

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 647-666	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 371.213.3

Оригиналан научни рад

Примљено: 25.02.2013.

Ревидирана верзија: 03.06.2013.

Одобрено за штампу: 04.06.2013.

Предраг Живковић
 Универзитет у Приштини
 са привременим седиштем у
 Косовској Митровици
 Филозофски факултет
 Катерза за педагогију
 Душан Ранђеловић
 Универзитет у Приштини
 са привременим седиштем у
 Косовској Митровици
 Филозофски факултет
 Катерза за психологију
 Косовска Митровица

КОРЕЛАТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

Апстракт

Професионални идентитет наставника има холистички и интегративни карактер, инхерентно је својство наставника са педагошким и професионалним хабитуитетом и етосом.

У раду се професионални идентитет наставника дефинише као релациони и несупстанцијални, несубординативан однос професионалне праксе наставника (оно што наставник ради и чини) и професионалних улога и ставова (оно што наставник јесте за себе и друге).

На узорку од 284 наставника предметне наставе из Србије и Црне Горе испитивана је израженост различитих аспеката професионалног идентитета наставника (наставна пракса, школа и професија, развој ученика, лични развој, антиципација улога и посвећеност улогама), као и њихов међуоднос са појединим психолошким варијаблама (самопоштовање, самопроцена властитог успеха, задовољство породицом и задовољство професијом) и социодемографским варијаблама (пол, место сталног боравка, радни стаж, материјално стање).

Добијени резултати показују да је код испитиваних наставника лични развој најизраженији аспект професионалног идентитета, а најмање изражена антиципација улога. Постоји статистички значајна корелација између различитих аспеката професионалног идентитета и појединих психолошких корелата. Показало се да постоји и могућност предикције професионалног идентитета (већина мерених аспеката) на основу склопа психолошких предиктора, при чему се као

alkadule9@yahoo.com

најбољи предиктор у свим аспектима професионалног идентитета показало задовољство професијом.

Кључне речи: професионални идентитет, наставници, психолошки корелати, социодемографски корелати

CORRELATES OF TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

Abstract

Teachers' professional identity has a holistic and integrative character. It is an inherent quality of pedagogical and professional integrity and ethos. In this paper, the authors define teachers' professional identity as a relational, insubstantial, and non-subordinate ratio of professional teaching practice (what teachers do) and professional roles and attitudes (what teachers are to themselves and to others).

On a sample of N= 284 active teachers in Serbia and in Montenegro, the authors examined the prominence of various aspects of professional identity of teachers (teaching practice, school and profession, student development, personal development, role anticipation, and commitment to roles), as well as their interrelationship with some psychological variables (self-esteem, self-assessment of their own success, satisfaction with family, and professional satisfaction) and sociodemographic variables (sex, place of residence, years of service, and financial status).

The obtained results show that personal development is the most pronounced aspect of teachers' professional identity and that role anticipation is the least pronounced one. Significant correlation has been found between different aspects of professional identity and individual psychological correlates. The results show that there is a possibility of predicting professional identity (the majority of measured aspects) based on a set of psychological predictors. The best predictor in all aspects of professional identity is professional satisfaction.

Key Words: Professional Identity, Teachers, Psychological Correlates, Sociodemographic Correlates

УВОД

Није изненађење да питање професионалног идентитета наставника добија све више пажње. Улоге наставника се мењају, од онога ко *преноси знање*, ка ономе ко *води ученике in loco parantis* (Van Manen, 1999). Од наставника се очекује да усвоје различите перцепције својих улога, осмисле одговоре на питање: ко сам ја као наставник? Након више деценија херeditарне оптерећености педeутологije прескриптивном обуком и образовањем наставника, постајемо сведоци узрапредовалог интереса за проблем и питање свести о томе како наставници мисле и размишљају о себи док организују личну и професионалну *трансформацију* и *идентификацију*.

Да би се могло говорити о професионалном идентитету наставника, треба поћи од разумевања појма идентитета и неких сродних концепата.

У потрази за властитим индентитетом, човек је често принуђен да се прилагођава и усаглашава различите улоге које су му намењене од стране друштва и/или које је сам себи одабрао. Лични, породични, религиозни, политички, регионални, професионални... само су неки од аспеката идентитета које особа у току живота усаглашава и уграђује у шире поимање себе, као целовите и друштвено укључене личности (Рањеловић и Минић, 2012).

Беијард (Beijaard, 1995) дефинише идентитет као: „одговор на питања ко је или шта је неко; свеукупност различитих значења која људи приписују себи (везују за себе) или значења додељена од других („идентитет за друге и идентитет за себе“¹)“ (Beijaard, 1995, стр. 34). Ова дефиниција је повезана са оном коју даје Гекас (Gecas, 1985): “Идентитет даје структуру и садржај селф-концепту и везује селф за социјалне системе“ (Gecas, 1985, стр. 739).

Оба аутора истичу важност селф-концепта за идентитет. Нијас (Nias, 1989) закључује да је концепт о себи круцијалан за правилно и одговарајуће разумевање функционисања наставника. У новијој литератури постоји консензус и слагање око основне идеје селф-концепта. Схвата се и разуме као „организована сума информација, утемељена на видљивим чињеницама које имамо о себи, који укључује аспекте као што су црте, карактер, вредности, социјалне улоге, интереси, физичке карактеристике и лична историја“² (Bergner & Holmes, 2000, стр. 112).

На основу ове дефиниције није тешко направити разлику између *персоналног селфа* и *професионалног селфа*, при чему је нагласак на разликама у садржајима којег чине информације о персоналном функционисању појединца и садржајима којег чине информације о професионалном функционисању.

