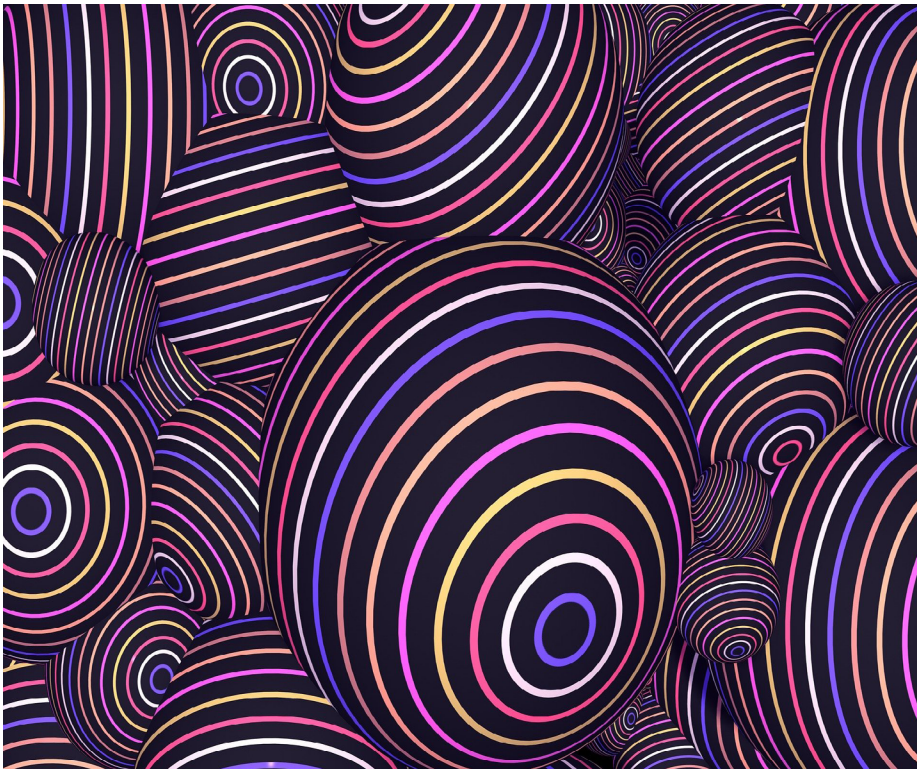
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Предраг Живковић

ИДЕНТИТЕТСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАТУС НАСТАВНИКА НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
МОНОГРАФИЈЕ

Предраг Живковић

ИДЕНТИТЕТСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАТУС НАСТАВНИКА НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ

Јагодина

2023

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић

Уредник

Проф. др Душан Ристановић

Рецензенти

Проф. др Кристинка Овесни
Проф. др Весна Трифуновић
Проф. др Драженко Јоргић

Дизајн корица

Проф. Слободан Штетић

Технички уредник

Владан Димитријевић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Тираж

50

ISBN 978-86-7604-223-4

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове публикације одлуком број 01-743/1 од 28. 2. 2023. године.
© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ 5

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА 7

1.1. Идентитети и улоге наставника у глобализованом друштву 7

1.2. Професионализам и професионални идентитет наставника: раскорак између улога и идентитета 43

1.3. Професионални статус наставника на одређено време 53

1.4. Наставници на одређено време: идентитетске карактеристике 61

1.5. Наставници на одређено време: повезана питања 80

1.6. Проблем невидљивости: литература и пракса 92

1.7. Теме за утемељену теорију о наставницима на одређено време 110

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА 133

2.1. Предмет и проблем истраживања 133

2.2. Циљ и задаци истраживања 136

2.3. Хипотезе 142

2.4. Методе, технике и инструменти 142

2.5. Узорак 143

2.6. Обрада података 144

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА 145

3.1. Ставови наставника запослених на одређено време о професионалном развоју – потребе 145

3.2. Ставови наставника запослених на одређено време о професионалном развоју – препреке 450

3.3. Ставови наставника запослених на одређено време о школској клими 154

3.4. Ставови наставника запослених на одређено време о задовољству послом 158

3.5. Ставови наставника запослених на одређено време о повратним информацијама 162

3.6. Ставови наставника запослених на одређено време о настави – општи ставови 166

3.7. Ставови наставника запослених на одређено време о сопственој настави 172

3.8. Корелација ставова наставника запослених на одређено време о настави – општи ставови и ставови о сопственој настави 177

3.9. Задовољство послом и ставови наставника запослених на одређено време о професионалном развоју, школској клими, повратним информацијама и настави – факторска анализа, паралелна анализа, корелациона анализа, регресиона анализа, анализа модела 178

IV ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА И ЗАКЉУЧЦИ 195

ЛИТЕРАТУРА 201

ПРИЛОЗИ 217

БЕЛЕШКА О АУТОРУ 229

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Неколико је разлога и мотива да се определимо за истраживање професионалног статуса и идентитетских карактеристика наставника који су запослени на одређено време. Најпре, то је истраживачка радозналост и импулс да наставимо истраживање професионалног идентитета наставника које је започето пре петнаест година. У истраживању професионалног идентитета наставника, будући да представља комплексну тему, дошли смо до закључка да би феномене личног и професионалног идентитета наставника требало проширити на питања која су тамо тек тангентно обрађена: проблем и феномен професионализације наставничког позива, супростављеност различитих концепција образовања, обуке и стручног усавршавања наставника која за последицу има супротстављене концепте идентитета (супстанцијално–релационо, релационо–референцијално), питање посвећености послу као суштинске одреднице професионалног идентитета наставника, као и феномен маргинализације наставничких подгрупа и њихових идентитетских маркера.

Надаље, истраживање је подстакао апел који се појавио у литератури и пионирским истраживачким радовима са темом проучавања личног и професионалног развоја наставника (Nias, 1991; Hargreaves, 1987), у којима се позивају колеге да посвете заслужену истраживачку пажњу (која је до тада мањкала) наставницима са повременим и привременим ангажовањем у настави. Ови апели као да нису уродили плодом, нити су наишли на одговарајући одјек.

Поред свега тога, у литератури о проучавању идентитета учинила нам се занимљивом помало заборављена, с обзиром на то да је о њој писано пре више десетина година, концептуализација о стварању колективних идентитета тзв. лиминарних група Ен Нортон (Anne Norton). Она је следила линију истраживања идентитета као референцијалног фактора и утемељила и осветлила улогу коју играју друштвени маргиналци. У предлогу Нортонове да се проучава стварање идентитета тамо где се *сойсшво*

и *друго* двозначно преклапају (нарочито онога што она назива лиминарним групама) приметили смо парадигматску позицију за проучавање једне такве групе – наставника који су запослени на одређено време.

На крају, имали смо прилику да доживимо и ванредне услове рада наметнуте пандемијом ковида 19, која је направила сасвим другачији контекст за истраживање које смо претходно започели – нарочито због тога што је, с једне стране, указала на актуелни проблем недостатка наставника, а опет, с друге стране, учинила да истраживачки подаци добијени са испитивања ставова наставника запослених на одређено време изгубе од актуелности.

Са оваквом примарном мотивацијом и провокацијом, започели смо истраживање за које смо претпоставили да би могло бити од користи, нарочито због тога што смо већ и на првом кораку установили да је о овој теми мало тога писано и објављено. Но, потешкоће су се појављивале „иза сваког угла", нарочито због проблема у вези са непоклапањем школских пракси и система код нас и у свету. Наиме, не само да је проблем именовање, језичка одредница за наставнике који раде привремено и повремено у настави, па се код нас користе ознаке „наставници на одређено време", „наставници са непуним радним временом" тамо где се код других користе ознаке „substitute teachers", „part-time teachers", „relief teachers", већ су још већи проблем различите и некомпатибилне школске и наставне праксе. Отуда се још већи проблем поставља пред истраживача који има намеру да темељно обради постављени задатак.

Саобразно заступљености наставника запослених на одређено време у популацији наставника, која код нас у Републици Србији не одступа значајно од заступљености ових наставника на нивоу земаља ЕУ, било је потребно за ваљано истраживање обезбедити и одговарајући узорак. Опет смо се сусрели са тешкоћом за коју смо решење пронашли у доступним базама са ТАЛИС 2013 истраживања.

Рецимо на крају ових кратких напомена да смо свесни да је још дуг пут до суштинског и целовитог одговора на наше истраживачко питање. Но, можда би могло бити за утеху то што је учињен напор да се осветли терен за неке будуће актере и истраживаче.

Овом приликом се захваљујем рецензентима за све предлоге и вредне сугестије. Исто тако, захваљујем и колегама из Центра за издавачку делатност за труд и напоре да овај текст добије коректну форму.

Аутор

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. ИДЕНТИТЕТИ И УЛОГЕ НАСТАВНИКА У ГЛОБАЛИЗОВАНОМ ДРУШТВУ

Треба вам криза да биште порасли.

Паулин Меијер (Paulien Meijer)

Елите данас могу користити своју покретљивост за напуштање локалних прилика и ограничења, остављајући тако „локалце" да почисте неред који су оставили за собом, било да је он еколошке или економске природе.

Зигмунт Бауман (Zygmunt Bauman)

Идентитет је најважнија компонента нашег радно-професионалног живота као наставника. Пре него што бисмо могли да тврдимо да имамо један идентитет који развијамо у току своје каријере, тачније од тога је да имамо смену различитих идентитета, различитих улога у различитим школама, као када бирамо обућу у различитим продавницама да бисмо пронашли ону која нам одговара. У неке школе се заљубљујемо, уколико нам дозволите аналогију, а из неких једва чекамо да изађемо. Оно што не желимо искрено да признамо јесте то да је тај прелаз из једног у други идентитет – веома комликован.

Бет Кели (Beth Kelly)

Бројни друштвени захтеви и образовне реформе редефинишу улоге наставника (суочавање с диверзитетима и социјалном ексклузијом, фокусирање на циљеве и резултате учења, респонзивност на социјалне и економске промене, инклузија специјалних потреба, партиципација

ученика, активно учење итд.) на нови начин. Ова шира оријентација укључује следеће:

- осигурати да сви наставници имају приступ знању, педагошким вештинама које су им неопходне да би били ефикасни;
- осигурати да обука наставника и професионални развој буду координисани, кохерентни и адекватно обезбеђени ресурсима;
- промовисати културу рефлексивне праксе и истраживања међу наставницима;
- промовисати статус и признавање наставничке професије;
- подржати професионализам.

Од наставника се сада очекује да остварује много шире улоге:

- на нивоу индивидуалитета ученика – наставници морају да се носе са специјалним потребама ученика; учење постаје индивидуализованије;
- на нивоу учионице – значајно виши диверзитет ученика, разноликост и различите природе;
- на нивоу школе – наставници су укључени у планирање и управљање школом;
- на нивоу родитеља и шире заједнице – наставници морају да граде дијалог с родитељима и другим актерима заједнице.

У том контексту, наставници би требало да буду носиоци промена, иновација и креативности, не само и искључиво објекти промена које други дефинишу:

- требало би да буду експерти у поучавању и учењу;
- требало би да буду активни чланови школских тимова и заједнице учења;
- требало би да буду активни партнери у комуникацији с родитељима, ученицима и окружењем школа.

Улога и утицај наставника у побољшању курикуларних, социјалних и лидерских вештина ученика, као и на њихову перспективу у областима као што су грађанско васпитање, глобализација и етика, углавном су неспорни. Међутим, контекст улога наставника драматично се мења, ученици доносе нове снаге и комплексне изазове за педагошке односе, док доживљавамо суптилне, али континуиране промене (обрте) у друштвима

које су неопходни услови успешног живота одраслих. Способност да обезбеде инспирацију и трансформативни импулс за ученике сада је повезана с тим како наставник разуме софистициране вештине ученика у областима као што су технологија и комуникације, јединствене изазове за ученике који долазе из ратом захваћених подручја и културолошки разноврсних позадина и заједничке оријентације многих младих људи ка социјалној правди и једнакости.

Наставници, исто тако, морају имати разумевање за начин стицања знања потребних ученицима да би успели у свету који је, сада, веома другачији од онога у којем су живели када су били млади. Ученици улазе у животе одраслих у многоликом, променљивом, технологијом вођеном и многоструко повезаном свету. Импликације ових претпоставки о ученицима и наставницима за програме образовања наставника јесу далекосежне и дубоке.

У књизи *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age* Данијел Пинк (Pink, 2005) прави сличне рефлексије о овој промени парадигме када предлаже следеће: будућност света јесте у лидерству појединаца који су у стању да мисле и имају успеха у креативним, уметничким и холистичким стеченим знањима; то су они који су у стању да разумеју и осмисле значење широког подручја. Појам редукционистичког и аналитичког мишљења као примарне основе економског и социополитичког успеха описује се као застарео. Ауторовим речима, „капацитети ’левог дела мозга’ који покрећу информатичко доба – неопходни су, али нису више довољни” (Pink, 2005: 3).

Он тврди да се професионални и персонални успех (напредовање) у свету будућности ослањају, сада много више, на квалитете „десног мозга”, што укључује инвентивност, проналажење смисла у комплексном и емпатију. Ова чињеница, међутим, не искључује потребу наставника да задрже ниво одговорности за промовисање и неговање процеса и резултата учења који би утицали на способности ученика да буду економски успешни, али аутор заступа став да се ове потребе морају ширити у процесе који доминирају функцијама „десног мозга”. Ови предлози, додати појмовима грађанског и општег добра, који се све више и интензивније шире у нашим образовним аспирацијама, имају импликације за данашње наставнике; морали бисмо разматрати идентитет наставника и његова знања у проширеној форми. Области које би могле бити примери ових разматрања јесу образовање за глобализацију и образовање повезано с интеграцијом технологија.

Образовање у глобализованом друштву јесте концепт у развоју који захтева скрутинизован приступ учењу с оријентацијом на социјалну правду и еколошку одрживост, у свету који постаје све мањи због технологије, путовања и посебно софистицираног разумевања проблема климатских промена, опасности за здравље и политичке и економске међузависности, а све оне се шире ван националних и државних граница.

Упркос несугласицама око специфичних дефиниција глобалног образовања, чини се да има мало аргумената који су ван монолитног појма интернационализма или претпоставке доминантности западњачког културног модела. Аутори као што су Али Абди и Линет Шулц (Abdi & Shultz, 2008) сугеришу да је „најбољи случај" глобалног грађанског друштва – организација човечанства да се на одговарајући начин приступи критичним проблемима у свету кроз економске, политичке и социјалне односе. Или, како то Пајк тврди,

> „да је за глобално образовање, уколико је то образовање за глобализам, неопходно да развија моделе и методе који ће нас оспособити, ученике и наставнике, да спремно концептуализујемо универзални хаотички карактер света у коме живимо [...]; све наше судбине су испреплетене, и образовање мора бити признато као део органског и здравог процеса промена у којем млади људи играју активну улогу у обликовању сопствене будућности" (Pike, 1996: 10).

Конверзација је од виталног значаја за разликовање глобализације од кроскултурног ангажмана. Образовати ученика да види оно што је иза видљивог, значи ангажовати га у процесима трансформација и дубљем размишљању, на пример да разуме и схвати западњачку позицију *привилегија*, која се често рефлектује на проблеме и питања диверзитета, моћи и правде, и да након тога крене ка интернализацији одговорности повезаној с том привилегијом.

Истраживачка заједница може помоћи творцима политике да информисано одлучују о глобализацији, настави и образовању и припреми наставника у академској обуци. Прво, важно је да се опишу реалности глобализације (има их много) и њихов утицај на школе, наставнике и образовање наставника, као и да се помогне практичарима да развију дубље разумевање и потпуније схватање о њима. Друго, крајње критично је да се концептуализују проблеми који извиру из ових реалности и развију теоријске претпоставке корисне творцима политика, али и практичарима, да унапреде и примене ефикасне наставне праксе. Треће, неопходно је да

се емпиријски потврде ови концепти и претпоставке како би се потенцијално штетне последице политичких одлука могле ублажити.

Две сукобљене перспективе, у последњих неколико десетина година, суочиле су се у намери да концептуализују реалности глобализације и релевантне проблеме образовања. Свака од њих предлагала је и понудила различита решења ових проблема (Torres, 2002). Ове перспективе нуде снажне, али различите импликације за промене у настави и обуци наставника, и свака од њих суочава се с растућом *диверсификацијом учионица*, која је делом последица глобализоване економије. Користећи се различитим изворима, привлачењем, и лако се користећи јефтином радном снагом, у сталној потрази за потенцијалним тржиштима у свету, глобална економија доприноси повећању миграција из сиромашних у богатије области, из руралних у градске области, и из земаља у развоју у оне које су развијене (Garcia et al., 2010). Ове миграције креирају и интензификују културну, расну и социоекономску различитост популације ученика у многим земљама, што даље компликује одговорност школских система да припреме своје ученике *pro et contra* глобализације (Banks, 2008).

Прва је *економски императивна перспектива* (Zhao, 2010). Заступници оваквог погледа генерално претпостављају да компетитивност у глобалној економији опстојава у капацитету да развија иновативне производе који могу бити намењени широком распону конзумената, да проналази ефикасне начине лоцирања, дистрибуције и коришћења ресурса и да понуди одговарајуће ефикасне услуге за такве производе и производњу и тржиште широм света (Spring, 1998).

Да би се такмичиле у глобалној арени, за нације је неопходно да успешно развијају нове идеје и решавају проблеме, ефикасно сарађују и комуницирају с другима, као и да се прилагођавају и функционишу флексибилно у различитим контекстима и окружењима (Stromquist, 2002). У таквој мисији најбитнија је потреба да се развију сасвим одређене врсте специјализованих знања, вештина и вредности радно ангажованих појединаца и група. То подразумева науке, математику и технолошку писменост; компетенције мултијезичке комуникације (оралне и читалачке); спремност и способност да се разумеју различите културе и искористи такво знање за рад са различитим појединцима (Longview Foundation, 2008).

Из ове перспективе посматрајући, једна од најважнијих одговорности наставника јесте да опреми будућу радну снагу наведеним квалитетима (компетенцијама). Међутим, наставници сматрају да су недовољно припремљени да се сусретну с овим одговорностима и остваре их (Tatto, 2007). Као последица, амбициозни курикулуми и наставни стандарди,

систем процена и вредновања, као и програми професионалног развоја успостављени су и имплементирани да би трансформисали наставну праксу, да се прилагоди стандардизацији у продукцији и производним процесима (Merryfield, 1997; Tatto, 2006). Међутим, ове промене нису истражене пажљиво, па претпоставке сачињене о ефикасној настави и учењу у вези с овом перспективом нису у потпуности испитане (Delandshire & Petrosky, 2004; Loomis, Rodrigez & Tillman, 2008).

Као контраст економско-императивној перспективи стоји *перспектива критичког отпора*, по којој се глобализација схвата као резултат политичких и пословних одлука да се помогне мултинационалним корпорацијама да остварују максималне профите (Burbules & Torres, 2000). Глобални капитализам се види као редуковање националних образовних система на прости субсектор својих економија, што је донело несагледиву беду милионима људи у целом свету (Apple, 2001; McLaren & Farahmandpur, 2001). Из ове перспективе, најважнији задаци националних школских система јесу да припреме грађане да буду привржени и посвећени социјалној правди и људским правима; да стекну и усвоје критичку (само)свест, неопходна знања и вештине за активно учествовање у демократским процесима; као и да изграђују солидарност за отпор глобалном капитализму (Giroux, 2001).

Да би поучавали о глобалном капитализму, наставници би требало да буду припремљени да буду *јавни интелектуалци* који показују моралну визију, демонстрирају храброст и поседују аналитичко *оруђе* да би могли да формирају будуће грађане да буду учесници у критичкој демократији (Bates, 2008; Freire, 1970; Giroux & McLaren, 1986; McLaren & Farahmandpur, 2001). Наставници би требало да разумеју како шире социјалне снаге утичу на школовање, школство и курикулум; да повезују своје наставне праксе с тим како се моћ користи у широј друштвеној заједници; као и да остварују потребе и задовољавају интересе маргинализованих појединаца и потлачених група – да свему томе дају централно место у својој наставној пракси (McLaren & Farahmandpur, 2001). Образовање и академска обука наставника у заступању перспективе критичког отпора део су ширег *револуционарног покрета* који би морао бити осетљив на различитости у социјалним и политичким интересима, као и на потребе различитих конституената, посебно оних који су сиромашни и оних лишених грађанских права (Bates, 2008; Kumashiro, 2010). Курикулуми у академској обуци наставника требало би да буду фокусирани на помоћ будућим наставницима да развију капацитете да изазивају и стварају промене у својим културолошки и лингвистички комплексним учионицама, користећи своја

критичка (персонална) и професионална знања заједно с оним знањима која стичу од својих ученика (Ball, 2009).

Перспектива економског императива побрала је снажну политичку и правну подршку с реформама курикулума, вредновања, наставе и наставника, које стандардизују оно што ученици треба да знају, како да уче, како да наставници процењују постигнућа ученика, и како би наставници требало да се припремају (National Board for Professional Teaching Standards, 2002). Ипак, овакве реформе, иако утицајне, суочавају се и са изазовима. Оне се сударају с локалном контролом школских менаџмената, финансија и курикулума, као и с индивидуализованим наставним нормама које су укорењене у социолошким, политичким и економским културама (Delandshere & Petrosky, 2004). Штавише, ове реформе су у конфликту с врстама респонзивног учења, поузданог и неопходног за поучавање и наставу с различитим ученицима. Такве наставне праксе засноване су на дубоком наставничком разумевању карактеристика ученика као индивидуалностима с посебним културолошким, расним, језичким и социоекономским основама, контекстима и традицијама, који утичу и на учење и на подучавање (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1994). Образовање и обука наставника за диверзитет имплицирају пажљиво селектирање кандидата и структурирање њиховог наставног искуства за ближе (интензивније) контакте с одговарајућим пољима искуства ученика (*backgrounds*), као и школа, заједнице и породица (Garcia et al., 2010; Ladson-Billings, 1999).

Утицај *перспективе критичког отпора* на конципирање образовних политика и пракси био је ограничен. Ова перспектива имала је минимални утицај у обликовању постојећих политика у вези с курикулумом, наставом и образовањем наставника. Својом револуционарном агендом реформе наставе и обуке наставника она није успела да обезбеди политичку подршку снажних интересних група које доминирају у постојећим политичким системима (Kumashiro, 2010). Стога, популарне и политички активне, уједињене снаге међу различитим маргинализованим групама биће неопходне да би балансирале моћ у постојећем систему. Међутим, ови чиниоци често имају супротстављене интересе у глобализованој економији, што уједињење и јединство чини тешко остваривим. Једни би могли да препознају радну имиграцију као резултат опресије, док би други могли добровољну имиграцију видети као прилику за социјалну мобилност (Ogbu, 1983; Ogbu & Simons, 1994).

Истраживања која подржавају било перспективу економског императива било перспективу критичког отпора недовољно су развијена. Обе перспективе су тумачене на основу ограниченог посматрања, у чијем

фокусу су били глобализација и њен утицај на образовање, наставу и образовање наставника. Заступници перспективе економског императива користе потребе за компетитивном радном снагом и заснивају своје агенде реформи на бенефитима обучавања овакве радне снаге, док често не успевају да препознају потенцијално девастирајуће консеквенце глобализације на друштво, културу и традицију. Док пажљиво посматрају патњу коју глобализација изазива код маргинализованих група, заступници перспективе критичког отпора често не успевају да препознају да глобализација може битно и суштински да побољша животе милиона људи и да је оно што се дешава на једном месту и у једној земљи тесно повезано с тим шта се дешава у другим местима и земљама. Као што је Мајкл Епл истакао, оваква ситуација и ови односи јесу веома важан део реалитета глобализације и требало би да се размотре веома озбиљно у започињању, развоју и имплементацији било које реформске агенде (Apple, 2000).

Многе од претпоставки на којима се заснивају политике и реформске иницијативе заслужују даља испитивања, артикулације и верификације, тако да би се основе знања могле развијати у водич конструкције и имплементације политике и праксе повезане с глобализацијом (Cuban, 1993). На пример, из перспективе економског императива, претпоставка да успостављени стандарди курикулума и система вредновања могу водити ка квалитетнијој настави и вишим постигнућима ученика није у потпуности поткрепљена. Слично, из перспективе критичког отпора, последице револуционарних програма за наставнике и учење ученика нису довољно добро ни успешно артикулисане.

Тежак је, мада неопходан задатак развити темељно и коренито разумевање утицаја глобализације и концептуализовати потребе и проблеме обликоване глобализацијом, као оне који се тичу наставе и образовања наставника. Утицаји глобализације на наставу и образовање наставника непрестано искрсавају, па су и подаци неопходни за верификације претпоставки глобализације у појединим земљама често недостатни (Hiebert, 1999).

Следећи перспективу критичког отпора, Епл констатује да је, у ово време глобализације, за разумевање проблема образовања наставника неопходно да се докучи однос између економских, политичких и културолошких напора и борби других нација и држава у свету и оних у САД. Да би се развило такво разумевање и иницирао ефикасан отпор утицају глобализације, истраживачи би требало да користе различите теоријске, историјске и емпиријске изворе који су изразито политички;

да репозиционирају углове посматрања и размишљања; и размишљају рационално уместо да се просто ослоне на само један теоријски оквир. Епл (Apple, 2000) моделује такво једно репозиционирање и релациону анализу користећи критичку литературу коју су развили научници различитих традиција у различитим државама, како би остварио и развио комплексну слику о односу између образовања и обуке наставника у САД и економских, политичких и друштвених проблема, и напора и борби у другим деловима света. Коначно, он је поставио неколико принципа који могу водити и усмеравати едукаторе да на критичан начин размишљају о образовању наставника унутар глобализације, као и да партиципирају у борби и напорима против штетних утицаја глобалног капитализма.

Мада артикулише перспективу критичког отпора, Епл пред заговорнике агенде критичког отпора ставља неколико озбиљних изазова који се чине историјским карактеристикама ове перспективе (Ball, 2009). Како они могу генерисати довољну политичку и финансијску подршку из постојећег система за обликовање и провођење политике повезане с наставом и образовањем наставника великих размера? Како би могли инкорпорисати и актуелизовати револуционарне идеале и принципе у специфичне курикулуме и наставне праксе кроз постојеће програме и у постојећим програмима образовања наставника? Да ли ће њихови курикулуми и инструкције бити ефикасни у утицају наставе и образовања наставника на борбу против глобалног капитализма?

Променио се однос између државе и *професионалаца*. У суштини, кретање ка малој и јакој држави која се све више руководи потребама тржишта изгледа да неминовно води ка умањивању професионалне моћи и статуса (Menter et al., 1997: 57). Менаџерство ту има средишње место. Менаџеријализам треба да „доведе до културне трансформације која ће професионалне идентитете учинити пријемчивијим за захтеве клијената и спољашње процењивање" (Menter et al., 1997: 91). Оно треба да оправда фундаменталне промене у професионалним праксама и учини да их људи усвоје. Такође, треба да заузда енергију и обесхрабри неслагање.

Крајњи ефекти су материјални и идеолошки. Они укључују стално инсистирање да се обезбеди „строгост која недостаје у понашању највећег броја наставника, напредак који се процењује искључиво на основу онога што се може проверити тестовима тог типа и развој врло неугодног схватања одговорности наставника које се уклапало у шире уверење политике која заговара одузимање професионалне контроле јавним сервисима и заснивање такозване потрошачке контроле путем тржишне структуре" (O'Hear, 1994: 65–66).

Какви су наставници потребни модерном друштву и, посебно, модерној школи? Да ли систем образовања наставника заиста одговара на потребе школа, друштва и изазова у модерном свету? Питања као што су ова разматрана су и анализирана интензивно, без обзира на време када су укључена у дискусију. Наставници имају тешкоће да прате промене у модерном и брзо растућем и развијајућем свету. Процеси глобализације приморавају друштва на специфичне акције и деловања и уводе одређене промене – промене у начину мишљења и менталитета у намери да се прилагодимо променљивој стварности. Ови процеси захтевају да друштва уведу нове механизме који би обезбедили прилагодљивост на нове ситуације и то на најбољи могући начин. С друштвене тачке гледишта, најбољи и најједноставнији начин да се суочимо с овим изазовима јесте инвестирање у образовање и обуку наставника да остваре захтеве – наставника који би били изворни водичи ученика и који представљају подршку родитељима и локалној заједници; наставника који ће управљати индивидуалним развојем ученика, који ће водити рачуна о личним очекивањима ученика, њиховим потенцијалима, способностима и предиспозицијама; наставника који разумеју родитеље, који их укључују у непосредну сарадњу са школом; и, коначно, наставника који обезбеђују менталну и физичку сигурност ученицима.

Процеси глобализације су процеси у којима тржишта и економије појединачних земаља постају мање или више зависни једни од других, као резултат континуираних повећања динамика добара, услуга, капитала и размене људи. Процеси глобализације могу се описати као процеси креирања једне економије и једног светског (глобалног) тржишта. Интеграција у оквиру ЕУ једна је од фаза глобализације. Међутим, вредно је приметити да су неки процеси (на пример регионализација) контрадикторни процесима глобализације. Сличне примедбе могу се упутити европској економији која на сасвим посебан начин као да „гаси сама себе" и од економија изван ЕУ. Као што је наглашено, глобализација је постала компонента јавног друштвеног дијалога (Essary, 2007). Стога има директан утицај на задатке школе.

Процеси глобализације захтевају од школе да припреми ученике да *играју* будуће друштвене улоге и, посебно, да ефикасно функционишу у савременим демократским друштвима, с нагласком на ефикасно функционисање на тржишту радне снаге. Поента је опремити их да буду у стању да се такмиче за позицију с другим потенцијалним кандидатима, не само у својој већ и у било којој земљи. Према Јангу (Yang, 2004), школе би требало да пруже ученику одговарајуће знање и вештине који се морају схватити

као разумевање стварности кроз лично искуство и емоционалне реакције са светом објеката и специфичних ситуација које га окружују. Такво знање треба да претходи одговарајуће осмишљеном и организованом процесу учења, које ће довести до суштинских промена у перспективи индивидуалне визије и перцепције света (O'Sullivan, 2008).

Имајући наведено на уму, могли бисмо назначити најважније задатке с којима се наставници суочавају у ери глобализације. Ови задаци су директно повезани с идентитетом наставника. Према прилагођеном приступу Грејема и Фелпса (Graham & Phelps, 2003), најважнији задаци наставника у модерном свету укључују:

1. разумевање и рад у одређеном школском систему;
2. развијање вештина и умећа, као и примењених стратегија и метода;
3. поучавање у контексту проширених постојећих програма;
4. интегрисање теорије с праксом;
5. одговарање на друштвене захтеве и проблеме;
6. креирање атмосфере која би убрзала и унапредила учење;
7. рад у групи као члан тима;
8. усвајање и обликовање навика целоживотног учења.

Наставници који већ раде морали би да промене своја схватања о томе шта то значи бити наставник – не бити непогрешиви експерт у свом пољу експертизе, већ експерт у поучавању и процесима учења. Требало би да делују, према Грејему и Фелпсу (Graham & Pelps, 2003), као експерти за учење, у значењу дефинисаном код Ертмера и Њубаја (Graham & Phelps, 2003), који знају и способни су да делују, планирају, посматрају и вреднују сопствене акције.

Наставници су у јединственом положају, јер имају проширене могућности да посматрају наставу и у њој учествују, током целокупног персоналног и професионалног живота (Lortie, 2002). Овакво биографско разумевање наставе наставља да се развија и модификује све док наставник учествује у интеракцији с различитим људима и у контекстима образовања и поучавања, све даље и све више обликујући и усавршавајући сопствено разумевање наставе. Не постоји крајња тачка овог развоја; то је одвијајући и развијајући процес разумевања – шта значи бити наставник и константно, мада можда суптилно, преобликовање кроз интеракције с другим људима и контекстима.

Улоге наставника представљају склоп разумевања и схватања о томе шта значи бити наставник у (за)датом контексту. Улоге су

социоисторијски конструисане, институционално одржаване и контекстуализоване на школском нивоу да би се одговорило на потребе заједнице (Bullough, Gitlin & Goldstein, 1984).

> „Наставници заузимају институционалне позиције које су обликоване истовременим захтевима технократске памети и идеалима опште и јавне услуге." (Bullough et al., 1984: 346)

Настава се уобичајено види као уско технички, услужни посао, као и брига о младима. Уобичајено схватање прожима образовне институције и ограничава, али не одређује улоге доступне наставницима.

Наставници имају активну улогу у развоју професионалног идентитета. Флорио-Руан (Florio-Ruane, 2002) сматра да настава није само видљиви образац или невидљиви сценарио:

> „видљиве норме и правила наставе нису одлучујући. Наставници задржавају довољно предузимљивости да делују на нов, креативан начин [...] настава је уређена и респонзивна на норме и стандарде, али и импровизационална и респонзивна на друге учеснике" (Исто: 209).

Идентитет наставника, као аналитичко „сочиво", даје и допушта фокус на комплексне, ситуиране и флуидне особине које појединци доносе са собом када се спремају и реализују наставу. Заснован и изграђен на проучавањима из области антропологије, студија књижевности и социјалне психологије, идентитет наставника се разматра и третира као однос између наслеђених црта и особина и оних које се појављују кроз макро и микро социјалне структуре (Holland et al., 1998; Bakhtin према Holquist, 1990; Mead, 1964).

Међутим, „макро" и „микро" није лако раздвојити у свакодневној интеракцији; уместо тога, раса, класа и пол су широке структуралне категорије које су ипак, и поред тога, компликовано уткане у наше свакодневно искуство. „Људи не делују према припадности социјалним класама или социјалним системима; они делују према ситуацијама" (Woods, 1996: 34).

Као што је претходно споменуто, појединци наставници разумеју, посредују и трансформишу заједничка схватања о настави да би се повезали са сопственим интересима, искуствима и циљевима, али то није праволинијски процес који поништава утицаје обуке и образовања наставника.

Испоставља се, на један занимљив начин, да упркос сталним реформама образовна пракса остаје изузетно стабилна. Наставници су се

нашли на ватреној линији ових нових притисака и изазова и на разне начине се критикују због опструкције промена, због лоше обавештености о свету ван школа, или због неуспеха да задрже традиције ауторитативних предавача. У многим земљама, наставници пате од кризе професионалног идентитета, примају контрадикторне поруке о томе какав би приступ требало да имају у свом раду. Дарлиг-Хамонд и други (Darling-Hammond et al., 1983: 286), као и Лоутон (Lawton, 1986), идентификовали су четири сасвим различите концепције онога што се од наставника очекује.

1. Настава као рад: активности наставника требало би рационално планирати, администратори би требало да их програмски организују, а наставници да буду одговорни само за реализацију програмских садржаја;
2. Настава као занат: настава се у овој концепцији види као неопходан репертоар специјализованих техника и као овладавање тим техникама, а наставник мора да овлада општим правилима њихове примене;
3. Настава као професија: наставнику не треба само репертоар специјализованих техника већ и способност да одлучи када би ове технике требало применити (респонзивно деловање наставника), што подразумева да је овладао одговарајућим теоријским знањима;
4. Настава као уметност: заснива се не само на професионалном знању и вештинама већ и на групи личних потенцијала који су јединствено дефинисани; технике и њихова примена могу бити новоуведене, неконвенционалне и непредвидљиве.

Истовремено, свака нова иницијатива за коју се очекује да буде примењена у школама успех дугује напорима и залагању наставника. Нимало не изненађује што се наставници жале да су растрзани. Они су, наравно, свесни опадања свог друштвеног статуса, али и чињенице да се истовремено пред њих постављају професионални захтеви далеко озбиљнији него раније. Од њих се пречесто тражи да реализују наставу у недовољно опремљеним и лоше одржаваним зградама, да трпе последице финансијских ограничења и наслеђа једне утицајне истраживачке традиције која је била смишљена да покаже да додатни материјални ресурси не доводе ни до какве разлике у погледу резултата образовања.

Док наставници изражавају забринутост у вези са својим могућностима да обезбеде квалитетно образовање, у многим земљама постоји званична забринутост у погледу стручних и личних квалификација оних који тек закорачују у наставничку професију. Изражени су и страхови да се талентовани дипломци неће ни бавити овом професијом и да

наставници који су већ стекли праксу траже друге послове. Међутим, док типологија концепције улоге наставника и њихових дужности помаже при илустрацији целокупне ситуације, ретко кад је јасно како би требало да раде добри наставници и шта се од њих очекује. Као што основна сврха и функције школовања захтевају суштинско поновно вредновање у светлу садашњих очекивања и могућности (савремена школа би требало да преноси знања савременог света), исто тако је потребно и одговарајуће појашњење у погледу професионалних дужности наставника.

Како било да било, у ери у којој је образовање постало ствар *компетентности на тржишту конзумената*, стандарде не контролишу увек и у потпуности припадници професије. Напротив, растући је тренд контроле наставника од бирократских структура и усмеравања у пракси од спољашњих посматрача. Тако Харис (Harris, 1994) констатује:

> „[...] историја показује снижавање статуса и утицаја наставника; губитак аутономије; деструкцију здравља; погоршање услова удружено са аномијом; повећање спољашње контроле. Бројни показатељи описују промене улога наставника у покушају да се инструментализују и претворе у *агенте маркетинг менаџмента образовања*. Наставници губе моћ да контролишу основне услове свог рада" (Исто: 108).

Воде се дебате и о *статусу професије* (Robertson, 2000):

> „Настава и поучавање, као професија и као историјски важан фактор социјалне мобилности и запошљавања, маргинализована је. Контролишући услове, друштво претвара наставнике, који то нису никада били, у маргиналну категорију са некомпетентним појединцима" (Исто: 1–3).

У таквом систему контроле није необично што се успоставља дискурс око стандарда, ефикасности, компетенција, кључних перформанси и других (сличних) концепата. Џонсон и Рејд (Johnson & Reid, 1999) примећују да дискурс као што је овај фаворизује

> „[...]прецизност у мерењу и квантификацији као процес *прочишћења и оздрављења* организација као што је образовање. Капацитети и квалитети наставника конструкције су техничко-рационалног дискурса. Он обезбеђује *норме* за процену ефикасности наставника и оправдање за *експлицитнију интервенцију* у посао наставника. Слично томе, сва пракса повезана са наставом и усавршавањем наставе се прецењује противно

> *стандардима обликованима у доминантном дискурсу*" (Исто: 192).

Постмодерни контекст, у коме је све подложно преиспитивању, нуди сумњив оквир, комплексан и обрту склон сценарио у промишљању проблема стандарда у образовању.

> „Ниједан процес процене система не може бити потпуно свеобухватан, тачан, стабилан да би обезбедио *истину о суштини учења и поучавања.*" (Hargreaves, 2001: 58)

Без стандарда, суштина професије је неодбрањива. Проблем квалитетног учења и квалитетне наставе повезан је с демонстрацијом осетљивости на потребе ученика и наставника. Неке потребе су предмет дуготрајне пажње, а неке су постале акутне у последње време.

Веровања о квалитетној настави и учењу *капсулирана су* у четири кључна елемента који допуштају да утврдимо најјаче и најслабије аргументе о овим питањима.

1. Први сугерише да се професионални развој наставника односи на актуелне и будуће проблеме у настави и учењу. У најбољем случају, овакви ставови истичу позив да се професионални развој реализује *са*, *за* и *од наставника* (па је он *колаборативан*, *генеративан* и *освешћен процес*).
2. Друго, „неки резултати и постигнућа ученика нису онакви какви бисмо желели да буду". Засновани су на веровању да су „најбољи наставници *витални*, у интеракцији са социјалним, материјалним, и културним контекстом". Ови наставници, општеприхваћено је становиште, најбољи су пут за приступ проблему *квалитета*.
3. Много тога се одвија ван контроле наставника (код неких истраживача ово је у вези с ентропијом пословног контекста). Ова карактеристика је повезана с реконцептуализацијом и репозиционирањем *наставника* као неког ко „производи знања". Ово је, такође, повезано са статусом професије.
4. Кључно, „учимо ученике ономе што им вероватно неће требати у будућности". Нагласак је овде на потрази за знањем будућности. Повезано је са *конфронтацијом реалног света* са иновативним променама које захтевају креативност као разрешење.

