learning experiences and views on those aspects of teacher quality that they believe could have an impact on their future teaching. This paper uses a narrative approach to examine such memories. Students in teaching education were asked to write about their past experiences during their previous schooling and to reflect on them. The stories of three students, future subject teachers, reveal positive memories of their own learning and of teachers. The reflections on them connect their experiences with views of aspects of a quality teacher. Therefore, for the quality development of the professional identity of future teachers, it is necessary to include an understanding of the meaning of emotions in the relationship between teachers and students in their initial education.

**Keywords:** implicit pedagogies, meaning of emotions, teacher-student relations