



Милан С. Станчић¹ 

Андреа Г. Гашић

Лука Ђ. Николић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет
Београд, Србија

Оригинални
научни рад

Перспективе о настави предметних наставника и њихов доживљај аутономије и самоефикасности у раду²

Резиме: У овом раду полазимо од предпоставки да на актуелизацију наставничких уверења о настави, односно на оно што наставници заиста раде у пракси, између осталих, утичу и чиниоци као што су наставнички доживљај аутономије у раду и самоефикасности у различитим областима деловања. Стога нам је циљ истраживања био да испитамо повезаност између наставничких перспектива о настави, њиховој доживљаја аутономије и доживљаја самоефикасности у раду. Узорак истраживања чинила су 123 наставника предметне наставе из основних и средњих школа у Србији. За прикупљање података коришћени су Инвентар перспектива о настави (TPI), Скала самоефикасности наставника (TSES) и Скала аутономије наставника (TAS). За обраду података коришћене су технике дескриптивне статистике и Пирсонов коефицијент корелације. Налази до којих смо дошли показују да се наставници који се осећају аутономније у свом раду уједно осећају и ефикасније у различитим аспектима рада у настави. Када је реч о перспективама у настави, наставници код којих је израженије трансмисивно предостављење наставу осећају виши ниво самоефикасности у домену управљања разредом. Уједно, ови наставници имају нижи скор на скали аутономије у односу на популацију. Осим тога, утврђено је да наставничку усмереност на целисни развој ученика и на различите потребе ученика праћу и осећај да умеју да се изборе са тим како да укључе и мотивишу различите ученике у настави, као

¹ mstancic@f.bg.ac.rs;

 <https://orcid.org/0000-0002-3286-6381>

² Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду, Филозофском факултету (број уговора 451-03-66/2024-03/ 200163).

Copyright © 2024 by the authors, licensee Faculty of Education University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

и доживљај да им програми наставе и учења у том стремљењу не представљају значајно ограничење. Можемо закључити да су наставнички погледи на наставу и њихови доживљаји аутономије и самоефикасности у раду међусобно повезани феномени, што говори о значају рада на освешћивању и трансформисању наставничких перцепција о настави, али и попреди да се обезбеде услови који би фацилитирали ове процесе, а који, између осталог, подразумевају и већу аутономију наставника у различитим аспектима деловања.

Кључне речи: перцепције о настави, аутономија наставника, самоефикасност наставника

Увод

Настојања да се побољша квалитет наставе у школама неретко су праћена питањем шта све утиче на то како ће настава изгледати. У својој светски познатој синтези више од 800 метаанализа о чиниоцима који доприносе постигнућима ученика Хети (Hattie, 2009) посебно наглашава оне који се односе на наставнике и наставу, као што су квалитет наставе, очекивања наставника и уверења наставника. Према његовим речима, да бисмо разумели на који начин наставници доприносе успеху ученика, морамо најпре да боље разумемо уверења која наставници имају о настави, учењу, оцењивању, сопственим улогама, ученицима (Hattie, 2009).

О уверењима наставника се често говори у терминима имплицитних теорија услед тога што њихове „теорије” о настави (или неком другом феномену из домена образовања) нису довољно артикулисане и освешћене, а најчешће су засноване на личним искуствима, доживљајима и претпоставкама (Fives & Buehl, 2008; Pajares, 1992; Soodak & Podell, 1994). Ипак, постоји сагласност да уверења, било да су она експлицитна или не, играју значајну улогу у обликовању начина на који људи посматрају и разумеју сопствено окружење и како делују у том окружењу. Додатно, уверења су релативно стабилна, односно отпорна на мењање (Pajares, 1992; Rath, 2001). Стога не чуди да је велики број студија у области образовања потврдио утицај наставничких уверења на деловање наставника, односно наставну

праксу (Collins & Pratt, 2011; Ho, Watkins & Kelly, 2001; Kember & Kwan, 2000; Lam & Kember, 2006; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Trigwell & Prosser, 1996). Управо због тога, иако је реч о феномену који је тешко ухватљив, аутори наглашавају значај истраживања наставничких уверења (Cheng et al., 2009; Kagan, 1992; Lazadina & Krumina, 2022).

У овом раду ослањамо се на концепт перспектива о настави који интегрише уверења, намере и деловање наставника, и полазимо од идеје да на актуелизацију наставничких уверења о настави, односно на оно што наставници заиста раде у пракси, између осталих, утичу и чиниоци као што су наставнички доживљај аутономије у раду и самоефикасност у различитим областима деловања. Стога нам је намера да испитамо да ли постоји и каква је повезаност између наставничких перспектива о настави и њиховог доживљаја аутономије и самоефикасности.