Главни проблем је, овде, то што је селф-концепт отпоран на промене. Искусни наставници знају да када почетник има негативан селф-концепт, тешко је превести га у другачији начин размишљања о себи, чак и када га суочимо са примерима у којима је показао дру-

¹ „Виђење себе и других; виђење себе од стране других али и других од стране себе. Идентитет за друге изражава се у уважавању (или неуважавању) у датом тренутку и контексту његових компетенција. Идентитет за себе или биографски идентитет карактерише се ранијом социјалном, школском и професионалном путањом, и перцепцијом индивидуалне будућности, то је компромис између наслеђеног и професионалног идентитета сада уложеног у циљани идентитет“ (Dubar, 2000, стр. 259).

² Ова формулација је слична оној коју је поставио Џејмс, још пре 100 година, када је дефинисао селф као суму (целину) свега што *ја* зове *моје*.

гачији облик понашања (обрнута ситуација је, у најмању руку, контроверзна). Овај посебан проблем је резултат „различитих перспектива“ и на нарочито занимљив начин осветљава проблем селф-концепта. У том смислу, селф-концепт је *релациони концепт*, он је одређен тиме како видимо наше односе са „значајним појединцима“ (*significative others*). Свест о себи се може појавити само у социјалном окружењу, и то тамо где постоји социјална комуникација. У комуникацији учимо да претпостављамо улоге других и посматрамо сопствено деловање сагласно тим улогама.

Идентитет наставника се дефинише на различите начине у литератури и у различитим областима наука. У неким истраживањима и студијама повезан је са свешћу и сликом наставника о себи (Knowles, 1992; Nias, 1989). У њима се доказује да ова слика о себи снажно одређује стил рада наставника у настави, и његове ставове о васпитању и образовању. У неким другим истраживањима професионалног идентитета нагласак је на улогама наставника (Goodson & Cole, 1994, Volkman & Anderson, 1998), или на концептима као што су рефлексивност и самовредновање, као значајним факторима у формирању професионалног идентитета наставника (Cooper & Olson, 1996; Kerby, 1991). Професионални идентитет наставника односи се не само на утицај концептуализације и очекивања других људи, укључујући и широко прихваћену слику у друштву о томе шта наставници треба да чине и да знају, већ и на то шта наставници сами сматрају важним за свој професионални рад и живот, а заснивају једнако на пракси и теорији, као и на сопственом професионалном пореклу (Tickle, 2000).

Већина истраживача види професионални идентитет као текући, непрекинут и одвијајући процес интегрисања личних и професионалних улога, релативно стабилних особина, веровања, вредности, мотива и искустава којима наставници описују своје професионалне каријере и радне улоге (Ivatta, 1991).

Професионални идентитет није стабилан ентитет, он не може бити интерпретиран као фиксни или јединствен садржај (Coldron & Smith, 1999). То је комплексан и динамички „еквилибријум“ у коме је представа о себи као професионалцу уравнотежена са разноликошћу улога које наставници осећају да би требало да „одиграју“ (Volkman & Anderson, 1998).

Рејнолдс (Reynolds, 1996) истиче да оно што окружује личност, оно што други очекују од ње и оно што она дозвољава да утиче на њу, веома одређује идентитет наставника. Она примећује да је радно место наставника „предео“ који може бити веома захтеван, али и веома рестриктиван.

У дефинисању професионалног идентитета, концепт „о себи“ се често комбинује са осталим (концептима), а то се углавном испоставља као суштинска повезаност. Другим речима, немогуће је справљати о себи без *рефлексije и рефлексивности*. Кроз саморе-

флексију наставник повезује искуство са сопственим знањем и осећањима, и у стању је да интегрише оно што је социјално релевантно, у слику о себи као наставнику (Korthagen, 2001; Nias, 1989).

Процес формирања професионалног идентитета наставника је процес који подразумева укључивања великог броја извора знања, као што су знања о афектима, настави, односима у комуникацији, као и знања специфична за област науке којом се наставник бави (Antonek, 1997). Имплицитне теорије и претходно искуство наставника као ученика такође би требало да су део овог корпуса извора.

Можемо се упитати да ли и у којој мери обука наставника доприноси развоју професионалног идентитета. Код неких је то неупитно, као код Булога (Bullough, 1997), који тврди:

„Идентитет наставника – шта неискусан наставник верује о настави и поучавању, учењу и себи као наставнику – од виталне је важности за образовање будућих наставника; он је основа за формирање значења и вежбање у доношењу одлука ... Образовање наставника мора почети истраживањем *сопства* наставника“ (Bullough, 1997, стр. 21).

Беијард (Beijaard, 1995) је организовао истраживање са циљем да испита перцепције наставника о различитим аспектима властитог професионалног идентитета, као и да опише претходна искуства наставника за која претпоставља да су у вези са овим перцепцијама. Добијени су занимљиви резултати, а аутор на основу њих закључује: перцепција професионалног идентитета наставника је углавном „позитивна“; могуће је идентификовати позитивне и негативне утицаје на професионални идентитет; постоји тенденција да наставници, током година искуства, перципирају професионални идентитет мање позитивно (перцепција позитивног идентитета опада са годинама радног стажа); на самом почетку професионалне каријере, наставници процењују професионални идентитет релативно ниско.

