

ЕФЕКАТ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА И ОБУКЕ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт Ефекат који иницијално образовање и обука будућих наставника страног језика имају на њихова педагошка уверења и праксу у живи је интересовања бројних аутора у последње три деценије. За разлику од раних психолошких закључака у којима се ова врста интервенције означава као слаба и истиче посљедичност преуверења кандидата заснованих на личном искуству из школске клупе, студије новије датума у конструктивистичком духу промене у коиницији студентима – будућих наставника посматрају многу шире: не само као коиницију промену садржаја уверења, већ, наћи заокреп у савовима на јуном нивоу, већ и као мањи или већи сјеен идиосинкратске реконструкције посљедичних педагошких уверења која настаје услед годира са новим информацијама и искуствима, а која се значајно може одразити на деловање будућих наставника у учионици. Циљ овог рада је да кроз преглед научне и стручне литературе ефекат иницијалног образовања и обуке наставника страног језика испражи фокусирајући се на различите аспекте припреме за наставнички позив (теоријска настава и пракса), да установи на који начин разнолики програми могу да утичу на коиницију будућих наставника страног језика и да размотри педагошке импликације које ова сазнања имају за само организовање иницијалног образовања и обуке студентима.

Кључне речи: иницијално образовање, будући наставник страног језика, студентска пракса, педагошка уверења.

Увод

Савремени преглед постојећих модалитета припреме за позив наставника страног језика у тридесет две европске земље указује на велику организациону и структурну разноликост програма (Grenfell et al., 2003). У већини земаља се школовање и обука будућих наставника одвијају на факултетима или колеџима, где се кандидати у току основних студија прво специјализују за одређени језик(е) и културу циљних земаља, док се педагошки предмети изучавају или у склопу додипломског образовања или на постдипломском нивоу (нпр. *Postgraduate Certificate in Education*

¹ E-mail: avlaisavljevic@gmail.com

(PGCE) у Великој Британији). Без обзира на конфигурацију, формална припрема по правилу подразумева теоријски академски део, који се изучава у поменутиим институцијама, и практични, у виду студентске праксе. Циљ овог рада је да кроз преглед научне и стручне литературе истражи предности и недостатке обе компоненте ових програма, да установи у којој мери они имају утицаја на уверења и праксу студената – будућих наставника страног језика и да на основу тога понуди конкретне смернице за осмишљавање њихове структуре и садржаја ради што квалитетније припреме студената за наставнички позив.

Теоријска настава у оквиру иницијалног образовања наставника страног језика

Заједнички закључак већине аутора је да искључиво теоријска настава у оквиру иницијалног образовања будућих наставника има слаб ефекат на њихово деловање у учионици, те да је сама пракса кориснија за њихов професионални развој (Burns & Richards, 2009; Forzani, 2014; Freeman & Johnson, 1998; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009). То се посебно односи на традиционално доминантну компоненту курикулума која се заснива на теоријској лингвистици и усвајању другог/страног језика (Johnson, 2009; Wallace, 1991). На пример, индикативно је да се од 176 наставника енглеског језика чије су ставове о интеграцији граматике и језичких вештина у настави испитивали Борг и Бернс (Borg & Burns, 2008) нико приликом образлагања сопственог модела интеграције није позвао на теоријске моделе које би се очекивало да познају будући да је преко 60% њих имало квалификације вишег нивоа од дипломе основних студената. Слаба применљивост теоријског знања у пракси може се објаснити чињеницом да је оно по правилу деконтекстуализовано и самим тим тешко за памћење, да студентима недостаје знање о томе како да изврше трансфер, тј. примене у конкретним ситуацијама, као и да су сами резултати истраживања из поменутих области често контрадикторни и не пружају коначне одговоре на постављена питања (нпр. улога граматичке инструкције). Најзад, као и у осталим, и у домену наставе страних језика, владање језиком, знање о њему и процесу његовог усвајања нису довољни предуслови за успешно подучавање.

Аутори зато све чешће инсистирају на педагошком аспекту обуке који укључује усвајање процедуралног знања и студенте припрема за наставу језика, на супрот чисто академској оријентацији у којој се акценат ставља на „знање о језику“ (Forzani, 2014; Freeman et al., 2009; Johnson, 2009). И у овом домену припрема ће свакако укључити и декларативно знање, а у којој мери ће оно бити доступно за практичну примену, зависи од релевантности у односу на конкретне ситуације које за студенте имају лично значење (Cheng et al., 2012; Johnson, 1996). Управо због контекстуално условљене и интерпретативне природе подучавања, Џонсон (Johnson, 1996) се залаже за ширу примену метода које се заснивају на конкретним случајевима из наставе, а које ће студентима указати на комплексност наставног процеса као сложене интеракције бројних варијабли и омогућити им да у сигурном окружењу, ослобођени притисака који

сам рад у учионици подразумева, анализирају представљене ситуације и разматрају потенцијалне алтернативе. Овакав модел припреме може свакако да допринесе и усвајању процедуралног знања које би, према мишљењу више аутора (нпр. Ball & Forzani, 2009; Hollingsworth, 1989; Kagan, 1992), требало да представља један од најважнијих елемената универзитетског дела образовања, а чије често занемаривање за последицу има концентрисање студената – будућих наставника на сопствено деловање у учионици уместо на саме ученике и њихово учење.