„Будућност је већ са нама – у образовању!" (Luke & Mayer, 2000: 11), иако многи системи и меритократске наставне праксе одбијају да је прихвате. Нова усмерења у образовању и настави требало би да воде рачуна о:

- технологијама и економијама које истичу проблем консеквенци брзог развоја и комплекснијих удруживања капитала;
- хибридним културама и популацијама које су ван традиционалних дефиниција *заједнице ученика*, *школе и породице*;
- општој кризи политике потребних и довољних знања (још од Спутњика);
- агресивној неолиберној дефиницији „државног интервенционизма и одговорности која води приватизацији и маркетизацији свих облика и нивоа образовања, укључујући и образовање наставника" (Luke, 2000: 7).

Дајсон (Dyson, 2003) констатује да још увек постоји нелагода у вези с бинарном логиком: захтеви–одговори; теорија–пракса; професија–вештина; образовање наставника – обука наставника. Неки сматрају да би границе између теорије и праксе требало реконфигурисати применом „призме критичке педагогије и културолошких истраживања" (Segall, 2001: 226). Парадигматичан пример у том смислу јесте Жиру (Giroux, 1996) који разликује *педагогију теорије* од *педагогије теоретисања*, чиме отвара могућност контекста учења и поучавања као простора „фундаментално посвећеног *постављању питања*" (Green, 2001).

Околности које модификују улогу наставника тако да она постаје све захтевнија су бројне:

– увођење тржишних механизама,

– нарастајућа конкуренција међу ученицима, школама и националним школским системима,

– увођење информатичко-комуникацијске технологије која омогућује општу доступност знања,

– нова сазнања на подручју метода и облика учења, стратегија рада, учења и поучавања, индивидуалних разлика у стиловима учења,

– све већа разноликост ученика (интеграција ученика са посебним потребама, социјална раслојеност, апсентизам итд.) (Марентич-Пожарник, 1993).

Због тога се, како у свету тако и код нас, све више истиче значај професионалног раста наставника. Притом се не мисли само на спољашња обележја професије и статуса наставника, као што су плата, углед, услови рада, већ се велика пажња поклања посебном виду унутрашњег професионалног развоја наставника који постепено води до све веће спремности у одлучивању, самоусмеравању, самосталности у размишљању и акцији. Од наставника рефлексивног практичара (Schon, 1987) се, наиме, не очекује само овладавање предметним подручјем и разним методама и облицима наставе, већ и то да широк избор различитих садржаја учења, метода и облика зна да прилагоди циљевима учења, ученицима, те да уме да интерпретира и вербализује стечено професионално искуство.

Проблем истраживања професионалног идентитета је сложен, захтева мултидисциплинарни приступ и немогуће га је обухватити из ракурса једне научне области. На делу је херменеутичка теза – процес постојања неодвојив је од разумевања. У истраживању професионалног идентитета поступци и фазе истраживања као да се перпетуирају, на крају смо увек на почетку.

У прошлим деценијама, професионални идентитет наставника појављује се као важан истраживачки проблем (Beijaard et al., 2004). Односи се на то шта наставници сматрају важним у професионалном животу и раду, а на основу сопственог искуства и „личног порекла" (Tickle, 2000). Иако је професионални идентитет повезан са концептом „сопства" (*self*) (Mead, 1934; Erickson, 1968)[1], и оним што се означава као „лични идентитет" (*personal identity*) (Korthagen, 2004) или саморазумевање (Keltchemans, 2005), дубља веза се може пронаћи са концептом „другог" (у феноменолошком смислу појма) – очекивањима других од наставника, широком сликом друштва о томе шта наставник зна и чини (Beijaard, 2004).

Аутори новијих истраживања о идентитету наставника истичу важно питање: да ли и како ова социјална очекивања и стандарди могу бити

[1] Ова потоња се фокусирају на истраживања формирања идентитета у социјалним контекстима и стадијумима кроз која пролазе људи: биолошко и психолошко сазревање; свака фаза има посебне карактеристике које су повезане са индивидуалном интеракцијом са социјалним окружењем. Ериксон истиче хронолошки и увек мењајући концепт идентитета личности. Идентитет није нешто што личност поседује, већ се он мења током целог живота. Мид користи концепт идентитета у вези са концептом о себи; описује у детаље како се свест о себи развија кроз трансакције са околином. Свест о себи (*self*) може се појавити само у социјалном окружењу, тамо где постоји социјална комуникација. У комуникацији учимо да претпостављамо улоге других и посматрамо сопствено деловање сагласно тим улогама.

у конфликту са тим шта наставници желе и у имплицитним теоријама и „личним педагогијама" процењују као „добра настава" и „добар наставник" (Beijaard, 2004; Korthagen, 2004; Sleegers & Keltchemans, 1999).

Професионални идентитет се, наиме, конструише кроз интеракцију са другима и са окружењем; он је релациони феномен. Сматрамо да је ово *pro primo* услов дистинктивног и сваког другог промишљања професионалног идентитета, тј. да је релациона природа феномена одговарајући номотетски контекст за истраживања (епистемолошких и психолошких) основа идентитета наставника. Професионални идентитет наставника „одређен је веровањима о томе како наставник поучава, како се професионално развија као и како приступа образовним променама" (Nias, 1989: 112). Уколико наставник има проблем са било којим од ових елемената, без обзира на то чиме су они условљени и индуковани, лакше се одлучује за апсентизам као излаз и разрешење професионалних и личних дилема.

Говорећи уопштено, концепт идентитета има различита значења у литератури. Оно што та значења имају као заједничко јесте идеја да идентитет није фиксирани атрибут личности, већ је релациони феномен. Развој идентитета се појављује у интерсубјективном пољу, и најбоље се може окарактерисати као одвијајући процес, процес самоинтерпретације посебне личности која себе препознаје таквом у датом контексту (Gee, 2001). У том смислу идентитет је одговор на питање: „Ко сам ја у овом тренутку?".

Идентитет се дефинише на различите начине у литератури и у различитим областима наука. Чини се да и концепт професионалног идентитета има исту карактеристику; користи се и дефинише различито у различитим областима науке о васпитању. 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 другим пак истраживањима професионалног идентитета нагласак је на улогама наставника (Goodson & Cole, 1994; Volkmann & Anderson, 1998), или на концептима као што су рефлексивност и самовредновање, као значајни фактори у формирању професионалног идентитета наставника (Cooper & Olson, 1996; Kerby, 1991). Надаље, професионални идентитет наставника односи се не само на утицај на 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 шта заснивају једнако на пракси и теорији, као и на сопственом професионалном

пореклу (Tickle, 2000). Чини се да су обе стране професионалног идентитета чврсто повезане, али их истраживачи сасвим различито наглашавају. Ноулс (Knowles, 1992), на пример, карактерише професионални идентитет као нејасан концепт у смислу онога шта је, и колико, интегрисано у значење и суштину идентитета.

Већина истраживача види професионални идентитет као текући, непрекинут и одвијајући процес интегрисања „личних" и „професионалних" страна у формирању наставника. „Посматрамо наставнике као личности и професионалце чији се животи и рад међусобно преплићу и утичу једно на друго, и чине тај утицај целисходним и значајним кроз факторе и услове унутар и ван учионице и школе" (Goodson & Cole, 1994: 8).

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). У том контексту, Колдрон и Смит (Coldron & Smith, 1999) истичу несклад између „спровођења" (лична димензија наставе) и „структуре" (димензија социјалне (за)датости). Они пишу о томе да „бити наставник" јесте ствар бића наставника, како га види сам наставник али и како га виде и други; то је питање аргументисања и редефинисања идентитета који је социјално легитимисан.

Купер и Олсон (Cooper & Olson, 1996) истичу чињеницу да је професионални идентитет – мултифактицитет. Историјски, социолошки, психолошки и културолошки фактори утичу на осећај наставника о себи као о наставнику. Наравно, професионални идентитет се може састојати од много подидентитета, који сви могу бити у неком степену конфликта или преклапања (Mishler, 1999). Према истом аутору, боље је препознати у дефиницији идентитета да постоји плуралитет подидентитета. Како би то илустровао Мишлер користи метафору „хор гласова, а не само тенор или сопран солисти" (Mishler, 1999: 8). Ги и Крафорд (Gee & Craford, 1998) тврде да можемо користити различите идентитете, у зависности од социјалног контекста, без обзира на међусобни однос више утврђених идентитета. Следећи употребљену метафору, може се закључити да бољи, усаглашени односи међу идентитетима одговарају сагласју појединачних гласова у хору као целини.

Коначне примедбе у дефинисању професионалног идентитета наставника тичу се чињенице да се у већини одредаба пренаглашава личносно и потцењује контекстуално у професионалном идентитету

наставника. Ренолдс (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. Купер и Олсон (Cooper & Olson, 1996) такође истичу да идентитет и „капацитет идентитета" може бити ограничен. Њега ограничава недостатност постојећих педагошких знања (доступних наставнику као кориснику ових знања), норме и вредности које припадају овом „пределу, хоризонту".

У дефинисању професионалног идентитета, концепт „о себи" се често комбинује са осталим, а то се углавном испоставља као суштинска повезаност. „Свест о себи" се у таквим концептуализацијама не може одвојити од личних, наративних животних прича (тумачења, објашњења, херменеутике) и то тако што наставник, кроз причу, генерише свест о себи (Volkmann & Anderson, 1998). Приче су засноване на искуству, и причајући приче (у писаној или вербалној форми) личност обликује себе. Антонек (Antonek et al., 1997) сматра да је рефлексивност кључна теоријско-праксеолошка компонента концепта о себи. Другим речима, немогуће је расправљати о „себи" без рефлексије и рефлексивности. Овај аутор сматра да је немогуће усавршавати се без развоја рефлексивних способности и вештина. Тамо где поједини аутори пишу о рефлексивности, неки други расправљају о саморефлексивности (*self-reflection*). Кроз саморефлексију 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).

Робертс (Roberts, 2000), пишући о вишеструкости свести о себи, разликује овим вишеструким аспектима себе (личности) саобразне дискурсе: персонални (лични), професионални и институционални. „Појам личности и различитих начина исказа повезаних са обављеним истраживањима о социјализацији наставника и професионалном идентитету, мора укључити вежбање у процесима и вештинама налик оним у којима личност прича о себи и за себе о себи" (Roberts, 2000: 186).

Размишљање о себи не може се никада остварити без размишљања о ономе шта окружује личност (Taylor, 1989). Са овим на уму, Дилабоу (Dillabough, 1999) пише о „себи" које надилази значај социјалне интеракције и значај било које „професионализације". Она критикује доминантно схватање професионалног идентитета по коме је наставник само онај који одговара на инструменталне захтеве окружења формулисане од творца политичких одлука и тзв. „експерата". У таквој ситуацији наставник је само трансмитер, и тамо где је томе случај, нема говора о наставнику као професионалцу и његовом професионалном идентитету.

Наставници приправници могу бити једнако успешни у формирању професионалног идентитета иако прате различите путеве развоја и усавршавања (Antonek et al., 1997). Ова јединственост процеса формирања идентитета подржана је теоријским налазима Колдрона и Смита (Coldron & Smith, 1999) који су нагласили потребу да наставници буду активни носиоци, тј. актери овог процеса. На основу истих теоријских елаборација, аутори предлажу да наставници партиципирају у дијалогу, буду свесни разноликости приступа настави и наставним обавезама, буду укључени у припрему рерсурса, и да деле идеје како би били у стању да их правовремено лоцирају. Ту нема места за конформитет и униформност. Дилабоу (Dillabough, 1999) закључује да раније концепције о рационалној и инструменталној улози наставника игноришу појам аутентичне и дискурзивне самобитности наставника.

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. Саџри (Sugrue, 1997) налази да ове „теорије" почињу односом будућих наставника према професији, али да су оне значајно уоквирене и омеђене (1) породичним статусом наставника, (2) широм заједницом познаника, (3) утицајем других које наставник цени и респектује, (4) атипичним наставним епизодама, (5) политичким и друштвеним контекстом, педагошком традицијом и културним архетиповима, као и (6) педагошком интуицијом и ситуационо-специфичним способностима од којих је тактична способност најважнија. Ове су теорије „подразумевајуће" и не потпуно артикулисане (*tacit knowledge* у дискурсу Полоњија) и воде облицима професионалног идентитета који се разликују од оних облика теорије заснованих на резултатима истраживања. Веома је важно развијати код наставника ту врсту свесности, свесности о сопственим теоријама, онима које стоје у основи њихових практичних акција и веровања (Bullough, 1997). Ноулс (Knowles, 1992) спомиње искуство раног детињства, најраније перцепције улоге учитеља/наставника, претходна искуства наставника, као и значајне личности и искуства као веома важне биографске категорије наставника у формирању професионалног идентитета.

Формирање професионалног идентитета се често приказује сликовито као „борба", јер се наставник приправник, будући наставник, бори са осмишљавањем разноликих и често супротстављених перспектива,

очекивања, и улога којима се мора супротставити или им се пак мора прилагодити (Samuel & Stephens, 2000; Volkmann & Anderson, 1998; Bullough, Knowles & Crow, 1992; Roberts, 2000). Волкман и Андерсон (Volkmann & Anderson, 1998), који су истраживали формирање професионалног идентитета наставника који предају природне науке, закључили су да се ова слика наставника о настави налази у конфликту са много ширим очекивањима од наставника који тежи да буде професионалац. Он се бори са дилемама: (1) осећањем да је приправник – ученик, а очекује се да наступа као наставник – стручњак, (2) захтевима да води рачуна о ученицима, али се у исто време очекује да буде чврст у поштовању захтева струке, (3) осећајем да је некомпетентан за апсолутно сва питања, на пример из хемије, док се у исто време бори са очекивањима да се понаша као експерт у овој области. Резултати које су добили Гудсон и Коул (Goodson & Cole, 1994) на трагу су ових налаза. Они су закључили на основу својих истраживања да је развој осећаја (новог) професионалног идентитета наставника контекстуално условљен развијајућим појмом професионалног развоја. Сагласно томе, закључују: „У намери да приграбе прилику за развијање професионалног идентитета, индивидуалних потенцијала и способности, наставници морају да редефинишу, изнова интерпретирају и унапреде своју улогу смештајући је у шири институционални контекст" (Goodson & Cole, 1994: 102).

Карактеристике професионалног идентитета наставника. У неким истраживањима из ове категорије нагласак је на специфичним питањима која су у вези са перцепцијом професионалног идентитета наставника, као што су, на пример, она која се баве ниским професионалним статусом наставника који предају „мање цењене" предмете (Paechter & Head, 1996), или пак она која се баве сензитивисањем професионалног идентитета као превенције појаве синдрома „изгарања наставника" на послу (за овај се синдром, као палијативни поступак, наставницима препоручује паузирање са посла након сваких пет година рада у трајању од годину дана) (Gaizel, 1995; Moore & Hofman, 1988), или она у којима се проучавају разлози (професионални идентитет) наставника мушкараца да се баве поучавањем у првим годинама основног образовања (примарним образовањем) (DeCorse & Vogtle, 1997).

У неким другим истраживањима, исте категорије, истиче се да је важно искористити поједине аспекте перцепције професионалног идентитета наставника, као што су питање предметне области којом се баве и коју поучавају, питање односа са ученицима и интеракције са колегама. Знање о различитим аспектима професионалног идентитета може помоћи наставницима да се носе са променама у образовној политици

заједнице (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), или да послужи као основа за институционалне и образовне иновационе подухвате (Nixon, 1996) и кооперативно проактивно деловање у школи (Mitchel, 1997).

Последњу из ове категорије чине она истраживања у којима се истражују проблеми које су наставници ради да деле и њихова решења заједнички проналазе (Siraj-Blitchford, 1993). Аутори већине истраживања фокусирани су на разумевање и описивање перцепције аспеката властитог професионалног идентитета, уопште, или перцепције специфичних питања професије која обогаћују дебату о питању професионалног идентитета. Своје су истраживање Мур и Хофман (Moore & Hofman, 1988) организовали са циљем да испитају хипотезу да јако изражени професионални идентитет може блокирати тенденцију да се напуштају институције вишег и високог образовања, те да ово коинцидира са оправданим критицизмом институција. Аутори виде професионални идентитет као проширење свести о томе како неко размишља о својим улогама као о важним, атрактивним сликама о себи које су у сагласју са другим улогама. Са питањем професионалног идентитета и његовим карактеристикама аутори повезују концепт „задовољства послом". Истраживање је спроведено на узорку од 247 наставника и сарадника два факултета. Добијени су следећи резултати: задовољство послом је пре повезано са потребама самоостварења и самоактуализације него са условима рада; професионални идентитет је добар предиктор инклинације ка напуштању професије, тј. наставничког посла; инсистирање на квалитету на нивоу организације корелира са развијеним професионалним идентитетом чланова организације.

У неким истраживањима се не прави јасна дистинкција између улога и професионалног идентитета наставника. Тако, Преус и Хофсас (Preuss & Hofsass, 1991) у свом истраживању описују проширење листе професионалних улога наставника (професионалног идентитета) новим улогама, на пример рад са ученицима са неким обликом ометености и њихова интеграција и слично. Аутори не користе експлицитну дефиницију професионалног идентитета; они га виде као скуп улога наставника, тј. као вештине и знања која су потребна да би се ове улоге остариле. Да би дошли до својих закључака, аутори се користе теоријском анализом. Закључују да социјална интеграција (инклузија) ученика са неким обликом ометености захтева промену обуке наставника и промену професионалног идентитета.

Методологијом теоријске анализе, Сираџ-Блечфорд (Siraj-Blatchford, 1993) организује истраживање да би показао да професионални идентитет наставника-почетника зависи од прописаног курикулума.

Професионални идентитет је одређен осећајем аутономије наставника. Аутономија наставника је кључна за разумевање идентитета, али у закључцима истраживања аутори прихватају примедбу да су у формулисању закључака били под утицајем тада тек предложеног (1992) концепта компетенција наставника, за који признају да има занемарљив утицај на „самоидентитет наставника".

Беијард (Beijaard, 1995) је спровео 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. Аутор дефинише професионални идентитет као динамички концепт; он се мења путем интеракције са релевантним особама, догађајима и искуствима наставника; могуће га је репрезентовати као одговор на значајна питања професије. Са предложеним концептом аутор повезује концепте „слике о себи" и самовредновања наставника. Истраживање је спроведено на узорку од 30 наставника који су имали задатак да на скали процене одреде највише и најниже тачке различитих аспеката наставног рада који утиче на процену професионалног идентитета. 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.

Гацел је своје истраживање (Gaziel, 1995) организовао са циљем да испита хипотезу да постоји корелација између професионалног идентитета наставника, нивоа изгарања на послу (*burnout level*) и намере наставника да напусте професију. Аутор дефинише професионални идентитет као листу елемената који репрезентују различите аспекте професије. Упитник је послат наставницима да на њега одговоре три месеца пре паузе на послу, и шест месеци након што су се на посао вратили. У питању је, наравно, процена професионалног идентитета наставника након једногодишњег паузирања. Наставници који су користили паузу, реферише у закључцима Гацел, „показују побољшање" у перцепцији професионалног идентитета.

Никсон (Nixon, 1996) је своје истраживање организовао са намером да прошири расправу о професионалном идентитету дајући „професионални глас" универзитетским наставницима и њиховим професионалним

окупацијама (професионалним идентитетом). За аутора је професионални идентитет (не користи неку експлицитну дефиницију) освешћени групни садржај који карактерише организациону групу која делује у специфичним радним условима. У методолошком смислу, аутор је изабрао да користи структурисан отворени интервју са 30 наставника који су запослени у две високошколске установе. Закључује да универзитетски наставници практикују вредности које су заједничке за организационе групе. Постоји кохерентна професионална перспектива по питању поучавања и учења међу овим наставницима.

Још једно истраживање, које за циљ има испитивање професионалног идентитета наставника нискостатусних предмета (у овом случају технологије и физикалне рехабилитације), спровели су Пичер и Хед (Paechter & Head, 1996). Аутори не дефинишу експлицитно професионални идентитет; за њих је професионални идентитет оно што наставници сматрају важним за професију којом се баве. Користе широки дијапазон методолошких поступака: интервју, посматрање, анализа докумената и садржаја значајних за посматрање појава и испитаника. У главним налазима истраживања Пичер и Хед реферишу да је низак статус професионалног идентитета пре повезан са ставовима испитаника о поучавању и професији уопште него што је повезан са професионалним идентитетом када се он доведе у везу са ставовима о личним наставничким вештинама важним за предмет који предају.

Декорс и Вогтл (DeCorse & Vogtle, 1997) су спровели истраживање са намером да начине увид у ставове и перцепцију наставника мушкараца који се одлучују за поучавање у примарном образовању (разредној настави). Иако не користе експлицитну дефиницију професионалног идентитета, аутори сматрају да је он резултат социјалне перцепције организационо-радне групе. Изабрали су да, у методолошкој поставци, користе дубински полуструктуисан интервју на узорку од 11 наставника мушкараца. 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).

Интересантан покушај истраживања интерпретације професионалног идентитета наставника спровео је Мичел (Mitchel, 1997). Аутор је у истраживање пошао са идејом и претпоставком да постоје три аспекта интерпретације професионалног идентитета наставника: репрезентација (*representation*), припрема (*preparation*) и посвећеност (*dedication*). Циљ истраживања је био да се испитају интерпретације ова три аспекта

професионалног идентитета наставника, као и да се утврди како ове интерпретације могу утицати на сарадњу и колаборативно понашање наставника у организационој групи. За професионални идентитет (и дефинисање) су претпоставили да је важно какво значење наставници дају овим аспектима идентитета. Дубински интервју са осам наставника, непосредно пензионисаних, као и анализа садржаја интервјуа и понуђених тема за анализу, били су методолошка основа овог истраживања. Мичел је дошао до следећих резултата: оправдана је претпоставка о томе да се у интеракцији са колегама појављује слика интерпретације наставника према којој постоје три кластера или аспекта професионалног идентитета наставника; наглашено је одсуство професионалног идентитета наставника које би, као подељено искуство, било основа за даље реформе у образовању. Не постоји, наиме, један и суштински садржај идентитета; има их више и зависе од интерпретације.

Већина истраживача ове категорије истраживања фокусирана је на разумевање и опис перцепција наставника о многим аспектима њиховог професионалног идентитета, уопште, или перцепције које су повезане са специфичним питањима професије. Специфичан пример таквог истраживања спровели су ДеКорс и Вогтл (DeCorse & Vogtle, 1997) о ставовима и перцепцијама мушкараца који се одлучују да се баве учитељским позивом у примарном образовању (разредној настави) упркос чињеници да је социјална перцепција повезана са сликом о „женском позиву и послу". Аутори тематизују питање професионалног идентитета наставника и наставница у разредној настави основношколског васпитно-образовног рада.

Пример истраживања перцепције професионалног идентитета наставника је оно које је организовао Беијард са сарадницима (Beijard et al., 2000). Описане су и истражене перцепције наставника о дидактичким, педагошким и експертизама повезаним са познавањем садржаја наставног предмета. Резултати овог истраживања показују да наставници ове аспекте професионалног идентитета прихватају различито. У два истраживања, циљ је био тестирање специфичних хипотеза. Мур и Хофман (Moore & Hofman, 1988) претпостављали су да би јак професионални идентитет блокирао тенденцију наставника да напуштају свој посао (у вишем и високом образовању), мада су институције у којима раде оправдано критиковане као дефицијентне у многим областима.

Формирање професионалног идентитета наставника. Формирање професионалног идентитета наставника може се дефинисати као „одвијајући процес интеракције персоналне и професионалне стране праксе;

одговор на питање како постати и бити наставник" (Beijaard, 2004: 131). Образовање и обука наставника (постоје разлике), на институционалном нивоу, утичу на формирање професионалног идентитета наставника. „Идентитет наставника – каква су веровања наставника почетника о настави, поучавању и себи – фундаментално је важан концепт у припремању наставника за професију, *за доношење и образлаїање одлука о настави*[2]. Обука наставника требало би да почне истраживањем наставниковог сопства (*self*)" (Beijaard, 2004: 132). Емпиријски верификованих провера улоге образовања и обуке наставника у формирању професионалног идентитета веома је мало.

На основу извештаја о спроведеним истраживањима можемо разликовати неколико суштинских елемената (фактора) професионалног идентитета:

– професионални идентитет је динамички ентитет,

– састоји се од више подидентитета (*sub-identities*),

– укључује посредништво (*agency*),

– подразумева личност и контекст.

Уколико се ова анализа прихвати, могуће је (адаптирану) применити на решавање проблема формирања професионалног идентитета будућих наставника. Формирање професионалног идентитета је, у том случају, одвијајући процес интерпретације и реинтерпретације педагошких теорија и праксе током образовања и обуке за професију. Неки аутори (Kelchtemans, 2005) динамички смисао и карактер идентитета означавају као „саморазумевање наставника". Концепт представља одговор на питања: ко сам ја као наставник у овом тренутку и какав желим постати (као наставник и професионалац – експерт)?

Очигледно, многи су епистемолошки извори услов за остварење развијајућег процеса формирања професионалног идентитета наставника: персоналитет, породица и значајни појединци (*significant others*),

[2] Са овим је повезана аргументација Доналда Шона о значају *problem finding* и *problem solving* за развијање рефлексивних способности наставника. Рекло би се да проналажење и препознавање проблема у настави и поучавању адекватније дефинише и одређује професионални идентитет наставника од способности решавања наставних ситуација *in situ*. Ове друге су проверљивије, артифицијелне, могу се превести у пропозиције, могу се алгоритмизовати, освестити. Оне прве су дубљи израз професионалног и персоналног идентитета наставника, израз су бирања, ослоњене на *tacit knowledge* или „имплицитном, неизрецивом знању" на које наставник не одговара генерализацијама.

искуство о настави и наставној пракси, атипичне наставне епизоде, политички контекст, традиција и култура, тацитно знање и разумевање (*tacit knowledge*) (Surgue, 1997).

Професионални идентитет подразумева и више подидентитета. Они могу доћи у конфликт у току (академског) образовања и обуке, али и у току наставне и педагошке праксе („шок праксе") (Volkmann & Anderson, 1998).

Наставници су активни учесници у сопственом професионалном развоју. Од будућих наставника се очекује да се развијају сагласно одређеним социјалним очекивањима (прописаним стандардима, базичним компетенцијама итд.). Многи истраживачи истичу контекст за формирање професионалног идентитета (Goodson & Cole, 1994; Connely & Clandinin, 1999). Наставник не усваја стандарде и компетенције, просто и једноставно. Њему је потребно да са њима буде „повезан", и то лично – пре холистички него артифицијелно и идиографски. Зато је оправдано претпоставити да професионални идентитет наставника, пре свега, зависи од схватања и разумевања шире професионалне заједнице.

Истраживања која имају за тему формирање професионалног идентитета наставника релевантна су за менторе у обуци будућих наставника у школама, а циљ им је боље разумевање и концептуализација подршке и потреба будућих наставника (Volkmann & Anderson, 1998). Важни фактори формирања професионалног идентитета наставника су, нарочито, биографије и веровања изражена у тим биографијама (Knowles, 1992; Surgue, 1997; Kalchtermans, 1994). Из те перспективе, Булог (Bullough, 1997) пише да „[...] је идентитет наставника – оно што наставници почетници верују о настави и учењу – од виталног значаја за образовање и обуку младих наставника; то је основа за творбу значења и доношење одлука (*meaning making*, *decision making*). Образовање наставника зато мора почети испитивањем себе као наставника, испитивањем сопства наставника" (Bullough, 1997: 21).

Истраживање формирања професионалног идентитета наставника доприноси, такође, разумевању наставника о ономе шта он жели да буде у данашњој школи, у стално променљивим околностима рада и живота, и како се наставници носе са овом променама. Из те тачке гледишта, важно је обратити пажњу на „личносни" део професионалног идентитета наставника. Оно што је перципирано као важно и релевантно за професију, у светлу сталних промена у образовним околностима друштва, може бити у конфликту са оним што наставници лично желе или искусе као добро. Такав сукоб води подели професионалног идентитета, у

случајевима када су „персонално” и „професионално” исувише одвојени једно од другог.

Циљ истраживања које су спровели Гудсон и Коул (Goodson & Cole, 1994) био је да се опише социјализација и развијање професионалног идентитета инструктора који нису похађали конвенционални програм припреме за наставнике. Аутори дефинишу професионални идентитет као „сличан концепт концепту професионалне ’стварности’, али и као конструкцију ове реалности кроз одвијајући процес персоналне и контекстуалне интерпретације” (Goodson & Cole, 1994: 22). Као повезане, аутори користе концепте самоперцепције, улоге наставника и самоидентитета. За испитивање проблема, као методолошки поступак, користили су серију тзв. „животних историја” наставника које су ови артикулисали кроз групне дискусије у дужем временском периоду (у сусретима два пута недељно). Аутори су закључили да осећај новог професионалног идентитета наставника зависи од њиховог схватања појма „професионална заједница”. Шири институционални контекст требало би да омогући реализацију личних и професионалних потенцијала наставника.

Истраживање које је организовао Гарднер (Gardner, 1995) спроведено је са циљем да се представи историјски развој поступака припремања наставника и како је ово повезано са професионалним идентитетом наставника. Гарднер у овом истраживању није користио и понудио експлицитну дефиницију професионалног идентитета, али се може приметити да професионални идентитет користи као појам синонимног значења појму „професија”. Није користио повезане концепте. Методолошку основу чини отворени интервју који је реализован са 44 бивша наставника, рођених између 1888. и 1917. године. У истраживању је добио следеће налазе: након процеса формалног припремања (академског и приправничког) професионални живот наставника био је „стабилан” (одсуство потребе за променама); даљи професионални развој састоји се од усавршавања вештина научених током иницијалне припреме.

Антонек, МекКормик и Донато (Antonek, McCormick & Donato, 1997) у свом истраживању формирања професионалног идентитета наставника имали су за циљ демонстрацију радног портфолија наставника као средства за усавршавање рефлексивности наставника и конструкције новог професионалног идентитета. Осим тога, циљ истраживања је био и да се презентује теоријски оквир који подржава употребу радног портфолија наставника. У овом истраживању није предложена нека експлицитна, дистинктивна одредба професионалног идентитета наставника, али се у раду о њему размишља као о нечему што појединац обликује

кроз поступак и процес саморефлексије. Аутори су користили следеће, са њиховим концептом повезане концепте: саморефлексивност, лична и социјална историја. Истраживање је методолошки артикулисано кроз анализу портфолија наставника (као аутографског и аутобиографског поступка вербализације професионалне праксе) два наставника страних језика. Аутори су добили следеће резултате: оба наставника – кандидата су била успешна, али су имали различите развојне путеве; формирање „сопства наставника" је јединствен и комплексан процес; професионални идентитет се обликује у комбиновању различитих извора знања; портфолио је адекватан, прикладан инструмент за формирање професионалног идентитета.

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. Сарџи професионални идентитет дефинише као део дискурса који је отворен за континуирано редефинисање, пре него као скуп суштинских карактеристика које су заједничке за све наставнике. Као повезане, аутор користи концепте „имиџ" наставника, биографија наставника. У свом истраживању Саџри користи анализу интервјуа организованих са девет наставника приправника, а на теме свакодневне праксе, оне које се појављују у пракси ових наставника. Његови главни закључци су следећи: 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*) и зависи од њихових личних теорија о настави и поучавању.

Мохини (Mawhinney, 1997) је спровео истраживање са циљем дефинисања главних, кључних тема у реконструкцији професионалног идентитета наставника странаца. Аутор не поставља посебну, експлицитну дефиницију професионалног идентитета наставника. Посматра га као приближавање прескриптивним стандардима за обављање професије. Овај концепт не доводи у везу ни са једним концептом. У методолошком смислу, Мохини користи етнографски поступак на узорку од седам наставника, са којима ради на основу препознавања тема из прикупљених података са терена, бележака са терена и интервјуа. Његови главни закључци су следећи: наставници странци, са којима се истражује процес реконструкције професионалног идентитета, показују иницијативу у подизању и усавршавању професионалних вештина; процес конструкције професионалног идентитета је дуготрајан и спор процес.

Конструкција професионалног идентитета наставника природно-научне групе предмета био је циљ истраживања које су организовали Волкман и Андерсон (Volkmann & Anderson, 1998). Аутори си професионални идентитет наставника дефинисали као комплексни и динамични еквилибритет између слике-о-себи и улога наставника које је овај у обавези да оствари. Са овом дефиницијом аутори су повезали концепте улоге наставника, слике-о-себи, личног и професионалног „сопства". Методолошку основу истраживања чини анализа једногодишњих бележака наставника природно-научне групе предмета. Резултати овог истраживања показују да у прегнућу и напору да креирају професионални идентитет наставници решавају многобројне дилеме и професионалне недоумице.

Колдрон и Смит (Coldrone & Smith, 1999) заступају становиште у дебати о професионалном идентитету које 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", већ је то пут и начин на који неко осмишљава себе у релацији са другим људима и контекстом. Аутори са својим повезују концепте социјалног простора, традиција, биографског приступа, социјалне структуре, организације и активног лоцирања (себе у контекстуални оквир деловања). У истраживању су користили методолошки приступ теоријске анализе, теоретисања (*theorizing*). Главни резултати истраживања се могу приказати у два исказа о професионалном идентитету: професионални идентитет наставника је рефлексивни приказ „професионалног окружја и хоризонта" наставника, он се манифестује у пракси и у извесном смислу је јединствен.

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 у извесном смислу и традиција, мушке доминације у политичкој мисли о питањима образовања. Ово питање је, сматра аутор, централно за разумевање и објашњење формирања професионалног идентитета наставника. Професионални идентитет није предетерминисан, фиксиран квалитет, он се појављује у интеракцији оних који интерпретирају и објашњавају значења акција, језика и дневне праксе у променљивом социјалном контексту и социјалним околностима. Ауторка повезује овај концепт са концептима сопства, културолошког контекста, професионалног окружења. Студија случаја (два наставника приправника у Јужној Африци) јесте методолошка основа на којој гради основу за своја закључивања. Закључује да је могуће утврдити

дискрепанцију између наде и амбиције, и онога што наставник стварно може остварити. Много је међусобно противпостављених утицаја на улоге и идентитете наставника у стално променљивом контексту. Искуство наставника почетника под утицајем је онога што је наставник искусио као ученик, а ово искуство веома утиче на формирање његовог професионалног идентитета.

У неким су истраживањима професионалног идентитета аутори ставили нагласак на опис формирања професионалног идентитета наставника, будућих наставника или специјалних група наставника (Antonek et al., 1997; Volkmann & Anderson, 1998) или наставника који нису имали никакву конвенционалну припрему за наставнички позив (Goodson & Cole, 1994). Истраживање које је спровео Саџри (Sugrue, 1997) о личним и социјалним утицајима на професионални идентитет наставника приправника такође се уклапа у ову групу истраживања.

Даље, циљеви неких других истраживања били су да се опише „напетост" између личности и контекста у процесу формирања професионалног идентитета наставника. Колдрон и Смит (Coldron & Smith, 1999) чине ово полазећи од својих теоријских елаборација и поставки, као и практичних импликација истраживања Семјуела и Стивенса (Samuel & Stephens, 2000). Циљеви неких каснијих истраживања били су да се опише формирање професионалног идентитета наставника који се, будући традиционалних погледа на професију, налазе у стално променљивим околностима политике и праксе образовања и васпитања.

Развијање професионалног идентитета наставника. Иако је интересовање за бављење проблемом професионалног идентитета новијег датума, оправдано се повезује са ранијим пројектом „хуманистички заснованог образовања и обуке наставника". Карактеришу га класична питања, окосница модела: *Ко сам ја? Какав наставник желим да постанем? Како видим своју улогу наставника?*

Није изненађење да питање професионалног идентитета добија нову пажњу. Улоге наставника се мењају, од онога ко „преноси знање" ка ономе ко „води ученике" (*in loco parentis*, Van Manen, 1999). Од наставника се очекује да усвоје различите погледе на своје улоге, различите одговоре на питање: Ко сам ја као наставник? (McLean, 1999). После више деценија током којих није било теорија о образовању наставника, постајемо сведоци узнапредовалог интересовања и свести о томе како наставници-почетници мисле и размишљају *о себи* и како проводе личну и професионалну трансформацију и идентификацију.

Добар пример овог обрта у приступу може се пронаћи у раду Келчерманса и Вандерберга (Kelchermans & Vandenberg, 1994) који су проучавали утицај критичних животних догађаја (*critical life events*), фаза и значајних појединаца (*significant others*) на професионални развој наставника. Кроз биографску перспективу, постало је јасно да је начин на који наставници виде своје улоге „превелики оквир обојен догађајима и ликовима из сопственог живота" (Kelchermans, 1987). Претходно је ово нагласио Кроу (Crow, 1986), који је користио термин „идентитет наставникових улога" (*teacher role identity*), као о Ноулс (Knowles, 1988) који уводи тзв. „биографски трансформациони модел" (*biographical transformation model*) да би објаснио односе између искуства раног детињства са значајним појединцима, идентитета улога наставника и деловања у настави.

Нека истраживања позитивног и негативног модела улога јасно су показала колики су утицаји наставника из сопствене прошлости на наставнике-почетнике (Koster, Korthagen & Shrijumaners, 1995). Ови примери показују како модели из прошлости обликују професионалну „самослику" наставника. Тусин (Tusin, 1999) истиче да је „понашање функција селф-концепта, што селф-концепт чини суштинским аспектом поучавања и обуке за поучавање" (Tusin, 1999: 27). Хамачек (Hamachek, 1999) констатује да „што више наставници знају о себи – у оквиру личног курикулума, то више личне одлуке утичу на доношење бољих одлука у настави" (Hamachek, 1999: 209).

Имајући у виду образовање и обуку наставника, интересантно је спекулисати о томе колико су далеко или близу персонални и професионални *селф*. Мада има оних који преферирају јасне и чисте дистинкције, већина истраживача се слаже да инсистирање на дистинкцији у области образовања није оправдано (Nias, 1989). Ово због тога „што је у другим професијама можда лакше уочити разлику између индивидуалних и професионалних перформанси" (McLean, 1999).

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 селфа наставника" (Bullough, 1997: 21).

Главни проблем овде је то што је селф-концепт екстремно отпоран на промене (Swann, 1992). 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 другачији облик понашања (обрнута ситуација је, у најмању руку, контроверзна). Класично психоаналитичко објашњење овог феномена је – механизам који штити его. Овај посебан проблем је резултат „различитих перспектива" и на нарочито занимљив начин осветљује проблем селф-концепта.

Бергнер и Холмс (Bergner & Holmes, 2000: 36), представници статусно-динамичког приступа у психотерапији, предлажу да се селф-концепт дефинише као „концизна формулација сопственог статуса". Појам „статус" реферише на свеобухватну концептуализацију „сопственог места или позиције у релацији са свим елементима света личности, укључујући и себе. У том смислу, селф-концепт је релациони концепт, он је одређен тиме како видимо наше односе са „значајним појединцима" (*significant others*).

Очекивања од образовања и образовне политике могу се превести у специфичан поглед на образовне циљеве и нарочито, с тим у вези, на очекивања од наставника-почетника, који су у процесу обуке за овладавање новим, базичним наставним вештинама (Aelterman, 1997). Опис ових базичних компетенција заснива се на налазима релевантним за професију наставника, а која су фундирана у специфичним, еманципаторским, наученику-заснованим оријентацијама.

Институције обуке наставника своју делатност организују на основу листе „основних, базичних компетенција" које одређује естаблишмент у области образовања (Deros & Vanderheyden, 2002). Ови прописи дефинишу елементе квалитета, али не нужно и претпоставке наставничке професије. Они представљају само један део прописа (пропозиција и услова) за припрему обављања професије наставника. Оно што они не прописују је други, много важнији део: педагогију наставника-приправника, овладавање осмишљеним теоријама итд.

У неколико последњих деценија, пет педагошких традиција извршило је утицај, мање-више значајан, на савремене програме обуке будућих наставника, и то:

1. академска,
2. практична,
3. технолошка,
4. персоналистичка,
5. критичка (реконструктивистичка).

Свака од њих извршила је утицај на групу идеја о циљевима обуке будућих наставника. Неке компаративне анализе (Wideen, 1998) показале су да се наставници још увек држе оне позитивистичке, у потоњем дискурсу – традиционалне, тј. академске обуке.

Брицманова анализа (Britzman, 2003) показује да:

– високошколске установе за обуку наставника обезбеђују и нуде знања кроз различите, често фрагментарне курсеве;

– школе обезбеђују окружење у коме се очекује да наставници-почетници примене ове теорије.