Декорс и Вогтл (DeCorse & Vogtle, 1997) су спровели истраживање са намером да начине увид у ставове и перцепције наставника-мушкараца који се одлучују за поучавање у основном образовању, упркос чињеници да је социјална перцепција повезана са сликом о „женском позиву и послу“. На основу резултата, закључују да се ови наставници опредељују за рад са млађима због директног контакта и осећаја потребе да се младе генерације на адекватан начин однегују (да се о њима води организована брига).

Многи истраживачи истичу *контекст* за формирање професионалног идентитета (Goodson & Cole, 1994; Connely & Clandinin, 1999). Зато је оправдано претпоставити да професионални идентитет наставника зависи од *схватања и разумевања шире професионалне заједнице*.

Циљ истраживања које је спровео Саџри (Sugrue, 1997) био је да се сачини увид у најистакнутије утицаје (формативне, личне и социјалне) на професионални идентитет наставника-приправника –

кроз деконструкцију њихових имплицитних теорија. Његови главни закључци су: наставници-приправници су у стању да дефинишу *теме* које су у вези са њиховим професионалним идентитетом; имплицитне теорије наставника зависе од личности наставника али и од социјалног контекста; професионални идентитет наставника је углавном интуитивни израз њихових личности (*tacit knowledge*) и зависи од личних теорија о настави и поучавању.

Колдрон и Смит (Coldrone & Smith, 1999) заступају позицију у дебати о професионалном идентитету која истиче тензију између улоге организације и структуре (која је социјално задата). Професионални идентитет не може бити фиксиран нити унитаран; он није стабилан ентитет који људи „поседују“ – то је пут и начин на који неко осмишљава себе у релацији са другим људима и контекстом.

Дилабоу (Dillabough, 1999) се бави питањем значаја родности, полне оријентације у дефинисању и одређењу професионалног идентитета наставника (везе полног и професионалног идентитета и импликација). Полази од става да постоји историја, па и у извесном смислу традиција, мушке доминације у политичкој мисли о питањима образовања. Ово питање је, сматра аутор, централно за разумевање и објашњење формирања професионалног идентитета наставника. Искуство наставника почетника под утицајем је онога што је наставник *проживео као ученик*, а ово искуство јако утиче на формирање његовог професионалног идентитета.

У истраживању Живковића (Живковић, 2012) добијене су статистички значајне вредности коефицијената каноничких корелација професионалног идентитета наставника и квалитета рада у настави. Професионални идентитет наставника одређен је односом наставника према школи као професионалној заједници, бригом за развој ученика, перцепцијом личног развоја и *израженим задовољством професијом* (Живковић, 2012; Blake, 2008).

МЕТОД

Главни истраживачки циљеви су били:

- Испитати ниво изражаности појединих аспеката професионалног идентитета испитиваних наставника као и
- Утврдити каква је природа везе између појединих психолошких (самопоштовање, самопроцена властитог успеха, задовољство породицом и задовољство послом) и социодемографских корелата (пол, место сталног боравка, радни стаж, материјално стање ...) и различитих аспеката професионалног идентитета наставника.

Испитивана је и могућност предикције различитих аспеката професионалног идентитета на основу испитиваних психолошких и социодемографских корелата.

Узорак чине 284 наставника (предметне наставе) основних школа из Србије и Црне Горе, просечне старости 40,69 година ($SD=8,27$). Испитани су наставници из укупно шест основних школа из Ниша (Јужна Србија, $N_1=50$), Краљева (Централна Србија, $N_2=88$), српских енклава на Косову и Метохији ($N_3=50$) и Подгорице (Црна Гора, $N_4=96$). Одабране су оне школе које, на основу података из школских управа имају највећи број ученика за поменуте регионе. Узорак чини 151 испитаник женског пола и 133 испитника мушког пола, а испитаници су у највећем проценту били просечног материјалног стања (59%). Већина испитаника је запослена на неодређено радно време (69,5%) и има преко десет година радног искуства (62,5%).

Варијабле и инструменти

У истраживању смо као зависну варијаблу третирали професионални идентитет, а независне варијабле су чинили различити психолошки (самопоштовање, задовољство породицом, задовољство послом и самопроцена властитог успеха) и социодемографски (пол, старост, место сталног боравка, радни стаж, материјално стање и радни статус) корелати професионалног идентитета.

Професионални идентитет је сагледан као вишедимензионални конструкт.

Професионални идентитет наставника се дефинише као несубординативан однос професионалне праксе наставника (оно што наставник ради и чини) и професионалних улога и ставова (оно што наставник јесте за себе и друге) (Euryedy et al., 2005). Представља посвећеност слици и представама о наставницима и настави које имају опште и лично значење и смисао (VanHuizen et al., 2005), као и комбинацију стварног и додељеног идентитета (како нас виде други и како видимо себе) (Dubar, 2000). С обзиром на то да је у овом раду професионални идентитет мерен помоћу два инструмента, биће сагледани сви аспекти које поменути инструменти мере:

А) *Професионални идентитет* је операционално дефинисан преко скорана скали професионалног идентитета наставника – *Teacher Professional Identity* (Cheung, 2008). Ово је једна од ретких скала у новијој литератури и истраживачкој (психометријској) пракси које су конструисане за емпиријско истраживање професионалног идентитета наставника. Скала је преведена и прилагођена српској популацији (Живковић, 2012), на узорку основношколских наставника у Републици Србији. Након утврђивања психометријских карактеристика, у коначну скалу уврштено је 18 ставки, које су поседовале добре психометријске карактеристике (Кронбахов алфа коефицијент је 0.87). Испитаници дају одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа: 1 – нисам уопште посвећен-а/ наклоњен-а; 2 – нисам посвећен-а; 3 – делимично сам посвећен-а; 4 – посвећен-а сам;

5 – у потпуности сам посвећен-а. У нашем истраживању, за 18 ајтема скале, путем факторске анализе (методе главних компоненти уз косоуглу Варимакс ротацију) издвојена је *четворофакторска интерпретабилна структура* којом је објашњено 70,57% варијансе. Овакав резултат у потпуности се поклапа са резултатима које је добила Ченг (Cheung, 2008). Поузданост скале у целини је висока (Кромбахов алфа коефицијент је 0.87). Четири субскеале које репрезентују факторе такође задовољавају критеријум поузданости (Кромбахови алфа коефицијенти су у распону од 0.83 за први фактор, до 0.66 за четврти фактор). Идентификовани фактори су названи: наставна пракса, школа и професија, развој ученика и лични развој.