Оно што се, такође, у истраживањима показало као изузетно битан фактор у обликовању когниције студената јесте способност њихових професора да сопственим примером у теоријском делу наставе илуструју методологију коју образовни програм заступа, чиме се студентима као реципијентима омогућава да процене валидност приступа који сами треба да примене у пракси (Wallace, 1991). Тако су, на пример, за испитаника у Борговом истраживању (Borg, 1998) од пресудног значаја за усвајање индуктивног приступа настави која у центар поставља ученика била два професора која су врло вешто успевала да без претераног личног уплитања елицитацијом наведу студенте да сами дођу до закључака, док је на Кристен (према: Knowles, 1992) много јачи позитиван утицај имао стил предавања неколико професора од самих теорија и ставова које су на предавањима износили.

Најчешће замерке студената тичу се неусклађености садржине академског дела курса у односу на захтеве праксе (нпр. превише теоријски оријентисана настава чији је садржај тешко применљив у учионици), а врло често и неконзистентна програмска оријентација, тј. промовисање контрадикторних идеја о самој настави, како у оквиру самог теоријског дела програма (нпр. опречни ставови различитих професора) тако и у односу на праксу, односно наставнике-менторе у школама у којима се она одвија (Brouwer & Korthagen, 2005; Burns & Richards, 2009; Mattheoudakis, 2007). Каган (Kagan, 1992), међутим, с правом доводи у питање способност студената-будућих наставника да процене непосредну вредност универзитетског дела образовања. Наиме, Рајовић и Радуловић (Rajović & Radulović, 2007) подсећају да компетенције наставника као врста знања која се односи на њихово деловање у учионици, тј. на избор понашања које даје одговарајуће резултате у конкретној проблемској ситуацији, представљају интеграцију декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када) знања. Замерке студената, па и бројних аутора, усмерене против академског дела програма могу се тако сматрати оправданим само у случају претераног или чак искључивог фокусирања на усвајање декларативног/концептуалног знања или пропозиција (посебно садржаја који нису директно применљиви у настави), а науштрб осталих битних аспеката припреме за наставнички позив (нпр. процедурално/перцептуално знање или сама пракса) или строгог раздвајања ових облика знања које студентима отежава уочавање веза међу њима и њихову синтезу. Другим речима, програм иницијалног образовања и обуке будућих наставника страног језика требало би да обухвати и интегрише сва три домена знања (владање језиком и знање о њему, опште педагошко знање и педагошко познавање самог предмета), а у оквиру њих сва три облика знања (декларативно, процедурално и кондиционално).

Студентска пракса

Већ поменута велика структурна разноликост програма образовања и обуке будућих наставника страних језика у Европи посебно се односи на начин организовања и дужину трајања праксе (Grenfell et al., 2003) која обично укључује опсервацију активних наставника, учествовање у, и самостално извођење наставе, самоопсервацију и различите облике рефлексије студената о обављеној пракси (Gebhard, 2009). У литератури се обично наводи да студенти праксу доживљавају као најзначајнији део иницијалног образовања (Bråten & Ferguson, 2015; Gu & Benson, 2015; Southgate et al., 2013), док међу ауторима не постоји јединствен став о значају овог искуства, те се мишљења крећу од тога да је утицај на кандидате незнатан (Zeichner et al., 1987), преко тога да он може бити значајан, али не увек позитиван (Feiman Nemser & Buchmann, 1985), до тога да је он пресудан за реконструисање преуверења о настави (Ball & Forzani, 2009; Kagan, 1992).