Од почетника се очекује да сами интегришу образовне, дидактичке и педагошке теорије. Овакви, традиционалистички структурисани програми, нису ефикасни у припреми наставника за наставничку професију. Овај дефицит се одређује као „проблем педагогије" и неуспех програма интегрисања теорије (учи се на факултетима) и праксе.

У овом се раду о наставницима на одређено време пледира реалистички, холистички приступ припремања наставника. Кортхаген (Korthagen) се, као већ признати ауторитет у области педеутолошких истраживања, залаже за овакав приступ, инспирисан синтезом свих вредних елемената сваке од наведених историјских традиција. Придев „реалистичан" имплицира потребу за реалном „педагогијом" обуке наставника, реалистичним путевима остваривања циљева обуке наставника, при чему се наглашавају различите врсте знања које формирају основу за примену у пракси, нпр. академско, техничко, практично, рефлексивно, тацитно знање итд.

Фокус није на томе да наставник „пуно зна о настави", већ на томе да „му се помогне да постане добар наставник који разуме себе, учествује у персоналним и професионалним променама". Да би омогућио да ови аспекти „формирања" постану оперативни, Кортхаген (Korthagen, 2004) предлаже тзв. модел нивоа промена (*level of change*) или *onion model* са основним елементима, нивоима персоналних и професионалних промена.

Сагласно моделу, припремање будућих наставника за професију не би требало да буде усмерено на промене у понашању, компетенцијама и веровањима, већ је фокус потребно усмерити на идентитет наставника и његову мисију као вишем, потпунијем нивоу професионалне „остварености". Неки аутори (Dilts, 1990) извештавају о сличним нивоима промена које одређују питања:

– где сам ја („окружење"),

– шта радим („понашање"),

– шта могу учинити („капацитет компетенција”),

– у шта верујем („веровања”),

– ко сам ја („идентитет”),

– шта желим („мисија, позвање”).

Главна идеја која стоји иза модела „нивоа промена” („кора лука”) јесте да унутрашњи и спољашњи слојеви промена међусобно утичу једни на друге (Korthagen, 2004). У овом моделу, концепти идентитета наставника и мисије се акцентују као делови центра модела. Оваква и сличне анализе и елаборације допринеле су расту интересовања за проблем професионалног идентитета наставника.

1.2. ПРОФЕСИОНАЛИЗАМ И ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ: РАСКОРАК ИЗМЕЂУ УЛОГА И ИДЕНТИТЕТА

Наставницима је одузета одговорност за образовање.
То има своју цену.

Вилјан Хендрикс (Wiljan Hendrikx)

Основно и средње образовање широм западног света било је склоно значајним реформама управљања са циљем повећања ефикасности и ефективности, што је довело до важних промена за наставнике (Biesta, 2012; Day, 2007; Hargreaves, 2000; Schimank, 2015). Управљање образовањем је даље децентрализовано на ниво школе како би се побољшали резултати ученика, наставника и школских организација повећањем флексибилности и конкурентности (Schimank, 2015). Школе су постале одговорне између осталог за управљање буџетима, запошљавање особља, питања ученика, наставног плана и програма и оцењивања, што је довело до проширења аутономије школских одбора (Ball, 2003; Hargreaves, Stone-Johnson & Kew, 2016). Штавише, уведени су механизми одговорности високих улога за контролу квалитета и садржаја образовања (Buchanan, 2015). Ово је довело до далекосежне стандардизације и квантификације образовне праксе користећи „централно одређене и праћене мере постигнућа ученика" (Day, 2007: 677) као средство за поређење и рангирање образовног учинка.

За професионални идентитет наставника, ове менаџерске реформе су имале значајне импликације (Ball, 2003; Day, 2007). Литература показује да се професионални идентитет односи на одговоре на питање „Ко смо ми као припадници професије?" (Barbour & Lammers, 2015; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), са две стране у интеракцији (Reay et al., 2017). С једне стране, он обухвата одговор на питање о томе за кога професионалци мисле да треба да буду чланови професије, то је њихова „слика о себи" (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006). С друге стране, реч је о томе шта раде у свакодневној пракси, то је њихова „улога" (Ashcraft, 2007). Горе поменуте реформе имале су за циљ да утичу на ову другу страну професионалног идентитета, односно на улогу наставника. Данас наставници

морају да усмеравају образовне процесе ученика ка стандардизованим „исходима учења" пратећи методе засноване на доказима (Day, 2007; Schimank, 2015). Школски одбори прате резултате ученика и користе их за процену учинка наставника (Biesta, 2012; Buchanan, 2015). Ове промене улога изгледају у супротности са традиционалним професионалним вредностима наставника као што су аутономија и службени етос (Ball, 2003; Kelchtermans, 2005). Све се више признаје да менаџеризам може утицати на професионални идентитет наставника, стварајући тензије између слике о себи и улоге (Buchanan, 2015). Истраживања имају за циљ да се позабаве овим тензијама, да допринесу нашем разумевању утицаја реформи јавног менаџмента на наставнике у њиховој пракси и њиховим уверењима.

Ова студија садржи два прилога литератури о професионализму наставника. Прво, иако се слика о себи и улога често у литератури посматрају као две стране истог новчића (Ashcraft, 2007; Reay et al., 2017), ова студија указује на менаџеризам као стварање јаза између слике о себи и улоге. Додајући литературу о његовим последицама по улогу наставника (Ball, 2003; Buchanan, 2015; Day, 2007; Schimank, 2015), ова студија показује да је управо утицај менаџерства на ангажовање наставника као одговор на нове стандарде изврсности оно што узрокује овај јаз између слике о себи и улоге. Друго, студија је открила три стратегије које наставници користе да би се носили са тензијама између слике о себи и улоге, у распону од додатног радног времена до „надигравања" са административним системом. Истицање стратегија наставника за навигацију кроз тензије као последице менаџерске реформе је кључно за побољшање ефективних дизајна политика у образовању и разумевање (ре)конструкције идентитета наставника (Brain, Reid & Comerford Boies, 2006).

Професионални идентитет се може дефинисати као релативно стабилан начин на који професионалци виде себе у смислу онога ко мисле да би требало да буду – тј. слике о себи, и шта раде – тј. улоге (Chreim, Villiams & Hinings, 2007; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006). Слика о себи се односи на нормативна уверења професионалаца о сврси, циљевима, вредностима, нормама и обрасцима интеракције који су повезани са чланством у њиховом институционализованом колективу (Ahuja, Nikolova & Clegg, 2017; Reay et al., 2017). Улога је повезана са свакодневном праксом „стварног живота", „обављања посла и стицања смисла у раду" (Ashcraft, 2007: 12). Слика о себи и улога су две стране истог новчића и развијају се истовремено (Reay et al., 2017).

Професионалци (ре)конструишу своју слику о себи кроз разрађене процесе социјализације (Beauchamp & Thomas, 2009; Pratt, Rockmann &

Kaufmann, 2006), у којима покушавају да добију привремене улоге (Ibarra, 1999). Заузврат, ове улоге су вођене репертоарима понашања који произлазе из професионалне слике о себи. Признајући индивидуалне варијације (Bevort & Suddabi, 2016), литература показује да је веза између слике о себи и улоге посебно јака за оне професионалце који се баве високо институционализованим занимањима (Barbour & Lammers, 2015; Gardner & Shulman, 2005), док они обично изражавају ставове о томе ко би требало да буду у смислу онога што раде у пракси (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006; Reay et al., 2017).

Препознавање професионалног идентитета је кључно за разумевање интеракције између професионалаца и њихових области (Barbour & Lammers, 2015; Goodrick & Reay, 2010), слика о себи и међуигра улога се све више проучавају под различитим називима, различитим доменима како би се теоријски објаснио процес (ре)конструкција професионалног идентитета (Ahuja, Nikolova & Clegg, 2017; Beauchamp & Thomas, 2009; Bevort & Suddabi, 2016; Buchanan, 2015; Hendrikk, 2018; Reay et al., 2017). Дакле, знамо да институционални притисци попут реформе јавног управљања могу имплицирати значајну промену улоге професионалаца као што су лекари и наставници (Ball, 2003; Chreim, Villiams & Hinings 2007; Day, 2007; Hendrikk & Van Gestel, 2017). Накнадна промена слике о себи зависи од субјективних интерпретација промена улога од стране агентских индивидуалних професионалаца, који сви на јединствен начин дају смисао својим улогама, што на крају обликује њихову слику о себи на колективном нивоу (Bevort & Suddabi, 2016). Понекад се овим процесом постепене (ре)конструкције идентитета пажљиво управља (Ray et al., 2017), али се чешће улоге мењају без обраћања пажње на слику о себи (Day, 2007). Као такви, професионалци почињу да доживљавају конфликт професионалног идентитета док се појављују неслагања између слике о себи и улоге (Ahuja, Nikolova & Clegg, 2017; Brain, Reid & Comerford Boies, 2006).

Пошто менаџеризам постаје доминантна тема у области образовних студија (Machin, 2017), литература показује да је за наставнике у западном свету таква нескладност веома препознатљива (Ball, 2003; Brain, Reid & Comerford Boies, 2006). Већина научника се слаже да менаџеризам „све више своди улогу подучавања на улогу техничког испоручивања унапред постављених педагогија" са наставником као „технократским имплементатором политике" (Brain, Reid & Comerford Boies, 2006: 412; Schimank, 2015). Међутим, више је за дебату у којој мери су ове промене улога довеле и до промена у слици наставника о себи. Неки аутори истичу да су наставници прихватили редефинисање доброг подучавања, усмереног на

резултате и учинак ученика (Ball, 2003; Biesta, 2012; Buchanan, 2015; Day, 2007; Hargreaves, 2000). Други се више фокусирају на стални несклад између слике о себи и улога. Ово је довело до истицања „личних трошкова" наставника који су повезани са овим нескладом, док се доводи у питање њихово самопоштовање што води до „интензивних емоција сумње, анксиозности, кривице и срама" (Kelchtermans, 2005: 1001). Штавише, несклад је подстакао научнике да размишљају о (теоријским) начинима на које се наставници могу другачије носити са последицама менаџерских реформи, у распону од конформизма до побуне против захтева нових улога (Brain, Reid & Comerford Boies, 2006; Moore et al., 2002; Stone-Johnson, 2014). Ипак, неопходно је емпиријски истражити како се наставници касније сналазе у могућим нескладима између слике о себи и улоге.

Истраживачки оквир је искоришћен (Gardner, Csikszentmihalii & Damon, 2001) да би се емпиријски испитала „слика о себи" и улоге. Овај оквир се састоји од три „Е" које „добар радник" у свакој професији показује: изврсност (*excellence*), а то су стандарди вештине и стручности по којима се оцењује рад; етика (*ethics*), односно друштвена одговорност за утицај рада, понашања, одлука и производа на друге; и ангажованост (*engagement*), односно брига за и лични смисао рада (Barendsen & Gardner, 2009). Ова три елемента се у великој мери поклапају са најважнијим карактеристикама које се често повезују са професионализмом (видети такође Hendrikx, 2018), а то су власништво над стручношћу, објективност и алтруизам, и посвећеност клијентима и професији (Abbott, 1988; Gardner & Shulman, 2005). Иако је природа подучавања као професије спорна, оно сигурно има значајне особине професионализма (Schimank, 2015), попут специфичне обуке наставника, неутралности и посвећености развоју ученика, пружајући занимљиву прилику за проучавање сопственог професионалног идентитета. Уопштено говорећи, ова литература приступа професионалном идентитету као „сложеном" и „вишедимензионалном" концепту (Beauchamp & Thomas, 2009), а неки чак тврде да постоје вишеструки међусобно повезани подидентитети (Avramidou, 2014; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Пре него што га емпиријски испитамо, разумевање имица и улоге професионалаца у овој студији је сада прво продубљено описом сваког „Е" кроз литературу.

Изврсност за идентитет наставника се „конструише" око знања предмета и дидактике. Пре свега, кључно је њихово познавање предмета (Avramidou, 2014; Helms, 1998). Да би се формирао наставник потребна је посебна обука кроз коју се стиче одређена база знања; то је „потпуно разумевање предметне области" (Calderhead, 1996; према Beijaard, Verloop

& Vermunt, 2000). Како овај програм обуке изгледа – укључујући институционалне специфичности и праксе социјализације – разликује се по предмету, али је увек кључан за изградњу професионалног идентитета наставника (Flores & Day, 2006). Међутим, данас је широко прихваћено да сложеност наставе превазилази пуко преношење знања. Литература показује да се од наставника такође очекује да буду вешти дидактичари, да овладају вишеструким моделима наставе, планирања, извођења и евалуације лекција (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Доминација ових модела се временом мења. Савремена веровања о томе како најбоље образовати ученике постала су више усредсређена на ученике, чиме су заменила традиционална, усредсређена на наставника.

Етика за наставнике је мање јасно описана у литератури, али се најчешће етичке и моралне карактеристике наставничке професије везују за педагогију (Beijard, Verloop & Vermunt, 2000; Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005). Реч је о нормативним судовима које наставник мора да донесе, а који се тичу разлога за избор ове професије (Biesta, 2012). Као што Беијаард, Верлоп и Вермунт (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) тврде, вредносни судови су посебно присутни у наставничкој професији, јер се у нашим постмодерним друштвима наставници све више суочавају са моралним, друштвеним и емоционалним дилемама. На пример, како треба да образујемо ученике унутар индивидуализованих друштава са смањеном друштвеном контролом. У том смислу, део педагошке литературе наставнике описује као узоре који носе норме и вредности – често „врлине". Истраживања показују да наставници то обично не објашњавају говорећи о њима, већ служе као узори на невербални начин (Sanders, 2013).

Ангажовање наставника тиче се емоционалне везе са њиховим ученицима и њиховом школом, што је снажно повезано са личношћу наставника. Од наставника се очекује да покажу велику емоционалну укљученост (Beauchamp & Thomas, 2009; Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005). То значи да они не само да морају да покажу интересовање, већ морају да осете интересовање за добробит својих ученика, што од њих захтева да буду друштвени камелеони, док је сваки ученик јединствен. Истовремено, успостављање добрих односа често захтева од њих да покажу великитруд и посвећеност. У литератури се стога често тврди да су лични животи, искуства, веровања и праксе наставника инхерентно повезани са њиховом професионалном каријером (Beauchamp & Thomas, 2009; Day et al., 2006; Kelchtermans, 2009). Да би се нагласила важност ове везе, она је обично директно повезана са мотивацијом, испуњењем посла и посвећеношћу (Day, 2007; Kelchtermans, 2005).

Укратко, професионални идентитет се састоји и од слике о себи и од улоге, односно од тога шта професионалци мисле да би требало да буду као чланови свог институционализованог колектива и шта раде у свом свакодневном контексту. Слика о себи и улога су инхерентно повезане, и кад год се било која од њих мења долази до несклада, што на крају води процесу (ре)конструкције идентитета како би се поново ускладиле. Да би се испитало како професионалци дефинишу своју слику о себи и улогу, ова студија користи поменути оквир за процену успеха у професионалном ангажовању: изврсност, етика и ангажовање. Заједно, ова три елемента обухватају суштину професионализма. Литература о настави и идентитету наставника је истражена да бисмо продубили наше разумевање ова три елемента пре емпиријског дела ове студије. Показује се да је изврсност и предметно знање и дидактика; о етици се најчешће говори у смислу педагогије и моделирања; и ангажовање у смислу емоционалне укључености наставника са ученицима и школом.

Без обзира на предмет, наставници у овој студији наглашавају да њихова слика о изврсности има јасну двојаку срж, директно повезујући је са ангажовањем наставника. Први део је у складу са изврсношћу из литературе: наставници себе виде као професионалце који морају да поседују темељно познавање области које превазилази градиво предмета и морају имати дидактичку вештину да ово знање предају својим ученицима. Међутим, други део наставничке изврсности – за који сви наставници тврде да је најважнији – превазилази знање предмета и дидактику. То је способност наставника да успоставе конструктиван друштвени однос са појединачним ученицима, позиционирајући тиме ангажовање као предуслов за изврсност наставника. Наставници тврде да ће без добрих односа учење ученика остати ограничено. Слика о себи значи и способност да се успостави лична веза са ученицима.

Да резимирамо – у слици наставника о себи, изврсност се тиче познавања предмета, дидактике и ангажовања. Ово последње подразумева личну везу са ученицима. Етика наставника је дифузна индивидуална ствар, а не јасна колективна педагогија.

Наставници тврде да се, супротно њиховој слици о себи, изврсност наставника у њиховој свакодневној улози своди само на то да се ученици добро покажу на стандардизованим тестовима, док је време стално под притиском. Они наводе да менаџеризам од њих захтева да напишу детаљне наставне планове и програме и да аргументују како ће они довести до национално формулисаних захтева за испите. Сходно томе, уместо да континуирано унапређују знање о предмету и дидактику, наставници кажу да у стварности морају да усвоје и прате унапред одређене рутине

што је више могуће, што им оставља мало простора за развој иновативних пракси у настави. Ово је, на пример, у великој мери узроковано тиме што руководство школе захтева од њих да користе готове наставне планове и програме образовних издавачких кућа које дају детаљне рецепте о томе шта треба да се деси када су у учионици. Истовремено, пријављују повећано оптерећење, док се од наставника тражи да стално прате резултате ученика; писање малих дневника о напретку ученика, бризи о ученицима и контакту са родитељима; и обезбеђивање планова за поједине ученике док су часови постали хетерогенији.

Наставници су још експлицитнији у погледу неслагања између њихове слике о себи и улоге када је у питању ангажовање наставника као предуслов за изврсност. С обзиром на њихову тврдњу да је успостављање конструктивног односа са ученицима кључно за учење, наставници сматрају да у њиховој улози има премало места за ову страну њихове професије. Менаџеризам је довео до тога да се учинак ученика превише једнострано мери у смислу напретка резултата теста. Међутим, наставници тврде да ови резултати често дају лажан осећај стварности.

Штавише, са менаџеризмом који оцртава улогу наставника и време под притиском, наставници имају мало простора за маневрисање у контакту са ученицима. Наставници тврде да овакве ствари једноставно не могу да чекају; морају бити флексибилни. Када је у питању ангажман као предуслов за изврсност наставника, наставници упозоравају да несклад између слике о себи и улоге на крају угрожава њихов квалитет наставе. На крају крајева, доживљавајући да имају премало времена за успостављање конструктивног односа са својим ученицима, наставници тврде да учење ученика не може бити оптимално.

Ово ствара додатну тензију између слике о себи и улоге етике наставника. Наставници већ имају дифузну заједничку слику о својој етици, али се такође боре да у пракси схвате улогу наставника какав да би требало да буду. Под притиском менаџера да побољшају учинак ученика, наставници осећају да више не могу да раде ствари како треба. Са фокусом на перформансама и резултатима ученика, питања о етици наставника ретко се постављају у њиховој свакодневној улози.

Наставници у поменутој студији тврде да изврсност у њиховој улози значи фокусирање на побољшање учинка ученика писањем детаљних наставних планова и програма, коришћењем унапред одређених рутина и континуираним полагањем рачуна о својој пракси. Кажу да им ово оставља мало времена да остваре своју слику о ангажовању наставника коју сматрају предусловом за изврсност наставника. Штавише, наставници у

овој студији описују да се наставничкој етици у њиховој улози посвећује мало пажње. Они већ немају чврсту колективну слику о себи о томе шта етика у њиховом раду подразумева и сматрају да је то последица недостатка времена које у својој радној улози могу посветити размишљању о етичким питањима.

Прво и најважније, практично сви наставници кажу да једноставно раде дуже да би очували своју нетакнуту слику о себи, а истовремено испуњавали захтеве нових улога које намеће менаџеризам. Наставници осећају одговорност према ученицима, али и према школској организацији. Разрешење ове подељености може утицати на очување слике о себи.

Сходно томе, сви наставници пријављују све веће оптерећење и непосредну опасност од сагоревања. У суочавању са овом ситуацијом, наставници у овој студији наводе да су они сами или колеге почели да раде „с пола радног времена". Запослење са непуним радним временом подразумева смањење броја сати радног времена у односу на еквивалент пуног радног времена. Такво запошљавање је културно и институционално добро прихваћено, а подаци Еуростата показују да скоро половина свих запослених ради са скраћеним радним временом (Eurostat, 2018). Наставници тврде да неки од њих раде скраћено радно време како би искористили своје додатно слободно време да би могли да заврше сав посао који треба да ураде. Како један учесник објашњава: „Званично радим [60 процената еквивалента пуног радног времена] јер иначе не могу да обавим сав посао [у недељи пуног радног времена у пракси]. [...] Ми наставници смо једноставно превише перфекционисти."

Друго, неки наставници сматрају да не успевају све и фокусирају се или на своју слику о себи или на своју улогу. Они наставници који допуштају да њихова слика о себи превлада често су у сукобу са школском организацијом, немарни су по питању ажурирања своје администрације. Ова стратегија је ипак изузетна. Чешће се догађа да захтеви нових улога превладају над сликом о себи. Ови наставници се осећају као да им је ионако одузета одговорност за образовање. Сходно томе, они се повлаче у ситуацију „подучавања до теста". Ови наставници признају да то има цену, укључујући и смањену мотивацију за рад, али верују да иако „подучавање до теста" може довести до добрих резултата на испиту, то једноставно није исто што и добро образовање. Као последица ове стратегије, наставници у овој студији изражавају осећај губитка контроле над резултатима сопственог рада и осећај отуђености радећи нерелевантан посао, али такође тврде да су постали равнодушни према њему.

Професионални идентитет је кључна карика у нашем разумевању односа између промене на макро нивоу и контекста на микро нивоу (Brain,

Reid & Comerford Boies, 2006; Hargreaves, 2000). Истраживање је имало за циљ да истражи како наставници средњих школа у Холандији перципирају свој професионални идентитет у контексту менаџерске реформе (Ball, 2003; Day, 2007; Schimank, 2015). У студији је професионални идентитет дефинисан као двосмерни однос између слике о себи и улоге (Reay et al., 2017), а потом је као циљ постављено унапређење наших знања о стратегијама које наставници користе за премошћавање могућих тензија између ова два елемента. Анализа садржи два главна налаза. Први се тиче несклада између слике о себи и улоге. Пошто је улога наставника усмерена ка оптимизацији (ученичког) учинка, наставници тврде да је уско разумевање изврсности наставника постало доминантно. Међутим, самопоуздање наставника о изврсности такође обухвата ангажовање – тј. успостављање и одржавање конструктивних односа са појединачним ученицима. Други налаз је у вези са стратегијама наставника: наставници изјављују да раде дуже да би испунили захтеве нових улога док задржавају своју слику о себи; неки сматрају да више не могу све и фокусирају се или на своју слику о себи или на своју улогу; и практично сви наставници покушавају да прилагоде захтеве по питању улоге како би се уклопили у своју слику о себи користећи административне системе за које не желе да полажу рачуне, већ да их користе као алате за легитимисање своје праксе.

Чини се да иако су креатори политике имали за циљ да ојачају ефикасност и ефективност у образовању (Biesta, 2012; Day, 2007; Hargreaves, 2000), они нису узели у обзир слику о себи као део идентитета наставника, па стога никада нису разматрали јавни менаџмент као прилику за реформу „пројекта идентитета" (Ball, 2003; Day, 2007). Међутим, литература показује да би реформе имале истински утицај на професионалце као актере који их претварају у жељене резултате, пажњу треба посветити постепеним и сложеним процесима промене професионалног идентитета (Reay et al., 2017). Дакле, непризнавањем значаја идентитета – и улоге и слике о себи, реформе јавног менаџмента у образовању су озбиљно угрозиле њихове шансе за постизање жељених резултата. Овде је посебно пример трећа стратегија о наставницима који покушавају да ускладе очекивања улоге са својом сликом о себи. Ова студија показује да у пракси наставници не ажурирају само своју администрацију ученика да би је потом користили као основу за доношење одлука. Они радије користе ове системе, на пример путем селективног извештавања, да легитимишу оно што би већ урадили да такви административни системи нису постојали. Иако је ово вероватно ефикасно као стратегија суочавања, вероватно није ефикасно нити је жељени исход реформе јавног управљања.

Штавише, за креаторе политике, резултати изазивају забринутост за добробит, благостање и мотивацију наставника. Нарочито у светлу дискусија о недостатку наставника, ово су веома релевантне теме, док истраживање показује да су неки од најистакнутијих налаза ове студије, попут дуготрајног рада, потешкоћа у управљању друштвеним односима и притиска да се фокусирају искључиво на учинак ученика, директно повезани са наставником (Den Brok, Vubbels & Van Tartvijk, 2017). Подстицање школа да ограниче текућу експанзију података који треба да се уносе у системе за праћење ученика биће добар почетак, али то треба да иде руку под руку са смањеним фокусом на перформансе ученика у смислу резултата тестова. На крају крајева, креатори политике не могу да говоре о већем слободном простору за наставнике, док инспекторат иде линијом која захтева више транспарентности у сврху одговорности.

Ипак, за будућа истраживања занимљиво је истражити да ли су неслагања између слике о себи и улоге на исти начин препознатљива у другим земљама. Литература даје разлог да се верује да је то тако (Ball 2003; Biesta 2012; Day, 2007), али емпиријски докази остају ограничени. Исто важи и за питање да ли сви наставници који су суочени са менаџерским реформама усвајају исте стратегије за суочавање са резултујућим несклaдима између слике о себи и улоге.

Иако то није била централна тачка у овој студији, појавила се још једна потенцијално релевантна истраживачка прилика у вези са наставничком етиком: између осталог, школско окружење заузима истакнуто место међу изворима које наставници користе да стално (ре)конструишу свој професионални идентитет (Chreim, Villiams & Hinings 2007). Тиме ова студија додаје емпиријску подршку Еветсу (Evetts, 2011) који се залаже за пораст организационог професионализма у односу на професионални професионализам. Настава је пример професије која је обухваћена директним организационим контекстом њених појединачних професионалаца. Колектив организационих професија генерално није тако јак као код професија занимања, што их чини потенцијално склонијим спољним променама попут реформи јавног менаџмента (видети такође Evetts, Muzio & Kirkpatrick, 2011; Kelchtermans, 2005). Један пут за будућа истраживања је стога повезан са проучавањем (ре)конструкције идентитета наставника посебно у односу на њихово школско окружење како би се открило да ли то чини разлику у томе како наставници који раде у различитим школама доживљавају реформе јавног управљања и да ли се њихове стратегије суочавања разликују.

1.3. ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАТУС НАСТАВНИКА НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ

Наставници на одређено време знају да имају професионалне квалификације и осећају да су професионалци, али такође осећају и да према њима не поступају као према правим професионалцима.

Дејвид Малколмсон (David Malcolmson)

У извештајима о резултатима самопроцена наставника на одређено време појављује се и често истиче њихов став и процена да су у потпуности обучени да квалитетно организују наставу и реализују постављене задатке, али да за то нису добили заслужено професионално *признање и поштовање* (Clifton & Rambaran, 1987). Доминантна оријентација у самоизвештавању била је брига за сопствени професионални статус, а од посебних елемената овог статуса то је била забринутост због *професионалне изолованости* и *маргинализације*, *нижих плата* и *прилика за плаћено професионално усавршавање*. Наставници на одређено време тврде да су фрустрирани раскораком који постоји између њихових професионалних аспирација и онога што се заиста догађа у школама и у учионицама (Koelling, 1983; Ravson, 1981). Из тежње да се превазиђе фрустрација наставника на одређено време, покушало се бројним сугестијама и препорукама превазићи овакво стање. У неколико студија (Brenner, 1980; Collins, 1982; Drake, 1982; Jackson, 1981; Nelson, 1983; Sconzo & Connor, 1987) изнети су предлози и препоруке директорима и наставницима. Упркос покушајима да ојачају свој положај у школама и школским окрузима, чини се да нису у томе успели (Gilliss, 1984). Основни разлог је „непостојање теорија које нам могу помоћи да схватимо [...] како побољшати *професионални статус* наставника на одређено време" (Clifton & Rambaran, 1987: 311). Ту је и основно питање: где заправо ови наставници припадају у образовној професији?

Наставници на одређено време имају слабу преговарачку моћ и због тога су понекад изложени већем стресу него што је потребно на радном месту – стресу као што је додатни надзор. Ретко им се нуди професионално усавршавање у питањима управљања разредом и управљања елементима наставног програма.

Да бисмо у потпуности разумели професионални статус наставника на одређено време, морамо причу о овим наставницима сместити у оквир социологије професионализма и применити социолошке моделе на дефинисање професионалног статуса.

Истраживачки радови о наставницима на одређено време 1980-их концентрисали су се на две области: прво, литература је идентификовала питања и забринутости с којима се суочавају наставници на одређено време; и друго, литература је пружила бројне сугестије и препоруке о томе како да се баве овим питањима и проблемима.

Литература о наставницима на одређено време открила је да су се у самопроценама видели као мање професионални од редовних наставника у образовном систему (Drake, 1981; Gunderson, Snider & Hillen, 1985; Kraft, 1980; Mastrian, King & Pietro, 1984; Nelson, 1983; Randall, 1980). Не само да ови потоњи у учионици нису успели да помогну својим колегама (Heckman, 1981; Recker, 1985), већ није било јасне дефиниције очекивања колега и руководилаца од улоге наставника на одређено време у учионицама (Frosch, 1981; Ravson, 1981). Колинс (Collins, 1982) је открио да васпитачи не могу разјаснити очекивања о улози ових наставника; према томе, сматрао је да је улоге потребно потпуно дефинисати. У ствари, како су појаснили Бонтемпо и Деи (Bontempo & Deai, 1986), наставници на одређено време запостављени су део учитељске професије. У својој студији ови аутори тврде да ништа посебно није учињено на решавању професионалних брига ових наставника или на побољшању квалитета њихових искустава. Требало би да буду прихваћени као део шире образовне слике како би се њихови показатељи квалитета поучавања побољшали. Даље, истраживања су показала да су радни услови највећи проблем у настави због којих се наставници на одређено време осећају запостављено (Koelling, 1983; Shreeve, Niceli-Leach, Radebaugh, Morrill & Slatton, 1983; Summers, 1982). Такође су открили да већина руководилаца и редовних наставника није била свесна бриге наставника на замени о условима рада.

Шрив и сарадници (Shreeve et al., 1983) у студији о карактеристикама наставника на одређено време истичу да су се, иако ови наставници сматрају себе професионалцима, осећали изоловано; осећали су да их третирају као привремену помоћ која служи за попуњавање редовног распореда и календара рада или да их у потпуности игноришу. Већина испитаних у овом истраживању у својим извештајима и самопроценама наводи да их други наставници процењују као мање способне, неспособне да се запосле или да обављају лак посао са мање одговорности. Типична је реакција једног наставника на одређено време који је сматрао да руководиоци само желе некога у учионици, али их не занима кога.

Канађани Парсонс и Дилон (Parsons & Dillon, 1981) констатовали су да би настава на одређено време требало да буде корисно искуство за управнике у канадским школама. Ово је признање поткрепљено резултатима истраживања Гилиса (Gillis, 1988), у коме је утврђено да је професионални статус наставника на одређено време у свакој канадској провинцији и територији од 1984. године низак, упркос покушајима да се побољша. Истраживањем су покривене теме као што су: преговарање о статусу, правни статус, чланство у професионалним организацијама, плата, примања запослених, локалне праксе запошљавања, и посебно забринутост око професионалног усавршавања.

У другом истраживању, на скоро истом узорку испитаника, Дендвик (Dendvick, 1993) је открио да су наставници на одређено време себе сматрали *странцима у школи*. Они су били често суочени са негативним ставовима и недостатком подршке од стране директора и наставника. Ученици их нису поштовали, јер никада нису били у учионици довољно дуго да би стекли ауторитет или поштовање. Овај аутор је такође открио да су ови наставници ретко када свесни школске политике. Њихови проблеми су често директно приписивани 'немарним редовним наставницима' који нису успели да их на време обавесте о успостављеним правилима у учионици. И на крају, недостатак одговарајуће комуникације са наставним особљем, колегама са регулисаним статусом, изазвао је код наставника на одређено време осећај искључености и недостатка професионалне посвећености.

Клифтон и Рамбаран (Clifton & Rambaran, 1987) закључили су да је било мало покушаја да се открије зашто је толико наставника незадовољно због колега који долазе на рад на одређено. Они су такође закључили да су ови наставници маргинални васпитачи у маргиналним ситуацијама и да им је потребан ауторитет да би се легитимисали. Аутори су сажели налазе својих истраживања на следећи начин.

1. Редовни наставници признају се на службеним позицијама и плаћају се на основу њихове стручности и искуства. То генерално не важи за наставнике на замени;

2. По правилу, ови наставници се не сматрају делом редовног особља и са њима се често поступа равнодушно у зборници;

3. Са становишта ученика, привремени положај наставника који раде на замени указује на недостатак ауторитета. Сматра се да немају одговарајућу стручност и да имају мало релевантног искуства. Као резултат чињенице да им је дат „заузет посао" у коме могу само да надгледају, наставници на замени су у очима ученика некомпетентни;

4. Наставници појачавају овај ученички став признајући да су „гости" у школи или констатујући да нису део школског окружења;

5. Редовни наставници не сматрају своје колеге који су ангажовани на одређено време компетентним професионалцима. Упозоравају своје надређене о стварима које колеге на замени не могу да ураде у својим учионицама;

6. Многи наставници на одређено време сматрају да је то константно 'проверавање и процењивање' њихових компетенција и резултата у учионици фрустрирајуће и да нису у стању да се носе са тим ситуацијама. Компетентни и стручни професионалци не морају бити надгледани од колега.

Бројна друга истраживања су предузета како би се прикупиле информације о професионалним проблемима наставника на одређено време. У литератури је тако утврђено да је професионални статус главно питање које се тиче ових наставника, и то нарочито две истакнуте области професионалног статуса: професионалних односа и услова рада.

Истраживања показују да су готово деведесет процената наставника на одређено време – жене (Malcolmson, 1993; Trotter & Vragg, 1990). Жене имају породичне обавезе и вероватно се неће бавити професионалним проблемима (Malcolmson, 1993).

Други утицај на профил је недостатак наставних места на располагању новим дипломираним наставницима. Многи од њих су мушкарци који су се сада придружили редовима резервних наставника. Нису само били одушевљени изгледима за каријеру и радним условима, већ су били узнемирени и због недостатка професионализма и ауторитета у настави на одређено време, као и тиме што нису могли добити сталан посао.

Литература се фокусирала на проблем професионалног статуса: наставници на одређено време знају да имају професионалну квалификацију и осећају да су професионалци, али такође осећају да према њима не поступају као према правим професионалцима.

Ови нови наставници су посвећени разумевању својих професионалних потреба и желе да буду укључени у свој професионални развој. Ипак, њихова улога је нејасна, а студије показују да морају постати свесни своје професионалне одговорности.

Чини се да у рецентној литератури нема теоријског оквира који би наставницима помогао да разумеју како побољшати професионални статус. Можда би то било упутно учинити постављањем питања о забринутости наставника на одређено време у оквир социологије професионализма.

Тако можемо разјаснити њихов професионални статус и одредити шта би требало да ураде да би се постигла равноправност у оквиру наставничке професије.

Шта представља професионализам? Да ли су наставници на одређено време професионалци? Шта ови наставници кажу када говоре о свом професионалном статусу? Како се прича о привременом професионалном анагажовању уклапа у професионализам?

Иако се са проучавањем професионализма почело још пре скоро једног века (Carr-Saunders, 1933), тек од 1960. године истраживање о професионализму и занимањима постаје тема од друштвеног значаја (Lockhart, 1991), с обзиром на то да се социологија рада односила на то како су се радни услови *професионалаца* разликовали од радних услова *других занимања*. Те разлике су давале професионалним занимањима одређене „особине" за које се мислило да их разликују од других занимања. Милерсон (Millerson, 1964) је тврдио да би ове особине могле занимање назвати *професијом*.

Појавио се низ атрибута који су сматрани „основним" елементима професије (Millerson, 1964). Те особине су биле различите, али у социолошкој литератури најчешће се помиње следећих шест:

1. вештина заснована на апстрактном знању;
2. обезбеђивање обуке и образовања, обично повезано са универзитетом;
3. сертификација заснована на тестирању компетенција;
4. формално организовање (организације и удружења);
5. придржавање кодекса понашања;
6. алтруистичка служба.

Ово је постао модел професионализма и донедавно су у многим занимањима, укључујући и поучавање, актери била задовољни када се дефинишу и идентификују према овом моделу. Заиста, у раду Крусеа и Луиса (Cruse & Louis, 1993) који говори о професионалној улози школског наставника у заједници, концепт професионализма наставника углавном се заснивао на теорији особина. Што се тиче дефинисања професионализма, социолог Теренс Џонсон је тврдио да је због тога што су се ове особине односиле на првобитна три занимања, медицину, право и теологију, професионализам током година подразумевао „престижно занимање дефинисано контролним списком професионалних атрибута" (Johnson, 1972: 155).

Да ли су наставници сматрани професионалцима и да ли је поучавање професија била је друга, сасвим различита ствар. У расправама о професијама и професионализму (Jackson, 1970) настава је често означавана као полупрофесија због великог броја жена и због бирократске контроле којој подлежу. Учитељи губе професионалну аутономију јер су под бирократском контролом; њихове плате и радни услови се уређују споља и константно су под јавним надзором. Политике финансирања владе за образовање одређују буџет који је предвиђен за наставу и наставнике.

Наставници себе дефинишу професионалцима и са њима се идентификују (Leggatt, 1970), али и преиспитују своје професионалне одговорности (Cruse & Louis, 1993). Ови потоњи аутори утврдили су да наставници верују да су због односа наставника са клијентима – ученицима и наставницима, због своје обуке и искуства они заиста – *професионалци*.

Шта је у ствари и заиста професионализам?

Елиот Фредсон је у свом раду *Професионално порођен* понудио дефиницију према којој је професионализам „метод организованог извођења дела" (Freidson, 1994: 170), при чему припадници специјализованог занимања контролишу свој рад. Аутор је такође нагласио да својим утврђеним статусом одређене професије не могу доминирати над осталим занимањима. Другим речима, професионални статус произлази из професионалне моћи одређеног занимања на свом радном месту. Он сматра да се међу појединим професијама може догодити сукоб власти. Овај сукоб је изазван надметањем различитих чланова професије. Сукоб, тврди он, често настаје око професионалног статуса и може се ублажити доношењем јасних правила улоге чланова и елиминацијом економског сукоба кроз разрешење проблема основних прихода.

На основу забринутости наставника због недостатка ауторитета на радном месту, недостатка професионалног поштовања или престижа међу колегама, као и недостатка економских привилегија као што су једнака плата и плаћени дани професионалног усавршавања, није ни чудо што наставници на одређено време осећају да не успевају да легитимишу свој професионални статус. На свом радном месту често су у конфликту са осталим наставницима и уобичајено је да у овом сукобу долази до разрешења професионалног статуса (Clifton & Rambaran, 1987).

Сукоб између занимања због моћи на радном месту преводи се у то у чему занимања имају ауторитет. Тај сукоб тада постаје ствар професионалног статуса (Freidson, 1994). Које би светло могло осветлити теорије о професионализму о питањима која су произашла из литературе о настави и наставницима на одређено време? Испитујући следеће концепте,

можемо да признамо да се различите теорије унутар социологије професионализма подвргавају проблемима професионалног статуса који се тичу наставника на замени:

– теорија портрета/особина (Millerson, 1964),

– професионални статус: професионално поштовање и ауторитет у професији (Freidson, 1994),

– професионални статус: једнаке зараде, накнаде, исплаћен професионални развој (Freidson, 1994),

– дефинисање професионализма (Freidson, 1994).

Прво, теорију особина још увек наставници сматрају мерилом свог професионализма (Cruse & Louis, 1993). Због својих вештина, обуке, кодекса понашања, наставници на одређено време захтевају признање професионалног статуса.

Друго**,** Елиот Фредсон (1994) истиче да професионални статус даје професији моћ на радном месту. Он постулира став да је питање статуса у разрешењу између оних који имају моћ и оних који немају моћ унутар професије проузроковано веровањем неких од чланова те професије да *власт значи статус*. Литература о настави и наставницима на одређено време открива да ови наставници имају мало ауторитета у школама (Clifton & Rambaran, 1987; Dendvick, 1993; Parsons & Dillon, 1981; Trotter & Vragg, 1990), јер се у очима ученика и других наставника не сматрају веродостојним.