Наставна пракса представља субјективни доживљај и процену ефикасности у превођењу општих школских циљева у свакодневне активности у учионици и школи. Односи се на испитиване факторе који утичу на потребе ученика, подршку ученицима да оствари своје потребе и мотивисању ученика на учење.

Школа и професија представља самоперцепцију наставничке професије која се развија и остварује у колаборативном понашању и сарадњи са колегама (поштовање разлика и различитости у опхођењу са колегама, ученицима и родитељима).

Развој ученика представља наклоност и бригу за добробит ученика, поверење у ученике да могу да уче и науче. Развој ученика наставници евалуирају анализом повезаности постигнућа ученика и остварених исхода учења.

Лични развој представља оданост и посвећеност професији и професионалној заједници, континуираном стручном усавршавању и професионалном развоју као и остваривању постављених личних и професионалних циљева.

Б) Професионални идентитет наставника је сагледан и преко скале идентитета наставника – *Teacher Role Identity* (Jackson, 1981), а скала мери идентитет улога наставника. Формирају је две субскеале: посвећеност улогама и антиципација улога. Скала има 14 ајтема, испитаници дају одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа. Поузданост скале на нашем узорку изражена Кромбаховим алфа коефицијентом износила је $\alpha = 0.69$. Да би истражио централни идентитет аутор је развио скалу процене различитих идентитета који представљају ретроспективна и проспективна постигнућа у задатим и прихваћеним улогама.

Антиципација улога. Прва субскала ($\alpha = 71$) мери перцепцију улога наставника у индивидуалној и професионалној будућности. Представља изграђеност идентификације, биографски идентитет за себе који се карактерише ранијом социјалном, школском и професионалном путањом и перцепцијом индивидуалне будућности.

Посвећеност улогама. Друга субскала ($\alpha = 60$) мери перцепцију посвећености улогама наставника. Представља прихваћене и

додељене професионалне идентификације, посвећеност професионалним улогама као додељеним идентификацијама.

Психолошки корелати које смо узели у разматрање били су: самопоштовање, задовољство породицом, задовољство послом и самопроцена властитог успеха.

Самопоштовање се дефинише као евалуативни део слике о себи, који се изражава у позитивним и негативним осећањима према себи и указује на степен у коме особа верује за себе да је значајна и вредна. Самопоштовање се операционализује као укупни скор на скали глобалног самопоштовања. *Розембергова скала самопоштовања* (Тодоровић, 2005), за мерење глобалног самопоштовања, која је у изворној верзији настала 1965. године (Rosenberg, 1965), и од тада је више пута модификована и преведена на готово све језике света, представља најчешће коришћену скалу у испитивању самопоштовања. Скала је Ликертовог типа, садржи 10 ајтема и од испитаника се тражи да одговоре у којој мери се наведе тврдње (ајтеми) односе баш на њих (1 – потпуно нетачно, 7 – потпуно тачно). Укупни скор се рачуна као збир процена на свим ставкама, а могући распон резултата је од 10 до 77. Поузданост на нашем узорку изражена Кромбах алфа коефицијентом износила је $\alpha = 0.78$.

Задовољство породицом представља субјективну процену појединаца помоћу које се мери квалитет породичног односа или адаптације породице (Pitman, према Mitić, 1997). Задовољство породицом је операционално дефинисано преко скорa на скали породичне адаптације. *Скала породичне адаптације* (Antonovsky, 1988) мери опште задовољство, при чему се исход деловања стреса и његовог преваладавања сагледава преко адаптације породице (Pitman, према: Mitić, 1997). Поменута скала се састоји из 11 ставки и мери задовољство породицом (задовољство самом породицом и односом породице према средини). Испитаници дају одговор на седмостепеној скали Ликертовог типа (1 – уопште нисам задовољан, 7 – потпуно сам задовољан). Могући распон резултата је од 11 до 77. Поузданост ове скале на нашем узорку изражена Кромбах алфа коефицијентом износила је $\alpha = 0.83$. Скала је примењивана на нашој популацији (Mitić, 1997, Минић, 2012).

Самопроцена властитог успеха представља субјективни доживљај властите успешности у животу уопште. Операционално је одређена преко одговора испитаника на питању из Упитника о социодемографским подацима а које се тиче самопроцене властитог успеха у животу (веома неуспешан, неуспешан, просечан, успешан и веома успешан).

Задовољство професијом представља субјективни доживљај квалитета повезаности са другим наставницима и професијом уопште (припадност професији и професионалној заједници), као и статусом професије (Живковић, 2012). Ова варијабла је операционално одређена преко скорa на скали функција идентитета наставника – *Teachers Identity Functions* (Blake, 2000). Скала је већ коришћена у истражива-

њу функција идентитета наставника (Toom, 2007) и задовољавајућих је психометријских карактеристика. Скала има 9 ајтема, испитаници дају одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа (1 – у потпуности се слажем, 5 – уопште се не слажем). Поузданост скале на нашем узорку изражена Кромбаховим алфа коефицијентом износила је $\alpha = 0.71$. Живковић (2012), баш као и Блејк (Blake, 2000), добија једнофакторску структуру инструмента и предлаже назив „задовољство професијом“ као најадекватнији за поменути фактор.