Многи аутори се, међутим, слажу у критици истраживања општег утицаја праксе на социјализацију студената – будућих наставника на групном нивоу, указујући на динамичну и мултидимензионалну природу процеса у коме постоји сложена интеракција различитих елемената, због чега је неопходно истражити везу између специфичности одређеног програма, контекстуалних фактора и исхода социјализације појединаца (Borg, 2006; Brouwer & Korthagen, 2005; Feiman Nemser & Buchmann 1989). На пример, у истраживању промена у уверењима 162 будућа наставника у току *PGCE* програма које су спровели Брамалд и сарадници (Bramald et al., 1995), занимљив је случај два испитаника који су, и поред истоветног почетног опредељења за рад ученика у групама и опште оријентације самог курса ка моделу подучавања који у центар поставља ученика, након праксе заступали супротстављене ставове према овом елементу наставе који је у интервјуима објашњен личном перцепцијом позитивног, односно негативног ефекта који је овај вид организовања ученика имао у различитим одељењима којима су у току праксе предавали. Дакле, успешност примене метода или одређених наставних вештина које су претходно увежбаване у контролисаним условима (нпр. при симулацији наставе – *microteaching*) умногоме ће зависити од тога да ли еколошки услови самог одељења у коме се пракса одвија погодују реализацији таквог деловања.

Неки од елемената организоване праксе који се у литератури најчешће наводе као фактори који битно утичу на исход социјализације студената – будућих наставника јесу наставници-ментори код којих студенти долазе на праксу, карактеристике одељења којима предају (нпр. број ученика, ниво знања и способности, мотивација, дисциплина итд.), очекивања професора, њихов начин оцењивања и комуникација са наставницима-менторима, степен аутономије који студенти имају у извођењу наставних активности или самом одабиру контекста у ком држе наставу, институционалне карактеристике и наставна политика школе у којој је пракса организована (нпр. ставови директора, родитеља, колега, наставни материјал) итд. (Izadinia, 2015; Knowles, 1992; Petrović, 2009; Zeichner et al., 1987).

Каган (Kagan, 1992), на пример, указује на пресудну улогу наставника-ментора посебно за усвајање процедуралног знања, што је последица већ поменутог честог одсуства ове компоненте у теоријском делу обуке. Занимљиво је да све већи број аутора сматра да развоју когниције код студената – будућих наставника погодује одударење њихових у односу на ставове наставника код којих раде праксу (нпр. Hollingsworth, 1989; Kagan,

1992; Tillema, 1998). Наиме, изложеност алтернативним моделима мишљења и наставне праксе утиче на преиспитивање адекватности сопствених предуверења, при чему је свакако важно да и искусни наставници буду спремни на дијалог и дискусију и не захтевају слепо послушност кандидата. Један од таквих позитивних примера јесте однос које су успоставиле студенткиња Линда и њена наставница-менторка Дру (према: Hollingsworth, 1989) где је кандидаткиња прво савладала методе које је госпођа Дру примењивала у настави читања, а затим користила знање стечено у теоријском делу програма да их критички анализира. Прихвативши Линдину критику, наставница ју је охрабрила да примени другачији приступ у настави. Како би добио такву прилику, будући наставник Крис (према: Hollingsworth, 1989) је практично морао да убеди своју менторку у оправданост идеја заступаних на факултету, које је и сам подржавао, а затим се током праксе уверио у неопходност примене неких њених метода управљања одељењем како би своја уверења о настави читања спровео у дело. Можемо тако закључити да дијалог у коме долази до супротстављања ставова студената – будућих наставника и наставника-ментора може да омогући дубље процесирање информација представљених у теоријском делу курса, когнитивну интеграцију предметног и дидактичког знања, ширење репертоара наставне праксе како за студенте, тако и за наставнике-менторе, а од посебног значаја је аутономија студената, тј. слобода да сами тестирају различите методе у настави.

Многа истраживања су показала да су као последица искуства праксе студенти – будући наставници постали строжи, ауторитативнији (Kagan, 1992; Knowles, 1992; Watzke, 2007). Наиме, кандидати на праксу често долазе са нереалним представама о ученицима будући да оне углавном произилазе из личног искуства и заснивају се на сопственом моделу, због чега се јављају очекивања да ће њихови ученици имати карактеристике (нпр. способности, стил учења, интересовања) и проблеме сличне онима које су они сами као ученици имали. Студенти зато често прво искуство у учioniци доживљавају као шок с обзиром на идеализовану слику наставе са којом долазе, а коју академски део курса, обично хуманистички настројен, не само да не успева да промени, већ често подржава и учвршћује (Brouwer & Korthagen, 2005; Hoy & Woolfolk, 1990; Zeichner et al., 1987). Тако је на почетку истраживања које је спровела Холингсворт (Hollingsworth, 1989) 13 од 14 испитаника под управљањем одељењем подразумевало врло слабу контролу над ученицима према којима су се односили као према себи равнима. Увидевши да такав приступ не доноси резултате, студенти би опонашајући наставнике-менторе одлазили у другу крајност успостављајући изузетно чврсту контролу над ученицима (што је обично било праћено личним незадовољством), а само половина од укупног броја испитаника су на крају успели да пронађу равнотежу између две крајности и усвоје умерен стил управљања одељењем. Аутори наводе различите разлоге за иницијалну преокупацију будућих наставника успостављањем контроле, реда и дисциплине и њихово ауторитарно понашање. Каган (Kagan, 1992) ову промену види као последицу њиховог сусрета са реалношћу (нпр. незаинтересовани, немотивисани ученици) праћену недостатком процедуралног знања. Други аутори (нпр. Hoy & Woolfolk, 1990) као главни узрок наводе контакт са наставницима-менторима који инсистирају на оваквој организацији наставе, што је обично у складу са политиком школе у којој је пракса организована, док Кокран-Смит корене оваквог понашања проналази у ученичком искуству обично конзервативног школовања које утиче на формирање ставова студената – будућих наставника, а које обука само привидно успева да промени (Cochran Smith, према: Richardson, 1996).