Све то ускраћивање ауторитета, што се не може сматрати карактеристикама веродостојних наставника који су припадници учитељске професије и који нуде квалитетно поучавање (Clifton & Rambaran, 1987), доводи до недостатка *самопоштовања*. Ово се надовезује на изолацију коју наставници осећају у школама. Даље, Фредсон (1994) сугерише да може доћи до сукоба међу занимањима око тога шта представља професионални статус, а ово значи да међу члановима занимања може доћи до сукоба око тога шта представља професионални статус његових различитих чланова. Може се догодити да професионализам и професионални статус једне групе (наставника на одређено време) унутар професије (наставе и поучавања) може утицати на доминантну групу (наставници на неодређено време) унутар исте професије.

Треће, Фредсон (1994) предлаже елиминацију економске конкуренције међу професионалцима унутар истог занимања као решење неједнакости. Питање стицања професионалне аутономије и једнакости

са другим наставницима, у вези са платама и надокнадама за семинаре професионалног усавршавања и професионални развој, изазива велику забринутост међу наставницима на замени (Koelling, 1983; Mastrian et al., 1984).

Четврто, исти аутор дефинише професионализам као начин организовања радног учинка како би припадници занимања могли да контролишу посао који обављају. Када разумеју и контролишу свој властити рад, неће се отуђити. У литератури је такође истакнуто да наставници са привременим уговорима немају исте привилегије које уговор даје редовним наставницима и стога не могу контролисати услове и садржаје рада (Koelling, 1983; Parson & Dillon, 1980; Shreeve et al., 1983; Trotter & Vragg, 1990).

Литература показује да наставници на замени осећају да имају професионалне особине, али се не третирају као професионалци (Gilliss, 1988; Parson & Dillon, 1981; Shreeve et al., 1983). Немају овлашћења у школама; њихове плате су ниске, а бенефиције непостојеће (Clifton & Rambaran, 1987). Често се осећају изоловано од особља школе (Bontempo & Deai, 1986; Dendvick, 1993; Trotter & Vragg, 1990). За ове наставнике природа њиховог посла је тешка, али чини се да у литератури о предложеним решењима нема назнака да ли су покушали да побољшају своје стање удруживањем или чланством у професионалним организацијама.

1.4. НАСТАВНИЦИ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ: ИДЕНТИТЕТСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Историја показује опадање статуса и утицаја наставника; губитак аутономије; угроженост здравља; погоршање услова удружено са аномијом; повећање спољашње контроле. Бројни показатељи описују промене улога наставника у покушају да се инструментализују и претворе у агенте маркетинг менаџмента образовања. Наставници губе моћ да контролишу основне услове свог рада.

Карен Харис (Karen Harris)

Вишедимензионални простор социјалног света учвршћује скуп међусобно повезаних социјалних позиција, хијерархијски постављених као врста социјалне стратификације.

> „Последњих година у условима глобализације и сталне економске кризе појавила се нова и ништа мање важна основа за стратификацију савремених постиндустријских економски развијених друштава, то јест подела друштва на основу економске стабилности или нестабилности, сигурности или несигурности. Такав приступ добио је бројне присталице у земљама Европске уније и САД. Тако је издвојена нова стратификациона група под називом прекаријат." (Голенкова и Голиусова, 2014: 144)

Прекаријат је термин, кованица која потиче од енглеских речи – придева *precarious* (непостојан, несигуран, зависан од туђе воље) или именице *precarity* (несталност) и именице *proletariat* (пролетаријат) (Голенкова и Голиусова, 2014; Шуваковић, 2014). Прекаријат је нова класа коју сачињавају „различите групе са нерегулисаним статусом, укључујући повремено запослене, надничаре, раднике који раде преко агенција" (Standing, 2011, према Шуваковић, 2014: 126).

Стендинг (Standing, 2011) је термином *прекаријат* назвао прилично хетерогену групу људи с обзиром на њихов друштвени статус и положај на тржишту рада (социоекономској категорији или друштвеној класи).

У марксистичком смислу ради се о класи у настајању. Прекаријат је класа створена процесима глобализације. С прекаријатом као социјалном групом повезан је појам прекаризације и прекаритета, као стања у којем непредвидиви, непоуздани и несигурни услови за живот доводе до материјалних и психичких проблема, маргинализацијом и аномијом у Диркемовом схватању те речи. С тим у вези, неки аутори истичу како стање прекаријата не значи потпуно сиромаштво и отуђеност, већ само указују да су социјално-радни односи у датој ситуацији нестабилни и несигурни (Dörre, 2007, према Голенкова и Голиусова, 2014).

Један од најупечатљивијих Стендингових увида, поред оног о перманентном проживљавању статусних фрустрација прекаријата, јесте тај да ова нова класа пати од „четири А”:

1. љутња, бес (*anger*);
2. аномија (*anomie*);
3. тескоба (*anxiety*);
4. отуђеност (*alienation*) (Standing, 2011).

С друге стране, много пре Стендинга, француски социолог Пјер Бурдије (Pierre Bourdieu) је осликао драматичну слику света и место прекаритета у њој. Бурдије својом анализом и критиком указује на повезаност неолиберале филозофије развоја са интересима крупног капитала, а овај неолиберални дискурс и програм тежи:

– да учини раскид између економске логике (која је заснована на конкуренцији и која доноси ефикасност) и друштвене логике (која је подређена принципу праведности);

– да ову другу инструментализује и подреди првој;

– да кроз приватизацију, либерализацију, дерегулацију дезинтегрише све колективне институције (правне и социјалне државе и солидарности);

– како би на делу између појединца и друштвених група, власника и произвођача, подређених и надређених, остала једино моћ тржишта, голи интерес за профитом и економска ефикасност (Митровић, 2006: 235).

Ефекти такве логике друштвеног развоја у савременом свету су:

– енормна експлоатација света рада;

– велика социјално-класна раслојавања;

– отпуштање са посла;

– незапосленост;

– прекаризација;

– рад на одређено време;

– приватизација јавних служби;

– уништавање свих колективних институција социјалне државе;

– разарање освојених стандарда у области радног и социјалног законодавства;

– пад квалитета живота за већи део популације планете;

– потискивање облика партиципативне демократије;

– маргинализација улоге синдиката и левице;

– подређивање националних држава захтевима економске слободе и интересима транснационалних компанија и процесима глобализација (Исто: 236).

Бурдијеови евокативни увиди и налази (о беспомоћности дефаворизованих социјалних слојева):

– Осим последица које прекаритет има за оне које директно дотиче, ту су и последице по све остале, који су наизглед поштеђени („он опседа на свесном и на несвесном нивоу”);

– Конкуренцију за посао прати конкуренција на послу, која је опет облик конкуренције за посао који треба сачувати, понекад по сваку цену, од уцењивања отказом;

– На тај начин, прекаритет непосредно делује на оне које погађа (и које, у ствари, онеспособљава за мобилизацију) и посредно на све остале, преко страха који изазива а који користе стратегије прекаризације („флексибилност”);

– Те подређене диспозиције које ствара прекаритет предуслов су за једну све „успелију” експлоатацију, засновану на подели између оних, све бројнијих, који не раде и оних, све мање бројних, који раде, али раде све више (Бурдије, 1999: 97).

Прекаријат све више времена посвећује: раду за рад (тражењу посла, информисању о пословима и потребним вештинама), додатној обуци, тестирањима за посао (практично неограничено у својој даљини трајања). Хронична несигурност и осећај беспомоћности чине затворени круг премрежен замкама које блокирају развојне капацитете појединца. Они не преузимају довољно контроле над својим животом. У сталном страху за свој лични, не развијају свест о заједничком идентитету.

Која су основна питања на која ћемо у овом делу истраживања покушати да одговоримо?

Може ли се, имајући у виду ове опште карактеристике (овде укратко представљене) класе у настајању, говорити о наставницима који раде на одређено време као прекаријату? Испуњавају ли, својом феноменологијом (пре него нормативистиком), привремени или повремени наставници задате услове категоризације? Ово су питања и задаци на које ћемо у раду покушати да одговоримо. За то нам је потребно пре свега *описати свет и слику* наставника који ради на одређено време, нарочито због тога што нам је она, и више него што је то потребно, ван научног и сваког другог видног поља[3]. Како, дакле, изгледа слика?

Аутори одређују повремене наставнике[4] као „привремено запослене наставнике који обављају службу по потреби и чија је основна функација да замене одсутне *регуларне* наставнике" (Clifton & Rambaran, 1987: 4).

Повремени наставници имају значајну улогу у остваривању логистичких потреба школе (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009). Требало би да су способни и компетентни васпитачи, оспособљени да организују несметану реализацију васпитно-образовног рада, чак и када у том статусу проведу више од једне школске године у једној школи (Lunay & Lock, 2006).

Ови наставници прихватају (својом вољом) нестабилан и нередован радни распоред; добијају мало или нимало бенефита; имају константни осећај неповезаности са додељеним радним задацима (Lunay & Lock, 2006).

Повремени наставници су запослени на привременој и неодређеној временско-радној основи, замењујући наставнике који су одсутни. Од њих се очекује:

– да добро познају садржаје предмета и области;

– да се припремају;

– да организују домаћи рад ученика;

---

[3] Ово се нарочито односи на нашу научно-истраживачку теорију и праксу. У нашој претрази литературе нисмо пронашли ниједан научни рад теоријског и емпиријског карактера који осветљава проблематику временски нестално ангажованих наставника.

[4] За ове наставнике, у академском и неакадемском дискурсу (литератури и нормативистици, углавном у англосаксонском говорном пољу), користе се термини: *substitute teacher*, *casual teacher*, *supply teacher*, *part-time teacher*, *non-permanent teacher*, *temporary teacher*, *replacement teacher*, *ocassional teacher*, *teachers on call* (TOC). Код нас се, уобичајено, користе различите ознаке и термини: *наставници који раде на одређено време*, *наставници на замени*, *наставници са непуним радним временом* итд. Ми ћемо, за потребе овог рада (економисања простора и логике текста), користити дублете *повремени* или *привремени наставници*.

– да учествују у свим школским активностима;

– остварују читав низ школских дужности и обавеза;

– доприносе активностима и активно присуствују свим школским догађајима (Lunay & Lock, 2006).

Колико има ових наставника код нас и у свету? Према истраживању и евиденцији коју су сачинили Ланеј и Лок (Lunay & Lock, 2003), 5 милиона ученика у 274.000 учионица у школама у САД годишње има искуство наставног рада са повременим наставницима. Исти аутори износе податак да сваког дана 10–40% захтева за замену регуларних наставника остане непопуњено. Извештаји сведоче о смањењу интересовања привремено ангажованих наставника за стално радно ангажовање. Ово интересовање, наиме, драматично и рапидно опада у последњој деценији двадесетог века (Исто: 43).

Према подацима Републичког завода за статистику Републике Србије, 40% свих запослених у настави на основном и средњем нивоу образовања чине наставници на замени (рад са непуним радним временом). Дакле, више од трећине наставника је запослено у неодређеном професионално-радном аранжману (Републички завод за статистику, 2014: 94).. Слика се не мења у последњих пет година.

Табела 1. Структура наставника са пуним и непуним радним временом (*Статистички годишњак Републике Србије Републичког завода за статистику*, 2014).

	Пуно радно време	**Непуно радно време**	**Ratio**
Основно образовање	32.757	21.172	60% : 40%
Средње образовање	18.402	12.328	58% : 42%
Регион	Београдски	Војводина	Србија Југ
Основно образовање	9.301 / 6.966	15.046 / 8.404	29.582 / 17.387
Средње образовање	7.003 / 4.964	8.441 / 4.404	15.286 / 9.034

Имајући у виду различита разумевања и обим категоризације прекаријата (и захваљујући њима), може ли се говорити о наставницима који раде на одређено време и запосленицима са привременим радно-професионалним ангажовањем у Републици Србији као о *правом прекаријату*? Главни аргумент оних који одричу статус прекаријата наставницима на одређено време је то што они, за разлику од правог прекаријата чија је

главна карактеристика то да прекарни радници немају уговоре о раду, имају уговор о раду и сва респективна права као и запослени на неодређено време. Држећи се нормативистике и успостављених подразумевања (нарочито оног Стендинговог), они су у праву. Међутим, овде слику чини комплексном непоклапање термина и појмова који се користе у различитим контекстима (*substitute*, *part-time*, *temporary*, *occasional teachers* није у потпуности исто што и *наставник на одређено време*). Ситуацију код нас компликује и то што се у легислативи појављује и неколико комбинација временских одређења уговора о раду. Један од обавезних елемената уговора о раду јесте начин заснивања радног односа (на неодређено или одређено време), као и радно време (пуно, непуно, скраћено). Радни однос може да се заснује и за рад са непуним радним временом на неодређено или на одређено време, при чему запослени који ради са непуним радним временом има сва права из радног односа сразмерно времену проведеном на раду итд.

Можда би, држећи се у потпуности дефинисаних стандарда и успостављених подразумевања, једино они наставници са уговорима о обављању привремених и повремених послова[5] могли бити означени као *прави прекаријат*.

Ми ћемо ипак, а за потребе овог рада, користити шире подразумевање: у радној сфери појам прекаризације се првенствено односи на несигурност радног места (несигурност свих категорија временски нестално ангажованих наставника).

У нама доступној литератури, нарочито англосаксонског говорног подручја, овом проблему је поклоњена дужна пажња. Тамо се констатује да, иако је професионално ангажовање и рад повремених наставника углавном и често неприметан и незабележен, школе не би могле да опстану без њихових многоструких доприноса. Њихова главна улога, циљ и сврха је да обезбеде континуитет поучавања и учења у одсуству разредног – сталног наставника.

Истраживања и анализе показују да овај циљ није увек могуће лако остварити, а главне препреке су несталност ангажмана и посла, као и бројни изазови које собом носи диверсификована структура ученичке популације. Роув (Rowe, 2003: 5) примећује да је „евидентно да ови наставници

[5] На наш упит о подацима и евиденцији о наставницима који су ангажовани на основу уговора о обављању привремених или повремених послова у основним и средњим школама у Републици Србији, Републички завод за статистику (упит бр. 7695 од 7. 8. 2015. године) одговорио нам је да Завод не располаже подацима који су нам потребни.

нису ефикасни као стални наставници, јер им је потребно време да се навикну на етос школе […] као и да не трају пуно и дуго у школи".

У неко време, скоро све школе имају потребу за алтернативама ангажовањем замена. Ученици проведу замашан део, „скоро 5–10% времена које покрива школска година под инструкцијом повремених наставника" (Vanderlinde, 1985: 3).

Аутори раних радова о повременим наставницима (Baldwin, 1934; Jack, 1972; Vanderlinde, 1985) фокусирани су на менаџерски и технички аспект улога које остварују повремени наставници. У тим радовима мало је информација и извештаја о професионално-радном животу повремених наставника. Да би се потпуније разумео допринос ових наставника (образовном систему) потребно је слику употпунити знањима о перцепцијама, очекивањима и улогама повремених наставника.

У прегледним радовима о повременим наставницима у САД, идентификовани су вишеструки критеријуми наставног рада повремених наставника (кроз упутства за рад и евалуацију), а закључује се да су повремени наставници примарно перципирани као „роба за експлоатисање" (Baldwin, 1934). Циљевима истраживања спроведених у првој половини 20. века углавном се дефинишу проблеми прескрипције и техничко-менаџерских упустава за рад повремених наставника у настави (Perkins, 1966).

Главни проблем и циљ, више праксе него теорије, био је „развијање квалификованих, вештих наставника који би, кроз обуку и искуство, постали специјалисти у настави и поучавању – у једној школи данас, у другој сутра" (Nelson, 1972: 4). Школска администрација почиње да показује интересовање за професионално-радни живот повремених наставника у другој половини 20. века, делом због тога што се школска популација повећала. Администрација очекује од повремених наставника примену „вештина дисциплиновања ученика" (Исто: 5). У замашном истраживању спроведеном у 24 школе и 5 школских округа у Калифорнији добијени резултати указују на занимљива очекивања од повремених наставника. Од њих, наиме, школски персонал очекује – више него од сталних (регуларних) наставника (Inghram, 1976).

Од 80-их година прошлог века, у ретким радовима и још ређе спроведеним истраживањима о повременим наставницима, наглашава се и истиче занимљиво питање *улоīа* повремених наставника. Као одговор на питање о остваривању улога, повремени наставници извештавају о забринутости и високо израженом нивоу незадовољства: низак професионални статус и лош третман код ученика и колега, временски дефицит са којим се боре за разлику од сталних наставника итд. (Vanderlinde, 1985).

Услед транзиторне природе посла и недостатка моћи (занемарљивим делом у укупној структури моћи за расподелу), за разлику од сталних наставника, није изненађење да забринутост за статус ових наставника расте.

Истраживања показују да квалитет и изврсност наставе представљају појединачно најзначајнији фактор ученичких постигнућа. Квалитетна настава, коју организују компетентни наставници, обучени и подржани стратегијом континуираног професионалног развоја и усавршавања, најзначајнији је фактор унапређивања развоја школе и ученика (Gore, Griffiths & Ladwing, 2004; Rowe, 2003).

Повремени наставници[6] се суочавају са изазовима који остају ван искуства сталних разредних наставника. Стога, требало би да поседују додатне вештине и способности, знања и *еластичност* (флексибилност и педагошка гипкост) (Митина, 2012; Duggleby & Badali, 2007) да би напредовали у условима континуиране промене окружења. Јасно је да повремени наставници имају другачија искуства наставе од својих колега сталних наставника. Повремени наставници су, уколико не припремају наставу и часове, скоро увек презаузети, јер претражују и истражују у материјалима оно што су већ раније и некада презентовали ученицима (Исто: 46).

Истраживања показују „да се настава повремено ангажованих наставника разликује од тога како је организују разредни и стално ангажовани наставници, и има сасвим посебне одлике" (Jenkins, Smith & Maxwell, 2003: 23). Од ових се наставника очекује да се прилагоде (*reframe*), промене и чине уступке у односу на припремљене планове за различите групе

[6] У најбољој намери да сликовито и живописно класификују и разврстају, према уобичајеним перцепцијама о улогама и функцијама наставника, оне са временски несталним професионално-радним ангажовањем, неки су аутори надахнуто синтетизовали своје истраживачке резултате на следећи начин (Jardine & Shallhorn, 1998):

1. *Бебиситери*: није им задатак да организују и припреме „праву наставу", већ да негују и да буду брижни хранитељи *in loco parentis*;
2. *Жртвена јагњад*: замена се обично види као „јагњад за клање", попут „хране за лавове" (ученике) и жртвеник, жртвени поклон и дужни дар;
3. *'Stand in' наставник*: замењује „звезду представе" када она није у стању да наступа;
4. *Резерва*: „стоји у портљажнику" све док хитност не захтева отварање и замену;
5. *Брижни странац* (*outsitters*): облик „страног бића" неспособан да се уклопи у нормални свет;
6. *Камелеон*: на све спреман да би прикрио своје право појављивање;
7. *Симулакрум парапрофесионалца*: имитирање правог, стварног наставника (додатак аутора).

ученика, разреде и школе. Због тога ови наставници то искуство описују као емоционално исцрпљујући посао.

У литератури о повременим наставницима два су кључна осећања преовлађујући део искуства ових наставника: беспомоћност и професионална изолација (Duggleby & Badali, 2007).

Доступна литература о резултатима истраживања повремених наставника је изненађујуће ограничена, али заједничка тема у том материјалу и резултати анализе воде закључку: већина наставника пати од професионалне изолације и перзистентних негативних осећања (Lunay & Lock, 2006). Повремену наставу неки аутори описују и као „време неодређености, фрустрације и десатисфакције" (Pietsche & Williamson, 2009: 24). Ова осећања су рефлексије тешкоћа доживљених као део искуства свакодневне праксе: низак ниво прихватања од стране школе и колега; сиромашни односи са ученицима; неадекватност у организовању и креирању курикулума и евалуацији наставе; низак ниво партиципације у активностима заједнице – незадовољавајући статус у оквирима школе и професије.

Комплексност наставног искуства, често повезана са проблемима управљања на свим нивоима и бихевиоралним проблемима ученика, чини да су ране године искуства у настави нарочито и посебно захтевне (Maxwell, Harrington & Smith, 2010). У таквом комплексном окружењу неопходно је брзо доносити одлуке. Почетницима је потребан неки облик структуре подршке и помоћи да науче шта се одлучује, када се одлучује, како се то чини и зашто се одређене одлуке доносе.

У истраживањима иницијалне обуке наставника скоро да се редовно појављује закључак да искуства прве године каријере имају далекосежне и дугорочне импликације на ефикасност у раду наставника, задовољство послом и дужину каријере (посредно и на апсентизам) (McCormack & Gore, 2008).

Ово рано искуство повремене (привремене) улоге у настави компликује се чињеницом да су повремени наставници обавезани двема врстама одговорности: *морају да поучавају* (у сусрет идентификованим улогама постављеним споља) и морају, такође, да *уче да поучавају* (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009). Када су Пич и Вилијамсон (Pietsch & Williamson, 2009) истраживали искуства повремених наставника, пронашли су да рано искуство наставе прави мали или не прави уопште прогрес у првим годинама каријере, и закључили да „у условима константних промена и несигурности запослења повремени наставници доживљавају значајан губитак самопоуздања јер осећају да се тешко носе са смањивањем вештина,

неопходних знања и умења" (Исто: 23). Неки истраживачи су утврдили јако изражене симптоме синдрома *сагоревања на послу* (*burnout*) у првих 12 месеци каријере (Goddard & O'Brian, 2003). Постоји јасна и значајна стопа смањења посвећености наставку каријере и професионалном ангажовању у настави (последично израженији апсентизам).

Како повременим наставницима обезбедити подршку? Школске и разредне тешкоће са којима се повремени наставници суочавају веће су због недостатка *на-школи-заснованих* процедура подршке (Jankins, Smith & Maxwell, 2009). Оне су одвећ формализоване према садашњем стању ствари.

Наставници са сталним временским и радним ангажманом активно су подржани програмима професионалног развоја. То није случај са повременим наставницима, они реферишу о томе да им је отежан приступ професионалном развоју, програмима професионалне обуке и супервизији и менторима (Pietsch & Williamson, 2009). Прилике да потраже информалну подршку кроз професионалну и колегијалну интеракцију често су ограничене. Повремени наставници су искључени из системског професионалног развоја и маргинализовани од формалних структура школе (Duggleby & Badali, 2007), па је разумљиво да осећање немоћи и изолованости од вертикалних канала професионалне промоције преовладава (Galloway, 1993).

Структуралне и институционалне баријере постављене пред повремене наставнике доприносе да школска заједница развија мање позитивне ставове о њима. Ученици, наставници и школска администрација ретко перципирају повремене наставнике као праве и *потпуне* професионалце који остварују прихваћене и усвојене стандарде праксе. Негативна перцепција, па и одијум, удружена са ниским очекивањима (Pietsch & Williamson, 2009), потврђује погледе и слику шире образовне заједнице о повременим наставницима као „члановима који као професионални едукатори имају нижи статус компетентности и радних способности" (Lunay & Lock, 2006). Постоји склоност да се третирају као маргинални чланови образовне заједнице (Abdal-Haqq, 1997).

Персонални и професионални идентитет повремених наставника ослабљен је недостатком реалних наставних прилика (нису у прилици да континуирано и конзистентно остварују ову идентификацију као наставници), што се уклапа у успостављену слику о „неправим" наставницима већ пре „бебиситерима" (дадиљама) других, „правих" наставника. Ово слабљење професионалног идентитета у директној је и последичној вези са апсентизмом, одлуком да се напусти професија и каријера.

Новија истраживања истичу значај генеричког фактора (пола), за који се претпоставља да би могао бити корисна *призма* за интерпретацију специфичности и карактера посла повремених наставника. Заправо, нека истраживања показују да 79% повремених наставника чине жене (McCormack & Gore, 2008). Повремено ангажовање био је начин и пут да жене балансирају породичне и радно-професионалне одговорности (Galloway & Morrison, 1994; Damianos, 1998). Занимљива је примедба да „родне конотације настављају да перпетуирају веровање и став, чак и код повремених наставника, да је овај посао најпримеренији и више одговара женама" (Damianos, 1998: 111).

Остали наставници често не посматрају повремене наставнике као професионалце (Clifton & Rambarau, 1987). У припремању и планирању наставе, стални наставници веома често предлажу повремене наставнике за послове самосталног, „тихог" рада ученика или простог понављања садржаја.

Уопште, повременим наставницима су потребене додатне вештине и знања. Они морају поседовати флексибилност (педагошко-дидактичку гипкост) да би остварили макар и мали напредак у контексту „непознате и неблиске" учионице (Jennings, 2001). Из те перспективе, очигледно је да је искуство наставе повремених наставника различито од искуства сталних наставника, па је неопходно да развијају софистицирани наставни репертоар.

Дендвик (Dendwick, 1993: 25) идентификује четири главне тешкоће повезане са наставом повремених наставника:

– дисциплина и контрола у учионици;

– неадекватан план и припремање наставних часова;

– несналажење у простору;

– непознавање чланова наставног и административног особља.

Улоге се даље компликују јер се ови наставници самопроцењују као „маргинализовани запосленици" (Damianos, 1998). Маргинализовани запосленици „нису интегрисани у формалне структуре институција (организацију) и, консеквентно, не могу доприносити постизању жељених (формалних и неформалних) циљева организације" (Clifton & Rambarau, 1987: 314).

Ови наставници „у накнадној рефлексији извештавају о томе да немају осећај припадности учионици, школи и школској заједници" (Dendwick, 1993). Себе описују као аутсајдере и „као оне које ученици и колеге не схватају и прихватају за озбиљно" (Исто: 37).

Неки аутори заступају став да је процес учења социјално ситуиран, па се и учење о послу или како обављати посао може остварити само када постоји социјална интеракција свих активних чланова (Lave & Wenger, 1991). За повремене наставнике ово значи да би морали да имају регуларан приступ другим професионалцима.

Ово је нарочито тешко оствариво повременим наставницима јер у учионицама проведу само одређено (релативно кратко) време, па не могу постати потпуни учесници живота и рада школе. Повременим наставницима се „одриче" прилаз и приступ већем делу аспеката школске културе јер нису „укључени у ваннаставне и екстракурикуларне активности, формални/неформални и скривени курикулум, све мале ствари које школски живот чине занимљивим и чудесним" (Damianos, 1998: 104). У наративима и аутоетнографским материјалима истраживања, повремени наставници извештавају о осећању отуђености онда када не могу да постану део живота ученика. Помало иронично и очекивано, највеће отуђење доживљавају тамо где се њихова професионална улога највише оспорава и подрива – код својих колега сталних наставника.

Посао повремених наставника је посао усамљеника, делом и због тога што имају мало тога заједничког са сталним наставницима и наставним и другим особљем са којима су контакти ретки и сиромашни. Ово је нарочито важно и посебно занимљиво због чињенице да је замашан проценат сталних наставника раније био у статусу повремено ангажованих наставника.

До одређеног, али увек променљивог степена, стални наставници конституишу школску културу. Она се дефинише кроз „опредељујућа и главна веровања и очекивања видљива у начину како школа функционише, и посебно у односу на то како се људи односе (или избегавају то) једни према другима" (Fullan & Hargreaves, 1996: 76). Посвећеност и преданост наставника, њихови идентитети и наставне стратегије описивања културе наставника дефинишу се „кроз интеракције са другима, значајним појединцима, углавном колегама и сарадницима" (Hargreaves, 1995: 85). За сталне наставнике, који су по природи ствари комфорни у школској култури, та култура подржава остваривање задатака и обезбеђује структурну подршку. Али, повремени наставници, који типично имају мало или нимало знања о школској култури, имају тешкоћу и проблем са приступом животу и раду школе (што је углавном повезано са временском неодређеношћу). Школска култура може опресивно утицати на групе и појединце почетнике, и то тако што спречава приступ унутрашњем животу и раду школе (Boyd, 1992).

Повремени наставници цене флексибилитет повремене наставе (Anderson & Gardner, 1995; Abdal-Haqq, 1997; Damianos, 1998). Са дефицитом времена повезан је опредељујући и сразмерно мали део времена посвећен припремању наставних часова и наставних активности и нарочито ваннаставних активности у школи. Значајно је искуство тешкоћа у успостављању професионалних и блиских, колегијалних односа са сталним наставницима и администрацијом и другим персоналом. Привременост искуства ретко када доживљавају као прилику да пређу у следећи степен уговора о ангажовању.

Како немају потпуну сатисфакцију, уверени су да је једини начин да остваре своје циљеве да импресионирају стално запослене и све остале. Ово је у сагласју са стратегијом *леґитимне периферне партиципације* (*legitimate peripheral participation*)[7] (Lave & Wenger, 1991).

Иако има позитивних аспеката фрустрираности, претежу негативни:

– тенденција изолованости;

– осећај да нису део колектива, али и да нису пуноправни део професије;

– осећај неповезаности са другим повременим наставницима.

Отежано им је магистрално кретање кроз хоризонталне и вертикалне канале промоције, што за последицу има ресантиман и осећај професионалне и социјалне декласираности. Веома је важно да појединац учествује у широком спектру активности да би обезбедио потпуни приступ заједници (Lave & Wenger, 1991). Школска култура оперише тако да промовише или искључује појединце према томе како се односе једни према другима (Fullan & Hargreaves, 1996). Као *аутсајдери*, повремени наставници су маргинализовани и изоловани, па им је отежан приступ виталним знањима о школској култури.

Уопште, маргинализовани појединци имају тешкоће да учествују у социјалном учењу и усавршавању, неопходном за развој (наставника) (Bodin & Clarke, 2002; Damianos, 1998; Dendwick, 1993; Lave & Wenger, 1991). Осећај изолованости и несигурности појачава уверење да непотизам и фаворизам праве подељеност у школским колективима. Сведоче о „тајним листама приоритетних особа" којима се додељују послови.

[7] *legitimate*: свако је потенцијални члан заједнице праксе или дискурса заједнице;
peripheral: на маргини активности;
participation: знања се усвајају кроз „укључивање".

Безнадежност изражавају као паролу „једном замена, увек замена!" или „није важно шта знаш, већ кога знаш!".

Недостају прилике и понуде за професионални развој – оне су, наиме, углавном предвиђене за сталне разредне наставнике. Неки аутори, тако, констатују да персонални квалитети, као што су поузданост, флексибилност, креативност, посвећеност и преданост повећавају шансе за успех повремених наставника (Galloway & Morrison, 1994; Esteve, 2000).

Али, чак и најпосвећенији наставници не могу *успети у учионици* без неопходних информација о школи, ученицима, наставним и ваннаставним процедурама. Повременим наставницима недостају информације о школским правилима (неформалном и скривеном курикулуму). Дефицити у знању о школи, особљу и ученицима су хендикеп који се не узима као интервенишућа и ометајућа променљива у суду о ефикасности повремених наставника.

У многим извештајима, управљање разредом и контрола дисциплине ученика појављују се као главни проблем повремених наставника. Директори и стални наставници сензитивисани су на проблеме и способности повремених наставника да одрже ред у учионици („бучни разреди се често повезују са недостатком контроле у учионици и повременим наставницима"). Репутација и углед школе је улог, ризикују га нарочито повремени наставници уколико не успеју да успоставе ред и контролу.

На неки неистражен начин, повремени наставници прихватају да се ученици према њима односе и понашају другачије. Њихово решење је прилагођавање *очекивањима* ученика.

Повремени наставници настањују невидљиви свет у коме се њихова интересовања, преокупације и контекстуална радна структура посла сматрају другоразредним, за разлику од јако видљивог света њихових колега сталних наставника. Ова разлика је означена фреквенцијом, ширином и дубином личних контаката, као и ограниченошћу физичке покретљивости.

> „Концепти видљивости и невидљивости су централни у објашњењу односа повремених наставника и школске организације. Када се стално запослени крећу унутар и изван школског контекста, њихове активности су видљиве. Наравно, у том смислу повремени наставници остају – невидљива група." (Galloway, 1993: 91)

Ова се дистинктивност, одвајање ове две хемисфере, лако евидентира када се, на пример, повремени наставник обраћа новом разреду, новој групи ученика. Често показује недостатак знања о уобичајеним процедурама у учионици, не зна имена ученика ни разлоге одсуствовања сталних наставника.

Међутим, то што су повремени наставници у сталној промени контекста и структура окружења може бити и велика предност: највећа је *промена перспективе*.

Упркос својој умањеној индивидуалној моћи, повременим наставницима су доступни и извесни елементи контроле. Галовеј примећује да повремени наставници могу контролисати (па и манипулисати) своје улоге „када колективно искористе свој потенцијал да угрозе образовне иницијативе – тако што бирају да буду недоступни" (Galloway, 1993: 85). Овај аутор признаје различитост позиција сталних и повремених наставника, али истиче и да постоји слагање и коинцидирање интереса.

Обезбеђивање континуитета наставе и поучавања, као основна сврха и циљ ангажовања повремених наставника, немогуће је под претпоставком невидљивости. Мада се из невидљивости може појавити моћ контроле и потенцијал за манипулисање, та моћ је ограничена.

Из перспективе односа и интеракција повремених наставника, искуство повремених наставника описује се као „некада нестално и пролазно, али свакако приказано заједничко искуство повезаности у присуству странаца" (Galloway & Morrison, 1994: 45).

Уобичајена претпоставка о повременим наставницима је – прекид регуларне праксе у учионици и суспендовање (промена) односа специфичних за дато наставно окружење.

Без било каквог претходног знања или блискости са регуларном динамиком односа ученик–наставник и разредном рутином, повремени наставници долазе на „непознат терен" на коме се од њих очекује да одрже контролу у дневној интеракцији са ученицима. Повезивање са ученицима, тако, може бити само парцијално и ограничено, јер им је ситуациони контекст непознат а време којим оперишу ограничено. Овај бихевиорални оквир „може се описати и као проблематичан, јер ученици могу постати узнемирени просто зато што пред собом имају непознатог наставника" (Newton, 1994: 75).

Таква транзиција је често обележена конфликтом, јер се свака од страна бори за свој лични простор, у покушају да легитимише своју потврду и право над власништвом над учионицом (у својој зони удобности).

Из перспективе ученика, било каква интрузивност у њихов лични и колективни свет као последицу има дезоријентисано искуство, при чему се проверава позиција првенства знања о успостављеним правилима и очекивањима.

Док се *улаз* повремених наставника у нову учионицу може окарактерисати као дислоцираност, опет, рутине које су познате само ученицима могу помоћи повременим наставницима али и појачати осећај рањивости и изложености. Успостављена разредна рутина (коју је претходно предложио и успоставио регуларни наставник) може послужити повременом наставнику као водич за помоћ у приближавању дневној пракси у учионици. Међутим, прихватање већ успостављене рутине зависи од помоћи ученика у усмеравању повременог наставника ка утврђеним процедурама у учионици. Уколико такве информације нема или је нетачно пренесена па је повремени наставник за то ускраћен, примена новог (различитог и неочекиваног) понашања или нових академских очекивања може бити од ученика дочекана са одбраном и отпором, што за последицу може имати конфронтацију, тензије и кризу односа.

Ученик преиспитује и проверава ауторитет наставника, а нарочито повременог наставника. То испитивање може бити само очекивани одговор на нову и непознату личност, али и нарочити одговор ученика када повремени наставник покуша да постави нове захтеве који значајно одступају од оних захтева и правила управљања разредом који су се појављивали код сталног наставника. Штавише, посебне потребе и „посебни ученици", за које су дефинисани и провођени индивидуализовани програми социјализације, могу пореметити пожељно окружење учионице.

Пронин признаје ризик и описује тешкоће својствене овој ситуацији:

> „Такође, ту је тачно и тај тип ученика [...] са проблемима у понашању који су резултат емоционалне неурређености и којима је најтеже да прихвате повременог наставника – замену или било какву промену рутине" (Pronin, 1983: 44).

За ове ученике то је нова ситуација, перспектива, и другачија динамика и драма интерперсоналних односа. Повремени наставник, често и да није тога свестан, подстиче нарочито „тешко и проблематично" понашање ученика. Из личног искуства Најт потврђује да се „нарочито млађим ученицима, посебно оним са искуством тешкоћа и проблема у функционисању породице (примарне средине), може учинити компликованим да се прилагоде одсуствовању разредног – сталног наставника" (Knight, 1994: 16).

Табела 2. Сажети приказ главних резултата анализа и истраживања наведених у раду

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗА И ИСТРАЖИВАЊА	
Статус	**Аутори**
Обављају задатке по потреби и основна функција им је да замене одсутне наставнике; прихватају нестабилан и нередован радни распоред; имају константни осећај неповезаности са додељеним радним задацима; запослени су на привременој и неодређеној временско-радној основи.	Clifton & Rambaran, 1987; Lunay & Lock, 2006; Jenkins, Smith & Maxwell, 2009
Професионалне компетенције	**Аутори**
Требало би да поседују додатне вештине и способности, знања и *еластичност*, флексибилност и педагошку гипкост, да би остварили макар и мали напредак у контексту „непознате и неблиске" учионице. Неопходно је да развију софистицирани наставни репертоар. Главне тешкоће повезане са наставом повремених наставника су: дисциплина и контрола у учионици, неадекватан план и припремање наставних часова, несналажење у простору, непознавање чланова наставног и административног особља. Повремени наставници цене флексибилитет повремене наставе.	Lunay & Lock, 2006; Митина, 2012; Duggleby & Badali, 2007; Jennings, 2001; Dendwick, 1993; Jenkins, Smith & Maxwell, 2009; Anderson & Gardner, 1995; Abdal-Haqq, 1997; Damianos, 1998
Очекивања и перцепција	**Аутори**
Повремени наставници су примарно перципирани као „роба за експлоатисање". Ови наставници нису ефикасни као стални наставници, јер им је потребно време да се навикну на етос школе. Од њих школски персонал очекује више него од сталних наставника; очекује се да се прилагоде, „преоквире" и чине уступке у односу на припремљене планове за различите групе ученика, разреде и школе (те ово искуство описују као емоционално исцрпљујући посао).	Baldwin, 1934; Rowe, 2003; Inghram, 1976; Jenkins, Smith & Maxwell, 2009; Митина, 2012; Duggleby & Badali, 2007; Galloway & Morrison, 1994; Esteve, 2000
Самоперцепција	**Аутори**
Кључна осећања и преовлађујући део искуства ових наставника: беспомоћност и професионална изолација, неодређеност, фрустрације и десатисфакције. Већина пати од професионалне изолације и перзистентних негативних осећања. Доживљавају значајан губитак самопоуздања. Синдром *сагоревања на послу* у првих 12 месеци каријере. Повремени наставници се самопроцењују као „маргинализовани запосленици".	Duggleby & Badali, 2007; Lunay & Lock, 2006; Pietsch & Williamson, 2009; Goddard & O'Brian, 2003; Damianos, 1998

Рано искуство и професионални развој	**Аутори**
Компликују се чињеницом да су повремени наставници обавезани двема врстама одговорности: морају да поучавају (у сусрет идентификованим улогама постављеним споља) и морају да уче да поучавају. Отежан приступ професионалном развоју, програмима индукције и одвијајућој супервизији и менторима. Искључени из системског професионалног развоја и маргинализовани од формалних структура школе. Преовладава осећање немоћи и изолованости од вертикалних канала професионалне промоције. Одвојени од формалних облика организације и функција у школама. Концепти *видљивости* и *невидљивости* су централни у објашњењу односа повремених наставника и школске организације.	Maxwell, Harrington & Smith, 2010; Jenkins, Smith & Maxwell, 2009 Pietsch & Williamson, 2009; Duggleby & Badali, 2007; Galloway, 1993; Galloway, 1994
Колеге	**Аутори**
Остали наставници често не посматрају повремене наставнике као професионалце. Негативна перцепција, па и одијум, удружена са ниским очекивањима. Постоји склоност да се третирају као маргинални чланови образовне заједнице. Нису укључени у ваннаставне и екстракурикуларне активности, формални, неформални и скривени курикулум.	Pietch & Williamson, 2009; Clifton & Rambarau, 1987; Abdal-Haqq, 1997; Damianos, 1998; Galloway & Morrison, 1994; Damianos, 1998
Ученици	**Аутори**
Из перспективе односа и интеракција ученика и повремених наставника, описује се као некада нестално и пролазно, али свакако заједничко искуство повезаности у *присуству странаца*. Повезивање са ученицима може бити само парцијално и ограничено, јер им је ситуациони контекст непознат, а време којим оперишу ограничено. Повезаност регуларних наставника и ученика може бити од помоћи повременим наставницима јер су већ успостављене разредне и наставне рутине, па их ученици познају и следе.	Morrison, 1994; Newton, 1994; Knight, 1994

Јавне школе су хијерархизоване установе, са много нивоа структуре и поделе моћи. Мало је наставника који поседују мање моћи и ауторитета од повремених наставника.