Перцепције о настави. У овом раду користимо се термином „перспективе о настави”, а који се одређује као „оно што наставници раде и разлози због којих се њихове акције сматрају вредним и оправданим” (Pratt, 1998, стр. 10). Са тежњом да сазнају какву перспективу о настави имају наставници из различитих социокултурних контекста и различитих дисциплина у оквиру којих подучавају, а са идејом да не постоји један униформни облик добре наставе, те да добра настава има плуралитет особина (Pratt, 2002; Collins & Pratt, 2011), Прат и сарадници спрове-

ли су истраживање са 250 високошколских наставника из Канаде, Кине, Сингапура и САД (Pratt, 1998). Циљ истраживања је био да се испитају начини на које наставници концептуализују добру наставу и учење, а захваљујући добијеним налазима, настао је Инвентар перспектива о настави (енг. *Teaching Perspectives Inventory* – TPI). У овом инвентару дефинисано је пет различитих перспектива о томе шта је све то добра настава: трансмисивна настава (енг. *the transmission*

perspective), настава као увођење у праксу/шегртовање (енг. *the apprenticeship perspective*), настава као подстицање когнитивног развоја ученика (енг. *the developmental perspective*), настава као неговање и брига о ученицима (енг. *the nurturing perspective*) и социјално-реформска настава (енг. *the social reform perspective*) (Pratt, 1998; Pratt et al., 2016). Описи перспектива дати су у Табели 1 у наставку.

Табела 1. Описи пет перспектива о настави.

Перспектива	Опис
Трансмисивна настава	Фокусирана је на садржај као на кључни елемент образовног процеса, сматрајући га централним у планирању, реализацији и евалуацији наставе. Ефикасно подучавање се унутар ове перспективе дефинише као наставникова способност да градиво представи на јасан и прецизан начин, водећи ученика кроз градиво док га он потпуно не савлада. Улога ученика је, према томе, усвајање представљеног градива, док се наставник налази у експертској и предавачкој улози.
Настава као увођење у праксу	Настава се посматра као рад на реалним задацима у реалном контексту. Ефективност наставниковог рада види се у његовом знању, вештинама и генералним владањем ониме што поучава. Наставник ученицима помаже у развијању практичних вештина, али и у развијању идентитета припадника професије или занимања за које се припрема. Ученици су учесници у процесу социјализације у којој се дешава развој професионалних вештина и идентитета, а који почиње од рада на једноставним задацима и креће се ка све сложенијим. При томе, наставник прати и подупиरे њихово учење, а временом његова улога постаје све мање доминантна, док одговорност ученика расте.
Настава као подстицање когнитивног развоја ученика	Ефективна настава је она која помаже ученицима у развијању виших когнитивних структура за разумевање садржаја и промишљање проблема из одређене области. Улога наставника је организација наставе у којој се ученици активно ангажују око учења и померају од једноставних до комплекснијих нивоа размишљања о садржају – што се постиже коришћењем метода и техника активне наставе/учења. При томе се подразумева да наставник добро познаје ученике по питању њиховог предзнања, начина учења и размишљања, претходних искустава у образовању и слично. Улога ученика подразумева активну позицију у решавању проблема и конструкцији сопственог разумевања, насупротив усвајању готовог садржаја.
Настава као неговање и брига о ученицима	Ефективна настава јесте она која подстиче развој самопоуздања, селф-концепта и саморегулације код ученика. Улога наставника види се у обезбеђивању средине која ће све то подржати, грађењем климе поверења и бриге. Ипак, наглашава се и важност одржавања баланса између академске и емотивне подршке, при чему се постављају изазовни али достижни циљеви, охрабрује труд, али води се рачуна и о постигнућима ученика. Добра настава у оквиру ове перспективе је она у којој се ученицима пружа подршка, заједно са разумним циљевима, јасним очекивањима и транспарентним повратним информацијама, али не и са попуштањем у критеријумима зарад ученичког самопоуздања и брижне атмосфере.

Настава усмерена на друштвену промену	Добра настава је она која је оријентисана ка друштвеним променама. Наставници су агенси тих промена у оквиру своје професије и друштва, који заједно са ученицима преиспитују идеологије које су уткане у садржај и праксе различитих дисциплина и професија. Ефективна настава је она која ствара услове да ученици развијају критички поглед на свет, анализирају и деконструишу устаљене праксе и да преузимају одговорност за грађење праведнијег друштва. Мањи фокус је на учењу садржаја, док се већи акценат ставља на преиспитивање тога ко ствара знање и са којим имплицитним циљевима. Наставник и ученици заједно преиспитују распрострањена имплицитна уверења, расподелу моћи у образовању и друштву, као и последице одређених одлука у настави и образовању, али и како се то све огледа у текстовима унутар одређених предмета.
---------------------------------------	--