Ефекат образовања и обуке студената – будућих наставника: промене у когницији

Једна од најконтроверзнијих тема из домена образовања студената – будућих наставника тиче се постојаности њихових предуверења, тј. мере у којој су она подложна променама у току програма иницијалног образовања и обуке (Cabaroglu & Roberts, 2000; Fives et al., 2015; Richardson, 1996). У литератури је традиционално било уврежено становиште да су уверења нефлексибилна, отпорна на промене, те да образовање и обука будућих наставника имају слаб ефекат на њихову социјализацију (Kagan, 1992; Knowles, 1992; Zeichner et al., 1987). Студије новијег датума, међутим, овакву позицију оспоравају, а као основне замерке на поставку, анализу и тумачење резултата ранијих истраживања наводе да: 1) на курс обуке не треба гледати као на константу, већ као варијаблу с обзиром на њихову хетерогену природу и битне разлике како између, тако и унутар самих програма (Borg, 2006; Cabaroglu & Roberts, 2000); 2) истраживања промена уверења на групном нивоу могу да прикрију битна померања на индивидуалном нивоу (нпр. у супротном смеру) (Cabaroglu & Roberts, 2000; Tillema, 1998); 3) закључак о одсуству промене често се своди на чињеницу да није дошло до когнитивног приближавања програмској оријентацији курса или до неког драматичног заокрета у ставовима кандидата (Zeichner et al., 1987).

У новијој литератури, међутим, појам промене уверења код студената – будућих наставника је у конструктивистичком духу знатно шире схваћен и не односи се искључиво на промене у садржају или једноставну агрегацију нових идеја, већ на сложено реконструисање недовољно развијене, упрошћене и често идеалистичке представе о настави, засноване на личном ученичком искуству (Borg, 2006; Burns & Richards, 2009). Кабароглу и Робертс (Cabaroglu & Roberts, 2000) су, на пример, анализом интервјуа које су у три фазе водили са полазницима *PGCE* програма за будуће наставнике страних језика идентификовали више категорија промена у когницији студената, као што су образовање или подизање свести о постојању одређеног конструкта, идеје или процеса, учвршћивање предуверења увиђањем да оно има основа у стварности, усвајање нових стручних термина конструкте које су упознали, надоградња и усавршавање постојећих уверења асимилацијом нових информација, прераспоређивање уверења у смислу њихове важности, повезивање и синтеза два конструкта, и најзад, удаљавање од или потпуно напуштање неког схватања на које су се ранија истраживања искључиво фокусирала. Као последица ширег тумачења концепта, промена уверења у овој студији није забележена само код једног испитаника, мада је и у том случају дошло до усвајања практичног процедуралног знања.

Део набројаних процеса могу се схватити и као различити исходи интеракције постојећих схватања и нових информација у оквиру модела промене уверења, који је описала Тилема (Tillema, 1998). Наиме, уколико је нов материјал у складу са постојећим ставовима, они постају још чвршћи, изостаје потреба за променом или долази само до умерене реструктурирације уверења. Чак и ако одударање постоји, али изостане свест о насталом конфликту, долази до пуког додавања нових информација које, међутим, не бивају интегрисане у већ постојећи систем. Уместо препознавања и прихватања настале дискрепанце, често се дешава и да се идеје заступане у програму обуке тумаче тако да потврђују предуверења студената, због чега се јављају и потпуно искривљене

интерпретације представљеног материјала (Cabaroglu & Roberts, 2000; Feiman Nemser & Buchmann, 1989; Tillema, 1998). Овде се, наиме, ради о „самоодбрани става путем селективног деловања на перцепцију, памћење и сл., односно (често несвесном) избегавању информација које би могле изазвати промену“ (Bosanac i sar., 1977: 621). С друге стране, препознавање и прихватање конфликта који настаје услед додира с информацијама које су у супротности са личним уверењима доводи или до одбацавања нових идеја, уколико је промена става неприхватљива, или до њиховог прихватања тј. „акомодације“ (Pajares, 1992: 320), уколико је њихова евалуација позитивна. Овај модел тако одлично илуструје готово општеприхваћену позицију о релативној стабилности уверења и постојању више предуслова за њихову потпуну промену као што су незадовољство постојећим уверењем, разумевање и перцепција алтернативног становишта као валидног и корисног, и повезивање нових информација са постојећим системом конструката (Skott, 2015; Woolfolk Hoy et al., 2006).