Испоставља се да постати пуноправни члан школске заједнице представља велики проблем повременим наставницима. Они развијају ограничене професионалне односе са сталним наставницима. Повремени наставници не развијају сигурне идентитете, делом због недостатка јасне

подршке али и због ускраћене фокусиране помоћи. Желели би да имају отворени приступ школској заједници, а опет свесни су да је време за које су ангажовани у настави ограничено (задато улогом, краткорочно и спорадично).

Мада су одговорни за велики број дневних инструкција у учионици, ипак остају на периферији и никада не остварују потпуни приступ школској култури. Заменска настава је искуство изолованости и одвојености, делом због тога што се стални наставници међусобно подржавају и блокирају друге да постану део групе. Може бити парадоксално, али повремени наставници „беже" у ситуације које их изолују (перпетуирају изолованост), изолујући себе још више (нпр. остајући у учионицама пре и после наставе и у време пауза). По признању, одлазе из школе у журби и ретко учествују у заједничким школским активностима, па их остали наставници и не могу упознати и препознати њихове квалитете и способности.

Овде сачињени увиди и преглед анализа и резултата истраживања пре би требало да представљају пролегомену за један минуциознији рад, са емпиријским истраживањем одговарајућег узорка повремених наставника, него што су свеобухватни одговор на питање о феноменологији рада и професионалног живота ових наставника који би имао карактер педагошког труизма.

Иако повремени наставници често демонстрирају посвећеност и преданост професионалној пракси, скоро да су навикли да функционишу на периферији школске заједнице. То, ипак, није разлог да опстају и на периферији интересовања академске заједнице и научно-истраживачке јавности.

1.5. НАСТАВНИЦИ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ: ПОВЕЗАНА ПИТАЊА

Јавне школе су хијерархизоване институције са много нивоа дистрибуције моћи. Мали број чланова наставне професије има тако мало моћи и ауторитета, као што је тако код наставника на одређено време.

Даглби и Бадали (Duggleby & Badali)

Госе (Gosset, 2002) сугерише и примећује да „део отуђења наставника на одређено време извире из маргиналног организационог статуса повремено и привремено ангажованих". Стоунквист (Stonequist, 1961) међу првима користи термин „маргиналитет и маргинално" у намери да опише занимања која су у оквиру организација препозната као *периферна* у односу на институционално језгро функционисања. Другим речима, организације не препознају и не виде професионално-радно маргинализоване као витално важне за општи успех.

Опет, ови наставници „у накнадној рефлексији извештавају о томе да немају осећај припадности учионици, школи и школској заједници" (Fielder, 1991). Себе описују као *аутсајдере* и „као оне које ученици и колеге не схватају и прихватају за озбиљно".

У свим овим околностима, повремени наставници заправо могу представљати *лакмус-папир* и први солидан поуздани знак светске економске кризе. Негативни фактори су, у овом случају, повезани са недостатком радног и наставног искуства (Glatfetter, 2007). Шери (Sherry, 2005) свој извештај о истраживању закључује констатацијом о смањењу интересовања привремено ангажованих наставника за стално радно ангажовање. Ово интересовање, наиме, драматично и рапидно опада у последњој деценији двадесетог века (Исто: 43).

Као привремено професионално-радно ангажовани, ови наставници могу одлучити да одбију понуђени ангажман. Школа не може спречити, наиме, да се „наставник разболи, оде на болнички третман, изабере породични или други одмор". Без привремено ангажованих наставника, да попуне учионицу и организују наставу, школе се могу суочити са два сценарија:

– попунити својим наставницима потребе за другим предметима (библиотекар, медијатекар итд.) за које ови привремено ангажовани сарадници нису додатно плаћени;

– на тај начин, учионица из окружења и контекста „академског открића и истраживања" прелази у „салу за учење" (Weems, 2007).

Јасно, у том случају није могуће обезбедити везу привремено ангажованих наставника и школске администрације за коју раде (Grannis, 2007). Рецентна истраживања организационих структура такву дискрепанцију анализирају кроз призму *орīанизационе идентификације* (а да би нашла могуће разрешење недоумице).

Орīанизациона идентификација

Као друштво у коме организација из фазе фордистичке методе продукције прелази у постфордистичку фазу и фокус, све већи број чланова организација извештава о осећају неповезаности са својим компанијама (Gosset, 2002). Неки аутори (Scott, Corman & Cheney, 1998) истичу да је у 20. веку дошло до „експлозије" броја идентитетских структура са којима се чланови организација повезују. У организационом контексту, многи од њих себе описују као – *усамљенике*.

Истраживачи су се окренули литератури о организационој идентификацији у потрази за одговорима на питање и решењем проблема интеракције запослених у организацији. Посебно, у рецентним истраживањима користи се комбиновано-теоријски приступ у намери да се „мешовити истовремени идентитети прилагоде савременом организацијском искуству" (Scott, 1997: 2). Користе се, посебно, два приступа: структурални приступ идентитету и теорија социјалног идентитета. Оба су допринела потпунијем разумевању проблема сусретања идентитета и припремања запослених.

На основу Гиденсове аргументације из радова о самоидентификацији и структурацији модерних друштава, неки аутори разрађују односе вишеструких идентитета за које претпостављају да су садржани у „чињеници континуиране коегзистенције и међузависности идентитета и идентификације" (Scott at al., 1998: 23).

> „У оваквом међузависном односу, идентитети се *īојављују* кроз сет конструисаних правила и норми чланова организација, које користе да *уређују и воде* њихове тренутне и будуће интеракције. Идентификација реферише на динамичну

природу *идентитетског сета*. Чланови организације поседују известан степен проактивне аутономије у изградњи идентитета. Различите ситуације захтевају кретање кроз *одвојене идентитете.*" (Исто: 24)

Наравно, на трагу ових претпоставки појавила су се истраживања која подржавају ове сугестије (Ashforth & Meal, 1989; Bullis & Back, 1989; Carbaugh, 1996).

Структурални приступ идентитету наглашава како чланови остају активни у одабиру *идентитетског сета* кроз процес идентификације. Другим речима, запослени бирају (до извесног степена) који ће идентитет *призвати и на који ће се позвати*. Потентност ове теорије (СИТ) темељи на умрежењу и сегментацији структуре идентитета које запослени преузимају. Она доприноси бољем разумевању и управљању вишеструким идентитетима кроз импликације:

– значајан део процеса идентификације догађа се когнитивно;

– идентификацију дефинише пре перцепција, него активна интеракција.

Када појединац пође у сусрет новој средини, он „копа" по систему когнитивних категорија, како би освестио и рационализовао сусрет са новим. Ове категорије представљају „прототипски садржаји који су засновани на 'атрибутима' које је појединац прикупио из индивидуалне историје сусрета" (Kuhn & Nelson, 2002: 43). Што је дужа и наглашенија идентификација са једном (посебном) категоријом, то је израженија повезаност са успостављеном таксономијом (таксономијама). Слично томе, појединац тражи чланство у групи како би подстакао самопоштовање – припадајући групи он подстиче самопоштовање (Ashforth & Kreiner, 1999). Он тражи чланство у групи која подстиче његово самопоштовање. Зато тежи да се повеже са групама које су пожељне за његово самопоштовање. Не постоји истакнута и израженија веза са сталним наставницима: ова група не подстиче њихово самопоштовање. Иако нема израженије интеракције, деле чланство са групом повремених наставника.

Као резултат овог „психолошког груписања", појединци могу делити чланство са појединцима у истој групи – без било какве социјалне интеракције (Ashforth & Meal, 1989). Исто тако, чланови групе могу остати лишени било какве обавезе социјалне или емоционалне повезаности.

Истраживања показују (Hattie, 2003) да, после фактора ученика, квалитет и изврсност наставе представљају појединачно најзначајнији

фактор ученичких постигнућа. Квалитетна настава, коју организују компетентни наставници, обучени и подржани стратегијом континуираног професионалног развоја и усавршавања, најзначајнији је фактор унапређивања развоја школе и ученика (Gore, Griffths & Ladwing, 2004; Rowe, 2003).

Улога повремених наставника

Повремени наставници имају значајну улогу у остваривању логистичких потреба школе и особља (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009). Требало би да су способни и компетентни васпитачи, оспособљени да организују да се курикулум несметано реализује, чак и када у том статусу проведу више од једне школске године у једној школи (Lunay & Lock, 2006).

Повремени наставници су запослени на привременој и неодређеној темпоралној основи, замењујући наставнике који су одсутни. Од њих се очекује:

– да добро познају садржаје предмета и области;

– да се припремају;

– да организују домаћи рад ученика;

– да учествују у свим школским активностима;

– да остварују читав низ школских дужности и обавеза;

– да доприносе активностима и активно присуствују свим школским догађајима (NSW DEC, 2012).

Карактеристике повремених наставника

Повремени наставници се суочавају са изазовима који остају ван искуства сталних разредних наставника. Стога, морају или би требало да поседују додатне вештине и способности, знања и *еластичност* (флексибилност и *педагошка типкост*) (Митина, 2012; Duggleby & Badali, 2007) да би напредовали у условима континуиране промене окружења. Јасно је да повремени наставници имају другачија искуства наставе од својих колега сталних наставника. Иако има школа које недвосмислено представе и поставе своја очекивања од нових повремених наставника, у многим школама то често није јасно назначено.

Повремени наставници су, уколико не припремају наставу и часове, скоро увек *презаузети*, јер претражују и истражују у материјалима оно што су већ раније и некада презентовали ученицима (Duggleby & Badali, 2007: 46).

Истраживање које су организовали Џенкинс и сарадници (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009) „показује да се настава повремено ангажованих наставника разликује од тога како је организују разредни и стално ангажовани наставници, и има сасвим посебне одлике" (Jenkins et al., 2009: 23). Од ових се наставника очекује да се прилагођавају, мењају и чине уступке у односу на припремљене планове за различите групе ученика, разреде и школе. Због тога своје ангажовање ови наставници описују као *емоционално исцрпљујући посао*.

У литератури о повременим наствницима два су кључна осећања преовладавајући део искуства ових наставника: беспомоћност и професионална изолација (Duggleby & Badali, 2007).

> „Јавне школе су хијерархизоване институције са много нивоа расподеле моћи. Мали број чланова наставне професије има тако мало моћи и ауторитета као што је случај код привремених наставника." (Исто: 31)

Доступна литература о резултатима истраживања повремених наставника је изненађујуће ограничена, али заједничка тема у том материјалу и резултати анализе најављују закључак: већина наставника пати од професионалне изолације и перзистентних негативних осећања (Lunay & Lock, 2006). Повремену наставу неки аутори описују и као „време неодређености, фрустрације и десатисфакције" (Pietche & Williamson, 2009: 24). Ова осећања су рефлексије недостатака и тешкоћа доживљених као део искуства свакодневне праксе, укључујући и низак ниво прихватања од стране школе и колега; *сиромашних односа* са ученицима; неадекватности у организовању, креирању курикулума и евалуацији наставе; ниског нивоа партиципације у активностима заједнице – ниског статуса у оквирима школе и професије.

Искуства ране каријере наставника

Комплексност наставног искуства, често повезана са менаџментом на свим нивоима и бихевиоралним проблемима ученика, чини да су ране године искуства у настави нарочито и посебно захтевне (Maxwell, Harrington & Smith, 2010). У таквом комплексном окружењу неопходно је *брзо доносити одлуке*. Почетницима је потребан неки облик структуре подршке и помоћи да науче шта се одлучује, када се одлучује, како се то чини и зашто се такве одлуке доносе.

Скоро да се редовно показује у истраживањима иницијалне обуке наставника да искуства прве године каријере имају далекосежне и дугорочне

импликације на ефикасност у раду наставника, задовољство послом и дужину каријере (посредно и на апсентизам) (McCormack & Gore, 2008).

Ово рано искуство повремене (привремене) улоге у настави компликује се чињеницом да су повремени наставници задужени двема одговорностима: морају да поучавају (у сусрет идентификованим улогама постављеним споља) и морају да уче да поучавају (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009). Када су Пич и Вилијамсон (Pietch & Williamson, 2009) истраживали искуства повремених наставника, пронашли су да *рано искуство наставе* прави мали или не прави уопште прогрес у првим годинама каријере, и закључили: у условима константних промена и несигурности запослења повремени наставници доживљавају значајан губитак самопоуздања јер осећају да се тешко носе са смањивањем вештина, неопходних знања и умења (Исто: 23). Неки истраживачи су утврдили јако изражене симптоме синдрома *сагоревања на послу* (*burnout*) у првих 12 месеци каријере (Goddard & O'Brian, 200). Постоји јасна и значајна стопа смањења посвећености наставку каријере и професионалном ангажовању у настави (последично израженији апсентизам).

У многим истраживањима аутори реферишу на анализе националних програма подршке наставницима у професионалном развоју, најчешће Брокове (Brock, 2000) анализе 21 националног извештаја, у којима се истиче да „подршка наставницима почетницима, сталним и повременим наставницима, није одговарајућа – што веома забрињава" (Исто: 117).

Професионално учење и професионални развој

Професионално учење је процес и пут, одвијајући процес истраживања и рефлексије праксе (Hattie, 2003) који би под идеалним условима био остварење стратегије кроз активности учења и програме који би били дизајнирани да повећају професионална знања, вештине и ставове. О овим процесима раста и развоја требало би размишљати као о доживотним процесима. Унутар школског и регионалног контекста требало би да постоји широко поље могућности и прилика за наставнике да истражују и експериментишу са наставним стратегијама и за континуирани развој и дубље разумевање садржаја предмета, ученика и како они уче. Према NSW DEC (2011), посвећеност професионалном развоју наставника требало би да буде подржана професионалним шансама и могућностима учења у специфичном контексту: наставници су одрасли ученици који уче на различите начине; долазе из различитих животних окружења (*background*), раде у различитим специфичним контекстима и „снабдевају" (диверсификоване) потребе веома различитих ученика.

Неки аутори закључују: „За остваривање образовних циљева и образовних потреба наших ученика, нема већег приоритета него обезбедити да имамо квалитетне наставнике" (Rowe, 2003, према Nelson, 2002).

Иако је ово јасно, остаје спорно како повременим наставницима обезбедити подршку. Школске и разредне тешкоће са којима се повремени наставници суочавају веће су због недостатка на-школи-заснованих процедура подршке (Jankins, Smith & Maxwell, 2009). Оне су одвећ формализоване према садашњем стању ствари.

Наставници са сталним временским и радним ангажманом су активно подржани програмима професионалног развоја. То није случај са повременим наставницима, они реферишу о томе да им је отежан приступ професионалном развоју, програмима професионалне обуке и континуираној супервизији и менторима (Pietch & Williamson, 2009). Прилике да потраже информалну подршку кроз професионалну и колегијалну интеракцију често су ограничене. Повремени наставници су искључени из системског професионалног развоја и маргинализовани од формалних структура школе (Duggleby & Badali, 2007), па је разумљиво да осећање немоћи и изолованости од вертикалних канала професионалне промоције преовладава (Galoway, 1993).

Перцепције повремених наставника

Структуралне и институционалне баријере постављене пред повремене наставнике доприносе да школска заједница развија мање позитивне ставове о њима. Ученици, наставници и школска администрација ретко перципирају повремене наставнике као „праве и потпуне" професионалце који остварују прихваћене и усвојене стандарде праксе. Негативна перцепција, па и одијум, удружена са ниским очекивањима (Pietch & Williamson, 2009) потврђује слику шире образовне заједнице о повременим наставницима као „члановима који имају нижи статус компетентности и радних способности као професионалних едукатора" (Lunay & Lock, 2006). Постоји склоност да се третирају као „маргинални чланови образовне заједнице" (Abdal-Haqq, 1997). Ова систематична перцепција имала је и има директан утицај на то како повремени наставници прихватају и посматрају себе и своју професионалност.

Идентитет повремених наставника (персонални и професионални) ослабљен је недостатком реалних наставних прилика (нису у прилици да континуирано и конзистентно остварују ову идентификацију као наставници), подржаних успостављеном сликом о „неправим" наставницима, већ пре „бебиситерима" (дадиљама) других, „правих" наставника. Ово

слабљење професионалног идентитета у директној је и последичној вези са апсентизмом, одлуком да напусте професију и каријеру.

Повремени наставници (којих према подацима из овог истраживања има 44%) имају тешкоће у професионалном обављању послова, осећају да су изоловани, маргинализовани и немоћни.

Иако су професионално ангажовање и рад повремених наставника углавном и често *непримети*ни и *незабележени*, школе не би могле да опстану без њихових многоструких доприноса. Њихова главна улога, циљ и сврха јесте да обезбеде континуитет поучавања и учења у одсуству сталног наставника.

Истраживања и анализе показују да овај циљ није увек могуће лако остварити, а главне препреке су *нестално*ст ангажмана и посла, као и бројни изазови које собом носи диверсификована структура ученичке популације. Кертис (Curtis, 2002) примећује да је „евидентно да ови наставници нису ефикасни као стални наставници, јер им је потребно време да се навикну на *етос* школе [...], као и да не *трају* пуно и дуго у школи" (Curtis, 2002: 5).

Скоро све школе некад дођу у ситуацију да имају потребу за алтернативама ангажовањем замена. Ученици проведу замашан део, скоро „5–10% времена које покрива школска година, под инструкцијом повремених наставника" (Varlas, 2001: 1). Велики број аутора раних радова о повременим наставницима (Baldwin, 1934; Jack, 1972; Vanderlinde, 1985) фокусиран је на менаџерски и технички аспект улога које остварују повремени наставници. У тим радовима мало је информација и извештаја о професионално-радном животу повремених наставника. Да би се потпуније разумео допринос ових наставника образовном систему потребно је *слику* употпунити знањима о перцепцијама, очекивањима и улогама повремених наставника.

У овом истраживању обраћамо се поменутим потребама водећи се следећим истраживачким питањима: Која су очекивања и ставови наставника о позицији коју заузимају и позицији у професији, дефиницији и реализацији улога? Која врста професионалне подршке је потребна овим наставницима?

Самопоштовање

Самопоштовање се дефинише као способност самопроцене и, на основу резултата те процене, способности појединца да се носи са животом и животним изазовима и постижу циљеви.

Интеракција између људи је предиспозиција за изградњу персоналитета, идентитета, и за остваривање потреба као што су потребе за припадањем и љубављу. Штавише, интерперсонални односи су неопходни за опстанак, за адаптацију у друштву (нарочито на радном месту и окружењу), али исто тако и за лични осећај среће. Почетници би требало да развијају вештине суочавања тако да иницијално буду прихваћени од колега и након тога да буду у стању да успешно испуњавају циљеве. Почетници са солидним теоријским знањима и способностима да примене вештине стечене и увежбане у току академске обуке у стању су да одрже и успоставе здрав социјални и професионални живот (Canevello & Crocker, 2010). У том смислу, важан допринос когнитивних и менталних параметара је самоконцептуализовано самопоштовање.

Перцепција себе (самоконцепт) је „организовани склоп карактеристика за које појединац схвата да га идентификују" (Ryckmann, 1993). Према Брауну (Brown, 2008), селф-концепт се дефинише као „све мисли и осећања појединца у вези са собом", углавном засноване на социјалној евалуацији (Berger, 1983). Две главне компоненте самоперцепције су слика о себи или самоконцепт, као и самопоштовање или глобална самовредност – обе компоненте укључене су у елементе самопроцене (Makri-Botsari, 2013). Веровања и саморангирање појединца компонују осећај сопства и одређују не само ко је он, већ и шта мисли да је он, шта он мисли да може урадити и како да то самовредну је (Makri-Botsari, 2013). Селф-концепт се првенствено односи на когнитивну димензију (*ко сам ја*), док самопоштовање реферише на евалуативно-емоционалну страну личности (*како се осећам о томе ко сам ја*) (Papanis, 2004) и сагласно ауторима представља подсклоп (*subset*) самоперцепције. Розенберг (Rosenberg, 1985) је дефинисао самопоштовање, са негативном и позитивном страном, као евалуацију коју појединац предузима према себи, и као емоцију – унутрашњи систем веровања (Wilson & Dunn, 2004) који изражава ставове одобравања и неодобравања себе, „повољно мишљење о себи и својим способностима" (Fowler & Walberg, 1991). Начин на који појединац прихвата себе остаје углавном непромењен протоком времена и утиче на понашање (Papanis, 2004), осећања, веровања, циљеве и амбиције (Makri-Botsari, 2013) и сматра се прилично стабилном црртом личности (Papanis, 2004).

Развијање самопоштовања почиње у раном детињству као одговор на стимулусе средине и један је од важнијих вољних процеса (Barnes & Farrier, 1985; Papanis, 2011). Производ је интеракција са значајним појединцима (значајним другим) као што су родитељи, браћа, сестре и пријатељи и уопште са средином и стога је детерминисано квалитетом интеракције

и искустава (Wilson & Dunn, 2004; Papanis, 2011). Самопоштовање савршено корелира са начином на који се доживљава реалност, без обзира да ли је то тачна или погрешна перцепција (Makri-Botsari, 2013). Позитивна искуства производе високо самопоштовање, док искуства неуспеха и одбијања воде ниском самопоштовању (Munson, 1992). Једанпут формирано, самопоштовање делује као критеријум свог искуства и индивидуалних способности и утиче на селф и осећај самовредности (Papanis, 2011).

Самопоштовање је развијајући феномен, јер се развија и мења временом, али и динамички феномен, јер иако поседује стабилност отворен је за промене (Wilson & Dunn, 2004). Тако, док Розенберг (Rosenberg, 1985) уопштено примећује да је самопоштовање стабилна карактеристика одраслих, рецентна истраживања потврђују да се самопоштовање код одраслих мења и развија кроз нове ситуације и догађаје.

Још увек се посматра као самојачајући феномен (Papanis, 2004). Високо самопоштовање је повезано с блиским, унутарпородичним односима подршке, док су негативни односи у породици и са члановима породице или одсуство блиских односа поверења повезани с ниским самопоштовањем (Brown & Mann, 1990). Остали фактори који учествују у формирању самопоштовања су: индивидуална умења и вештине, интересовања, финансијска позиција (Wilson & Dunn, 2004), као и утицај спољашње средине и окружења (кроз прихватање других (Baumaister, 2001)).

Уопште, када појединац постиже поклапање самоконцепта са захтевима окружења и средине, самопоштовање се повећава (Papanis, 2004). Истраживачи у расправама истичу да постоје разлике у односу на пол. Жене имају ниже изражено самопоштовање (Rumbaut, 1994; Scott & Scott, 1998), тенденција је да се снижава током пубертета (Wilson & Dunn, 2004). Утврђено је и да самопоштовање код жена значајније корелира са социјалним прихватањем него с успехом и способностима (Carpenter & Johnson, 2001; Gilligan, 1982).

Самопоштовање и понашање

Самопоштовање доприноси обликовању ставова и понашања (Wilson & Dunn, 2004). Има велики утицај на понашање и психолошке реакције које укључују односе с другима, квалитет комуникације, компетицију и ривалитет, сагласност или подношење, и уопште у третману који селф има у окружењу (*self vs. environment*) (Papanis, 2004).

Појединци са високо израженим самопоштовањем се не плаше нових ситуација, могу лако да стичу пријатеље, спонтано експериментишу са

новим материјалима, кооперативни су и способни да прате логичка правила и преузимају одговорност за своје понашање (Rotheram et al., 1998; Hamachek, 1985). Они са ниским самопоштовањем ослањају се на друге у доношењу одлука, траже дозволу за акцију, ретко приказују спонтанитет или иницијативу, ретко уводе нове активности у репертоар деловања, посесивни су и имају сувишне захтеве (Rotheram et al., 1998) и изоловани су од других (Rotheram et al., 1998; Sofhauser, 2003).

Самопоштовање и позитивни или негативни селф-концепт препознати су као предзнак социјалних проблема (Donahue & Nielson, 2005). Самопоштовање има предиктивне бихевиоралне последице повезане с ниском мотивацијом, мањком иницијативе, смањеном социјалном одговорношћу (Kunz & Kalil, 1999; Popkin, 2002) и повезано је са раним сексуалним искуством и проблемима у исхрани (Wilson & Dunn, 2004), предрасудама и насиљем (Katz, 1988; Scheff et al., 1989), употребом алкохола и дроге (Emery et al., 1993; Skager & Kerst, 1989).

Штавише, ниско самопоштовање повезано је са повишеним нивоом хостилности и неповерењем (Sofhauser, 2003), са депресивношћу и суицидом углавном у пубесцентном периоду (Munson, 1992) и изолованошћу (Sofhauser, 2003). Опште ниско самомопоштовање презентовано као компонента представља сметњу друштвеним и персоналним активностима појединаца (Papanis, 2011).

Самопоштовање и понашање на послу

Посао и професионално окружење сматрају се компонентом завршене индивидуалности и елементом из којег људи просуђују своје системе вредности (Burnard et al., 2001). Самопоштовање се такође сматра и основном животном потребом и важним фактором људског понашања (Randle, 2003b). Розенберг (Rosenberg, 1985) тврди да појединци са високим самопоштовањем имају позитивну самоевалуацију и поносни су на своја постигнућа, за разлику од оних са ниским самопоштовањем, које одликује недостатак самопоуздања, самокритике и интензивно осећање бескорисности. Позитивно самопоштовање значи и неговање позитивних осећања о себи и својим достигнућима, као и да појединци постају позитивнији према себи и другима (Andersson, 1993).

Утврђена је позитивна корелација самопоштовања, социјалне блискости и задовољства послом (Moore et al., 1997). Такође, утврђена је и веза високог самопоштовања са бољим превладавањем стреса. Чини се да самопоштовање представља баријеру за негативне ефекте стреса, као и да помаже редукцију анксиозности (Greenberg et al., 1992; Boey, 1998).

У Бојевом истраживању самопоштовања и радног окружења (Boey, 1998) утврђено је да запосленици са нижим самопоштовањем имају физиолошких проблема, стресност изазива умор и утиче на појављивање симптома неурозе, за разлику од оних са вишим самопоштовањем, који су отпорнији на стрес и имају очувану добру физичку и менталну кондицију.

Као закључак укратко можемо констатовати:

– процес социјализације у професији и усвајања професионалних стандарда, као и контекст у коме се развија професионални идентитет, утичу на перцепцију запосленика као професионалца (Takase at al., 2002), као и на његово професионално самопоштовање (Terry at al., 1999);

– важну улогу у развијању самопоштовања у професионалном контексту играју *значајни други* (појединци и особе) (Terry et al., 1999).

1.6. ПРОБЛЕМ НЕВИДЉИВОСТИ: ПРАКСА И ЛИТЕРАТУРА

Homo locum ornat, non hominem locus.
Човек место краси, не место човека.

Искустава у настави са наставницима на одређено време показала су да се ова настава разликовала од наставе колега који су ангажовани на неодређено време, јер је заменски наставник[8] деловао у оквиру другачијег скупа очекивања. Фокус наставног особља (редовних наставника) није био на привременој настави, већ на редовном наставном и школском контексту и, стога, оно што би могло бити проблем за заменског наставника не мора бити проблем за школу. Двосмисленост својствена попуњавању често непознатим чланом наставног особља, са мало времена за његову припрему и често уз мало признања од стране других колега, представљала је додатну димензију 'надзора'. Утврђивало се шта је од заменског наставника тражено да уради и како га виде ученици и друге колеге.

Иако се сваки пример заменске наставе односио на одређено искуство у одређеном контексту, током привременог ангажовања у настави истраживачи су приметили многе наизглед безначајне, али учестале проблеме и редовна кашњења за све предвиђене обавезе и задужења. Претпоставили су да, без обзира на узрок проблема, резултати постају све очигледнији: *ученици и наставници губе време*. Приметили су, исто тако, обрасце догађаја: свако кашњење и одлагање на почетку повећало је потенцијал за мање продуктиван радни етос. Временом су се многи проблеми из учионице прелили на ширу школску заједницу. Да ли је невидљивост заменске наставе сакрила проблеме који би требало да буду озбиљан разлог за забринутост?

Зашто је заменска настава била позната по својим проблемима, а ипак су заменски наставници углавном били невидљиви у политикама, пракси или истраживањима? Зашто су се слични проблеми понављали дуги низ година са мало приметних покушаја да се они ублаже? Зашто није било очигледног препознавања посебних потешкоћа повезаних са сналажењем у ванредним ситуацијама, као што су ограничено време, информације и ресурси? Истраживачима се чинило да у образовним

[8] Овде се у рукопис уводи формулација *заменски наставник*.

системима постоје изражене неравнотеже, јер је, у поређењу са писаним информацијама о редовној настави, заменска настава била невидљива. Не само да је поучавање било невидљиво, већ се сматрало маргиналним и без много последица у оквиру образовног система.

Они ретки истраживачи који долазе из наставе (наставници-истраживачи) осећали су се другачије. Некима су, по властитом сведочењу и утисцима, специфичне професионалне улоге биле и атрактивне због свакодневних изазова и екстремне разноликости окружења. Уживали су у 'неочекиваности' и специфичној тактици поучавања, у којој се мало шта могло узети здраво за готово. У сваком разреду, тврде они, радили су на стварању равнотеже или хармоније: понекад је резултат био узбудљив, а понекад катастрофалан, али је скоро увек био стимулативан. Приметили су да је већина заменских наставника затворена у негативни парадигматски образац у којем су тешкоће прихваћене као 'неизбежне'. Закључили су да ће проблеми остати неизбежни све док посматрачи и спољашњи актери не покушају да схвате заменску наставу и наставнике из перспективе која није њихова. Из анегдотских доказа могли су да примете да како су се проблеми повећавали, тако је заменска настава постајала стреснија за руководиоце и наставнике у школама. Многе колеге нису знале одакле да почну или шта да раде. Нити су, пак, желели да буду повезани са додатним компликацијама које би се могле неповољно одразити на њих.

Један од ретких примера интерпретативно-феноменолошке анализе, у којој се комбинују методологије и истраживачки приступи, и у којој наставник-практичар наступа и као наставник-истраживач, јесте истраживање Кристине Веб (Webb, 2000). Сврха рада је била изградити концептуално схватање заменске наставе као феномена који ће указати на однос између невидљивости наставе и видљивости проблема и показати зашто се проблеми понављају. Намера је била учинити заменску наставу видљивом из различитих перспектива. Одабир података из интервјуа пружио је увид у „проживљена искуства" ученика, наставника и руководилаца (Van Manen, 1990: 9) како би се показале њихове различите везе са феноменом. Користећи базу података из интервјуа комбиновану са сопственим искуством истраживача као заменског наставника, процес сталне компаративне анализе употребљен је за издвајање доминантних питања и проблема из сваке перспективе и обезбеђивање основних веза које повезују и учвршћују различита искуства (Glaser & Strauss, 1967). Циљ овакве анализе био је разумети парадоксалну природу заменске наставе и повезивање/позиционирање заменске наставе у шири образовни и друштвени контекст (Stoner et al., 1985; Vaters & Crook, 1990; Bolman & Deal, 1991). Питања, проблеми и пут истраживања део су истог феномена.

Задатак да се поучавање и настава заменског наставника учине видљивим није лак. Ово је тема ниског приоритета, коју прате негативни коментари са хумористичним конотацијама, и за коју актери желе једноставне одговоре. Уместо тога проналазе необјашњиве компликације и неизвесности (Frosch, 1984; Bransgrove & Jesson, 1993). Заинтересовани истраживачи, пак, виде заменску наставу као кључну област за проучавање ефикасности рада у школи; оно што се дешава са оваквом наставом и наставницима може имати значајан утицај на читав образовни систем (Webb, 1993). На пример, постоји све већа потреба у организацијама за флексибилном радном снагом која може ефикасно да одговори на промене услова на тржишту рада (Lindlei, 1994). Задатак да се заменска настава учини видљивом такође претпоставља разрешење проблема како премостити празнине у перцепцијама. Полазна методолошко-епистемолошка претпоставка у поменутом истраживању била је да ће се коришћењем *гласова учесника* моћи визуализовати заменска настава на нивоу вишем од процеса основне супервизије.

Коментари који одражавају нечије искуство пружају моћно средство за формирање дубљег увида (Van Manen, 1990; Silverman, 1993; Goleman, 1996). Проучавање наставне и професионалне праксе заменских наставника, дакле, не односи се само на ове актере већ и на оне који раде и одлучују у њиховом окружењу. Позиционира их у оквирима опште образовне заједнице и повезује са питањима која би требало да буду од општег значаја: шта се дешава у одсуству редовних наставника; или како заменска настава утиче на исходе учења ученика (DECCD, 1997). Пре него што се испитају резултати, међутим, неопходно је испитати 'реалност' овог специфичног облика поучавања. Највећи изазов јесте утврдити однос између невидљивости поучавања заменских наставника и видљивости проблема који се појављују око њих, што је централна тема истраживања.

Шта је заменска настава? Зашто настају проблеми? Како су они повезани? Из личног запажања, ова наизглед једноставна питања побијају сложеност одговора, јер, за разлику од редовног поучавања, постоји релативно мало писаних референци о заменској настави. Пропорционално укупном броју објављених радова, тако је било на крају 20. века, али и на почетку треће деценије 21. века. Штавише, тешко је дефинисати улоге наставника на замени, оног који замењује једног или више редовних наставника током дана. Као резултат, скоро свако 'разумевање' заменских наставника и наставе заснива се или на личном искуству или на мишљењима која су често поједностављена, али су ретко када оспорена. Дуги низ година школско особље је заменску наставу описивало терминима

„надзор", „активни надзор" или „чување деце" (Drake, 1981). Анегдотски извори сугеришу да многи људи пролазећи поред учионице заменског наставника коментаришу буку. Они бирају да не уђу. „Добар" наставник на замени је онај „који држи разред у тишини" и не представља извор дистракције и проблема. На овај начин је израсла посебна форма школске културе у којој је заменска настава скривена иза затворених врата. Претпоставља се да ће ови наставници успети да, у кратком року, преузму улоге и задужења одсутног наставника и да, исто тако, нестану одмах или бар брзо након што се редовни наставник врати.

Један од интригантних, али честих проблема који су покренули и дефинисали намере истраживача, био је парадоксалан однос између невидљивости заменске наставе и видљивости проблема. Невидљиви наставник, онај који се игнорише, и који се узима здраво за готово или се не перципира као професионалац, приступа дану у школи са друге тачке гледишта. У једном смислу, ови наставници могу ненаметљиво приступити задацима и задужењима у школи и добити приступ разним ресурсима (чак и без питања). У другом смислу, особа која преузима улогу заменског наставника преузима карактеристике помоћног учитеља, неретко без личног идентитета, и то тако да наликује камелеону, јер покушава да испуни очекивања зборнице и директора: да пре свега замени одсутног колегу. На основу посматрања и из анегдотских доказа, овај процес је један од неупитних аспеката школског живота.

Исто питање се у интервалима током дана јавља код колега које, сасвим природно, више брине то ко је од њихових колега одсутан него што желе да саслушају заменског наставника. С друге стране, ученици могу да оцењују начин на који им заменски наставник приступа, али се превасходно питају о томе зашто је њихов редовни наставник одсутан. Ако гостујући заменски наставник нема одговоре на та почетна питања, брзо губи кредибилитет. Невидљиве баријере и границе стога окружују наставника који помаже да обликује окружење у учионици у смислу културних и друштвених структура моћи (Brown & McIntire, 1993; Lindlei, 1994). Као резултат, нови наставници на замени који нису свесни скривених аспеката помоћи, налазе да су непожељни ставови и непознато поље снаге (односа моћи) – веома узнемирујући. Претпостављају да су урадили нешто погрешно, али не знају шта је то, нити како да то „исправе".

Руководиоци описују многе заменске наставнике као „немотивисане" и „непрофесионалне". Остале колеге их виде као нежељену неопходност система (Drake, 1981). Заиста, анегдотски докази сугеришу да неки редовни наставници одбијају да присуствују семинарима за стручно

усавршавање, из страха од тога шта би се могло догодити у њиховој учионици ако изостану из школе. Дешава се парадоксална ситуација: иако мало људи зна за заменске наставнике, јер се то ретко помиње на курсевима за студенте наставнике, или у књигама о управљању учионицама, од наставника се очекује да преузму улогу одсутног наставника, шта год то могло да подразумева.

Уопштено говорећи, наставници на замени су посматрани у смислу бројева и трошкова, једнодимензионално, али стварност је била сасвим другачија.

Заменски наставници су се разликовали у својим погледима, искуству и разлозима за привремени рад у замени. Ипак, свако од њих, било почетник или искусан, могао је да исприча инциденте у учионици, и опише стварност *живота у учионици* коју су карактерисали као „изузетно изазовну". Многи заменски наставници су се носили са тим игноришући проблеме, смањујући своја очекивања или упорно истрајавајући на томе да „дају све од себе". Њихов приступ детерминисали су фактори као што су сопствено залагање, искуство или потреба за даљим радом у школи.

За разлику од редовне наставе, није било шанси нити могућности да се понављају одређене комбинације предмета, времена, ученика и окружења (образаца, сегмената, процедура). Док је редован рад наставника укључивао планирање, оцењивање и администрирање, фокус наставника на замени био је другачији. Задатак заменских наставника, посебно у контексту средње школе, био је да надгледају рад и послове које је припремио неко други и да се носе са непознатим ученицима у непознатој школи.

Анегдотске белешке су показале да заменски наставник мора да стекне поверење ученика пре него што они буду уопште спремни да се „смире" и почну да раде. И наставник и ученици су морали да управљају динамичким елементима помоћи у настави, као што су недостатак времена, ефекти неочекиваног одсуства, промена аранжмана или нарушавање постојећег наставног програма. Многи заменски наставници, посебно у средњим школама, радили су ван своје области специјализације и обично им је недостајало знање о томе шта се дешавало пре или после часова. Стога, док је редовни наставник могао да контекстуализује наставни час и тему у смислу ширег наставног плана и програма и успевао да планира унапред, заменски наставник је морао да развије стратегије брзог фокусирања на ситуационо специфичан задатак, да успешније развије и задржи замах лекције и оствари сарадњу ученика. То је свакако био изазов.

Писати о часу наставника на замени није исто што и „бити тамо у тој активности" (Van Manen, 1990). Толико пуно информација је визуелно.

Систематско посматрање показало је да се заменска настава ослања на импровизацију, невербалну комуникацију и говор тела (Webb, 1993). Она се ослања на идентификацију проблема и латерално размишљање, иако није експлицитно означена тим терминима (De Bono, 1990). Мало се пише о заменској настави и поучавању и стога је знање „скривено" или тацитно (Lincoln & Guba, 1985: 196). У истраживањима са овом темом, углавном у оквиру квалитативне истраживачке парадигме, истраживачи су имали јединствену прилику да прате сопствене одговоре и добију тренутне повратне информације. На овај начин могли су да размишљају о пролазним, али често суптилним секвенцама догађаја за које су сматрали да би их било тешко „ухватити" другим средствима.

Већина заменских наставника учи шта им одговара а шта не одговара у учионици, кроз процесе покушаја и грешака. Они се ослањају на интуицију, тацитно знање и збирку хитних активности за које се надају да ће заинтересовати ученике. Мало људи би анализирало своја искуства или их чак размотрило у смислу динамике учионице. Фокус ових наставника био је да стекну поверење и обезбеде сарадњу ученика, на било који начин. Слично томе, руководиоци и колеге би организовали распореде, догађаје или активности за наставнике на замени, али би ретко разговарали о њиховој настави, осим у смислу хумора или фрустрације.

Истраживачи обично буду збуњени када схвате парадоксалну природу заменске наставе. Зашто је оваква настава задржала низак приоритет на нивоу система? Зашто се рад и ангажовање у оваквој настави сматра неважним, када је удео одсутних наставника значајан, чак и на дневном нивоу? Зашто су колеге игнорисале заменске наставнике? Ко брине о овим наставницима? Такође, изгледало је изненађујуће да упркос неформалном препознавању проблема око поучавања, није било доследне индукције, обуке или подршке која би помогла да се заменски наставници са проблемима ефикасно носе. У резолуцијама и писаним документима, такође, било је мало, ако их је уопште било, референци на ове теме (DECCD, 1997).