Социодемографске варијабле које смо узели у обзир операционализоване су преко одговора испитаника на питања из Упитника о социодемографским подацима конструисаног за потребе овог истраживања. Овим упитником прикупљени су подаци о: полу (мушки/женски), месту сталног боровка (Ниш, Краљево, српске енклаве на Косову и Метохији, Подгорица), радном стажу (године радног стажа), материјалном стању (веома лоше, скромно, просечно, врло добро и одлично) и радном статусу (запослен/а на неодређено/одређено радно време)

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Израженост различитих аспеката професионалног идентитета наставника

Најпре су изложени резултати описне статистике везане за различите аспекте професионалног идентитета наставника. Ови подаци изложени су у Табели 1.

Табела 1. Израженост различитих аспеката професионалног идентитета

Table 1. The degree of the expressiveness of the various aspects of professional identity

	N	Минимум	Максимум	AS	SD
Наставна пракса	284	3	5	4,28	,40
Школа и професија	284	3	5	4,33	,47
Развој ученика	284	2	5	4,22	,56
Лични развој	284	2	5	4,35	,51
Антиципација улога	284	1	5	3,34	,56
Посвећеност улогама	284	1	5	3,48	,51

Из података приказаних у Табели 1 видимо да су код испитиваних наставника висока изражена (у односу на теоријски распон) прва четири аспекта професионалног идентитета (лични развој, школа и професија, наставна пракса и развој ученика), а међу њима најизраженији лични развој; док је најслабије изражени аспект професионалног идентитета антиципација улога ($AS=3.34$).

Повезаност професионалног идентитета наставника и појединих психолошких и социодемографских варијабли

Проверавана је повезаност различитих аспеката професионалног идентитета наставника и појединих психолошких корелата (самопоштовање, задовољство послом, задовољство породицом и самопроцена властитог успеха). У ту сврху је коришћен Пирсонов коефицијент корелације, а резултати су приказани у Табели 2.

Табела 2. Повезаност професионалног идентитета и психолошких корелата

Table 2. Connection between professional identity and psychological correlates

Варијабле	НП	ШП	РУ	ЛР	АУ	ПУ
Самопоштовање	-,152*	-,069	-,157**	-,087	-,102	-,096
Задовољство професијом	,386**	,459**	,476**	,421**	-,082	,354**
Задовољство породицом	,077	,180**	,098	,109	-,020	-,022
Самопроцена властитог успеха	,149**	,025	,059	,101	-,125*	-,222**

Легенда: НП – наставна пракса, ШП – школа и професија, РУ – развој ученика, ЛР – лични развој, АУ – антиципација улога, ПУ – посвећеност улогама; * корелација је значајна на нивоу 0.05; ** корелација је значајна на нивоу 0.01

Такође, разматрана је и веза професионалног идентитета наставника (различитих аспеката) и појединих социодемографских варијабли (узраст, материјално стање и радни стаж). Ти резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. Повезаност професионалног идентитета и социодемографских карактеристика (Пирсонов коефицијент корелације)

Table 3. Connection between professional identity and demographic characteristics (Pearson correlation coefficient)

Варијабле	НП	ШП	РУ	ЛР	АУ	ПУ
Старост	-,096	-,122*	-,070	-,068	,166*	,044
Материјално стање	-,145*	-,202**	-,194**	-,118*	-,102	-,070
Радни стаж	-,228**	-,215**	-,236**	-,255**	,199**	,113

Легенда: НП – наставна пракса, ШП – школа и професија, РУ – развој ученика, ЛР – лични развој, АУ – антиципација улога, ПУ – посвећеност улогама; * корелација је значајна на нивоу 0.05; ** корелација је значајна на нивоу 0.01

Испитиване су и разлике у изражености појединих аспеката професионалног идентитета наставника с обзиром на место становања (Краљево, Ниш, српске енклаве на Косову и Метохији, Подгорица), које је истовремено и место где раде. За то је коришћена анализа варијансе а резултати су приказани у Табели 4.

Табела 4 Разлике у изражености појединих аспеката професионалног идентитета наставника с обзиром на место становања (ANOVA)

Table 4. Differences in the level of the various aspects of professional identity on the bases of place of residence

	Место боравка	N	AS	SD	df	F	Значајност
НП	Краљево	88	24,76	2,26	Између група 3		
	Ниш	50	25,98	2,32	Унутар група 280		
	Српске енклаве на Косову и Метохији	50	28,04	1,33	Укупно 283	28,694	,000
	Подгорица	96	25,06	2,25			
ШП	Краљево	88	25,35	2,77	Између група 3		
	Ниш	50	26,18	2,62	Унутар група 280		
	Српске енклаве на Косову и Метохији	50	28,94	1,13	Укупно 283	34,394	,000
	Подгорица	96	24,85	2,39			
РУ	Краљево	88	12,65	1,32	Између група 3		
	Ниш	50	13,12	1,39	Унутар група 280		
	Српске енклаве на Косову и Метохији	50	13,98	,79	Укупно 283	28,809	,000
	Подгорица	96	11,69	1,84			
ЛР	Краљево	88	12,62	1,33	Између група 3		
	Ниш	50	13,62	1,10	Унутар група 280		
	Српске енклаве на Косову и Метохији	50	14,24	,89	Укупно 283	23,905	,000
	Подгорица	96	12,48	1,63			