Табела 1. Студије ефекта програма образовања и обуке будућих наставника на њихову когницију (звездицом су означене оне које се баве будућим наставницима страног/другог језика)

Студија	Контекст	Методологија	Резултати (промене)
Borg, 2005*	1 кандидат, <i>CELTA</i>	студија случаја (4 недеље)	НЕ: учвршћени почетни ставови
Bramald et al., 1995	162 студента, <i>PGCE</i> , Енглеска	упитник (3х, 9 месеци) + интервју (10 студентата)	ДА: благо ка традицији приступа (групно), у разл. смеру (инд.)
Cabaroglu & Roberts, 2000*	20 студената, <i>PGCE MFL</i>	интервју (3х, 9 месеци) + упитник (1х)	ДА: разноврсне категорије промена
Dunkin et al., 1994	3х20 будућих учитеља у Сиднеју	интервју (пре и после праксе, I и III година)	ДА: али углавном статистички небитне
Gutierrez Almarza, 1996*	4 студента, <i>PGCE MFL</i> , Велика Британија	студија случаја (9 месеци)	ДА и НЕ: промене у пракси, различите когнитивне реакције на заступани метод
Hollingsworth, 1989	14 студената, Беркли, утицај курса о настави читања	интервју и опсервација (9 месеци)	ДА: идиосинкратске промене (сложена мрежа фактора)
MacDonald et al., 2001*	55 студената, <i>BA/MA TESOL</i> , Велика Британија	упитник (Lightbown & Spada, 1995), 2х, 1 семестар	ДА: удаљавање од бихевиоризма – утицај <i>SLA</i> курса
Nettle, 1998	79 будућих-учитеља у Аустралији	упитник, пре и после праксе (3 недеље)	НЕ: статистички небитне (групно), ДА: индивидуалне промене

Ogilvie & Dunn, 2010*	12 студената у Канади, курс који промовише <i>TBLT</i>	упитник, 2х; интервју после праксе	ДА: групно, у правцу <i>TBLT</i> ; НЕ: у пракси
Peacock, 2001*	146 студената, <i>BA TESOL</i> , Хонгконг	<i>BALLI</i> упитник, 2х, 3 године	НЕ: нису забележене битније промене
Sendan & Roberts, 1998*	1 <i>EFL</i> студент, Турска	студија случаја (мрежа репертоара), 3х, 15 месеци	ДА: структурне промене у когницији
Tillema, 1998	124 студента, 1 година, 3 програма обуке	упитник, 2х, 6 недеља	НЕ: групно, ДА: 72% испитаника, у различитом смеру
Zeichner et al., 1987	13 студената – будућих учитеља, САД	интервју (мин. 5х), опсервација (мин. 3х), 15 недеља	НЕ: учвршћени почетни ставови

CELTA – Certificate in English Language Teaching to Adults; PGCE – Postgraduate Certificate in Education; MFL – Modern Foreign Languages; TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages; SLA – Second Language Acquisition (Усвајање другог језика); TBLT – Task-Based Language Teaching (подучавање које се заснива искључиво на практичним задацима); EFL – English as a Foreign Language

Преглед студија које се баве утицајем програма образовања и обуке будућих наставника на њихову когницију (табела 1) указује на велику разноврсност у погледу контекста (различити програми, број испитаника, културе, утицај одређеног курса/предмета, праксе или целог програма образовања/обуке), метода (квантитативне, квалитативне методе или њихова комбинација, учесталост и дужина процеса прикупљања података), анализе (дескриптивна или компаративна статистика, групни или индивидуални ниво) и интерпретације резултата истраживања (шта се подразумева под променом) што отежава њихову синтезу. Можемо ипак закључити следеће:

1) Промене у когницији студената – будућих наставника су изразито идиосинкратске, при чему су могућа померања како у смеру идеја заступаних у програму, тако и удаљавање од њих, због чега истраживања на групном нивоу нису препоручљива (Bramald et al., 1995; Dunkin et al., 1994; Nettle, 1998; Tillema, 1998).

2) На ток и природу промена утиче комплексна мрежа фактора, укључујући пре свега однос преуверења кандидата и програмске оријентације обуке, при чему њихово подударење и, као последица, одсуство промене у садржају ставова студената свакако нису показатељ неефективности програма (Borg, 2006; Hollingsworth, 1989; Zeichner et al., 1987).