Невидљивост заменских наставника и наставе представљала је проблем за истраживача, јер је свака особа задржавала ограничен поглед на заменску наставу заснован на свом личном искуству, а заменски наставници су често радили изоловано. У ствари, невидљивост заменских наставника је створила додатне баријере у комуникацији (Cornelius & Faire, 1990). Претпоставке које леже у основи редовног наставног контекста пружиле су неколико корисних полазних тачака за помоћну наставу. Настава и поучавање наставника на замени зависили су од пролазних и прелазних односа; то се посматрало у смислу 'промена' пре него у устаљеним школским рутинама.

Евиденција из двогодишње студије о заменској настави и наставницима је показала да се на њих гледало у смислу 'стреса' и 'преживљавања'; многи заменски наставници једва су се сналазили (Webb, 1993). Нису знали коме да се обрате, нити шта могу да ураде да смање проблеме из сопственог окружења. Низак приоритет унутар образовне заједнице довео је до изолације наставника на замени, са стереотипом о томе да је њихово знање о наставном плану и програму застарело. Често су добијали неадекватне информације за обављање својих задатака и дужности. Није било континуитета у професионалном и стручном усавршавању, а потреба да се редовно „уклопе" у нове ситуације изазвала је код ових наставника осећај несигурности и стрепње. Овај осећај нестабилности смањио је њихово самопоуздање и последично изазвао одговоре код ученика. Понекад су заменски наставници били тестирани до својих крајњих граница, личних и професионалних. Један цитат преузет из дужег интервјуа са младим наставником на замени показао је ефекте понашања ученика:

> „Сломио сам се у учионици и плакао... Доста ми је било. Деца су била ужасна. Било је нереда. Право преко мене. Нисам могао да разумем шта радим погрешно" (Webb, 1993: 73).

Његово искуство није било изоловано. Други заменски наставници су потврдили неопходност 'преживљавања', било из очаја што не знају шта да раде, било због великог броја проблема са којима су се суочили.

> „То је управљање кризама од тренутка када прођете кроз улазна врата [школе] до времена када одлазите." (учитељица) (Webb, 1993: 72);
>
> „Волим решавање проблема, иако се чини да је све више проблем преживљавања." (искусни учитељ) (Webb, 1993: 76)

Ученици су такође описали стратегије које су користили у учионици да 'муче' своје наставнике на замени. Понашање ученика било је често екстремно захтевно. Један наставник са искуством рада на замени је коментарисао:

> „У паници су млади наставници на замени, они су као жртвена јагњад. Очи деце светле: 'Да видимо шта можемо да урадимо' (редовни наставник)" (Webb, 1993: 72).

Потреба да се „преживи" добро је документована од стране заменских наставника (Hartshorne, 1981; Branspove & Jesson, 1993; Clifton &

Rambaran, 1987), па су истраживачи приметили да „наставници на замени често доживљавају анксиозност и не осећају се задовољним, компетентним или признатим да припадају образовној заједници" (Clifton & Rambaran, 1987: 310). Проблеми и тешкоће око поучавања у заменској настави били су веома видљиви, чак и озлоглашени. Сматрало се да су проблеми који утичу на овакву наставу били толико универзални да су „заменски наставници сваког типа, укључујући и најквалификованије и најпосвећеније, били ретко успешни у својим улогама" (Drake, 1981: 74).

Истраживања су била потребна практичарима и истраживачима. Упркос значајном броју истраживања о ефикасности наставе и управљању учионицама у оквиру редовног наставног контекста, било је мало референци на заменске наставнике и њихову наставу (Shiling, 1991). Било је „релативно мало систематског проучавања професионалних и личних карактеристика ових повремених наставника или њихових перцепција сопствених улога, статуса и прихватања међу колегама" (Bourke, 1993). Овај коментар је подржан доказима из три базе података о образовању (ERIC; AUSTROM; BED). У Сједињеним Државама, за више од тридесет и две године, било је 268 записа у ERIC (1966-3/98) у којима се помињу заменски наставници. Рецентни преглед (на узорку од 750 часописа) показао је да је постојала евиденција о 253 чланка о заменским наставницима и настави на 51.265 записа уопште о наставнику. Британски индекс образовања имао је, за исти период, 19 чланака, а аустралијски AUSTROM само 31. Било је мало студија за које се чинило да холистички испитују професионални хабитус наставника на замени.

Информације о заменској настави и наставницима често су двосмислене. Недостатак информација представља само део проблема. Зашто се помиње 'неуправљање'? Брено (Breno, 1985) је тврдио да је општи недостатак статистичких информација о заменској настави маскирао значај овакве наставе. У пракси је ангажован знатан број наставника на замени да би омогућио да школе функционишу током периода одсуства редовног наставника. Галовеј (Galloway, 1993: 161) је тврдила да су бројке „ограничено корисне" јер су термини „редовни" и „повремени" представљали природу уговора наставника, а не учесталост њиховог запослења. Њени коментари илуструју тешкоће око двосмислености података који би могли имати смисла из једне перспективе, али који су се поједностављивали или погрешно интерпретирали (Frosch, 1984).

Остапчук (Ostapzuk, 1994) је нашао потешкоће у успостављању база података тамо где постоји намера да се оне праве, као „неколико чињеница

које су издржале строгост статистичког испитивања" (Исто: 11) и тражио је везе између „нејасних" категорија, мишљења, анегдотских доказа или секундарних извора информација за које констатује да је „мало оперативних дефиниција обезбеђено". Збуњен је ендемском природом проблема и притом цитира Келинга (Koelling, 1983) и резултате истраживања из анализе одговора на упитник добијених од 1728 школских округа у Сједињеним Државама: „Већина школских округа нема свеобухватан, систематичан и ефикасан програм замене наставника" (Ostapzuk, 1994: 171), и извештава о сличним налазима десет година касније.

Поучавање на замени било је сложеније него што се чинило на први поглед. С једне стране, заменски наставници су испунили суштинску улогу у омогућавању школама да остану отворене у одсуству редовног наставника, а ипак су остали занемарени (Shilling, 1991). Докази су показали да су с времена на време школе у Лондону биле принуђене да се затворе због недостатка наставника. Многи директори школа нису желели да запосле замене због насталих проблема. Чинило се да је било мало покушаја да их подрже или да им помогну да раде ефикасније (Mullett, 1994). Као што је Галовеј (Galloway, 1993) коментарисала, „материјал о стручном образовању и обуци за професионални развој ретко препознаје практичне проблеме са којима се школа суочава" (Galloway, 1993: 167). Чинило се да је одговорност за организацију и праксу заменске наставе препуштена појединцима – директорима или учитељима.

Ко су заменски наставници?

Природу заменске наставе и рад који обављају наставници на замени тешко је дефинисати. За разлику од редовних наставника, наставници на замени нису имали „идентитет заснован на школи". Као пролазни радници, нису имали „чланство" или „простор" унутар образовне заједнице (Huberman, 1993). Кратке референце у литератури често су маскирале све могуће везе између заменских и редовних наставника. Њихова очигледно ефемерна природа је била „варљива". Гледано из перспективе ученика, Дрејк (Drake, 1981) наводи да су „објављени извештаји показали да ће статистички просечан ученик имати 10% од укупног броја дана у учионици сваке године под надзором заменског наставника" (Исто: 74), што би током целокупног школовања ученика могло износити „скоро пола школске године" (Webb, 1992: 7).

Маргинална позиција заменске наставе представљала је додатни проблем за практичаре. Испитујући заменску наставу из социолошке перспективе, Шилинг (Shiling, 1991: 3) је указао на то да би радни дан

за наставнике на замени могао бити суштински другачији него код редовних наставника. Многи аутори су, често случајно, признавали да су улоге заменских наставника другачије, али нису успели да дубински истраже заменску наставу. Уместо тога, давали су предлоге или савете (Tracy, 1988). Глас заменских наставника је ретко био укључен (Galloway & Morrison, 1994).

Већина савета је деловала неадекватно. Исто тако, потешкоће су биле неочекиване. Информације о поучавању појавиле су се случајно и исто тако лако су измицале очекиваној пажњи и фокусу. Можда је најдраматичнији показатељ невидљивости и неухватљивости природе био очигледан у Хуберманoвој петогодишњој студији живота 160 наставника, у којој су осликавани њихови целовити циклуси каријере. Упркос Хуберманoвом номиналном признању да је заменско поучавање један од 'класичних' начина за улазак у наставу средњег нивоа у Швајцарској, упућивање на заменску наставу у његовој књизи заузима мање од пола стране од 264 страна текста (Huberman, 1993: 30). Његови налази су, међутим, показали да је у млађој групи наставника (са 5–10 година искуства у настави) било 44% заменских наставника, док је 25% свих испитаника говорило о заменској настави током индивидуалног испитивања (интервјуа). Контекст заменске наставе остао је неухватљив и скривен.

Истраживачи су приметили проблеме. Проблема је било и за послодавце. Чинило се да је заменска настава испреплетена проблемима. Многи су били цикличне природе (Volcott, 1993). На пример, Шилинг (Shilling, 1991) је потврдио у касним 1980-им у Енглеској и Велсу да је стопа одсуствовања наставника порасла на преко 30% у неким школама, а заменски наставници су чинили све већи део свакодневног наставног особља запослених у школама. Широка употреба помоћних наставника за покривање изостанака наставника пореметила је континуитет учења ученика (HMSO, 1990: 74). Чинило се да наставници на замени нису успели да обезбеде континуитет потребан за ученике и школе (Galloway, 1993). Изостанци наставника су били финансијски скупи. На пример, Андерсон и Гарднер (Anderson & Gardner, 1995) су цитирали студију спроведену у Чикагу (1983) где су, током трогодишњег периода, трошкови везани за покриће одсуства и замене у просеку износили 54 милиона долара годишње.

У епидемији грипа 1995. године, узмимо то као добар и сасвим одговарајући пример у овом нашем времену борбе са ковидом 19, Државна образовна агенција у Тасманији није имала довољно помоћних наставника да замени одсутне наставнике (Pattie, 1995). И у Енглеској је Блекбурн (Blackburne, 1990: 4) показао да тај недостатак наставника „није само

проблем Лондона"; имале су многе локалне образовне власти (LEAs) тешкоће у добијању особља за замену. Шилинг (Shilling, 1991: 5) је потврдио озбиљност проблема када су „деца редовно слата кући због проблема са заменском наставом".

Анегдотски докази, изведени из личних белешки (1992–1997), како у Енглеској тако и у Тасманији, указали су на то да неки новообучени наставници радије желе да остану незапослени, наводећи проблеме повезане са заменском наставом и недостатком школске подршке за заменске наставнике (опаженим или из личног искуства), посебно у средњошколском контексту.

Галовеј (Galloway, 1993) је описала заменску наставу као „у великој мери невидљиву карактеристику образовно-школске стварности" (Исто: 159). Она је приметила да су многи аспекти заменске наставе били „изненађујући". Поучавање је било повезано са проблемима и фрустрацијама, али и са осећањем збуњености. Било је проблема који су изгледали нерешиви и необјашњиви. Потрага за ефикасношћу била је тема која се понавља у литератури. Остапчук (Ostapzuk, 1994) истиче потребу да се заменска настава учини видљивом. Тражио је одговоре на питање *Шта чини ефикасност средњошколског наставника на замени?* кроз преглед литературе из административне, наставне и перспективе ученика. Открио је да је у литератури „пуно описа проблема са којима се заменски наставници сусрећу" и прокоментарисао да је, уопште, перципирана ефикасност заменских наставника била лошија од оне за наставнике приправнике или студенте будуће наставнике, посебно у вештинама управљања учионицом (Ostapzuk, 1994: 1). Међутим, као и други истраживачи (Stringer, 1994; Preston, 1997), није успео да пронађе одговоре које је првобитно тражио, али је идентификовао проблеме и понудио смернице са „упутствима за преживљавање" (Ostapzuk, 1994: 17).

Симонс (Simmons, 1991) је илустровала типичан избор проблема који су заменски наставници имали дуги низ година, а ипак, наизглед, нису задобили озбиљну пажњу или приоритет на нивоу система. Она је коментарисала:

> „Наставници на замени заслужују много више поштовања него што добијају. Често се позивају да се појаве у чудном окружењу да раде посао за који нису обучени и немају ментора. Тешко је замислити многа друга радна места која раде са таквим недостатком обуке за посао који треба обавити. Просечан ученик ће потрошити 91–104 дана – или више од једног полугодишта – са заменским наставницима. Читаво

> полугодиште није нешто што треба олако схватити. Такође, школски окрузи ће успоставити годишње буџете у којима је плата за ове наставнике више него безначајна цифра. Дакле, да би обезбедили да образовање ученика остане константно на високом нивоу, школски окрузи морају да преиспитају своје компензаторске програме" (Simmons, 1991: 98).

Ови коментари су демонстрирали позиционирање заменске наставе унутар ширег образовног оквира. Међутим, док демонстрира далекосежне последице по систем, у смислу трошкова и исхода учења ученика, Симонс је претпоставио да одељења за образовање (школски дистрикти) имају програм за заменске наставнике. На Тасманији, упркос иницијативама за подизање квалитета образовања за своје студенте, Катедра за образовање наставника није имала програме за помоћне наставнике, нити доступне листе имена, броја или квалификација помоћних наставника који раде у држави. Заменска настава је остала питање ниског приоритета.

Постојала је потреба за истраживањем заменске наставе. Остапчук (Ostapzuk, 1994) је коментарисао да се, из доказа у прегледу литературе, „чини да проблеми идентификовани у заменској наставе и њихова препоручена решења нису се мењала од 1960-их" (Исто: 11). Суочен са застојем, размишљао је:

> „С обзиром на очигледан статус идентификованих проблема у вези са заменском наставом и препоручених правних лекова за решавање ових проблема, може се само нагађати о томе да можда проблеми и нису од толиког значаја, или можда предложена решења нису добра. Ако су решења добра, онда може бити да нису исплатива или проблеми повезани са заменском наставом нису високог приоритета у поређењу са неким другим проблемима са којима се данас суочавају школски микро и макро системи. Ипак, изгледа да је јасно да постоји празнина и раскорак у ономе што се у истраживањима предлаже да се уради у вези са заменском наставом и ономе шта је практиковано. Стога се треба запитати колико су ове информације примењиве на учионицу и школску праксу" (Ostapzuk, 1994: 10–11).

Аутор је идентификовао низ проблема који су, без обзира на узроке, резултирали јазом између онога што је написано и онога што је функционисало у пракси. Као резултат, било је врло је вероватно да је било празнина у разумевању, и нарочито у функционалности и ефикасности.

Недостатак релевантних или адекватних информација стварао је додатне проблеме, јер је требало нагађати на основу 'нејасних' информација. Ретко када се успело помирити различите догађаје и искуства. У литератури је представљен спектар питања, од управљања учионицом, до програма обуке или до финансијских трошкова професионалног развоја заменских наставника. Све то и често унутар само једног рада и приказа резултата истраживања (Kraft, 1980; Warren, 1988).

Чинило се да не постоји концептуално разумевање заменске наставе. Чак су и Галовеј и Морисон (Galloway & Morrison, 1994), радећи на двогодишњој студији, утврдили да расте сложеност и да се мултипликују проблеми, као и да није било једне приче већ „широког спектра извештаја" (Galloway & Morrison, 1994: 1).

> „Чини се да су наставници који раде на замени подједнако различити као и наставници у редовном радном односу у погледу образовне филозофије, обуке, наставних вештина и знања предмета [...] [и] овај опсег је компликован њиховим различитим разлозима за повремени рад, широким варијацијама у њиховим нивоима запослености, као и одсуством школског идентитета и чланства у професионалној заједници наставника" (Galloway & Morrison, 1994a: 184).

Истраживања су била потребна да се покаже значај заменске наставе и наставника у оквиру образовне заједнице. Линдли (Lindli, 1994) је тврдио да су информације добијене на основу проучавања различитих категорија ових наставника значајне на нивоу система. То је омогућило аналитичарима да предвиде промене у обрасцима запошљавања, на страни потражње (школе и образовне власти), али и на страни понуде (наставници), да обезбеде доказ будућих трендова на тржишту рада. Јер, у ширем смислу, информације добијене од заменских наставника који су радили у различитим окружењима могле би бити од користи образовним властима да испитају питања запошљавања или да прате резултате политике/праксе, као што су промене у области одговорности изазване децентрализацијом.

У недостатку проверљивих чињеница, било је тешко добити информације из различитих окружења и упоредити их. Не само да је постојала потреба за истраживањима ситуационо-специфичних карактеристика заменске наставе, већ је израженија (била и остала) потреба за истраживањима дубљих и комплекснијих концепата као што су *структура моћи у школи* или *професионализам*.

Заменска настава има и образовне и социолошке елементе и истраживаче стога интересују различите публике на различите начине. Ниједна теорија није довољно свеобухватна и не захвата једном заувек дефинисане области, али бисмо могли да констатујемо да су централне области интересовања – моћ и видљивост, како у смислу система и структура, тако и као докази у интеракцијама између људи и група. Међутим, ту су и други важни концепти којима треба посветити пажњу: пол, време, рад, запошљавање и неплаћени рад; професионализам и обука; обрасци каријере. Релевантни су и приватни и јавни свет: лични и професионални се често преклапају. Заменска настава као тема поставља разноврсна образовна питања и задире у скоро сваку област школског живота и шире (Galloway & Morrison, 1994a: 6).

Као што се може видети из овог одломка, постоји потреба за истраживањем: треба обезбедити знање за помоћ практичарима (Ostapczuk 1994); разумети кључне процесе (Shreeve et al., 1987); побољшати ефикасност у смислу обезбеђивања квалитета заменске наставе; поново проценити начин на који се запошљавају наставници; и испитати дугорочно запошљавање и задржавање наставника (Mullett, 1994; Preston, 1997). Ипак, на све ове потребе није било адекватног одговора:

> „'Далеко од очију, далеко и од срца!' обухвата не само искуство заменских наставника. Ова пословица оличава свеприсутне ставове у многим областима образовног система" (Galloway, 1993: 159).

Такође, видело се да постоји потреба за променом става. Заменска настава је окружена митовима и парадоксима (Galloway, 1993; Michel, 1995). У основи учења о заменској настави биле су очигледне недоследности између теорије и праксе: ова настава сматра се вредном интервенцијом за хитне случајеве, док остаје релативно небитна у смислу обуке и статуса (Drake, 1981; Voren, 1988). Наслови неколико радова верно сликају ову нејасноћу, на пример „Наставници на замени: професионална контрадикција" (Shreeve et al., 1987). Заменски наставници су заиста били професионална контрадикција. Од њих се очекивало да замене одсутног наставника и преузму дужност бриге, а ипак нису добијали виталне информације. Сматрало се да се многи проблеми могу приписати овим наставницима, али није било праћења. Као што је један испитаник у интервјуу, учитељ на замени, прокоментарисао: „Ви [истраживач] сте прва особа за три године (од како сам почео да радим) која ме је питала о мојим проблемима" (Webb, 1993: 67).

Постојала је потреба за истраживањем од стране практичара/истраживача које би могло (успело) да интегрише теорију са праксом, разјасни неке од парадокса и понуди увид који би осветлио везе између невидљивости заменске наставе и наставника и видљивости проблема. Истраживачи тврде да све док не постоји база знања у којој се препознаје заменска настава као различита од редовне наставе, са својим сопственим снагама и значајем, заменски наставници ће остати неефикасни јер они немају идентитет осим оног који је повезан са проблемима. Задатак је, дакле, овог истраживања да се уз коришћење литературе и методологије заменска настава учини видљивом из више перспектива, како би се разумеле дубље везе између парадоксалне природе заменске наставе и наставника и проблема који се понављају.

Сврха истраживања, овог и сваког другог о наставницима на одређено време, јесте да се заменска настава учини видљивом као феномен. Такође, намера је да се успоставе везе између проблема и питања заменске наставе. Такав истраживачки циљ зависи од разумевања контекста заменске наставе која је сама по себи често двосмислена и променљива. Преглед литературе поставља непосредну дилему. Како је могуће повезати литературу о заменској настави кад не постоји заједничка база информација? Како је могуће да се синтетизују и анализирају радови који одражавају различите поставке и перспективе заменске наставе? На пример, директори школа се могу фокусирати на ефикасност, редовни наставници су забринути због додатних проблема са својим ученицима; заменски наставници су искусили проблеме изолације или „преживљавања", али сви ови проблеми и предложена решења представљени су у чланцима од само неколико страница. Без додатних информација они дају оскудну основу за анализу, посебно када, као што су открили истраживачи, постоје нејасна очекивања и двосмислене улоге за заменске наставнике (Rawson 1981; Warren, 1988; Ostapczuk, 1994). Слично томе, истраживање, приступи и употребљени инструменти операционализовали су све те различите погледе, са само неколико јасних дефиниција за повезивање категорија или за поређење (Gill & Hand, 1992; Webb, 1992).

Галовеј (Galloway, 1993: 159) признаје потешкоће, али је заобишла многе од „калеидоскопски кратких чланака и тренутних одговора", у њеном „осврту на литературу о заменској настави". Приметила је, али није успела да објасни, невидљивост и парадоксалну природу заменског поучавања. Бурк (Bourke, 1993: 71) је запазио да „постоје многа побољшања која би могла да се употребе у корист повремених наставника, али је то нешто на шта школе не могу утицати у великој мери". Чинило се да док су аспекти заменске наставе били невидљиви, па су их истраживачи

избегавали, постојали су обрасци који су се понављали, а доминирали су сваком перспективом. Дилема за истраживача је била: ако би се усвојио традиционални приступ прегледу литературе, материјал би одражавао садашњи поглед на заменску наставу у коме су доминирали негативност, усмереност на готове обрасце и понављање проблема.

Уместо тога, вођен приступом „уравнотежавања истраживачког контекста разматрањем делова и целине" (Van Manen, 1990: 31), истраживач је усвојио бочно решење (De Bono, 1990). Сагледавањем 'целине' (тј. да би заменска настава и наставници постали видљиви као феномен), као њен фокус, концептуални оквир се развио из њених претходних истраживања као начина обезбеђивања карике која недостаје. То је омогућило да се заменска настава посматра из више перспектива (Webb, 1993). На овај начин, након прикупљања и обједињавања података унутар заједничког оквира, приступ треба да буде 'позиционирање' разнолике и фрагментиране литературе о заменској настави унутар шире теме. Приступ има додатну предност, јер теме служе за утемељење литературе и омогућавање да аспекти заменске наставе буду видљиви путем повезивања догађаја, идеја или чак фраза, преко референтних страна, чиме се обезбеђују боље могућности за брз, флексибилан одговор, било за даља истраживања или као начин ефикасног коришћења литературе. Анализа и синтеза су можда мање очигледни, без позивања на целу тезу (као, уосталом, и код свих индуктивних истраживања), али приступ омогућава да се литература користи као ресурс за приказ значаја заменске наставе у различитим окружењима.

Истраживачи су у својим аналитичким радовима (Brenot, 1985; Galloway, 1993; Crittenden, 1994) тврдили да су информације о заменској настави остале скривене, упркос несразмерно већем броју истраживања о другим аспектима наставе (Shilling, 1991: 3). Студије су тек недавно усредсређене на испитивање наставних стратегија како би се укључила гледишта и ставови заменских наставника (Webb, 1993: 9). Било је релативно мало чланака написаних о заменским учитељима. Углавном су писани са намером да саопште све недостатке система. Стога, да би задржао аутентичност прегледа литературе истраживач је користио термине прикладне за посебне референце у земљи порекла: „заменски наставник" у Северној Америци (*substitute teachers*), „наставник за снабдевање" у британском контексту (*supply teachers*) и „наставник за помоћ" или „наставник за хитне случајеве" (*relief teachers*) у аустралијском контексту. Повремено, термин „замена наставника" је коришћен у прегледу литературе као средство повезивања истраживања из различитих земаља.

Шта је заменско учење и настава?

Следећи цитат је дошао из *The Supply Story* (Galloway & Morrison, 1994), за коју се тврдило да је прва књига објављена о заменској настави и наставницима на одређено време у школама на енглеском језику. Књига је писана на основу двогодишњег истраживачког пројекта о заменским наставницима:

> „Свака прилика када редовни наставник (по распореду) није у могућности да држи наставу на предвиђеном часу, а друга одрасла особа је позвана да предаје или надгледа ученике. [...] 'Заменски наставници' [...] су они који су запослени на повременој или привременој, краткорочној основи. Они могу радити у једној школи или више. Неки су у могућности да раде скоро пуно радно време на овај начин, али немају редован уговор код било ког послодавца или институције. Други раде само ретко. Наставници који имају уговоре са скраћеним радним временом такође могу повремено обављати неке послове замене" (Galloway & Morrison, 1994a: 1).

Уредници овог издања су окупили низ сарадника који су могли да обезбеде „разноликост и богато искуство приповедања и сведочења" (Исто: 52) о заменској настави која је одражавала економске, социолошке и педагошке перспективе.

Двогодишњи истраживачки пројекат о заменској настави потврдио је да су питања која се односе на заменске наставнике била централна за процесе наставе и учења, али да је забринутост оних који су у њу укључени разнородног порекла. Истраживање заменских наставника је успело да обелодани да су ставови ових наставника контрадикторни, парадоксални и изражени са много различитих позиција. Упркос томе, дошло је до празнина у публикацијама. У овој интригантној области образовна питања професионализма и квалитета комбинују се са питањима друштвене једнакости, али је учињено мало покушаја јасног артикулисања теме. Мало је истраживања самих актера, оних који раде у школама, те је очигледно да оскудица писане дискусије није била усклађена са неоглашавањем заинтересованих страна. Напротив, мишљења се шире. Оправдање за такву разноликост не захтева само вежбу „мапирања територије". Требало би да представља калеидоскоп идеолошких ставова, стручне експертизе и личног мишљења (Galloway & Morrison, 1994: 14).

Галовеј (Galloway, 1993) је пружила доказе о 'интригантним' елементима заменске наставе. Описала је заменске наставнике као „потпуно

анонимне личности" (Исто: 166) којима је недостајала предност институционалног укључивања или подршка. Налази да је 'изненађујуће' да се невидљивост заменске наставе проширила на практичне проблеме са којима се суочавају управитељи школа који су морали организовати покриће за одсутне наставнике (Исто: 167). Упозорила је да је оно што би могло изгледати површно – врло директно у настави коју организују заменски наставници.

Преглед литературе захтевао је посебну свест. Као што смо видели, у „вежби мапирања територије", где је заменска настава виђена као лако дефинисана парадигма надзора (видети Stanley, 1991: 88), где се ученици најчешће надгледају, није признато нити се суочило са идентификованим нејасноћама и парадоксима споменутим код Галовејове (Galloway, 1993: 167). Ипак, можемо се питати како је било могуће писати кохерентно о заменској настави када је било много перспектива, од којих је свака представљала појединца и локализован поглед на различита искуства. Проблем се појачао, јер је било мало признатих 'чињеница' о заменској настави. У суштини, било је мало заједничког разумевања (и слагања) око тога шта заиста значи бити заменски наставник, јер је било мало уобичајене структуре за поређење. Проширила су се мишљења; нека од њих су била екстремна. Галовеј и Морисон (Galloway & Morrison 1994: 476) су приметили да је глас који је „недовољно заступљен" био директан глас самог наставника. У основи свих ових недостатка био је недостатак концептуалног оквира који би обухватио заменску наставу и њене проблеме.

1.7. ТЕМЕ ЗА УТЕМЕЉЕНУ ТЕОРИЈУ О НАСТАВНИЦИМА НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ

Већина заменских наставника пати због професионалне изолације и сталних негативних осећања.

Луни и Лок (Lunay & Lock)

Истраживачи нису увек имали посебну свест о заменској настави (Webb, 1993), али су увек трагали за темама које би могле бити сукус и заједничка основа за темељну анализу. Анализа података са интервјуа тридесет заменских наставника, уз коришћење приступа утемељене теорије (Glasser & Strauss, 1967), показала је да заменску наставу и наставнике карактерише пет међусобно повезаних тема: *низак статус*; *различита очекивања*; *недостатак информација/тренинга*; *изолација*; и *стрес*. Ове универзалне теме су пружиле моћно, али често непрепознато поље јединственог истраживачког фокуса на наставнике на замени, али и оне који су управљали заменском наставом. Све заједно узевши, теме су изабране да обезбеде организацију и теоријски оквир, да се групишу и *усидре литературу* (израз Катарине Веб). То је била усвојена стратегија стварања веза између фрагментираних података.

График 1. Приказ универзалних тема о наставницима на одређено време

Прва тема, **низак статус**, најчешћи је елемент у основи разговора, дискусија и интервјуа са заменским наставницима и другима. Већина њих је изјавила, или су њихови коментари то наговештавали, да се на ове наставнике гледало као на дадиље или само као на наставнике „за помоћ". Индикатори њиховог ниског статуса су недостатак поштовања од стране ученика, начин на који је менаџмент очекивао да се они „уклопе" у ситуацију без консултација, и недостатак истраживања или интересовања које је образовна заједница показала за ове наставнике.

Друга тема, **различита очекивања**, била је илустрована познатим поздравом заменским наставницима – *Ко сте ви данас!?* Често је било више интересовања за то ко је одсутан него за идентитет наставника на замени. Докази и евиденција су показали да је пређутно признато да је заменски наставник преузео туђу улогу, личну и професионалну. Иако је ово било оправдано очекивање када се посматра из једне тачке гледишта – да је помоћни наставник позван у школу да „преузме" разред у ванредној ситуацији, када се посматра из више перспектива, улоге заменских наставника биле су лоше дефинисане и двосмислене. Најчешћа претпоставка је била претпоставка о стереотипној улози надзора, када се на ове наставнике гледало као на бирократски и супервизорски ресурс. Анализа података из интервјуа из истраживања показала је да су очекивања заменских наставника често била веома различита, посебно за људе којима је посао нуђен скоро па у магновењу и грчевито, а од којих се очекивало да буду увек спремни и приправни.

Трећа тема која је утицала на природу заменског подучавања помоћи је **недостатак информација/тренинга**. Анализа података показала је парадоксалну природу заменске наставе. Иако је прихваћено да је заменски наставник стојао на „линији фронта" и да је стога велики део његове ефикасности зависио од ситуационо-специфичних наставних поступака и стратегија управљања, подаци из интервјуа су показали да су ови наставници били „препуштени сами себи", „очајнички су тражили одговоре на питања о томе како се снаћи у предметима за које нису били обучени".

Четврта тема – **изолација**, била је основни и јединствен фактор у свим темама. То је смањило личну мотивацију, изазвало прекид комуникације и допринело ослобађању од стреса и неефикасности наставника. Сматрало се да је то примарни узрок многих даљих проблема повезаних са поучавањем. Докази су показали да су многи наставници постали фрустрирани када њихова очекивања и личне вештине нису признате или коришћене у њиховој улози пружања помоћи. Подаци из интервјуа су показали да су наставници перципирали заједничке просторије (зборнице)

као „изолирајуће” и „антисоцијалне, ако не предузмете кораке”. Редовни наставници са оправдањем примећују да „учитељи на замени долазе сами, седе сами и нико им не прилази”.

Пета тема је био **стрес**. Докази из интервјуа показали су кумулативни ефекат негативних искустава, као што су: сигурност посла; потешкоће у прилагођавању променама и прилагођавање променљивим потребама различитих школских култура. Недостатак информација и недостатак могућности за комуникацију често су резултирали повећањем стреса и *опадањем самопоштовања*. Отуда и посебна тема и одељак у овом издању о повезаним питањима:

> „Док су ефикасни заменски наставници развили стратегије за суочавање и користили стресоре да би створили позитивне резултате, други нису. Анализа је показала да су многи заменски наставници били изоловани, радили су у непознатом окружењу, често су предавали ученицима које је припремио неко други и који су зато били немотивисани. Бивши редовни наставници су истакли да је посебно тешко суочити се са ситуацијама које нису познате. Један бивши наставник описао је веома стварне изазове надгледања адолесцентног дечака [...] који је био револтиран […] био је некооперативан, ометајући правио папирне лопте и бацао их је на мене” (Galloway, 1983: 56).

Наставник је осећао фрустрацију јер више није био у позицији да ефикасно реагује. Постојала је и скривена тензија да се не зна шта да се ради када дође до проблема, посебно ако су они били „неочекивани”. Подаци из интервјуа су показали да како су наставници за помоћ постајали све забринутији, тако су их ученици све спремније исмевали.

Повезивање ових пет тема представљало је динамички контекст заменске наставе и рада заменских наставника који је био погођен наглим и драматичним променама. Као резултат, истраживање је показало да су заменски наставници и други који нису могли да се носе са променама постали *преплављени*, па су се повукли или дистанцирали од акције када је то било могуће. Други су заменски наставници пак открили да су промене биле стимулативне: проблеми су виђени као прилике и изазови. Временом, како су се слични проблеми понављали, многи су заменски наставници развили стратегије за ефикасно решавање проблема. Коментари из интервјуа су, међутим, показали да се све мање виде „награде” у заменској настави. Коментари из интервјуа показали су да наставници осећају да су неадекватни у учионици. Неуспех да се одговори на потребе

наставника на замени и њихових ученика чине овај ионако тежак посао готово немогућим.

Веб (Webb, 2000) је развила утемељену теорију која се уклапала, функционисала у пракси, била је релевантна и флексибилна за модификовање. Видела је развој посебног и позитивног идентитета заменских наставника као витални проблем и питање како омогућити практичарима да истраже аспекте заменске наставе који су били неизречени, као што су ставови, претпоставке и судови који чине део скривених елемената у свакој полазној и исходишној теорији. Знање, развијено из великог распона искустава практичара, омогућило би заменским наставницима и другима да виде шире обрасце догађаја. То би обезбедило могућности да се идентификују и предвиде утицаји и, на тај начин, даље минимизирају нежељене промене у несређеној учионици, омогућавајући им да постану делотворнији. Такође се сматрало важним показати да је заменска настава другачија од редовне наставе и тако омогућити директорима и другима да схвате како могли би да минимизирају двосмисленост.

Још један рад, *Фокус на заменско йоучавање* (Webb, 1996), написан три године касније, био је осмишљен да покаже односе између административне, наставне и ученичке перспективе и повеже заменску наставу и наставнике са холистичким идентитетом – оним који би био другачији од редовне наставе и наставника. Веома ограничени број референци на заменску наставу у политикама и пракси створио је празнине у знању, информацијама и приметан јаз у образовној култури, школској клими и очекивањима у школама. Примери су показали како је ангажовање једног наставника на замени неколико одсутних наставника често резултирало неспособношћу наставника да „попуни празнину", што је заузврат обезбедило могућности ученика да манипулишу ситуацијом. Њихове стратегије, на пример „цењкање" са заменским наставником или „тестирање" личних, професионалних и организационих граница унутар школског контекста, довеле су до ширих и потенцијално озбиљних проблема. У истраживању је идентификовано неколико озбиљних „празнина" у знању и у разумевању заменског наставног контекста и показано како ове празнине потенцијално и последично праве озбиљне правне, професионалне и економске последице.

Тема прва: Низак статус

Низак статус заменских наставника био је главни проблем у контексту наставе и унутаршколске и ваншколске праксе. Показало се то кроз низак приоритет који се даје оваквој настави на нивоу система (Galloway,

1993: 160), начину на који су заменски наставници морали да се „уклопе" у школски контекст, често без времена за припрему, без приватног простора за одмор на паузама и без добродошлице колега (Webb, 1995: 17). У коментарима, било имплицитно или експлицитно представљеним, препознаје се широко распрострањена перцепција о заменским наставницима – *они су само на замени* (Webb, 1995; Koelling, 1983; Drake, 1981; Shiling, 1991).

Многи наставници на замени виђени су као неефикасни и окружени проблемима. Неке проблеме није било лако дефинисати или искоренити, али су имали утицај на заменске наставнике јер су представљали аспекте школске културе, попут хостилности (Elliot, 1996: 3) или провокативног понашања ученика (Jansen, 1997:10), које се често дешавало у тренуцима када је овим наставницима била потребна подршка. Розенкранц (Rosencranz, 1983: 38–41) био је један од многих аутора који су сматрали да ће се лакше променити ставови у школи ако би се уместо термина „замена" користили термини „помоћници", „привремени учитељи", „учитељи *pro-tempore*" или „помоћни наставници" (Rawson, 1981: 83).

Ворен (Waren 1988: 96) се није сложио да би промена имена могла довести до промене става, и коментарисао да „промена имена неће ублажити апатију, стрес, фрустрације и ниско самопоуздање". Он је, заједно са другима, увидео да су фактори као што је недостатак времена да се развије и одржи однос са ученицима и немогућност да се задржи контрола над несређеним условима наставног контекста, утицали на самопоуздање и ефикасност заменских наставника, а самим тим и њихову способност и мотивацију да се носе са проблемима као професионалци (Friedman, 1983; Clifton & Rambaran, 1987). Признато је да су наставници који су радили у непознатом окружењу заслужили бољу подршку и адекватнију обуку (Brace, 1990: 73).

Тема друга: Различита очекивања

Изјавама у званичним образовним системским политикама о заменским наставницима и настави „скоро је немогуће ући у траг" (Crittenden, 1994: 82). Чинило се, из општих коментара у литератури, да су просветне власти очекивале да заменски наставници преузму све наставне обавезе и дужности одсутног наставника, али су понудили много мало конкретних информација о томе како да то и учине.

Као резултат фактора као што су политике намењене редовним наставницима, фрагментација литературе о заменској настави, сложеност и

промењљива природа наставног контекста и маргинални статус, није постојала јасна перцепција о томе шта заменска настава и поучавање подразумевају, било у теорији или у пракси. Неки аутори (Gill & Hand, 1992), овако су илустровали потешкоће:

> „Чинило се да не постоји ниједна урађена студија која би испитала очекивања директора школа, колега наставника, родитеља и ученика. Па чак и у оно мало објављених истраживања, аутори су били фокусирани на локална питања релевантна за одређене школске округе и нису се бавили општим контекстом и генерализацијама" (Gill & Hand, 1992: 37–38).

Коментари бројних аутора указивали су на то да „администратори и други наставници имају различита и често супротстављена очекивања од заменских наставника и наставе" (Rawson, 1981: 82). Недостатак јасно дефинисаних улога, сматрало се, доводи до многих празнина у комуникацији и разумевању, што је пак довело до личних интерпретација које су ретко биле разјашњене (Webb, 1996: 7). Администратори тешко могу апстраховати статус заменских наставника јер су усмерени на школу, а заменски наставници ретко када цене административне приоритете јер су фокусирани на учионицу. Отуда парадоксална природа и двосмислености.

У неким радовима (Shiling, 1991) аутори констатују да заменски наставници нису пуноправни чланови школске организације и стога не могу „реално очекивати" да буду третирани као једнаки. Заиста, аспекти као што је недостатак заштите при запошљавању или њихово тренутно „отпуштање" из школе по повратку редовног учитеља, као да иду у прилог тврдњи о декласираности. Шилинг је приметио да вреди пратити импликације које су резултат неких од најочигледнијих карактеристика – као што је фокус на краткорочно покривање наставе. Опет, заменски наставници су били у потражњи без преседана и чинили су све већи део свакодневно присутног и активног наставно особља у многим школама (Shiling, 1991: 5).

Посматрано са овог аспекта, он је закључио да ови наставници имају централну улогу у образовним системима омогућавајући школама да наставе да функционишу током периода великих промена у организовању и структурирању наставних планова и програма. Без икаквих гаранција за стално запослење, наставници су обезбедили да школе опстају са функционалном флексибилношћу у настави. Заменски наставници су такође обезбедили финансијску флексибилност као појединци који се могу запослити без обезбеђене заштите или са примањима која имају колеге

са пуним радним временом (Atkinson, 1984; Dale & Bamford, 1988). Као резултат, они су олакшали увођење нових технологија у школама и имплементацију иницијатива за промене наставних планова и програма.