Важно је напоменути да аутори Инвентара ниједну перспективу не истичу као најбољу и упућују на то да његова функција није категоризација наставника унутар одређене перспективе, нити долажење до ултимативног доказа о приступу настави. Он може пружити слику тренутне оријентације наставника, и то у контексту наставе једног конкретног предмета (Pratt et al., 2016). Међутим, налази истраживања указују на то да коришћење инструмента има највише добити када се користи за добијање дубљег увида у сопствену праксу, те да редовним и поновљеним коришћењем доприноси развоју рефлексивности у пракси наставника (Hubbal et al., 2005). Осим тога, у литератури се описују његове различите намене: помоћ наставнику да боље разуме сопствени рад; алат институцијама и наставницима за планирање унапређења школског рада и професионалног развоја наставника; покретач дискусије у радионицама у оквиру којих се наставници подстичу на заједничко преиспитивање и размену искустава; инструмент у истраживачким пројектима, као и у евалуацији и самоевалуацији наставника (Collins & Pratt, 2011; Pratt et al., 2016).

Наставнички доживљај аутономије и самоефикасности. Концепти „самоефикасности наставника” и „аутономије наставника” се на различите начине дефинишу у литератури. Под концептом аутономије наставника најчешће се подразумева доживљај наставника да могу да управљају сопственим радом и да остваре контролу над својим радним окружењем (Pearson & Hall, 1993). Без обзира на неконзистентности које

постоје у теоријским одређењима аутономије наставника и које отежавају истраживање феномена и његових импликација (Whilches, 2007), можемо истаћи бенефите које постоје када су наставници аутономнији, односно када је доживљај аутономије повећан. У складу са тиме, доживљај самоефикасности, задовољства послом и задовољства радном климом је већи уколико наставници доживљају већи степен аутономије (Cribb & Gewirtz, 2007; Wermke et al., 2019; према: DaSilva & Mølstad, 2020). Такође аутономнији наставници ређе напуштају свој посао или се нађу у ситуацији професионалног сагоревања (Parker, 2015; Whilches, 2007; према: Wermke & Salokangas, 2021). Позитивна корелација се такође може пронаћи између постигнућа ученика у ситуацији када наставник има више аутономије у погледу планирања наставе и оцењивања (Machin & Vernoit, 2011; према: Parker, 2015).

Истраживања која за полазиште имају теорију самоодређења (енг. *self-determinant theory*), која истиче аутономију као базичну људску потребу, такође говоре у прилог томе да наставници осећају веће задовољство на послу када сматрају да им је потреба за аутономијом задовољена (Collie et al., 2016; Dilekçi, 2022) или имају мање шансе да дођу до професионалног сагоревања (Fernet et al., 2013). Важност аутономије наставника можемо сагледати и из перспективе ширег друштвеног контекста. Уколико наставнике посматрамо као „јавне интелектуалце”, спремне да критички преиспитују и слободно делају (Giroux & McLaren, 1986), доминантна не-

олиберална политичко-економска оријентација, која има свој уплив и у образовање, неретко ставља наставнике у позицију подређивања наметнуте маркетинга и менаџеризације образовања (Berry, 2012). С тим у вези посебно је важно разматрати аутономију наставника као средство отпора депрофесионализацији позива.

Самоефикасност се најчешће дефинише као „уверење особе да је у стању да организује и реализује одређене активности како би остварила постављене циљеве” (Bandura, 1977, стр. 3). У контексту рада наставника самоефикасност представља њихово уверење да могу да задовоље очекивања која се пред њих као професионалце постављају, што укључује и задатак да обезбеде квалитетну наставу за своје ученике. Самоефикасност наставника често се повезује са постигнућима, мотивацијом, самопоштовањем и самоефикасношћу ученика (Caprara et al., 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Истраживања показују да наставници који високо процењују сопствене способности користе ефектније методе у настави (Bender et al., 1995; Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010), боље планирају наставу и постављају више циљеве за своје ученике (Allinder, 1995). Осим тога, наставници који имају изражен осећај самоефикасности и доживљај аутономије извештавају о мање стреса на послу, те су задовољнији послом и демонстрирају већу мотивацију и посвећеност послу (Allinder, 1994; Caprara et al., 2006; Coladarc, 1992; Klassen & Chiu, 2010; Pearson & Hall, 1993; Pearson & Moomaw, 2005; Zee & Koomen, 2016).