АУ	Краљево	88	20,57	3,46	Између група	3		
	Ниш	50	21,38	3,56	Унутар група	280		
	Српске	50	19,34	2,31	Укупно	283	6,358	,000
	енклаве на Косову и Метохији Подгорица	96	19,20	3,40				
ПУ	Краљево	88	14,43	1,72	Између група	3		
	Ниш	50	12,74	2,42	Унутар група	280		
	Српске	50	15,18	1,08			18,727	,000
	енклаве на Косову и Метохији Подгорица	96	13,40	2,00	Укупно	283		

Легенда: НП – наставна пракса, ШП – школа и професија, РУ – развој ученика, ЛР – лични развој, АУ – антиципација улога, ПУ – посвећеност улогама

Подаци из Табеле 4 показују да постоји статистички значајна разлика у изражености свих мерених аспеката професионалног идентитета наставника с обзиром на место становања (вредност F-теста је у случају свих аспеката била на нивоу значајности <0.01). У већини испитиваних аспеката (наставна пракса, школа и професија, развој ученика, лични развој и посвећеност улогама) најизраженији професионални идентитет био је код испитаника из српских енклава са Косова и Метохије. Истовремено, најмање изражени професионални идентитет у већини аспеката (школа и професија, развој ученика, лични развој и антиципација улога) имају наставници из Црне Горе.

Проверавана је и разлика у изражености појединих аспеката професионалног идентитета наставника и њиховог радног статуса (запослен на одређено време/запослен на неодређено време). Значајна разлика је пронађена само у погледу аспекта идентитета посвећеност улогама ($t=3.077$, $df=279$, $p<0.05$). Наставници који имају статус запосленог на неодређено време имају израженији овај аспект професионалног идентитета од наставника запослених на одређено време. На свим осталим аспектима професионалног идентитета нису нађене значајне разлике између наставника запослених на неодређено и одређено радно време.

Када су у питању полне разлике с обзиром на степен изражености појединих аспеката професионалног идентитета наставника, код већине испитиваних аспеката нису нађене значајне разлике између мушких и женских испитаника. Једини аспект професионалног идентитета наставника на којем је нађена разлика у изражености између мушких и женских испитаника је школа и професија ($t = 2.486$,

df= 277, $p < 0.05$). Овај аспект професионалног идентитета наставника је израженији код женских испитаника.

Пажња истраживача је била усмерена и на питање разлика у различитим аспектима професионалног идентитета с обзиром на податак да ли су наставници почели да раде у својству наставника одмах након завршених студија или касније (макар годину дана касније). Резултати су показали да постоји значајна разлика једино у случају аспекта лични развој ($t = -2.121$, $df = 280$, $p < 0.05$). Показало се да наставници који су почели да раде одмах након завршених студија имају слабије изражен овај аспект професионалног идентитета (лични развој) од наставника који су почели да се баве наставничком професијом касније.

Могућност предикције професионалног идентитета на основу психолошких варијабли (самопоштовање, задовољство послом, задовољство породицом и самопроцена властитог успеха)

Испитивана је и могућност предикције вредности појединих аспеката професионалног идентитета наставника на основу склопа психолошких варијабли (самопоштовање, задовољство породицом, задовољство послом, самопроцена властитог успеха). За то је коришћена техника мултипле регресионе анализе, ентер поступак. Резултати су приказани у Табели 5.

Табела 5. Могућност предикције различитих аспеката професионалног идентитета на основу склопа психолошких варијабли

Table 5. Possibility of predicting different various aspects of professional identity on the set of psychological variables

Критеријумска варијабла	R	R ²	F	df1,df2	Sig
Наставна пракса	0,438	0,192	16,315	4; 275	0,001
Школа и професија	0,486	0,236	21,218	4; 275	0,001
Развој усеника	0,490	0,240	21,729	4; 275	0,001
Лични развој	0,431	0,186	15,718	4; 275	0,001
Антиципација улога	0,1630	0,025	1,880	4; 275	>0,001
Посвећеност улогама	0,400	0,160	13,118	4; 275	0,001

Легенда: R – коефицијент мултипле корелације; R² – коефицијент мултипле детерминације; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Као што се из Табеле 5 може јасно видети постоји могућност предикције вредности већине од испитиваних аспеката професионалног идентитета наставника на основу склопа предикторских варијабли. Једино се у случају аспекта антиципације улога показало да се овој аспект професионалног идентитета не може предвидети на основу предложеног склопа психолошких варијабли. Навећи степен објашњене варијансе је у случају аспекта развој ученика (24% објашњене варијансе).

Вредности стандардизованих регресионих коефицијената показале су да је од појединачних психолошких корелата (а то се односи на све аспекте професионалног идентитета) најбољи предиктор задовољство послом (вредности стандардизоване β за поменути предиктор се крећу у опсегу од 0,336 у случају аспекта посвећеност улогама, до 0,455 у случају аспекта развој ученика, при чему је значајност t-теста увек <0.001).

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Професионални идентитет наставника је само спорадично и недовољно обухватно обрађена истраживачка варијабла, при чему није одређена ни његова епистемолошка структура ни теоријска природа. У том смислу, било је неопходно у нашем истраживању да се проблем осветли са свих страна, али водећи рачуна да операционализација професионалног идентитета и квалитета рада подразумева и сасвим конкретно опредељење за специфичне конститутивне елементе идентитета и показатеље квалитета рада наставника који се могу емпиријски верификовати.