Парадоксално, док је практична улога заменских наставника занемарена, а они виђени као 'маргинални појединци', од њих се очекује да ће испунити значајну улогу у оквиру образовног система. Да би се изборили са нејасноћама сукобљених очекивања и улога, наставници на замени морају бити првокласни наставници да се носе са послом и да помире различите рутине које прате разне школе (Erly, 1986: 18). Требало би да поседују висок ниво опште и специфичне флексибилности, посебно када је мало обуке или подршке било у понуди. Видело се да су жене 'оријентисаније' на овај облик наставе, више од својих мушких колега, углавном због ограничених алтернативних могућности ангажовања које би могле комбиновати породичне обавезе са плаћеним радом (Shilling, 1991a: 78). Како се показало да је мало унутрашњег (аутентичног) задовољства послом, контроле или подршке, истраживачи су се питали зашто би заменски наставници желели да раде у условима који су се чинили неподстицајним. Оваква врста и могућност професионалног ангажовања бира се због флексибилности, надокнаде и могућности комбиновања олакшица да се могу бавити и другим пословима (Trotter & Vragg, 1990: 273). Уз то, као у случају наставника почетника (приправника), нису били у могућности да се запосле на неодређено време (Bransgrove & Jesson, 1993: 1).

Постоји општа перцепција (и сагласност) око тога да је рад у настави на одређено време био 'допунски' посао привремене природе, условљен и дефинисан пре свега ситуационо-специфичним факторима, а много мање контекстуалним факторима образовних политика које су функционисале у пракси (Webb, 1992: 51). Настала двосмисленост улоге виђена је као додатни извор стреса за наставнике на замени (Hartshorne, 1981: 16). Такође се видело да она доприноси многим недоследностима које су се јављале између теорије и праксе.

У теорији, наставника на замени бисмо могли дефинисати као сертификованог и квалификованог стручњака који замењује редовног наставника у настави у реализацији наставног програма, одржавању разредне дисциплине и генералном промовисању образовне добробити ученика (Drake, 1981: 75).

У пракси, заменска настава се углавном и претежно посматра као „пуко преживљавање у настави" или „чување деце", а не као „промовисање образовне добробити ученика". Дрејк (Drake, 1981: 75) је указао на то да постоје три главна приступа које усвајају наставници на замени у

својој надзорној и наставној улози: *бебиситер*, који се фокусира на дисциплину; *минимални учитељ*, који је намерно одабрао најлакши приступ и „линију најмањег отпора" и *импровизатор*, који у наставу доноси вештине које нису биле повезане са школским програмом. Метафора заменског наставника као дадиље јавља се у литератури, али често као мера неквалификованости. То је подразумевало да су помоћни учитељи запослени на привременој основи да ученици не би трпели никакву штету док редовног наставника није било (Freedman, 1975: 95).

Минимални учитељ је категорија заменских наставника које карактерише немотивисаност и недостатак ентузијазма, а тако су етикетирани из оправдане фрустрираности радовних наставника. Насупрот томе, *импровизатор* представља групу практичара на које се може гледати као на појединце који креирају сопствени професионални идентитет тако што проблеме прихватају као изазове са којима се треба суочити.

Крафт (Craft, 1980: 79) је коментарисао да су у многим школама наставника на замени „и даље гледали као на *дадиљу* или *полицајца*, као на аутсајдера који се тешко може сматрати професионалним васпитачем". Фридман (Freedman, 1975: 95–96) је видео потребу да систем изврши промене како би се створиле претпоставке за контекст у коме би наставници на замени могли да дају ефикаснији допринос.

Литература је показала да су администратори у школским управама и на нивоу школа очекивали проблеме у настави. Јансен (Jensen, 1997: 10–11) дели став да су заменски наставници били „популарне мете ученика који се лоше понашају". У раду о статусу наставника, идентификовао је неке од основних фактора који су обликовали ставове ученика у школи и увидео да се изазовно понашање према наставницима, чије су везе са образовним системом слабе, појављује због ширих структурних и друштвених утицаја.

Нажалост, организација наставе у школама је таква да чак и мале мањине ометајућих ученика могу ефикасно ометати процес наставе/учења. У тим ситуацијама постаје евидентан низак статус наставника – он/она не може да обезбеди и одржи ред у учионици и не ужива ефикасну подршку руководства школе (Jensen, 1997: 2).

Учионица је била, према Јансеновим запажањима (Jensen, 1997), место где су ученици и наставници стално преговарали и редефинисали своје односе. Он је приметио да је друштвено неприхватљиво понашање појединих ученика често институционално дефинисано као некомпетентност наставника. У једном од ретких радова у коме су испитивани ставови ученика о наставницима на замени, Вуд и Најт (Wood & Knight,

1988: 39) идентификовали су начине на које су ученици посматрали, поготову „означили" и провоцирали заменске наставнике како би открили које стратегије и тактике ови наставници користе као одговор. На овај начин ученици би могли одредити параметре контроле заменског наставника. Истраживачи су приметили како се ученици понашају другачије према наставницима на замени, посебно у фази уводног дела часа. Први сусрет наставника и новог разреда значајан је фактор за одређивање очекивања ученика.

Стога се сматрало да наставничка способност и искуство доприносе средствима којим би заменски наставник могао анализирати и проценити потребе ученика и предвидети све потенцијална неадекватна понашања. Вуд и Најт (Wood & Knight, 1988: 40) повезују рад Розентала и Јакобсона (Rosenthal & Jacobson, 1968) о очекивањима наставника и *позитивном самоостварујућем пророчанству* са Харгривсовом (Hargreavse, 1976) теоријом означавања, у којој интеракција две странке „етикетирањем" и „означавањем" утиче на друштвену контролу или девијантност. Показали су како је на репутацију заменских наставника утицало „етикетирање ученика" и очекивања редовног особља. Редовни наставници би могли да „упозоре" заменског наставника на одређене ученике, дакле, „ако су очекивања наставника и ученика негативна, девијантно понашање (негативно самоиспуњавајуће пророчанство) резултат је етикетирања" (Wood & Knight, 1988: 41). За наставника који је изгубио контролу над својим разредом очигледно је да је последични однос онај који диктирају ученици, а не наставник. У таквој ситуацији нема учења (Wood & Knight, 1988: 39).

Као заменски наставник, Розекранц (Rosecrantz, 1983: 38–41) је из сопственог запажања и искуства констатовала да школе увек добију заменске наставнике које заслужују. Многе школе нису успеле да обезбеде организационе структуре и понуде информације које би омогућиле придошлици у школи да ефикасно ради. Недостају распореди седења, планови часова који се односе на циљ и конкретне податке о локацији наставног материјала (дидактичких ресурса). Осврнула се и на начин на који су ученици „припремљени" за промену наставника. Тврдила је да ако схвате и прихвате потенцијалну корист од више наставника, не би се осећали нелојално и угрожено када им је промењена рутина. Докази из праксе су подржали њену тврдњу о томе да су ставови и очекивања ученика и колега у великој мери утицали на исход и резултате рада заменских наставника.

Присуство наставника на замени изазива осећај сумње на страни редовних наставника и доноси *празничну атмосферу* у којој многи ученици сматрају да радити није ни потребно (Hiks, 1987: 79–80).

Иако су многи чланци у литератури о заменским наставницима кратки, они стварају моћну слику код заинтересованих и мотивисаних читалаца. Елиот (Elliot, 1996: 3) има тешкоћу да поверује у то како је могуће да једна група људи буде описана тако различито: или као *анђели, злаша вредни* или као *паразити који се хране несрећом*, посебно у светлу коментара које користе редовни наставници да опишу наставнике на замени.

Гледано у светлу фрустрације или сукоба, улоге заменских наставника постаје још теже дефинисати, јер су се мењале не само у различитим школским контекстима, већ су зависиле и од дужине периода у коме су заменски наставници боравили у школи (Craft, 1980; Frosch 1984). Заиста, проучавање литературе показује да су се слична запажања и проблеми понављали током периода од много година. Предлажући начине повећања ефикасности заменских наставника, неки аутори (Rawson, 1981: 81) су показали да мора постојати жеља дела школског особља да се супротстави „различитој и често конфликтној улози очекивања у вези са замењивим окружењем".

Росон (Rawson, 1981) је тврдио да неке фрустрације и проблеми настају због тога што се заменски наставници перципирају као „продужетак одсутног наставника", а подразумева се да он/она познају окружење. Поред тога, било је мало информација, евалуација или повратне информације, па се проблеми и с тим повезане појаве третирају као „неухватљиви". Често су неке основне промене у политикама програма замене наставника (у вези са системом комуникације, евалуације и повратних информација) биле све што је било потребно размотрити да би се изабрао 'најбољи правац деловања' потребан за решавање потешкоћа.

Претрагом литературе откривени су неки примери делотворне систематске и практичне подршке која се нуди директорима и заменским наставницима (Rogers, 1992; Micheal, 1995). Било је и примера где су поједини учитељи или директори покушали да створе окружење у којем би заменски наставници и њихови ученици били успешни (Brace, 1990; Mullett, 1994; Valklei, 1996). Често је њихов „успех" зависио од промене нагласка, што је изазвало промену у ставу према постојећем проблему. Илустрације ради, директор (у приватној школи) пружио је дефиницију која је разјаснила улогу заменског наставника у његовој школи. Поред личних интервјуа, он је пружао (и плаћао) стручно усавршавање како би омогућио помоћним наставницима да раде заједно са његовим редовним наставницима.

Наставник за хитне случајеве је онај који се позива када се школа већ суочава са хитним случајем; у том тренутку постоји потреба за неким

ко ће обављати одговарајуће послове са минимумом *буке*, неким ко неће постављати никакве додатне захтеве када је школа већ под тензијом. Идеалан наставник за хитне случајеве је ведар и ненаметљив и помаже деци да уче (Vokli, 1996).

За разлику од већег дела литературе о заменској настави, у поменутој дефиницији препознају се тензије и тешкоће сналажења у ванредним ситуацијама и оне се прихватају као основа на којој се гради позитиван исход. Преглед литературе, дакле, који је илустровао различита очекивања у вези са заменском наставом, укључује и радове у којима су аутори и истраживачи претпостављали да заменски наставник има улогу и снагу ауторитета и потенцијал да буде делотворан.

У основи различитих очекивања од заменске наставе и наставника налазе се фактори који су стварали обрасце проблема: недостатак позитивне рецепције на нивоу система; недостатак одговарајућих политика које би одговарале контексту у коме заменски наставници организују наставу и двосмисленост улога. Докази из литературе су показали да постоји комбинација многих недоследности између концептуалне и непосредне стварности заменске наставе, што резултира недостатком јасне и путем индикатора операционализоване улоге заменских наставника.

Тема трећа: Недостатак информација / тренинга

Дуги низ година давани су савети о томе како да се подигне стандард и ефикасност наставника на замени (Kraft, 1980; Rosecrantz, 1983; Hicks, 1987). Међутим, док се све више времена, енергије и новца троши на то да се усавршавају и обучавају редовни наставници (Galloway & Morrison, 1994), преглед литературе показује да се, генерално, подршка није проширила на наставнике на замени (Brace, 1990).

Плат (Platt, 1987: 29) је на основу доказа из других студија потврдио да су програми обуке заменских наставника и даље били „слабо организовани, неадекватни и неефикасни", на нивоу „вишедневних семинара са рецептима за преживљавање". Дрејк (Drake, 1981: 74) описује просечан програм професионалног развоја заменских наставника као „застарелу меру застоја" која нема никакву вредност за школу. Предлози за „најбољи начин" обуке варирали су у зависности од перспективе аутора и његове перцепције улоге и статуса заменског наставника.

Стенли (Stanley, 1991: 84–88) је представио је концепт од четири „истраживачки подржане" смернице за заменске наставнике који је био замишљен као облик стручног усавршавања, „с обзиром на то да директори

ретко имају прилику да обезбеде стручно усавршавање као подршку заменским наставницима".

1. Будите спремни; погледајте који су наставни циљеви и исходи и како ћете представити материјале;

2. Водите рачуна о учионици: „разред изгубљен на почетку може бити разред изгубљен заувек";

3. Разјасните очекивања о понашању ученика; избегавајте двосмисленост;

4. Саопштите значај учења; „захтевајте пажњу и учешће ученика [...] ученици би требало да буду једнако одговорни".

У неким се смерницама саветује да се заменски наставници ослоне на сопствену инвентивност да обезбеде добар план часа који је „кључ за контролу разреда". Промовише се и предлаже асертиван и „сналажљив" приступ који укључује коришћење касетофона за снимање свега што је речено у просторији. Овај метод је предложен као средство контроле ученика и давања повратне информације редовном наставнику.

Бивши наставници на замени (Frosh, 1984) су скренули пажњу на конфликтне ставове и претпоставке око улоге заменског наставника у учионици. Они су упоредили предложене методе обуке заменских наставника са обећањима „углађених продаваца лекова ('приучених фармацеута') из деветнаестог века [...] који су имали упрошћен однос према веома сложеној ситуацији" (Исто: 89). Овде су оцртана два главна приступа. Један став је предлог да само заменски наставник треба да буде учесник обуке, док остало школско особље није укључено. Други став је да заменска настава не захтева посебне и специфичне облике професионалног усавршавања – све то је могуће покрити јединствено током индукције. Фрош је указао на то да је нереално очекивати да обука у „управљању учионицом, преживљавању и техникама подучавања" обезбеди све што је потребно неискусном наставнику да развије ефикасне стратегије рада у учионици.

Наставници на замени сведоче о томе да су редовни наставници често желели да помогну, али нису знали како или када да интервенишу када је заменски наставник имао проблема. Некада је најделотворније и сасвим довољно да се новом наставнику на замени упути и изјави једноставна добродошлица; таква беневолентност отвара простор за сарадњу и предупређује многе проблеме (Rosecrantz, 1983; Hicks, 1987).

Трејси (Tracy, 1988) је предлагала програме за развој интерперсоналних вештина, верујући да би лична помоћ и подршка, а не сама информација, смањила проблеме и помогла повећању ефикасности заменског

наставника. Слични приступ усвојили су и други (Platt, 1987), пружањем основних смерница за развијање индивидуалних програма за наставнике на замени у њиховим школама.

Иако су заменски наставници често били изоловани, било је доказа о формирању *ūрūūа за самоūомоћ* које су се састајале да пруже прилике за обуку и међусобну подршку. Програм подршке имао је седам кључних елемената: изградити јаку базу и евиденцију о заменским наставницима; саставити школски приручник; третирати наставнике на замени као професионалце (плаћено похађање програма стручног усавршавања); надгледати припрему наставника за замене како би се осигурало да је настава организована „тако да брзо интегрише заменског наставника у уобичајену рутину"; координисати све активности стручног усавршавања и професионалног развоја; пратити и обезбеђивати систематску повратну информацију" (Platt, 1987: 73).

У многим контекстима, професионални аспекти заменске наставе почивали су на личној одговорности наставника на одређено време да ученицима пруже смислене активности учења или одговарајуће задатке (Avgustin, 1987: 393), и тако обезбеде да учионица буде уредна. Ове задатке су често обављали у недостатку времена за припрему и са мало или без информација о наставном програму и способностима ученика. Августин (Avgustin, 1987) сматра да програми обуке „треба да садрже теме као што су одговорност, опорављивост од негативних искустава у настави, сналажење у неочекиваним приликама". За неке ауторе, овакав приступ може бити споран (Webb, 1993). Неки од квалитета неопходних наставницима за заменску наставу, као што су снажно самопоштовање, флексибилност, домишљатост и резилијентност, често су атрибути које особа може донети или унети као готове квалитете и вештине. Мало је вероватно да се ови квалитети могу научити (Avgustin, 1987: 393).

Као што се може приметити, у скоро свакој од наведених илустрација истакнут је један аспект обуке која би могла довести до побољшања ефикасности заменских наставника. Преглед литературе је, међутим, показао да је било мало институционалних иницијатива које би обезбедиле политику, финансије или подстицаје за обуку заменских наставника. Базинг (Buzzing, 1994: 124–128) је, „изненађена" недостатком информација и подршке да се обезбеди стручно усавршавање заменских наставника, тражила могуће разлоге. Она је при детаљнијем испитивању открила да је новац издвојен за стручно усавршавање наставника био намењен скоро искључиво и само за редовне наставнике, чиме се ствара јаз у обуци и маргинализују потребе заменских наставника.

Недостатак информација проширио се и изван учионице. Генерално, фрагментарне информације о заменској настави, када су комбиноване, представљају све значајнији аспект тржишта рада. Уочено је да проблеми у вези са запошљавањем наставника на замени „штетно утичу на континуитет и напредак у настави и учењу током одсуства наставника" (HMSO, 1990b: 46).

Било је евидентно да је упркос недостатку статистичких података о заменској настави било много трошкова (не само економске природе) око одсуства редовних наставника. Испоставља се да је ефикасност била резултат неуправљања, а не лошег управљања.

Тема четврта: Изолација

Показало се да је било мало званичних канала информације или подршке доступних наставницима на одређено време (Mullett, 1994: 31). Заменски наставници су били изоловани због своје невидљивости (Webb, 1996). Често ови наставници потпуно оправдано имају утисак да их образовне власти игноришу (Galloway, 1993). Веб (Webb, 1992) сматра да би то могло бити због пролазне и привремене природе посла. Као маргиналним радницима, није им представљена перспектива уговора на неодређено време, нити пословне сигурности (Galloway, 1994: 105). На тај начин је формирана школска клима у којој се ови наставници лако заобилазе.

Тема пета: Стрес

Литература је показала да је велики део контекста заменске наставе био стресан, не само за наставнике већ и за оне који су руководили (Drake, 1981; Frosch, 1984; Galloway, 1993). Финис и Вилијамс (Finnis & Wiliams, 1992: 13) описују „осећање отуђености, немоћи и професионалне дислокације" заменских наставника. Они се носе са непредвидљивошћу, тамо где би требало да стварају сопствене рутине.

Као што се може видети, ставови изражени у литератури су се знатно разликовали. Радови практичара, који су писали из перспективе знања стеченог у учионици, одражавали су утицаје различитих школских култура и климе, колико и њиховог сопственог приступа решавању проблема. Они су описали рад на замени као процес који зависи од односа.

Искусни наставници, па и они који дуго раде на замени, могу научити обрасце догађаја и како одговорити на изненадне промене догађаја, неочекиваних ситуација које по правилу доносе стрес. Млађим наставницима остаје да се сами носе са стресорима.

Из литературе је било очигледно да су многи наставници доживели симптоме стреса као што су анксиозност или губитак контроле. Заиста, сматрало се да су многи заменски наставници „заокупљени преживљавањем" (Wood & Night, 1988: 41), преплављени екстремним захтевима од директора, колега наставника, ученика и родитеља и оптерећени несналажењем и неспособношћу да се уклопе у образовну заједницу (Webb, 1993).

Постојала је додатна димензија – свест која је потребна заменским наставницима како би препознали потенцијалне потешкоће, деловали брзо и минимизирали ескалацију проблема.

> „Пошто сте тамо само кратко време, не можете оставити ствари, нпр. проблеме у понашању, да се њима баве други људи. Морате брже реаговати кад дисциплинујете ученике, бити осетљивији на проблеме у учењу и сукобе између ученика. То је исто као да сте са новим одељењем увек првог дана школске године (заменски наставник)." (Webb, 1992: 97–98)

Тротер и Враг (Trotter & Vragg, 1990) су у студији на узорку од двадесет наставника на замени закључили да, када су испитаницима показане фотографије које приказују приче о пет ометајућих инцидената у учионици, они су могли да кажу и образложе „брзо и јасно шта би они урадили у свакој ситуацији, те да је постојао висок ниво сагласности око тога која врста акције је била неопходна" (Исто: 251). Наставници су научили како да предвиђају обрасце понашања из група ученика. Аутори су из студије закључили да без конкретних знања о школи, другим наставницима и ученицима, задаци у настави постају још компликованији.

Стресори који окружују контекст заменског поучавања били су још израженији када су неке школе имале потешкоћа у проналажењу ових наставника.

Тржиште рада, тренд ка флексибилнијем запошљавању, промене у структурама награда и фактори као што је стручно усавршавање, указивали су на то да ће заменски наставници бити све потребнији, а самим тим и потреба да се они интегришу у образовну заједницу (Anderson & Gardner, 1995; Preston, 1997).

Упркос потреби решавања проблема који су изазвали забринутост међу свим актерима образовних и школских система, као што су знатни и растући трошкови заменске наставе, ефекти високе стопе одсуства наставника, квалитет рада заменских наставника и дистрактори у поучавању и учењу (Drake, 1981; Galloway, 1993) – заменска настава је остала

невидљива и ниског приоритета на нивоу система. Евиденција из литературе је, дакле, указала на парадоксалну природу заменске наставе: док су проблеми ескалирали, информације о контексту заменске наставе и наставницима било је тешко лоцирати и проверити.

Школска клима и задовољство послом

Наставници са скраћеним радним временом суочавају се са изазовима који остају изван искуства редовних наставника разредне наставе. Стога треба да поседују додатне вештине и способности, знање и отпорност (личну и педагошку флексибилност) (Митина, 2012; Duggleby & Badali, 2007) како би напредовали у условима континуиране промене средине. Јасно је да наставници са скраћеним радним временом имају другачија наставна искуства од својих колега наставника са пуним радним временом.

Истраживања показују да се „настава ангажованих наставника са скраћеним радним временом разликује од тога како је организују наставници у учионици и наставници са пуним радним временом, и да има веома посебне карактеристике" (Jenkins, Smith & Maxwell, 2003: 23). Од ових наставника се очекује да се прилагоде, преобликују и дају уступке у односу на припремљене планове за различите групе ученика, одељења и школе. Зато ови наставници ово искуство описују као емоционално исцрпљујући посао. У литератури о наставницима са скраћеним радним временом, два „кључна" осећања су доминантан део њиховог искуства: беспомоћност и професионална изолованост (Duggleby & Badali, 2007).

Доступна литература о резултатима истраживања о хонорарним наставницима је изненађујуће ограничена, али заједничка тема у овом материјалу и резултати анализе наводе на закључак: већина наставника пати од професионалне изолације и упорних негативних осећања (Lunay & Lock, 2006). Ванредну наставу неки аутори описују и као „време неизвесности, фрустрације и незадовољства" (Pietsche & Villiamson, 2009: 24).

Улоге су додатно компликоване јер ови наставници себе описују као „маргинализоване запослене" (Damianos, 1998). Маргинализовани запослени „нису интегрисани у формалне структуре институције (организације) и, последично, не могу допринети постизању жељених (формалних и неформалних) циљева организације" (Clifton & Rambarau, 1987: 314).

Довољно је на брзину погледати резултате истраживања о хонорарним наставницима и уочити минималну заступљеност у литератури, упркос свакодневној улози ових наставника у образовном процесу.

Ова свакодневна улога показала се стресном за наставнике (Driedger-Enns, 2014; Gershenson, 2012; Vorell, 2012) који пате од негативних (само)перцепција (Cardon, 2002). Иако многи могу позитивно гледати на наставу са скраћеним радним временом, као на пут до сталног професионалног запослења (Duggleby & Badali, 2007) или као прилику за одржавање флексибилног распореда (Coverdill & Oulevey, 2007), позиција није увек изван утицаја модерних реформи образовања.

Поред тога, Содман и Дости (Soodmand & Doosti, 2016), слично горе поменутој негативној перцепцији наставника са скраћеним радним временом (Cardon, 2002; Dugglebi & Badali, 2007; Lassman, 2001), открили су да је друштвена перцепција наставе играла важну улогу у задовољству послом наставника. Пошто су истраживања о настави са скраћеним радним временом ограничена, тешко је рећи како друштвена перцепција утиче на ове наставнике. Међутим, наставници са скраћеним радним временом раде у истим срединама и под сличним капацитетом као и редовни наставници, и разумно је претпоставити да постоји много истих феномена у смислу друштвене перцепције. У овим студијама, показало се да је негативна социјална перцепција утицала на незадовољство наставника (Cardon, 2002; Dugglebi & Badali, 2007; Lassman, 2001), док су друге студије идентификовале позитивну друштвену перцепцију и препознавање као позитиван допринос задовољству (Bolger & Nir, 2012; Koedel, Li, Tan & Springer, 2017; Shoshani & Eldor, 2016). У студији специфичној за васпитаче у предшколским установама са скраћеним радним временом, Чаи-Лин и Веи-Вен (2017) открили су да ови наставници негативно реагују на прекомерни рад и непријатељско радно окружење. Међутим, фактори који позитивно утичу и смањују утицај на стрес и сагоревање на послу укључују подршку вршњака и менаџера, контролу и препознавање (Chia-Lin & Vei-Ven, 2017). Најчешћи извори задовољства међу испитаницима у недавном истраживању (Scholenko, 2018) били су: студенти, сарадници и природа посла. Најчешћи извори незадовољства испитаника били су: плата, понашање ученика и комуникација.

Наставницима са скраћеним радним временом је „ускраћен" приступ већини аспеката школске културе јер нису „укључени у ваннаставне активности, формално-неформални и скривени наставни план и програм, све мале ствари које школски живот чине занимљивим и чудесним" (Damianos, 1998: 104). У наративима и аутоетнографским истраживачким материјалима, наставници са скраћеним радним временом пријављују осећања отуђености када не могу да постану део живота ученика. Помало иронично и очекивано, они доживљавају највеће отуђење тамо

где је њихова професионална улога највише оспоравана и поткопана – од стране колега наставника са пуним радним временом.

У одређеној, али увек променљивој мери, наставници са пуним радним временом чине школску културу. Школска култура се може одредити као „главна уверења и очекивања видљива у начину на који школа функционише, а посебно у односу на то како се људи опходе једни према другима" (Fullan & Hargreaves, 1996: 76). Посвећеност наставника, њихови идентитети и наставне стратегије које описују културу наставника дефинисани су „кроз интеракције са другима, значајним појединцима, углавном колегама и сарадницима" (Hargreaves, 1995: 85). За наставнике са пуним радним временом, који се по природи добро сналазе у школској култури, та култура подржава извршавање задатака и пружа структурну подршку. Али наставници са скраћеним радним временом, који обично имају мало или нимало знања о школској култури, имају потешкоћа и проблема да приступе школском животу (а то је углавном повезано са неограниченошћу времена).

Тешко им је да се крећу кроз хоризонталне и вертикалне канале промоције, што резултира огорченошћу и осећањем да су професионално и друштвено декласирани. Веома је важно да појединац учествује у широком спектру активности како би се осигурао пун приступ заједници (Lave & Wenger, 1991). Школска култура функционише тако да промовише или искључује појединце према томе како се опходе једни према другима (Fullan & Hargreaves, 1996). Као аутсајдери, наставници са скраћеним радним временом су маргинализовани и изоловани, што им отежава приступ виталном знању о школској култури.

Професионални развој, баријере, повратна информација и задовољство послом

Ограничен и релативно мали број недавних истраживачких извештаја о професионалном развоју наставника са скраћеним радним временом истиче његов значај за ову маргинализовану групу актера у школском животу (Glatfelter, 2006; Mizell, 2010; Williams, 2010; Reevs, 2010; Thessin & Starr, 2011; Lewis, 2012; Norton, 2013). Образовни и школски системи, наводи се у овим извештајима, нису успели да обезбеде редовно стручно усавршавање и програме стручног усавршавања наставника који би могли да створе динамичан ресурс за повећање квалитета (Mizell, 2010; Williams, 2020). Обуке, радионице, наставне и образовне стратегије, алати за оцењивање и мотивисање ученика, информације о томе где тражити потребне ресурсе – све је потребно развити да би се повећала ефикасност

и квалитет рада наставника у одређеном временском периоду (Badri et al., 2016; Bacongalar, 2015).

Наставници на замени свакодневно се сусрећу са изазовом како да се носе са недовољно операционализованим плановима часова, али и како да надокнаде губитке који настају услед кашњења у професионалном развоју и обуци (Glatfelter, 2006; Lewis, 2012; Norton, 2013). За ове наставнике, недостаци у евалуацији значе да нису били у могућности да искористе прилику да промене своју праксу нити су могли да предложе неопходна побољшања (Thessin & Starr, 2011). Као последица тога, јављају се апели са више нивоа и хоризоната да се овим наставницима обезбеде услови за садржајнији професионални развој (барем као и за наставнике са сталним уговором) (Reeves, 2010; Williams, 2010).

Ови апели нису сасвим нови. У литератури се појављују од осамдесетих година прошлог века, од када се интензивније него раније говори о професионалном статусу наставника на одређено време и специфичности њиховог положаја у образовном и школском систему.

У извештајима о резултатима хонорарног самооцењивања наставника с краја прошлог века често се истиче да су они потпуно оспособљени да организују квалитетну наставу и извршавају постављене задатке, али да нису добили заслужено професионално поштовање (Clifton & Rambaran, 1987). Доминантна оријентација у самопроцени била је брига за сопствени професионални статус, а међу посебним елементима овог статуса била је брига због професионалне изолације (маргинализације), нижих плата и немогућности плаћеног стручног усавршавања. Наставници са скраћеним радним временом у овим извештајима тврде да су фрустрирани јазом који постоји између њихових професионалних аспирација и онога што се заправо дешава у школама и учионицама (Koelling, 1983; Rawson, 1981). Из жеље да се превазиђе огорченост и фрустрација хонорарних наставника, понуђене су бројне сугестије и препоруке. Наставници са скраћеним радним временом имају слабу преговарачку моћ и стога су понекад изложени већем стресу него што је потребно на радном месту – стресу као што је додатни надзор. Ретко им се нуди професионални развој у управљању учионицама и креирању наставног програма.

У литератури тог периода истраживачи су се фокусирали на проблем професионалног статуса: хонорарни наставници знају да имају стручну квалификацију наставника и осећају да су професионалци, али такође осећају да се према њима не поступа као према правим професионалцима. Ови наставници су посвећени разумевању њихових професионалних потреба и желе да буду укључени у сопствени професионални развој.

Међутим, њихова улога је нејасна, а студије показују да морају постати свесни своје професионалне одговорности.

Иако је ово неоспорно, остаје контроверзно питање како пружити подршку наставницима са скраћеним радним временом. Потешкоће у школи и учионици са којима се суочавају наставници са скраћеним радним временом су веће због недостатка процедура подршке у школи (Jankins, Smith & Maxwell, 2009). Ове процедуре су превише формализоване према тренутном стању ствари.

Наставници са пуним радним временом су активно подржани програмима стручног усавршавања. Ово није случај са наставницима са скраћеним радним временом; они наводе да имају потешкоћа у приступу професионалном развоју, уводним програмима и сталној супервизији и менторима (Pietch & Williamson, 2009). Могућности тражења неформалне подршке кроз професионалну и колегијалну интеракцију су често ограничене. Наставници са скраћеним радним временом искључени су из системског професионалног развоја и маргинализовани из формалних школских структура (Duggleby & Badali, 2007), па је разумљиво да преовладавају осећаји немоћи и изолованости од вертикалних канала професионалне промоције (Galoway, 1993).

Главне препреке са којима се сусрећу хонорарни наставници су нестабилност ангажовања и рада, као и бројни изазови које представља фрагментирана структура ученичке популације. Кертис (Curtis, 2002) примећује да је „евидентно да ови наставници нису толико ефикасни као наставници са пуним радним временом, јер им је потребно време да се навикну на етос школе" (Curtis, 2002: 5).

Генерално, наставницима са скраћеним радним временом су потребне додатне вештине и знања. Морају поседовати, „освојити и усвојити" флексибилност како би остварили чак и мали напредак у контексту „непознате и неблиске" учионице (Jennings, 2001). Из ове перспективе, очигледно је да се искуство наставе повремених наставника разликује од искуства сталних наставника (наставника на неодређено време), па је неопходно развити софистицирани наставни репертоар. Како немају потпуну сатисфакцију, уверени су да је једини начин да остваре своје циљеве да импресионирају стално запослене и све остале. Тешко се крећу кроз хоризонталне и вертикалне канале промоције, што резултира огорченошћу и осећајем професионалне и друштвене декласираности.

У складу са растућим очекивањима и високим стандардима, професионални развој наставника шира и ужа стручна јавност доживљава као решење за постизање циља – обезбеђивање високе квалификације

наставника (Vu Cao, Vu, & Cepero, 2014). На великом узорку прегледаних истраживачких чланака и извештаја о резултатима истраживања (више од 400), у основној метаанализи, Дед и сарадници (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit & McCloskey, 2008) синтетизовали су пет тема о којима се најчешће расправља у фокус групама и семинарима за професионални развој наставника: циљеви за побољшање (као што су стратегије управљања разредом и побољшани исходи учења), методе за побољшање (интервенције за побољшање педагогије наставника), предлози у вези са садржајем и вештинама, упутства како најбоље предавати и анкете о процени програма.

Стручно усавршавање хонорарних наставника, посебно у области управљања разредом и дисциплине ученика, најизраженије су потребе стручног усавршавања ових наставника. Аутори истичу ове теме: како подучавати ученике са посебним потребама, како користити напредне технике управљања разредом, а посебно планирање часа када недостаје припремни материјал (Ostapczuk, 1994; Jones, 1999; Tracy, 1998). Анализа садржаја анкете у истраживањима перцепције и самоизвештавања о ситуацијама за које су хонорарни наставници најмање припремљени (Bontempo & Deay, 2003) показала је да је могуће идентификовати седам категорија професионалног развоја у којима је хонорарним наставницима потребна подршка: процедуре и планови у учионици, познавање програма, разлика међу ученицима, школска правила и прописи, организовање искустава учења и представљање себе у професионалној улози.

С друге стране, обука наставника са скраћеним радним временом може повећати интересовање за ову врсту наставног ангажовања за више од 50% и смањити број притужби ових наставника за 300 годишње (Russo, 2001). Улагање у развој хонорарних наставника може интензивирати и побољшати комуникацију и размену искустава са другим наставницима (Shepherd, 1997), али такође може помоћи наставницима са скраћеним радним временом да ефикасније задовоље друштвене, бихевиоралне и академске потребе својих ученика.

Похађајући програме стручног усавршавања наставници са скраћеним радним временом суочавају се са истим изазовима и препрекама као редовни наставници, али постоје и специфични: финансирање учешћа у програмима, алокација ресурса, спремност и мотивација хонорарних наставника да заврше стручно усавршавање, фрустрације или неразумевања (посебно ако је материјал представљен онлајн) (Dede et al., 2008; Sprague, 2006; Lind, 2007). Недостатак комуникације и лоша повратна информација од стране руководства школе могу изазвати осећај да не могу

да испуне све обавезе и одговорности, што представља још један изазов за наставнике са скраћеним радним временом. Стога сматрају да нису тако ефикасни као други наставници (Minthorn, 2000).

Ови наставници такође добијају негативну слику о себи због недостатка подршке коју би требало да добију од администратора и других наставника. Знање да ће учинак и компетенције бити евалуирани доприноси осећају професионализма (Lassman, 2001; Henderson et al., 2002). У складу са специфичним контекстом у коме раде наставници са скраћеним радним временом, Хендерсон и сарадници (Henderson et al., 2002) идентификовали су области у којима администратори треба да оцењују наставнике са скраћеним радним временом: управљање разредом, комуникација између наставника на замени и наставника са пуним радним временом, интеракције са ученицима, спровођење плана часа, ентузијазам, употреба језика, сарадња са колегама и ваннаставним особљем и пажња која се посвећује учионици и наставним материјалима.

Негативна слика о себи, а самим тим и резултати процене задовољства послом, обично изазивају негативан разговор са собом, а многи наставници са скраћеним радним временом пријављују ниско самопоштовање (Shreeve et al., 1987). Ову динамику често стварају и одржавају наставници са пуним радним временом у учионици, заједници и на састанцима особља (Carey, 1960). Иако екстерне евалуације наводе важност и улогу ових наставника, они се не виде као професионални лиценцирани наставници, већ као „герилски едукатори", девијантни аутсајдери или некомпетентни, неквалификовани наставници (Weems, 2003).

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ПРЕДМЕТ И ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Премда је проблематика којом желимо да се бавимо изузетно сложена, проблем и предмет нашег истраживања су специфични и конкретни. Конкретност се огледа у нашем опредељењу да се бавимо утврђивањем веза између професионалног идентитета наставника који раде на одређено време, карактеристика њиховог рада у настави и школи, и њиховог професионалног статуса. Желимо да истражимо основне елементе структуре професионалног идентитета ових наставника, а потом тако утврђену структуру повежемо са самопроценама квалитета сопственог рада израженог преко основних тема из упитника које предлаже истраживање ТАЛИС 2013. Специфичност се огледа у нашој намери да издвојимо, са веродостојним степеном конкретности и могућности генерализације, основне факторе професионалног идентитета наставника на одређено време. С тим у вези, желимо да истражимо и предикторске односе, односно да ли се на основу основних показатеља самоефикасности наставника на одређено време може предвидети њихово задовољство послом. Каква је веза између основних карактеристика и одлика рада наставника на одређено време као карактеристике педеутолошке и педагошке праксе и професионалног идентитета као феноменолошког одраза целокупне личности ових наставника? Да ли је ова веза и утицај једносмерни однос и како се он остварује? Шта чини професионални идентитет заменских наставника? Како измерити њихов професионални идентитет? Како одредити основне критеријуме квалитета рада наставника који раде са привременим професионалним ангажовањем? Са којим критеријумима квалитета рада ових наставника су повезани фактори професионалног идентитета? Да ли је тачна претпоставка да је наставник у настави усмерен на питање *Ко сам ја у овој ситуацији?* пре него на питање *Шта ја знам у овој ситуацији?* (Connely & Clandinin, 1999: 3). То су питања на која желимо да одговоримо у овом истраживању.

Предмет нашег истраживања је анализа постојеће праксе и вредновања квалитета рада наставника на одређено време и основних елемената и фактора структуре њиховог професионалног идентитета као посебне групе наставника. Испитивање процене критеријума квалитета рада помоћи ће нам да утврдимо везу са факторском структуром професионалног идентитета заменских наставника.

Истраживање смо замислили као след фаза и поступака:

1. Издвајање из узорка испитаника оних наставника оних који раде на одређено време;
2. Испитивање ставова наставника о посвећености различитим аспектима професионалног идентитета наставника на одређено време;
3. Утврђивање тема које најтачније и свеоубухватно описују наставну праксу и теорију о раду заменских наставника;
4. Испитивање ставова наставника на одређено време о темама значајним за њихове теорије о настави и наставној пракси;
5. Утврђивање везе и релација између добијених података;
6. Анализа добијених података за конструкцију најбољег модела.

Приступ изучавању предмета истраживања

Сложеност проблема којима имамо намеру да се бавимо, а нарочито утврђивања карактеристика, садржаја појма и мерења професионалног идентитета наставника на одређено време, наводи нас на потребу да још једном нагласимо тезе од којих полазимо у проучавању.

1. Сматрамо да је унапређивање рада наставника могуће само ако се наставник континуирано професионално развија, негује сопствени професионални идентитет и хабитус.
2. Професионални идентитет наставника, а нарочито оних који раде на одређено време, јесте сложени психолошки, социолошки и педеутолошки конструкт чије истраживање захтева интеграцију холистичких и идиографских методолошких приступа (истраживачких парадигми).
3. Професионални идентитет је тешко дефинисати и адекватно операционализовати. У проучавању професионалног идентитета полазимо од тезе да се ради о интегративном фактору целокупне личности, који је делимично могуће оперативно изразити преко неких других емпиријски провераваних категорија способности, склоности и ставова.

4. Квалитет рада наставника на одређено време могуће је исказати и операционализовати кроз велики број показатеља. Определили смо се да квалитет рада наставника прикажемо преко *критеријума квалитета* који су утврђени у ТАЛИС истраживању (јер се иначе утврђују консензуално).
5. Везу професионалног идентитета наставника и показатеља квалитета рада видимо као двосмерни однос међусобно условљених фактора; као везу комплементарих и контрибутивних елемената који конституишу праксу успешног заменског наставника.

Истраживање професионалног идентитета наставника захтева комплексни приступ и примену сложене методологије. Претрагом литературе о истраживању професионалног идентитета пронашли смо занемарљиво мали број радова о квантитативним истраживањима и емпиријским проверама структуре идентитета заменских наставника, а који би нам указали на могуће правце које бисмо следили. Квалитативних студија је значајно више. Намера нам је била да утврдимо факторску структуру професионалног идентитета наставника преко факторског склопа израженог (обрађеног) у инструментима који су употребљени у ТАЛИС 2013 истраживању.

Истраживање професионалног статуса и професионалног идентитета наставника на одређено време ставило нас је пред нарочито тешку дилему. Како приказати квалитет рада заменских наставника, с обзиром на то да је могуће исказати га преко великог броја показатеља? Који број, који обим показатеља је тачан? Одлучили смо се да квалитет рада наставника прикажемо, а потом и утврдимо доминантност фактора, преко критеријума и тема обрађених у ТАЛИС истраживању, екстракцијом само оних наставника који раде на одређено време.