Висока самоефикасност се често доводи у везу и са спремношћу наставника да прилагоде наставу и задовоље различите потребе својих ученика. Тако, студије показују да су наставници који имају изражен доживљај самоефикасности резилентнији када наиђу на тешкоће и отворенији су за промене и експериментисање са различитим методама рада (Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran

& Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). Са друге стране, наставници који процењују себе као недовољно компетентне, нарочито у домену управљања разредом, изражавају виши ниво сагоревања на послу (Aloe et al, 2013; Dicke et al., 2014; Friedman & Farber, 1992).

Методологија истраживања

Циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања био је да испита повезаност између наставничких перспектива о настави, њиховог доживљаја аутономије и доживљаја самоефикасности у раду. Циљ је операционализован кроз следеће истраживачке задатке:

1. Испитати заступљеност различитих перспектива о настави код наставника.
2. Испитати наставнички доживљај аутономије и самоефикасности у раду.
3. Испитати повезаност између наставничких перспектива о настави, наставничког доживљаја аутономије и наставничког доживљаја самоефикасности у раду.

Узорак истраживања. Узорак истраживања чинила су 123 наставника предметне наставе, односно 103 наставнице и 20 наставника. Испитаници су имали у просеку 14.4 година радног искуства у настави (Min=1, Max=35, M=14.43, SD=8.38). Истраживањем је обухваћено 69 наставника (56%) из основних школа и 54 наставника (44%) из гимназија и средњих стручних школа. У узорку су најбројнији били наставници друштвених предмета (54). Наставника и наставница природних предмета било је 32, техничких предмета 13, стручних предмета 19, а најмање их је било из области уметности (5).

Коришћени инструменти. За испитивање заступљености различитих перспектива о настави међу наставницима коришћен је Инвентар перспектива о настави (енг. *Teaching Perspectives*

Inventory – TPI), у коме је операционализовано пет перспектива: *настава као трансмисија, настава као увођење у праксу, настава усмерена на њојшћуцање коњнићивној развоја ученика, настава као брѣа о ученицима, настава усмерена на мењање друшћива* (Pratt, 1998). Инвентар садржи укупно 45 ставки у оквиру којих испитаници на петостепеној скали Ликертовог типа процењују степен слагања са одређеним уверењима о настави (15 ставки), односно учесталост одређених намера у вези са наставом (15 ставки) и одређених активности у својој настави (15 ставки). Претходна истраживања реализована у нашој земљи показала су добру ваљаност инструмента (Lungulov i sar., 2020), као и задовољавајућу поузданост од $\alpha=0.83$ (Stančić i sar., 2013), односно $\alpha=0.91$ (Lungulov i sar., 2020). Поузданост скале за узорак из наше студије је $\alpha=0.90$.

Како бисмо испитали наставнички доживљај самоефикасности, коришћена је краћа верзија инструмента Скала самоефикасности наставника (енг. *Teachers' Self-Efficacy Scale* – TSES), која садржи укупно 12 ставки, односно три супскале са по четири ставке, а које се односе на доживљај самоефикасности у три издвојена домена: ангажовање ученика, управљање разредом и коришћење стратегија подучавања (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Испитаници су своје одговоре давали на деветостепеној скали Ликертовог типа, где је вредност 1 означавала „уопште не могу да утичем“, а вредност 9 „у потпуности могу да утичем“. Инструмент је показао високу поузданост у претходним истраживањима (Ilić Stošović et al., 2015; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), а скала је валидирана и на узорку наставника из Србије (Ninković & Knežević Florić, 2018). У нашој студији Кронбахова алфа показала је висок ниво поузданости целе скале ($\alpha=0.87$), као и појединачних супскала: ангажовање ученика ($\alpha=0.87$), управљање разредом ($\alpha=0.88$) и коришћење стратегија подучавања ($\alpha=0.76$).

За испитивање наставничког доживљаја аутономије коришћена је Скала аутономије на-

ставника (енг. *Teaching Autonomy Scale* – TAS) која садржи 18 ставки. Наставници су питани да процене на четворостепеној скали Ликертовог типа у којој мери се осећају аутономно у различитим сегментима наставничке делатности (Pearson & Moomaw, 2005), при чему је вредност 1 означаваала „потпуно нетачно“, а вредност 4 „потпуно тачно“. Скала садржи две супскале: 1) аутономија у односу на програм (аутономија у домену планирања наставе, односно одабиру циљева, садржаја и активности у настави), и 2) општа аутономија у раду (аутономија приликом успостављања правила понашања у учионици и уопште доношења одлука у вези са својим професионалним деловањем). Скала је у претходним студијама показала задовољавајући ниво поузданости (Pearson & Moomaw, 2005; 2006), а слично се показала и на узорку наставника разредне и предметне наставе у Србији (Malčić i sar., 2023). На нашем узорку је Кронбахова алфа такође показала задовољавајућу поузданост скале ($\alpha=0.76$), односно супскале аутономије у односу на програм ($\alpha=0.72$) и опште аутономије ($\alpha=0.74$).