3) Уместо искључиво на промене у садржају уверења, студије би требало да се фокусирају на све промене у когницији будућих наставника које настају као резултат додира са новим сазнањима, уверењима и наставном праксом укључујући и учвршћивање преуверења, њихову реорганизацију и сличне структурне промене (диференцијација, интеграција, ширина) за шта су погодна лонгитудинална истраживања квалитативног типа (Cabaroglu & Roberts, 2000; Levin, 2015; Sendan & Roberts, 1998).

Импликације истраживања когниције студената – будућих наставника за иницијално образовање и обуку будућих наставника страног језика

Сазнања о природи промена у когницији студената и условима који су за то неопходни имају и важне импликације за осмишљавање конфигурације и садржине програма образовања и обуке будућих наставника страног језика, па на основу прегледане литературе можемо закључити да је за професионални развој студената неопходно следеће:

1) Кандидате треба подстаћи да пре свега постану свесни сопствених скривених уверења која се тичу наставе и да их искажу (Cabaroglu & Roberts, 2000; Cheng et al., 2012; Conklin & Hughes, 2016; Gebhard, 2009). Неки аутори сматрају да је ово битно како за студенте тако и за њихове професоре и наставнике-менторе, као предуслов за индивидуализован приступ образовању и обуци (нпр. избор предметног наставника код кога иду на праксу у зависности од полазних ставова кандидата) (Hollingsworth, 1989; Petrović, 2009).

2) Студенте треба упознати с алтернативним моделима наставе страног језика како би превазишли ограничења сопствених упрошћених представа заснованих на личном ученичком искуству. Поређење сопствених и научних теорија требало би да наведе студенте да аргументовано образложе своје становиште, да га критички анализирају и преиспитају (Cheng et al., 2012; Gajić, 2009), а како би се алтернативе перципирале као релевантне и потенцијално валидне, професори би требало да теоријско знање повежу са конкретним ситуацијама из праксе наглашавајући значај контекста који у многоме може одредити оправданост избора одређене опције (Freeman & Johnson, 1998; Rajović & Radulović, 2009). Методе које се заснивају на анализи случаја (нпр. снимљених часова) посебно су погодне за интеграцију теорије и праксе и усвајање кондиционалног/стратешког знања (Forzani, 2014; Johnson, 1996; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009), а уколико је могуће, професори би требало и да сопственим примером у настави илуструју заступане идеје (Wallace, 1991).

3) Академски део програма би требало да укључи и усвајање стандардних наставних процедура, и то како из домена опште дидактике и методике (нпр. давање инструкција, подела материјала, организовање ученика у групе, структурисање часа), тако и у оквиру педагошког познавања материје (нпр. различити начини представљања одређене језичке структуре у зависности од карактеристика ученика, избор одговарајућег наставног материјала). Циљ раног усвајања наставних процедура које се у пракси временом аутоматизују јесте што брже померање фокуса пажње будућих наставника са сопственог деловања на ученике и њихово постигнуће (Forzani, 2014; Kagan, 1992).

4) Пракса би студентима требало да омогући стварање реалније слике о ученицима и себи као наставницима и слободу да тестирају сопствене идеје, али и алтернативне методе које су упознали на факултету или опсервацијом наставника-ментора (Kagan, 1992; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009; Petrović, 2009). Потребно је, међутим, наћи златну средину између, с једне стране, прескрипције која занемарује контекстуалну условљеност наставног процеса (нпр. често контрапродуктивно инсистирање

на примени метода представљених на факултету уколико карактеристике контекста не погодују реализацији заступаног приступа) и, с друге стране, одсуства било какве дирекције које студентима дозвољава да остану заробљени у оквирима сопственог ученичког искуства или да „играју на сигурно“ слепим ослањањем на преписане уџбенике, план наставника-ментора или методе из теоријског дела програма. Циљ праксе, дакле, није практична примена наученог по сваку цену, већ прилика да студенти детаљно анализирају услове у којима се настава одиграва, образложе сопствене изборе у процесу планирања часа сагледавајући сложену интеракцију личних предуберења, нових сазнања и одлика контекста, као и да изврше евалуацију резултата, тј. сопственог деловања у учioniци. Кандидатима би такође требало омогућити да наставу држе у сасвим различитим одељењима, како би се и лично уверили у значај контекстуалних фактора, научили да свој стил подучавања прилагођавају датим околностима и развили способност рефлексije и учења из искуства (Burns & Richards, 2009; Levin, 2015; Rajović & Radulović, 2009).