Теоријско-научна анализа показује да је професионални идентитет оправдано проучавати као интеракцијски феномен, јер се само у међузависном одношењу личности може постићи идентификација. Савремена позиција наставника, улоге и функције које остварује, контекстуална сложеност коју карактерише окружење у којем реализује своју бременитост, све су то околности и задаци који се не могу остварити без развијања професионалног идентитета.

Професионални идентитет наставника је у раду сагледан као мултидимензионални концепт који је обухватио различита теоријска гледишта о овом феномену, али и емпиријске верификације, а пре свега су узети у обзир Ченгови (Cheung, 2008) и Џексонови (Jackson, 2008) налази, који су потврђивани и на нашој популацији (Живковић, 2012). Према томе, узети су у обзир следећи аспекти професионалног идентитета наставника: наставна пракса, школа и професија, лични развој, развој ученика, антиципација улога и посвећеност улогама.

Резултати спроведеног емпиријског истраживања показали су да су лични развој, школа и професија, наставна пракса и развој ученика, као аспекти професионалног идентитета високо изражени код испитиваних наставника, док је истовремено најмање изражен аспект антиципација улога. Овај налаз, наизглед контрадикторан, сугерише да наставници различито процењују посвећеност професији и професионалној заједници, професионалном развоју, као и остваривању постављених личних и професионалних циљева, с једне стране, и изграђеност идентификације као биографски идентитет за себе који се карактерише ранијом социјалном, школском и професионалном путањом и перцепцијом индивидуалне будућности. Све то сугерише на међусобну удаљеност и разлику између идентитета за себе и идентитета за друге, припадајућег и освојеног професионалног идентитета наставника. До сличних резултата који се тичу најмање и највише израженог аспекта професионалног идентитета, дошли су и неки други аутори (Живковић, 2012).

Потврђена је статистички значајна повезаност између различитих аспеката професионалног идентитета и појединих психолошких варијабли (самопоштовања, задовољства професијом, задовољства породицом и самопроцене властитог успеха). Од свих испитиваних психолошких корелата, професионални идентитета (сви аспекти осим антиципације улога) је најјаче повезан са задовољством професијом. Навешти је интензитет корелације професионалног идентитета (свих аспеката осим антиципације улога). Да је задовољство професијом битан корелат професионалног идентитета наставника више пута је потврђивано и у иностраном (Blake, 2000), али и у домаћим истраживањима (Живковић, 2012). Штавише, овим истраживањем је потврђена могућност предикције професионалног идентитета наставника (свих аспеката осим антиципације улога) на основу склопа предикторских варијабли, при чему се као најбољи појединачни предиктор показало задовољство професијом. Иако степен објашњене варијансе није нарочито велик (од 16% у случају посвећености улогама до 24% у случају аспекта развој ученика), могућност предикције различитих аспеката професионалног идентитета наставника на основу склопа испитиваних психолошких корелата нам указује на значај обраћања пажње на испитиване варијабле, а све у циљу јачања и стварања здравог идентитета наставника. Унапређивање услова рада уз повремено праћење изражености појединих психолошких корелата (самопоштовања, задовољства професијом...) могло би да утиче позитивно на усавршавање у рефлексивном мишљењу и саморефлексивним увидима о наставној пракси, школи и личном развоју. Један од могућих начина да се то постигне је и кроз израду посебних програма обуке наставника у вези са препознавањем и начинима остваривања различитих улога које имају у свом професионалном

раду, а уз уважавање емиријских података добијених у овом истраживању, као и података из сличних истраживачких студија које се баве истом тематиком. На тај начин подстакло би се јачање различитих аспеката професионалног идентитета наставника.

Када је у питању веза између различитих аспеката професионалног идентитета наставника и појединих социодемографских карактеристика, добијени резултати су у складу са ранијим истраживачким налазима (Dillabough, 1999, DeCorse & Vogtle, 1997, Cheung, 2008, Живковић, 2012). Дужина радног стажа је негативно повезана са већином мерених аспеката професионалног идентитета (наставна пракса, школа и професија, развој ученика и лични развој), а позитивно са антиципацијом улога. Показало се да са годинама радног стажа опада израженост професионалног идентитета. Све то, на супрот очекивањима, сугерише да се са годинама радног стажа и искуства, перцепције наставника о важним димензијама и аспектима професионалног идентитета мењају. Процењују се као мање важни за конструкцију идентитетских облика наставника и њихов професионални идентитет. Могуће је да наставници са годинама радног стажа процењују да су неке друге димензије идентитета важне за процену професионалног идентитета, вероватно оне које ми у овом раду нисмо мерили.

Када је у питању пол, подаци показују да се професионални идентитет наставника (у већини мерених аспеката) не разликује значајно код испитаника мушког и женског пола. Значајно израженији аспект школа и професија код наставника женског пола донекле је очекивани резултат, јер се овај аспект професионалног идентитета прожима кроз саоднос са другим колегама из професије и сарадњу, а сарадљивост је уобичајно више изражена код женске популације. Овај податак сагласан је са налазима Живковића (2012).

Нађене су значајне разлике у изражености свих аспеката професионалног идентитета између наставника са различитим местом боравка. Показало се да наставници из Црне Горе (Подгорица) имају слабије изражен професионални идентитет (сагледан кроз већину испитиваних аспеката) од наставника из Србије. Најизраженији професионални идентитет се показао код наставника из српских енклава са Косова и Метохије. Једно од могућих објашњења за овај налаз би могло да буде у повезивању професионалног идентитета наставника са појмом "лична и професионална ситуираност", који помиње Живковић (2012). Наиме, тамо где је угроженост егзистенцијалних животних потреба највећа (у нашем случају су то наставници из српских енклава на Косову и Метохији), повезаност и посвећеност професији је најјача, те су и различити аспекти професионалног идентитета најизраженији.