Метһоде анализе њодатћака. За сва три коришћена инструмента (TPI, TSES, TAS) израчунати су укупни скорови, као и скорови за појединачне супскале, у складу са упутствима аутора. За обраду података коришћене су технике дескриптивне статистике и Пирсонов коефицијент корелације.

Резултати истраживања

Наставничке њерсѣкћиве о настави. Када је реч о перспективама у настави испитаних наставника, добијени налази (Табела 2) говоре о релативно сличном средњем скору и стандардној девијацији за већину перспектива, осим за перспективу о настави као мењању друштва, на којој је средњи скор мањи у односу на остале перспективе, а уједно су и веће разлике у скору између наставника.

Табела 2. Скорови наставника за њих
перспективе о настави – дескриптивни подаци.

Перспективе о настави	M	SD	Min	Max*
Трансмисивна настава	36.71	4.10	27	45
Настава као увођење у праксу (шегртовање)	38.60	4.08	27	45
Настава усмерена на подстицање когнитивног развоја ученика	37.39	3.31	28	44
Настава као брига о ученицима	37.49	4.54	21	45
Настава усмерена на друштвену промену	34.04	6.01	15	44

* Максимални скор за сваку од перспектива је 45.

Код трећине испитаних наставника ниједна од перспектива о настави није доминантна (Табела 3), односно скор ни за једну од пет перспектива није већи за најмање једну стандардну девијацију од аритметичке средине скорова свих пет перспектива. Највећи број наставника има једну перспективу о настави као доминантну (преко 60% испитаних наставника), док мали број наставника има две перспективе као доминантне.

Табела 3. Број доминантних перспектива код испитаних наставника.

Број доминантних перспектива о настави	Фреквенција	Процент
Ниједна није доминантна	41	33,3
Једна доминантна	74	60,2
Две доминантне	8	6,5

Када је реч о наставницима који имају једну доминантну перспективу о настави, најчешће је реч о перспективи о настави као шегртовању, односно увођењу у праксу (доминантна је код 28 наставника) и перспективи о настави као бризи о ученицима (20 наставника), а потом следе перспектива о настави као трансмисији (12), перспектива о настави као подстицању когнитивног развоја (8) и перспектива о настави као мењању друштва (6 наставника).

Уколико погледамо дистрибуцију доминантних перспектива о настави по супскалама које се односе на наставничка уверења, намере и акције (График 1), примећујемо да се највећа дискрепанција уочава за перспективу о настави као трансмисији. Наиме, ова перспектива је код наставника најучесталија када је реч о акцијама, а учестало се јавља и као доминантна на нивоу уверења, док је на нивоу намера драстично мање заступљена међу наставницима. За перспективу о настави као подстицању когнитивног развоја ученика такође су истакнуте разлике у броју наставника којима је ово доминантна перспектива на различитим нивоима, односно супскалама. Код малог броја наставника се ова перспектива истиче као доминантна на нивоу уверења, док је на нивоу акција, а нарочито намера, чешће заступљена.

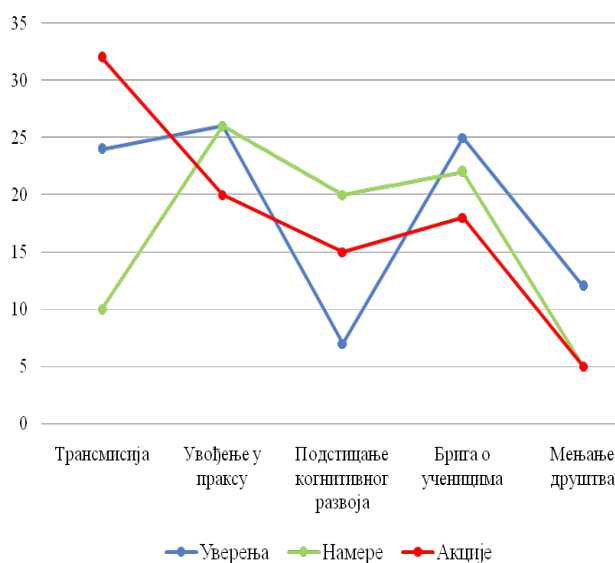


График 1. Дистрибуција доминантних перспектива о настави на нивоу уверења, намера и акција.

Наставнички доживљај самоефикасности и аутономије у раду. Наставници су сопствену ефикасност у домену ангажовања ученика, управљања разредом и коришћења различитих стратегија подучавања проценили релативно високо, с тим да је процена ефикасности у домену ан-

гажовања ученика нешто мања у односу на друга два домена (Табела 4).