5) У складу с описаним циљевима теоријског и практичног дела образовања и обуке будућих наставника, њихова евалуација би требало да, осим традиционалне провере степена у ком владају различитим аспектима језика и оцене теоријског педагошко-психолошко-дидактичког знања, укључи и поменуто процедурално и кондиционално/стратешко знање које би се делом проверило опсервацијом, а делом у виду дневника методичке праксе у којима би анализирали адекватност одређених модела понашања у односу на захтеве контекста у ком држе наставу. Осим праксе, и практични задаци (нпр. планови часова, симулација наставе) требало би да буду пропраћени рефлексивним освртом студената на ова искуства, због чега се портфолио може сматрати посебно погодним видом евалуације студената (Johnson, 1996). Будући наставници би у оквиру њега могли да дефинишу сопствена предуберења, установе разлике између личних и научних теорија, идентификују елементе академског дела програма које желе да испробају у пракси (нпр. ситуационо представљање граматичких структура) и анализирају факторе који би могли утицати на успешност њихове примене (нпр. структуре којима погодује овакав вид презентације, карактеристике ученика и сл.). Као потешкоћа приликом овог облика евалуације, јавља се прецизно дефинисање критеријума за њихово оцењивање, а посебан изазов представља и одређивање према виђењу личности наставника као битног фактора у настави и процена мере у којој овај чинилац треба да утиче на евалуацију студената.

Закључак

Питање ефекта иницијалног образовања и обуке наставника страних језика истражено је, с једне стране, кроз осврт на карактеристике саставних делова ових програма – теоријског дела курикулума и студентске праксе, а с друге, кроз преглед студија које су директно настојале да пронађу одговор на ово питање. Закључак је да се учинак формалне припреме за наставнички позив тешко може посматрати на општем, групном нивоу с обзиром на изразито сложену интеракцију бројних фактора у оквиру самог образовног програма (нпр. концептуална оријентација, наставници-ментори, карактеристике одељења током праксе итд.) и постојећих уверења

и других карактеристика самих студената. Међутим, на основу анализе појединачних случајева из литературе, идентификовањем примера добре праксе и недостатака одређених елемената припреме, а служећи се најновијим сазнањима о природи потенцијалних когнитивних промена током школовања кандидата, у раду су дефинисане опште смернице које се директно могу применити приликом образовања и обуке будућих наставника страног језика.

Литература

- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, No. 5, 497-511.
- Borg, M. (2005). A Case Study of the Development in Pedagogic Thinking of a Pre-Service Teacher. *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 2, 1-30.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 1, 9-38.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Borg, S. & Burns, A. (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics*, Vol. 29, No. 3, 456-482.
- Bosanac, M., Mandić, O. & Petković, S. (1977). *Rečnik sociologije i socijalne psihologije*. Zagreb: Informator.
- Bramald, R., Hardman, F. & Leat, D. (1995). Initial Teacher Trainees and Their View of Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 1, 23-31.
- Bråten, I. & Ferguson, L. E. (2015). Beliefs about Sources of Knowledge Predict Motivation for Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 50, 13-23.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 1, 153-224.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2009). Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 1-8). Cambridge: CUP.
- Cabaroglu, N. & Roberts, J. (2000). Development in Student Teachers' Pre-Existing Beliefs during a 1-Year PGCE Programme. *System*, Vol. 28, No. 3, 387-402.
- Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2012). Practicalising Theoretical Knowledge in Student Teachers' Professional Learning in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, 781-790.
- Conklin, H. G. & Hughes, H. E. (2016). Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 67, No. 1, 47-60.
- Dunkin, M. J., Precians, R. P. & Nettle, E. B. (1994). Effects of Formal Teacher Education upon Student Teachers' Cognitions Regarding Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10, No. 4, 395-408.
- Feiman Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, Vol. 87, No. 1, 53-65.
- Feiman Nemser, S. & Buchmann, M. (1989). Knowing, Thinking and Doing in Learning to Teach: A Research Framework and Some Initial Results. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (pp. 361-376). Leuven: Leuven University Press.

- Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' Beliefs about Teaching (and Learning). In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). New York: Routledge.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning from the Past. *Journal of Teacher Education*, Vol. 65, No. 4, 357-368.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 3, 397-417.
- Freeman, D., Orzulak, M. M. & Morrisey, G. (2009). Assessment in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 77-90). Cambridge: CUP.
- Gajić, O. (2009). Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi*, knjiga 8/1, tom 1 (str. 69-76). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Gebhard, J. G. (2009). The Practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 250-258). Cambridge: CUP.
- Grenfell, M., Kelly, M. & Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Gu, M. & Benson, P. (2015). The Formation of English Teacher Identities: A Cross-Cultural Investigation. *Language Teaching Research*, Vol. 19, No. 2, 187-206.
- Gutiérrez Almarza, G. (1996). Student Foreign Language Teacher's Knowledge Growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50-78). Cambridge: CUP.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 2, 160-189.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 2, 279-300.
- Izadinia, M. (2015). A Closer Look at the Role of Mentor Teachers in Shaping Preservice Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, 1-10.
- Johnson, K. E. (1996). The Role of Theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 4, 765-771.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). Cambridge: CUP.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 2, 129-169.
- Knowles, J. G. (1992). Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Legutke, M. K. & Schocker-v. Dittfurth, M. (2009). School-Based Experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 209-217). Cambridge: CUP.
- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). Changing Values: What Use Are Theories of Language Learning and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 949-963.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking Changes in Pre-Service EFL Teacher Beliefs in Greece: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, 1272-1288.