Наше истраживање је један прилог настојањима да се утврди структура професионалног идентитета наставника и испитају његови корелати. Налази које смо добили делимично су сагласни са претходним истраживањима идентитета наставника, код нас и у свету.

ЛИТЕРАТУРА

- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the Mystery of Health, How People Manage Stress and Stay Well*. London: Jossey- Bass Publishers.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (2), 281–294.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Black, K. (2008). *Who am I as a teacher? The professional identity of teachers and its implications for menagement*. Chester: Chester Business School.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In: J. Loughran, & T. Russell (Eds.). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (13–33). London: Falmer Press.
- Bullough, R.V., Knowles, G., & Crow, N.A. (1992). *Emerging as a teacher*. London, New York: Routledge.
- Volkman, M.J. & Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year teachers. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Van Manen, M. (1999). *The Tact of Teaching*. Toronto: Althouse Press.
- Дубар, К. (2000). *Идентитет – појединац, група, друштво*. Клио: Београд.
- DeCorse, C.J.B. & Vogtle, S.P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37–46.
- Gaziel, H.H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
- Goodson, I.F. & Cole, A.L. (1994). Exploring the teachers professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 85–105.
- Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника и самопроцена квалитета рада*. Јагодина: Каирос.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 7–17.
- Jackson, S.E. (1981). Measurement of commitment to role identities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 138–146.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Searching for the essence of good teaching*. Utrecht: University of Utrecht, IVLOS.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.
- Митић, М. (1997). *Породица и стрес – између пораза и наде*. Београд: Институт за психологију, ИП “Жарко Албуљ”.
- Минић, Љ.Ј. (2012). Породична афективна везаност студената психологије. У Стефановић-Станојевић, Т. (уред.), *Породица, адолесценци, транзиција*

- (97–110). Ниш: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитет у Нишу.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In Holly, M.L. & McLoughlin C.S. (Eds.). *Perspective on teacher professional identity* (pp. 151–171). London: Falmer Press.
- Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 5–16.
- Preuss, E., & Hofsass, T. (1991). Experiences related to professional identity and strategies of teacher training in Berlin. *European Journal of Teacher Education*, 14(2), 131–137.
- Ранђеловић, Д. & Минић, Ј. (2012). Национална везаност и самопоштовање код наставника основних школа. У Јовановић, Б. и Шуваковић, У. (уред.), *Косово и Метохија 1912–2012* (617–636). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscape. In: Kompf, M. (Ed.), *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge* (pp. 69–77). London: Falmer Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rusell, T. (1993). Teachers professional knowledge and the future of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 205–216.
- Tickle, L. (2000). *Teacher instruction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Тодоровић, Ј. (2005). *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*. Ниш: Филозофски факултет и Просвета.
- Toom, A. (2007). Tacit pedagogical knowing: At the core of teachers professionalism, *Uzdannica*, 4, 99-106. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Cheung, H.Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Professional Development in Education*, 32 (4), pp.375–390.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London: Althouse Press.
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996). The multiple „I“ of teacher identity. In: M. Kompf, W.E. Bond, D. Dworet & R.T. Boak (Eds.). *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge* (78–89). London, Washington: The Falmer Press.

Predrag Živković, University of Priština Temporarily Seated in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Kosovska Mitrovica
Dušan Randelović, University of Priština Temporarily Seated in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Kosovska Mitrovica

CORRELATES OF TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

Summary

The theoretical analysis in this paper shows that it is reasonable to explore professional identity as an interactive phenomenon because that is the only way a per-

son can achieve identification. Contemporary position, role, and function of teachers, as well as the contextual complexity characterized by the surrounding in which teachers realize their potential are circumstances and tasks that cannot be achieved without the development of professional identity.

Teachers' professional identity has a holistic and integrative character. It is an inherent quality of pedagogical and professional integrity and ethos. In this paper, the authors define teachers' professional identity as a relational, insubstantial, and non-subordinate ratio of professional teaching practice (what teachers do) and professional roles and attitudes (what teachers are to themselves and to others).

On a sample of N= 284 active teachers in Serbia and in Montenegro, the authors examined the prominence of various aspects of professional identity of teachers (teaching practice, school and profession, student development, personal development, role anticipation, and commitment to roles), as well as their interrelationship with some psychological variables (self-esteem, self-assessment of their own success, satisfaction with family, and professional satisfaction) and sociodemographic variables (sex, place of residence, years of service, and financial status).

The obtained results show that personal development is the most pronounced aspect of teachers' professional identity and that role anticipation is the least pronounced one. Significant correlation has been found between different aspects of professional identity and individual psychological correlates. The results show that there is a possibility of predicting professional identity (the majority of measured aspects) based on a set of psychological predictors. The best predictor in all aspects of professional identity is professional satisfaction.

Regarding the connection with certain sociodemographic characteristics, an interesting finding is that years of service negatively correlated with most of the examined aspects of teachers' professional identity. We also found a significant difference in the intensity of teachers' professional identity based on their place of residence. Teachers in the Serbian enclaves in Kosovo and Metohija were found to have the most prominent sense of professional identity, whereas their colleagues from Montenegro had the least prominent one.

The results imply the need for further research of this phenomenon, with the inclusion of a number of psychological and social factors that are directly or indirectly related to the professional identity of teachers.