Табела 4. Скорови наставника на скалама самоефикасности – дескриптивни подаци.

Димензије самоефикасности наставника	M	SD	Min	Max*
Ангажовање ученика	5.81	1.74	1	8.75
Управљање разредом	6.92	1.42	1	9
Стратегије подучавања	7.08	1.30	1	9
Укупно	6.60	1.16	1	8.50

* Максимални скор на свакој од скала је 9.

Када је реч о доживљају аутономије код испитаних наставника (Табела 5), приметно је да су проценили да се осећају мање аутономно када је у питању аутономија у односу на програм наставе и учења, односно приликом планирања наставе, док је средњи скор за општу аутономију у раду нешто виши, а стандардне девијације, односно разлике у проценама између наставника, мање. Притом скорови на две супскале аутономије су у позитивној корелацији умерене јачине ($r=.388, p<.01$).

Табела 5. Наставнички доживљај аутономије – дескриптивни подаци.

Домени аутономије наставника	M	SD	Min	Max*
Општа аутономија у раду у настави	3.16	0.36	2	4
Аутономија у односу на програм	2.75	0.44	1.5	4
Укупно	2.95	0.33	2.21	3.88

* Максимални скор на свакој од скала је 4.

Повезаност наставничких перцепција о настави, доживљаја самоефикасности и доживљаја аутономије. Пирсонови коефицијенти корелације (Табела 6) показују нам да је скор на супскали која се односи на перспективу о настави као трансмисији у релативно високој корелацији са скором на супскали самоефикасности наставника у домену управљања разредом ($r=.427, p=.000$), док је слаба негативна корелација утврђена са скором на супскали доживљаја аутономије у односу на програм ($r=-.268, p=.003$). Позитивне корелације умерене јачине утврђене су и између скорова испитаника за перспективу о настави као бризи о ученицима и скорова на супскали самоефикасности у домену ангажовања ученика ($r=.382, p=.000$) и супскали доживљаја аутономије у односу на програм ($r=.253, p=.005$).

Табела 6. Корелације између перцепција о настави, доживљаја самоефикасности и доживљаја аутономије.

Перспективе о настави	Самоефикасност наставника			Доживљај аутономије	
	Ангажовање ученика	Управљање разредом	Стратегије подучавања	Општа аутономија у раду	Аутономија у односу на програм
Трансмисија	-.057	.427**	.072	-.178*	-.268**
Увођење у праксу	.110	.179*	.143	-.082	.178*
Подстицање когнитивног развоја	.090	.152	.128	-.042	.196*
Брига о ученицима	.382**	.203*	.024	.053	.253**
Мењање друштва	.136	.100	-.003	.029	.216*

* $p<.05$; ** $p<.01$

Поред тога, утврђено је да скор на супскали опште аутономије позитивно корелира са скоровима на све три супскале доживљаја самоефикасности: ангажовање ученика ($r=.269$, $p=.003$), управљање разредом ($r=.261$, $p=.004$) и стратегије подучавања ($r=.415$, $p=.000$). Скор на супскали доживљаја аутономије у односу на програм позитивно корелира само са скором на супскали доживљаја самоефикасности у домену ангажовања ученика ($r=.395$, $p=.000$).

Дискусија

Опште узевши, подаци показују да су скорови за све перспективе о настави релативно уједначени, осим за перспективу о настави као мењању друштва, за коју је остварен нижи средњи скор. Сличан налаз добијен је и у најопсежнијем истраживању у коме је коришћен Инвентар перспектива у настави (Collins & Pratt, 2011), као и у студији из Србије у којој су узорак чинили универзитетски наставници и сарадници (Milutinović et al., 2023). Надаље, код трећине наставника ни једна од перспектива о настави није доминантна, док око 60% испитаних наставника има једну перспективу о настави као доминантну. Слична структура добијена је и у истраживању перспектива о настави студената – будућих наставника, која је реализована у Србији (Stančić i sar., 2013). Као две најзаступљеније доминантне перспективе међу наставницима који су учествовали у нашем истраживању истакле су се перспектива о настави као увођењу у праксу и перспектива о настави као кризи о ученицима. Релативно слични подаци добијени су и испитивањем студената – будућих наставника (Stančić i sar., 2013), с тим што је код њих чешће била доминантна перспектива о настави као трансмисији (код 18,5% студената наспрам 9,7% наставника), а мање учестала је била перспектива о настави као мењању друштва (код 2,5% студената наспрам 4,9% наставника). Ови

налази могу сугерисати да су перспективе о настави релативно стабилне структуре, односно да се са годинама искуства у пракси не мењају значајно погледи на наставу. Ипак, овакав закључак би се могао извести тек на основу лонгитудиналних студија, односно на основу праћења промена у перспективама о настави код наставника у више тачака професионалног развоја.