- Nettle, E. B. (1998). Stability and Change in the Beliefs of Student Teachers during Practice Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 2, 193-204.
- Ogilvie, G. & Dunn, W. (2010). Taking Teacher Education to Task: Exploring the Role of Teacher Education in Promoting the Utilization of Task-Based Language Teaching. *Language Teaching Research*, Vol. 14, No. 2, 161-181.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, 307-332.
- Peacock, M. (2001). Pre-Service ESL Teachers' Beliefs about Second Language Learning: A Longitudinal Study. *System*, Vol. 29, 177-195.
- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika - od selekcije do prakse, Naučni skupovi*, knjiga 8/1, tom 1 (str. 57-67). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Rajović, V. & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, god. 56, br. 4, 413-434.
- Rajović, V. & Radulović, L. (2009). Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi*, knjiga 8/1, tom 1 (str. 57-67). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Sendan, F. & Roberts, J (1998). Orhan: A Case Study in the Development of a Student Teacher's Personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 4, No. 2, 229-244.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13-30). New York: Routledge.
- Southgate, E., Reynolds, R. & Howley, P. (2013). Professional Experience as a Wicked Problem in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, 13-22.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and Change in Student Teachers' Beliefs about Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 4, No. 2, 217-228.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Watzke, J. L. (2007). Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward a Developmental Theory of Beginning Teacher Practices. *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 1, 63-82.
- Woolfolk Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed. (pp. 715-737). London and New York: Mahwah and Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. & Densmore, K. (1987). Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 21-59). London: Cassell.

Примљено: 24. 07. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 22. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 20. 12. 2015.

THE EFFECTS OF INITIAL EDUCATION AND TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract

The effects that initial education and training of future foreign language teachers have on their pedagogic convictions and practice have been of prime interest of numerous authors in the last three decades. In difference to previous pessimistic conclusions in which this type of intervention was assessed as weak and stressed the persistence of preconceived notions of the candidates based on personal experiences from earlier schooling, more recent studies, in the constructivistic spirit of the change of cognition of the students – future teachers is considered more widely, not only as a complete change of the contents of their convictions, i.e. a sudden turn in their attitudes on the group level, but also as a smaller or bigger level of idiosyncratic reconstruction of the existing pedagogic convictions which happens because of acquiring new information and experiences that can reflect significantly on their future work in classroom. The aim of our research was to explore, by reviewing scientific and professional literature, the effects of the initial education and training of foreign language teachers, and focusing on different aspects of the preparation for the teacher's profession (theoretical lecturing and practical training), to find out in which ways various programs can influence the cognition of foreign language teachers and to consider pedagogic implications that these information might have for the organization of initial education and training of students.

Keywords: *initial education, future foreign language teachers, practical training, pedagogic convictions.*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Резюме

Качество факультетского образования и профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка влияет на их педагогические убеждения и учебную практику, что находится в фокусе внимания многочисленных авторов в последние десятилетия. В отличие от ранних пессимистических выводов, в которых такое влияние считается слабым и выдвигается на первый план стабильность убеждений, приобретенных на основе личного опыта в школе, в недавних исследованиях в духе конструктивизма, когнитивные изменения у студентов – будущих преподавателей, рассматриваются в более широком смысле. Когнитивные изменения рассматриваются не столько как полное изменение убеждений, т.е. внезапный поворот на групповом уровне, сколько как своеобразная реконструкция существующих педагогических убеждений, произошедшая в результате контакта с новой информацией и опытом, которые могут существенно повлиять на работу будущих преподавателей в классе. В данной статье, на основе изучения научной литературы и литературы по специальности, исследуется влияние факультетского образования и профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков, вернее различные аспекты подготовки к профессии учителя (теоретическое обучение и школьная практика), определяется способ влияния различных программ на познавательную способность будущих преподавателей иностранного языка, а также рассматриваются последствия этих выводов на организацию факультетского образования студентов.

Ключевые слова: *факультетское образование, будущий преподаватель иностранного языка, студенческая практика, педагогические убеждения.*