Када је реч о самоефикасности, наставници су генерално високо процењивали сопствену ефикасност, с тим да је процена самоефикасности у домену ангажовања ученика нижа у односу на самоефикасност у домену управљања разредом и у коришћењу различитих стратегија подучавања. Сличан налаз добијен је и у другим студијама из наше средине (Ilić Stošović i sar., 2015), као и у студији којој је примарни циљ био валидација инструмента TSES преведеног на српски језик на узорку наставника из Србије (Ninković & Knežević Florić, 2018). Истраживања у другим срединама пак показују да се наставници осећају најмање ефикасно у погледу управљања разредом (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Налази сугеришу да се наставници осећају мање аутономно када је у питању аутономија у односу на програм наставе и учења, односно приликом планирања наставе и одабира циљева, садржаја и активности у настави, док је скор за доживљај опште аутономије у раду релативно висок. Слични подаци добијени су и у другим истраживањима (Pearson & Moonmaw, 2005; Yurtseven & Hoşgörür, 2021). Налази до којих смо дошли сугеришу да наставници који се осећају аутономније у свом раду уједно се осећају и ефикасније у различитим аспектима рада у настави (управљању разредом, коришћењу различитих стратегија подучавања и ангажовању ученика).

Налаз да је трансмисивно гледиште на наставу повезано са доживљајем самоефикасности у домену управљања разредом може се тумачити у светлу устаљеног разумевања да, када се ради овако, односно када наставник држи

предавања и ослања се доминантно на фронтални облик рада, лакше може да држи ученике „под оком” и контролом понашања (Meyer, 2002; Tadić, 2014). С друге стране, налази до којим смо дошли (негативна корелација између скоро за перспективу о настави као трансмисији и доживљаја аутономије у односу на програм) сугеришу и да наставници прибегавају трансмисивној настави јер не виде да могу другачије да организују наставу, имајући у виду одлике програма наставе и учења и друга ограничења.

Настава као брига о ученицима је још једна перспектива о настави за коју смо утврдили статистички значајне корелације са наставничким доживљајем самоефикасности и аутономије. Наиме, наставничку усмереност на целовит развој ученика и на различите потребе ученика прати и осећај да умеју да се изборе са тим како да укључе и мотивишу различите ученике у настави (позитивна корелација са доживљајем самоефикасности у домену ангажовања ученика), као и доживљај да им програми наставе и учења у том стремљењу не представљају значајно ограничење (позитивна корелација са доживљајем аутономије у односу на програм).

Закључак

На основу налаза до којих смо дошли у овом истраживању, можемо закључити да су наставнички погледи на наставу и њихови доживљаји аутономије и самоефикасности у раду међусобно повезани феномени. Ипак, иако су утврђене везе и односи између испитиваних појава, остаје питање како они утичу једни на

друге, односно да ли су наставничке перспективе о настави изграђене, између осталог, на темељу доживљаја аутономије или пак тај доживљај у извесној мери зависи од тога са којом перспективом наставник приступа раду. Слично важи и за доживљај самоефикасности наставника – да ли приврженост неком од гледишта и приступа настави већ сама по себи имплицира одређени ниво ефикасности у раду или се на основу доживљаја сопствене ефикасности у различитим сферама рада мења и приступ настави. Иако би се овакав закључак могао извести уз помоћ статистичких техника предвиђања, прави одговор на ова питања захтева квалитативни приступ истраживању, будући да подразумева дубинско разумевање не само односа између различитих чинилаца већ и њихову контекстуализацију. Слично важи и приликом разматрања педагошких импликација добијених истраживачких увида. Рад на освешћивању и трансформисању наставничких перспектива о настави јесте значајан, али је неопходно да то прати и рад на обезбеђивању услова који би фацилитирали ове процесе, а који, између осталог, подразумевају и већу аутономију наставника у различитим аспектима деловања. У таквим условима би наставници били у прилици да заиста испробају другачије приступе настави, искусе њихове потенцијале и осете се успешним, што би повратно могло утицати не само на промену начина на који организују наставу већ и на промену њихових уверења о настави. Напослетку, могли бисмо да очекујемо да би наставници, развијајући своје приступе настави, постепено „освајали” и нове просторе за аутономно деловање.

Литература

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>

- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum-based Measurement and Student Achievement. *Remedial & Special Education*, 16(4), 247–254. <https://doi.org/10.1177/074193259501600408>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). *Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84, 191–215.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' Attitudes toward Increased Mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87–94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Berry, J. (2012). Teachers' Professional Autonomy in England: are neo-liberal approaches in contestable? *Forum*, 54(3), 397–410.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cheng, M. M. H., Chan, K.-W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological belief and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.01>
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000088>
- Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents: Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Education Quarterly*, 61(4), 358–375. <https://doi.org/10.1177/0741713610392763>
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative ground work for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.203>
- DaSilva, A. L. L., & Mølstad, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115–131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 1–15. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dilekçi, Ü (2022). Teacher Autonomy as a Predictor of Job Satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328–337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *Eu-*

- European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134–176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.0>
 - Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>
 - Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–238. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>
 - Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
 - Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
 - Huball, H., Collins, J., & Pratt, D. (2005). Enhancing Reflective Teaching Practices: Implications for Faculty Development Programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(3), 57–81.
 - Ilić Stošović, D., Nikolić, S., i Popadić, M. (2015). Nastavnički osećaj efikasnosti i implikacije za realizaciju inkluzivne nastave. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 345–365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>
 - Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90, https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
 - Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
 - Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
 - Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 693–713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>
 - Lazadina, S., & Krumina, E. D. (2022). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: Why is It Still a Challenge? In L. Daniela (Ed.), *To be or not to be a great educator, ATEE Annual Conference 2022* (pp. 272–291). University of Latvia Press.
 - Lungulov, B., Milutinović, J., i Anđelković, A. (2020). Inventar perspektiva o nastavi (TPI) - validacija i mogućnosti primene skale u Srbiji. *Andragoške studije*, 2, 145–168. <https://doi.org/10.5937/AndStud2002145L>
 - Malčić, B. D., Marić Jurišin, S. D., i Tančić, N. D. (2023). Faktorska struktura skale nastavničke autonomije. *Inovacije u nastavi*, 36(3), 71–84. <https://doi.org/10.5937/inovacije2303071M>
 - Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Educa.
 - Milutinović, J., Lungulov, B., & Anđelković, A. (2023). Disciplinary Differences and University Teachers' Perspectives: Possibilities of Applying the Teaching Perspectives Inventory. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 87–109. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1470>
 - Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.

- Ninković, S., & Knežević Florić, O. (2018). Validation of the Serbian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 72-92. <https://doi.org/10.2298/ZIP1801072N>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Parker, G. (2015). Teachers' Autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
- Pearson, L. C., & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, C. L., & Moomaw, W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing.
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching - One Size Fits All? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5-16.
- Pratt, D. D., Smulders, D., & Associates (2016). *Five Perspectives on Teaching. Mapping a Plurality of the Good*. Second Edition. Krieger Publishing Company.
- Raths, J. (2001). Teacher' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1), 1-10.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Soodak, C. L., & Podell, D. M. (1994). Teachers' Thinking about Difficult-to-Teach Students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51. <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944833>
- Stančić, M., Jovanović, O., i Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika - u šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije*, 1, 131-146.
- Tadić, A. (2014). *Savremeni modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe*. Springer.
- Wilches, J. (2007). Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond applied linguistics. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245-275.
- Yurtseven, C., & Hoşgörür, T. (2021). The relationship between teachers' autonomy behaviors and emotional labor. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 89-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.897847>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Summary

The starting point in this paper is the view that the actualisation of teachers' beliefs about teaching, in other words, what teachers actually do in practice, is influenced by, among other things, the factors such as teachers' perception of autonomy in their work and self-efficacy in different areas of activity. Therefore, the goal of our research was to examine the connection between teachers' perspectives on teaching, their experience of autonomy, and their experience of self-efficacy at work. The research sample consisted of 123 subject teachers from primary and secondary schools in Serbia. The Teaching Perspectives Inventory (TPI), Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) and Teacher Autonomy Scale (TAS) were used to collect data. Descriptive statistics techniques and Pearson's correlation coefficient were used for data processing. Our findings show that teachers who feel more autonomous in their work also feel more efficient in various aspects of their teaching practice. When it comes to teaching perspectives, teachers with a more pronounced transmissive view of teaching feel a higher level of self-efficacy in the domain of classroom management. At the same time, these teachers have a lower score on the autonomy subscale in relation to the programme. In addition, it was determined that the teachers' focus on the comprehensive development of students and on students' different needs is accompanied by the feeling that they know how to include and motivate different students in class, as well as the feeling that their teaching and learning programmes are not limiting in this respect. Our conclusion is that teachers' views on teaching and their experiences of autonomy and self-efficacy in teaching practice are interconnected phenomena, which indicates not only the importance of raising awareness and transforming teachers' perspectives on teaching, but also the need to provide conditions that would facilitate these processes, which imply a greater autonomy of teachers in various aspects of their activities.

Keywords: *perspectives on teaching, teacher's autonomy, teacher's self-efficacy*