2.2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је утврђивање структуре професионалног идентитета наставника на одређено време и испитивање повезаности професионалног идентитета са самопроценом квалитета рада наставника израженог преко тема из ТАЛИС 2013 упитника о самоефикасности (професионални развој, повратне информације, уверења о настави, школска клима и задовољство послом).

Задаци истраживања су следећи:

1. Испитати ставове наставника о посвећености појединим елементима професионалног идентитета наставника на одређено време;
2. Испитати ставове наставника о структури професионалног идентитета наставника на одређено време;
3. Испитати ставове наставника о улогама наставника и професионалном идентитету наставника на одређено време;
4. Испитати ставове наставника о функцијама професионалног идентитета наставника на одређено време;
5. Испитати ставове наставника о критеријумима квалитета рада у настави на основу тема из ТАЛИС 2013 упитника;
6. Утврдити факторску структуру професионалног идентитета заменских наставника;
7. Утврдити факторску структуру квалитета рада наставника израженог преко индикатора из ТАЛИС упитника;
8. Регресионом и анализом модела (SMART PLS 3.0) утврдити најбољи модел за објашњење карактеристика наставника на одређено време.

Иако у оквиру тако формулисаних задатака постоји одређени број специфичних питања која захтевају додатну анализу, њихова даља операционализација сувише би уситнила основни проблем и омела његово целовито поимање.

О ТАЛИС истраживању

ТАЛИС (*Teaching and Learning International Survey*) програм развијен је заједничким напорима стручњака из ОЕЦД-ових програма *Indicators of Education Systems* (INES) – Network A (исходи учења) и Network C

(окружење учења и организација школе). У протеклих двадесетак година ИНЕС пројектом настоји се развити скуп индикатора који би служили као поуздани темељ за квантитативна поређења функционисања и ефикасности образовних система у земљама ОЕЦД-а и партнерским земљама. Главни продукт ИНЕС пројекта је годишња публикација *Education at a Glance*. Но, упркос томе што је ИНЕС пројекат остварио значајан напредак током година у развоју индикатора о окружењу учења и организацији школа, и даље се могао осетити недостатак података и важних спознаја о наставницима и поучавању. Као резултат тога, на Главној скупштини у Токију 2000. године одлучено је да би у будућем раду већу пажњу требало поклонити наставницима и поучавању. Важност наставника и потреба за бољим подацима о квалитету учења и о томе како поучавање утиче на учење потврђена је и на састанку подминистара образовања у Даблину 2003. године. Развијена је стратегија за побољшање индикатора о наставницима, учењу и поучавању која је укључивала међународно истраживање учитеља, што је касније прерасло у ТАЛИС програм.

Још један важан подстицај за развој ТАЛИС програма био је преглед политика повезаних са наставницима и поучавањем у ОЕЦД-овој публикацији *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* објављеној 2005. године у којој је наглашена потреба за бољим националним и међународним подацима о наставницима. Концептуални оквир коришћен у том прегледу, као и одређени недостаци у подацима и наглашени приоритети били су од кључне важности у обликовању ТАЛИС програма.

Од самог почетка главни циљ ТАЛИС истраживања био је да се повећа доступност података земљама чланицама ОЕЦД-а и партнерским земљама о наставницима, учењу и поучавању те утицају наставника на учење и ученике како би се земљама учесницама помогло у евалуацији и развоју образовних политика које промовишу услове за ефикасно и квалитетно учење и поучавање.

Главна обележја ТАЛИС истраживања су:

- *политичка релевантност* – усмереност на кључна политичка питања и нагласак на питањима која су од највећег значаја за земље учеснице;
- *додана вредност* – могућност међународних поређења једна је од предности овог истраживања;
- *усмереност на индикаторе* – резултати истраживања требало би да пруже информације које се могу користити за развој индикатора;

- *ваљаност, поузданост и упоредивост* – на темељу детаљног прегледа досадашњих спознаја, ТАЛИС би требало да пружи информације које су ваљане, поуздане и упоредиве међу земљама учесницама;
- *интерпретативност* – земље учеснице требало би да буду у могућности да интерпретирају резултате на смислен начин;
- *ефикасност и економичност* – рад на истраживању требало би да буде обављен на време и на економичан начин.

С обзиром на вишеструку вредност ТАЛИС истраживања, ТАЛИС даје следеће продукте који су од великог значаја за образовне политике и образовна истраживања:

- *индикаторе* који прате образовне системе на нивоу наставника и директора школа;
- *податке* о чиниоцима који описују окружење учења и поучавања на националном и међународном нивоу;
- поуздану компаративну *базу података* која омогућује истраживачима широм света да истражују различита основна и политички усмерена питања на националном и међународном нивоу.

Сваки циклус ТАЛИС истраживања састоји се од пилот истраживања, пробног истраживања, те главног истраживања. *Пилот истраживање* се спроводи у одређеном броју земаља како би се валидирао квалитет и садржај инструмената. Пилот истраживање састоји се од дискусија у фокус групама у којима учитељи и директори школа дају повратне информације и коментаре. Слично томе, циљ *пробног истраживања* јесте да се тестирају сви инструменти и оперативни поступци у свим земљама учесницама као припрема за главно истраживање. Свака земља учесник дужна је да пре главног истраживања спроведе пробно истраживање у складу са стандардизованим поступцима и процедурама.

Сваки циклус ТАЛИС истраживања добија име по години у којој се спроводи *главно истраживање*. Прво ТАЛИС истраживање спроведено је 2008. године (ТАЛИС 2008) у 24 земље. Резултати првог циклуса ТАЛИС истраживања објављени су 2009. године у ОЕЦД-овој публикацији *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. На темељу података добијених у циклусу ТАЛИС 2008 објављена су још два тематска извештаја: *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008,* као и *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.

У другом циклусу ТАЛИС истраживања (ТАЛИС 2013), чије смо резултате користили у овом истраживању, учествовале су 34 земље међу којима и Република Србија. С циљем унапређења ТАЛИС истраживања уз истовремено одржавање доследности с претходним циклусом, у циклусу истраживања ТАЛИС 2013 развијене су нове смернице, али је задржана већина тема, скала и индикатора. Овакав приступ има двоструку сврху – омогућује анализу трендова, али и истраживање актуелних проблема у учењу и поучавању.

Други циклус ТАЛИС истраживања (ТАЛИС 2013) био је усмерен на наставнике и директоре у нижем средњем образовању (нивоа ISCED 2 према *Међународној стандардној класификацији образовања* (UNESCO, 2011)). У Републици Србији то су наставници предметне наставе, односно наставници од 5. до 8. разреда основне школе и директори основних школа.

ТАЛИС дефинише наставнике као особе чија је основна или главна активност у школи поучавање ученика, односно организовање и реализовање наставе за ученике. Наставници могу радити с ученицима у разреду, у мањим групама или појединачно у учионици или изван ње.

У свакој земљи учесници у главном истраживању узорковано је око 20 наставника из сваке од 200 школа и директора тих школа. У Републици Србији упитник је укупно испунило 3857 наставника и 191 директор из 191 основне школе. У 34 земље учеснице укупно је анкетирано око 107.000 наставника, који представљају популацију од више од 4 милиона наставника.

Нацрт TALIS истраживања

- Међународна циљна популација: ниво ISCED 2 према *Међународној стандардној класификацији образовања* (UNESCO, 2011).
- Циљна величина узорка: 200 школа по земљи учесници; 20 наставника и 1 директор из сваке узорковане школе.
- Школски узорци: репрезентативни узорци школа и наставника у школама.
- Циљна стопа одзива: 75% узоркованих школа, 75% узоркованих наставника у земљи. Сматра се да је школа учествовала ако се одазвало најмање 50% узоркованих наставника.
- Инструменти: упитник за наставника и упитник за директора.
- Начин прикупљања података: штампани или онлајн-упитници.

- Период прикупљања података у главном истраживању: септембар–децембар 2012. године за земље на јужној полулопти, те фебруар–јун 2013. године за земље на северној полулопти.

Концептуални оквир

Да би се постигли вишеструки циљеви ТАЛИС истраживања, важан је развој доброг концептуалног оквира. Као што је већ наведено, првобитни концептуални оквир ТАЛИС програма развили су стручњаци из ОЕЦД-ових ИНЕС програма – Network A и Network C. Концептуални оквир био је прилагођен политичким питањима из прегледа политика о наставницима у ОЕЦД-овој публикацији *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* објављеној 2005. године: *привлачење, развој и задржавање ефикасних наставника*, *школске политике* те *ефикасност и квалитет наставника и поучавања*. На темељу индикатора из тог концептуалног оквира, земље учеснице у првом циклусу ТАЛИС истраживања (ТАЛИС, 2008) одабрале су следеће теме: *управљање школом*, *евалуација наставника и давање повратних информација*, те *наставне методе, ставови и уверења наставника о учењу и поучавању*. Уз наведене теме, важност је поклоњена и *стручном* усавршавању наставника, а укључени су и аспекти других важних тема попут *школске климе*, *расподеле радног времена* и *задовољства послом*.

Циклус ТАЛИС 2013, као други циклус ТАЛИС истраживања, захтевао је даљи развој и проширење концептуалног оквира из првог циклуса ТАЛИС истраживања. Нови концептуални оквир ослања се на претходни оквир, те описује сврху и циљеве истраживања. Такође, истражује важне и актуелне теорије и резултате истраживања о учењу и поучавању који су коришћени за развој димензија, тема и индикатора одабраних од стране земаља учесница због политичке релевантности.

Концептуални оквир у циклусу ТАЛИС 2013 темељен је на моделу контекстуализације услова учења и поучавања коју је развило *Међународно удружење за вредновање образовних постигнућа* (IEA) (Purves, према OECD, 2013b). Основна структура тог модела мери контекст школовања с обзиром на улазе, процесе и исходе. Једна од верзија овог модела коришћена је у развоју контекстуалног школског упитника употребљеног у ПИСА (PISA, 2012) истраживању. У циклусу ТАЛИС 2013 коришћен је модификовани концептуални оквир из ПИСА истраживања 2012. године.

Овај модел помаже у међународној контекстуализацији ТАЛИС истраживања. Иако је реч о поједностављеном моделу, он може служити као основа за разумевање механизма помоћу којег настају образовни исходи.

Инструменти и теме

Анкетирање наставника и директора спроведено је 2013. године коришћењем штампаних упитника за наставнике и упитника за директоре за чије је попуњавање било потребно отприлике 60 минута.

У развој упитника за наставнике и директоре биле су укључене земље учеснице, експертна група за развој инструмената (IDEG), међународни конзорцијум, те Секретаријат. Коначни упитници коришћени у главном истраживању темељени су на резултатима пилот истраживања и анализе података након пробног истраживања у свим земљама учесницама. Веће земаља учесница (BPC) одобрило је коначне упитнике, као и теме и индикаторе укључене у главно истраживање.

Развој ТАЛИС упитника утемељен је на:

- прегледу предложених тема и индикатора како би се осигурало да варијабле, индикатори и теме чине логичну основу за развој инструмената, водећи рачуна о потпуности и доследности;
- прегледу базе постојећих питања из циклуса ТАЛИС 2008, као и из других националних и међународних истраживања, како би се проценила њихова прикладност за мерење варијабли из аналитичког оквира из циклуса ТАЛИС 2013, те како би се идентификовали други могући извори примера питања;
- конструкцији нових питања за развој идентификованих индикатора и истраживачких питања;
- детаљном прегледу и ревизији упитника с обзиром на добијене резултате из пилот истраживања и пробног истраживања.

Упитници коришћени у циклусу ТАЛИС 2013 покрили су следеће теме:

- карактеристике и радни услови наставника,
- управљање школом,
- образовање наставника, укључујући иницијално образовање и њихово континуирано стручно усавршавање,
- евалуација рада наставника и повратне информације које наставници добијају о свом раду,
- уверења, ставови и наставне методе наставника, укључујући праћење и оцењивање ученика,
- самоефикасност наставника, њихово задовољство послом, те школска и разредна клима у којој наставници раде.

2.3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са датим циљем и задацима истраживања, постављамо следеће хипотезе. Полазимо од основне хипотезе: Претпостављамо да је могуће утврдити интерпретабилне факторске структуре професионалног идентитета наставника и основних карактеристика рада наставника који раде на одређено време. Постоји статистички значајна и позитивна веза професионалног идентитета наставника и самопроцене квалитета рада заменских наставника изражених преко индикатора из ТАЛИС истраживања.

Из овако постављене опште хипотезе произлази неколико посебних:

1. Претпостављамо да постоји позитивна веза професионалног идентитета наставника и улога наставника на одређено време;
2. Претпостављамо да је могуће утврдити интерпретабилну факторску структуру професионалног идентитета наставника на одређено време;
3. Претпостављамо да је могуће утврдити интерпретабилну факторску структуру квалитета рада наставника на одређено време преко следећих тема из ТАЛИС 2013 истраживања: професионални развој, повратне информације, ставови о настави, ставови о наставној пракси, школска клима, задовољство послом;
4. Претпостављамо да постоји позитивна веза и статистички значајна корелација фактора професионалног идентитета наставника на одређено време и фактора квалитета наставника изражених преко тема из ТАЛИС 2013 истраживања;
5. Могуће је утврдити статистички значајан модел односа идентитета и карактеристика рада наставника на одређено време.

2.4. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ

Природа и карактер проблема којим се бавимо условили су избор дескриптивне методе истраживања. У оквиру ове методе користили смо две истраживачке технике: анкетирање и скалирање. Већина истраживача, у истраживачким радовима (писаним на нашем и страним језицима) који су нама били доступни и познати а у којима се обрађује исти или

сличан проблем, опредељивала се за студију случаја (*case study*) на малом узорку испитаника. То нам је представљало велики проблем, јер нисмо имали референтне инструменте истраживања који би нам олакшали избор одговарајућих техника истраживања.

Податке о професионалном идентитету наставника на одређено време и њиховим професионалним карактеристикама прикупили смо преко доступне ТАЛИС 2013 базе података. У упитнику су обрађене теме важне за утврђивање карактеристика њиховог професионалног идентитета и професионалног статуса. Свака скала, за сваку тему, на крају статистичке обраде, достиже задовољавајуће показатеље поузданости. Анализа релијабилности показује, на нивоу комплетног истраживања, задољавајуће коефицијенте ($\alpha \geq 0.60$; $\omega \geq 0.70$).

2.5. УЗОРАК

Узорак испитаника чинило је 727 заменских наставника у Републици Србији. Узорак је преузет из доступне базе података из истраживања ТАЛИС 2013 (база података је доступна у .SAV формату). Укупан узорак чини 3.857 наставника из 191 школе. Основне карактеристике узорка (подузорак заменских наставника) приказане су у Табели 1.

Табела 1. Карактеристике узорка наставника на одређено време

Карактеристике	**На одређено време (71–90%)**	**На одређено време (50–70%)**	**На одређено време (≤ 50%)**
Тренутни статус	363	194	170
Женски	238	122	93
Мушки	125	72	77
Године старости	38.96	37.94	37.17
Године наставног рада	6.98	5.83	5.24
Укупно година у настави	9.90	9.21	8.15
Године у другим образовним улогама	6.24	6.71	7.75
Године у другим пословима	4.37	4.80	5.27

N = 727; Z = 1.936; p = 0.001

На питање о разлозима због којих раде у таквом професионалном ангажману и статусу (са пола радног времена), њих 695 (96%) одговорило је да није било у могућности да ради пуно радно време. У нематичним школама 49,29% наставника ради са пола радног времена; 38,85% хонорарних наставника ради са непотпуним програмом психолошко-педагошке и дидактичке обуке за наставнике. Ова делимична презентација и слика наставника који раде са недефинисаним професионалним и радним статусом у Србији показује хетерогену групу са широким спектром карактеристика које је потребно пажљиво испитати. У нашем прегледу истраживачке литературе у Србији нисмо нашли такве покушаје. Резултати Колмогоров–Смирнов теста нормалности ($Z = 1{,}936$; $p = 0{,}001$) указују на одступање од нормалне дистрибуције, што није неуобичајено за велике узорке испитаника.

2.6. ОБРАДА ПОДАТАКА

У процесу обраде података коришћено је више статистичких поступака. Основни садржај статистичке обраде подразумевао је израчунавање следећих параметара: израчунавање мера централне тенденције и варијабилности, хи-квадрата (χ^2) и коефицијента контингенције (SPSS 17.0). Од сложенијих поступака примењени су: факторска анализа, паралелна анализа, корелациона анализа, регресиона анализа, анализа варијансе и SEM анализа. Сложенији поступци су били непоходни за утврђивање структуре професионалног идентитета наставника и конзистентности модела које смо у истраживању тестирали. Такође, користили смо анализу модела, њихову оправданост, преко SMART PLS 3.3 програма, као и програме LISREL 9.0 и JASP 6.3 за израчунавање сложенијих коефицијената.

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ – ПОТРЕБЕ

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење потреба професионалног развоја, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене потреба професионалног развоја, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 1).

Табела 1. Дескриптивни статистички показатељи (професионални развој – потребе).

	Ставке	1	2	3	4	M	SD
1.	Знања о областима и садржајима из мог наставног предмета	281	192	189	44	1.99	.957
		39.8%	27.2%	26.8%	6.2%		
2.	Педагошке компетенције у поучавању области из мог наставног предмета	167	243	237	53	2.25	.904
		23.9%	34.7%	33.9%	7.6%		
3.	Знање о курикулуму	210	231	186	46	2.10	.924
		31.2%	34.3%	27.6%	6.8%		
4.	Евалуација ученика и пракса вредновања	223	191	214	70	2.19	.997
		31.9%	27.4%	30.7%	10%		
5.	ICT вештине (информационо комуникациона технологија)	200	207	182	114	2.30	1.051
		28.4%	29.4%	25.9%	16.2%		
6.	Понашање ученика и управљање разредом	189	211	205	100	2.31	1.017
		26.8%	29.9%	29.1%	14.2%		

7.	Управљање школом и администрација	298	177	159	55	1.96	.991
		43.3%	25.7%	23.1%	8%		
8.	Приступи индивидуализованом учењу	176	225	219	85	2.30	.976
		25%	31.9%	31.1%	12.1%		
9.	Настава за ученике са специјалним потребама	108	150	213	227	2.80	1.059
		15.5%	21.5%	30.5%	32.5%		
10.	Настава у мултикултуралном и вишејезичном окружењу	343	147	137	69	1.90	1.038
		49.3%	21.1%	19.7%	9.9%		
11.	Настава међупредметних вештина	190	215	230	65	2.24	.956
		27.1%	30.7%	32.9%	9.3%		
12.	Развијање међупрофесионалних компетенција	235	231	179	47	2.05	.932
		34%	33.4%	25.9%	6.8%		
13.	Нове технологије на радним местима	151	185	221	142	2.51	1.044
		21.6%	26.5%	31.6%	20.3%		
14.	Каријерно вођење и саветовање ученика	178	218	222	79	2.29	.972
		25.5%	31.3%	31.9%	11.3%		

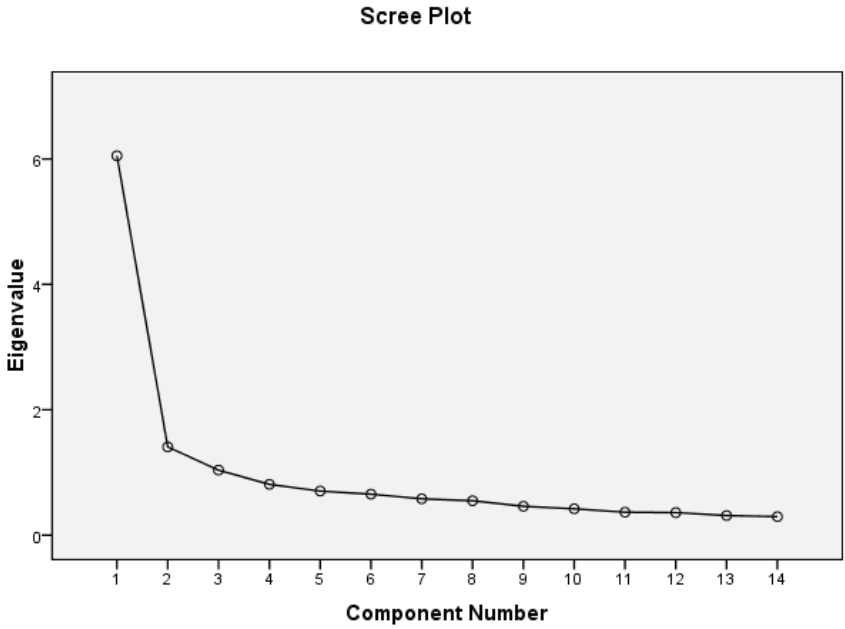
На основу показатеља просека и варијабилитета, можемо закључити да наставници на одређено време процењују да су најистакнутије потребе професионалног развоја следеће: настава за ученике са специјалним потребама, рад и упознавање са новим технологијама на радном месту и коришћење информационо-комуникацијских технологија (ICT). Очекивано, поред наведених, високо рангиране су и потребе из ових области стручног усавршавања: понашање ученика и управљање разредом, као и приступи индивидуализованом учењу. С друге стране, најниже вредности просека добијене су за следеће ставке: управљање школом и администрација, настава у мултикултурном и вишејезичном окружењу и знања о областима и садржајима из властитог наставног предмета. Претпостављамо да су овакве процене у складу са перцепцијама сопствене компетентности из предметног и стручног подручја.

Ових 14 ставки скале процене потреба професионалног развоја било је подвргнуто анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља био је КМО = 0,909, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао

је статистичку значајност (χ^2 = 3673.800, df = 91, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

Табела 2. Матрица компоненти (професионални развој – потребе).

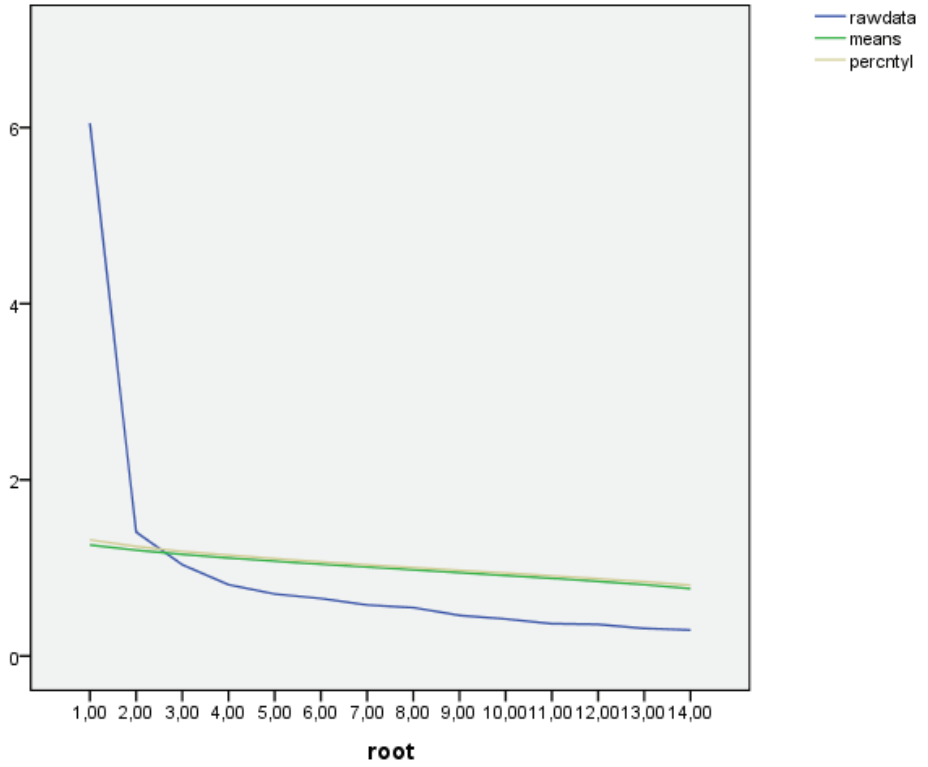
Ставке	**Компоненте**	
	1	**2**
Евалуација ученика и пракса вредновања	.811	
Педагошке компетенције у поучавању области из мог наставног предмета	.795	
Понашање ученика и управљање разредом	.749	
Знања о областима и садржајима из мог наставног предмета	.741	
Настава међупредметних вештина	.684	
Знање о курикулуму	.668	
Каријерно вођење и саветовање ученика	.666	
Приступи индивидуализованом учењу	.659	
ICT вештине (информационо-комуникациона технологија)	.650	
Нове технологије на радним местима	.622	
Настава у мултикултуралном и вишејезичном окружењу		.748
Управљање школом и администрација		.690
Настава за ученике са специјалним потребама		.666
Развијање међупрофесионалних компетенција		.664



Слика 1. Дијаграм превоја из анализе главних компоненти

Табела 3. Карактеристичне вредности из паралелне анализе

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	6,050971	1,260585	1,318867
2,000000	1,406859	1,200902	1,243947
3,000000	1,036542	1,153815	1,187454
4,000000	,809839	1,112919	1,144814
5,000000	,702946	1,076819	1,105263
6,000000	,653187	1,042549	1,068656
7,000000	,578824	1,009935	1,034737
8,000000	,548603	,978521	1,004428
9,000000	,460270	,946795	,973453
10,000000	,420030	,914233	,941996
11,000000	,365535	,882087	,909558
12,000000	,359366	,847515	,876842
13,000000	,312628	,809077	,843264
14,000000	,294400	,764246	,803413



Слика 2. Дијаграм превоја из паралелне анализе

Анализа главних компоненти открила је присуство две компоненте с карактеристичним вредностима преко 1, које објашњавају 53% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза друге компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задрже две компоненте. Интерпретирали смо их као: *професионалне потребе – опште* и *професионалне потребе – специфичне.*

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само две компоненте чије карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (14 променљивих x 735 испитаника).

То двокомпонентно решење објаснило је укупно 53% варијансе, при чему је допринос прве компоненте 43%, а допринос друге компоненте 10%.

3.2. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ – ПРЕПРЕКЕ

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење препрека професионалног развоја, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене препрека професионалног развоја, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 4).

Табела 4. Дескриптивни статистички показатељи (професионални развој – препреке).

	Ставке	**1**	**2**	**3**	**4**	**M**	**SD**
1.	Немам предуслове	451	180	55	22	1.50	.770
		63.7%	25.4%	7.8%	3.1%		
2.	Прескупо / недоступно	109	214	291	99	2.53	.913
		15.3%	30%	40.8%	13.9%		
3.	Недостаје подршка послодаваца	177	286	175	69	2.19	.923
		25%	40.5%	24.8%	9.8%		
4.	Професионални развој је у супротности са мојим радним распоредом	208	336	126	34	1.98	.817
		29.5%	47.7%	17.9%	4.8%		
5.	Немам времена због породичних обавеза	252	322	102	31	1.88	.813
		35.6%	45.5%	14.4%	4.4%		
6.	Не нуде се садржаји релевантни за професионални развој	122	242	268	78	2.43	.899
		17.2%	34.1%	37.7%	11%		
7.	Нема подстицаја за учешће	100	242	243	121	2.55	.936
		14.2%	34.3%	34.4%	17.1%		

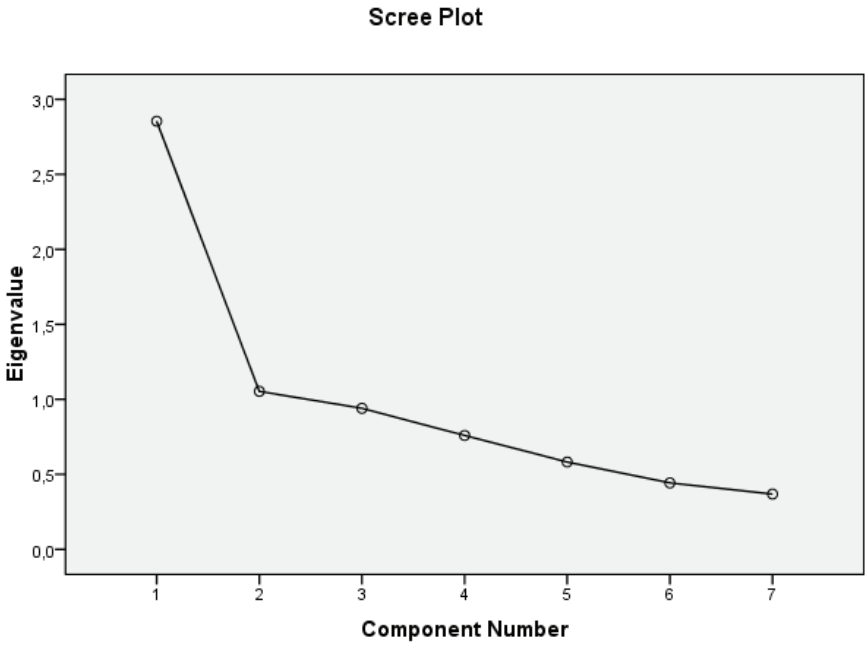
На основу показатеља просека и варијабилитета, можемо закључити да наставници на одређено време процењују да су најистакнутије препреке професионалног развоја: недостатак подстицаја за учешће, као и

самопроцена о томе да је стручно усавршавање скупо, па стога и недоступно. Поред овога, и нешто испод поменутих вредности просека, налази се тврдња о томе да се не нуде садржаји релевантни за професионални развој. Ниске просеке постигле су ставке: недостатак предуслова и недостатак времена због породичних обавеза. Ова друга тврдња изненађује, будући да су истраживања показала овај разлог као преовлађујући у препрекама професионалног развоја у литератури.

Ових 7 ставки скале процене препрека професионалног развоја било је подвргнуто анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља била је КМО = 0,757, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао је статистичку значајност (χ^2 = 1091.527, df = 21, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

Табела 5. Матрица компоненти (професионални развој – препреке)

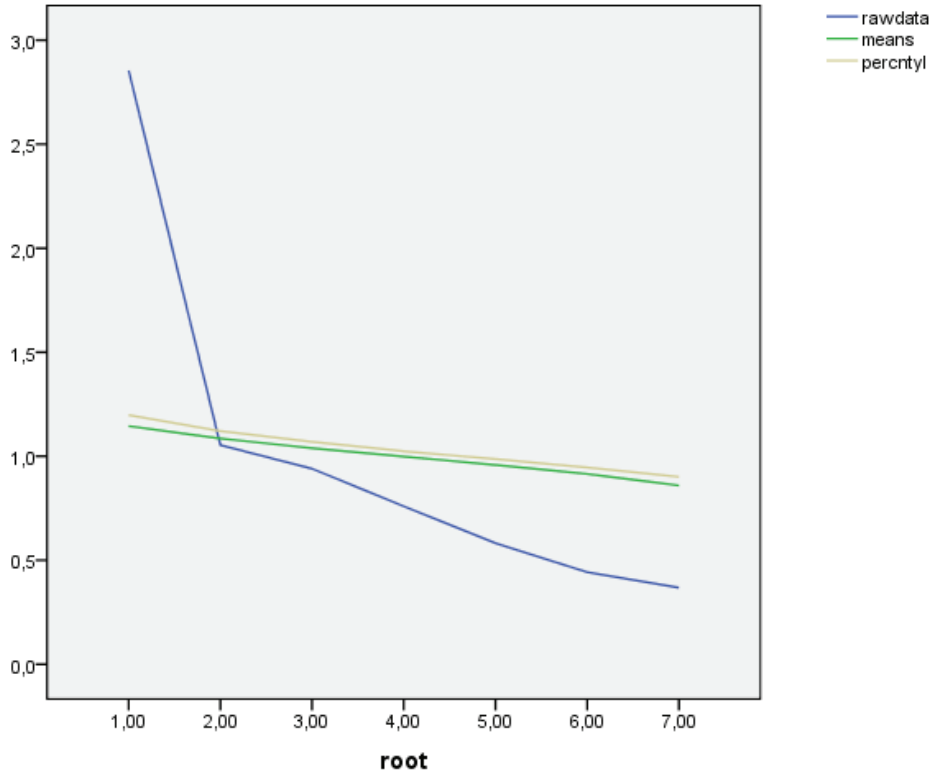
Ставке	**1**
Професионални развој је у супротности са мојим радним распоредом	.734
Нема подстицаја за учешће	.730
Не нуде се садржаји релевантни за професионални развој	.699
Прескупо / недоступно	.648
Немам времена због породичних обавеза	.631
Недостаје подршка послодавца	.616
Немам предуслове	.313



Слика 3. Дијаграм превоја из анализе главних компоненти.

Табела 6. Карактеристичне вредности из паралелне анализе

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	2,854349	1,145060	1,197986
2,000000	1,053418	1,085218	1,120701
3,000000	,940023	1,038822	1,069552
4,000000	,759293	,998332	1,024199
5,000000	,581907	,958026	,986406
6,000000	,442836	,914975	,945806
7,000000	,368174	,859567	,901097



Слика 4. Дијаграм превоја из паралелне анализе

Анализа главних компоненти открила је присуство једне компоненте с карактеристичном вредношћу преко 1, која објашњава 40.77% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза прве компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задржи та једна компонента. Интерпретирали смо је као *професионални развој – препреке*.

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само једном компонентом чија карактеристична вредност премашује одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (7 променљивих x 729 испитаника).

3.3. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О ШКОЛСКОЈ КЛИМИ

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење школске климе, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене школске климе, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 7).

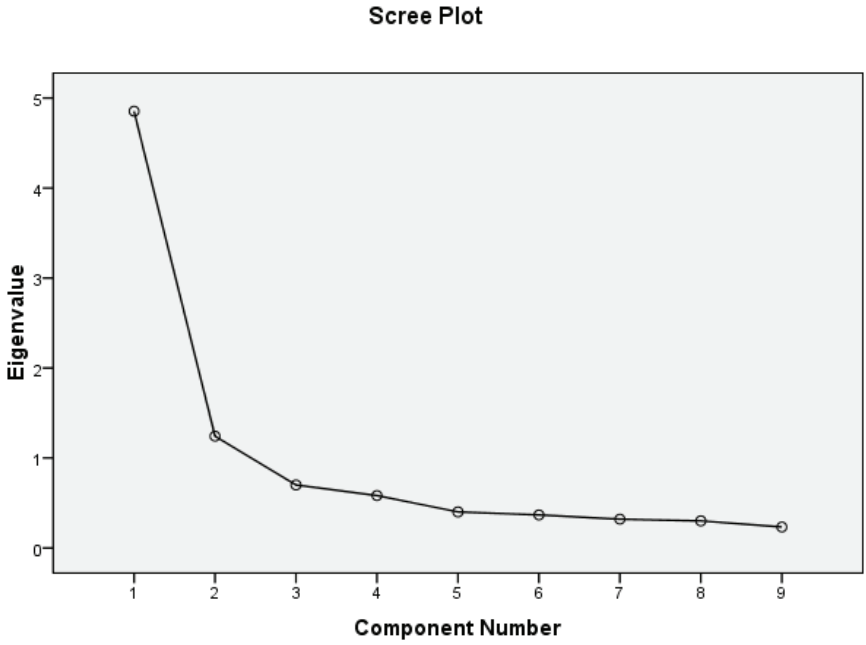
Табела 7. Дескриптивни показатељи (школска клима)

	Тврдње	**1**	**2**	**3**	**4**	**M**	**SD**
1.	Ова школа пружа наставницима и сарадницима могућност да учествују у школским одлукама	34	106	467	105	2.90	.692
		4.8%	14.9%	65.6%	14.7%		
2.	Ова школа пружа родитељима могућност да учествују у школским одлукама	11	71	481	145	3.07	.602
		1.6%	10.0%	67.9%	20.5%		
3.	Ова школа пружа ученицима могућност да учествују у школским одлукама	16	179	413	100	2.84	.679
		2.3%	25.3%	58.3%	14.1%		
4.	Ова школа има културу заједничке одговорности за школска питања	19	82	481	129	3.01	.636
		2.7%	11.5%	67.7%	18.1%		
5.	Постоји школска култура сарадње коју карактерише међусобна подршка	30	107	455	118	2.93	.694
		4.2%	15.1%	64.1%	16.6%		
6.	У овој се школи наставници и ученици добро слажу	12	46	530	129	3.08	.552
		1.7%	6.4%	73.9%	18.0%		
7.	Већина наставника у овој школи верује да је добробит ученика важна	7	27	454	229	3.26	.573
		1.0%	3.8%	63.3%	31.9%		
8.	Већину учитеља у овој школи занима шта ученици имају да кажу	7	71	485	154	3.10	.587
		1.0%	9.9%	67.6%	21.5%		
9.	Ако ученик ове школе треба додатну помоћ, школа му је пружа	5	49	458	203	3.20	.583
		0.7%	6.9%	64.1%	28.4%		

Ових 9 ставки скале процене школске климе било је подвргнуто анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља износила је КМО = 0,881, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао је статистичку значајност (χ^2 = 3333.090, df = 36, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

Табела 8. Матрица компоненти (школска клима)

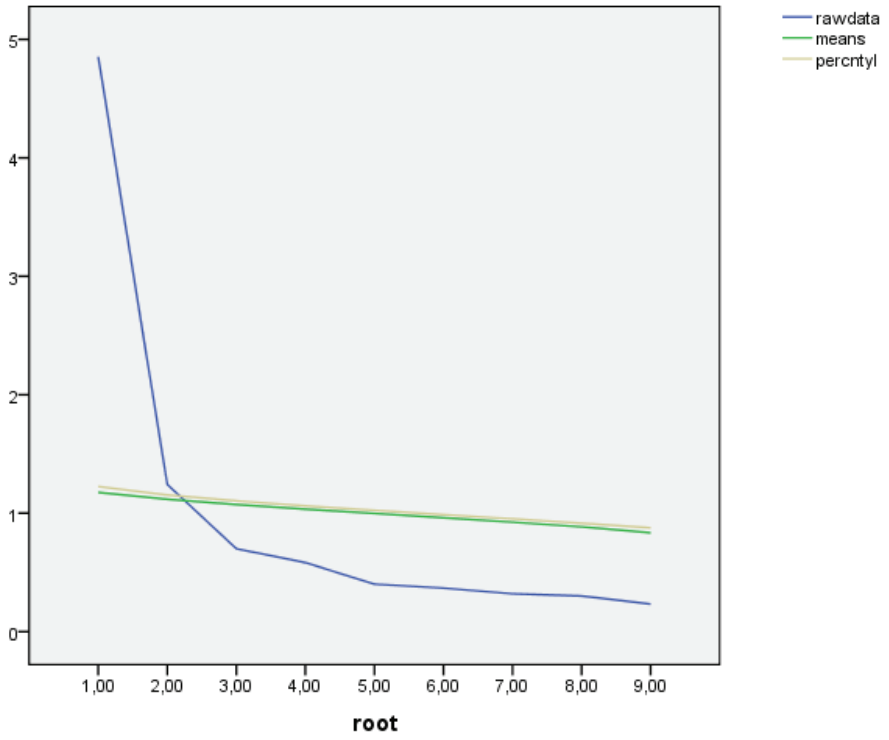
Ставке	**Компоненте**	
	1	**2**
Ова школа пружа ученицима могућност да учествују у школским одлукама	.840	
Ова школа пружа наставницима и сарадницима могућност да учествују у школским одлукама	.838	
Ова школа негује културу заједничке одговорности за школска питања	.802	
Ова школа пружа родитељима могућност да учествују у школским одлукама	.797	
Постоји школска култура сарадње коју карактерише међусобна подршка	.784	
Већина наставника у овој школи верује да је добробит ученика важна		.876
Већину наставника у овој школи занима шта ученици имају да кажу		.859
У овој се школи наставници и ученици добро слажу		.801
Ако ученик ове школе треба додатну помоћ, школа му је пружа		.704



Слика 5. Дијаграм превоја из анализе главних компоненти

Табела 9. Карактеристичне вредности из паралелне анализе

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	4,853685	1,175166	1,225112
2,000000	1,242279	1,117295	1,153616
3,000000	,700163	1,072911	1,103939
4,000000	,582444	1,033417	1,061414
5,000000	,400577	,997697	1,024225
6,000000	,367495	,960958	,987199
7,000000	,319743	,924091	,952298
8,000000	,301014	,884185	,915235
9,000000	,232601	,834281	,876219



Слика 6. Дијаграм превоја из паралелне анализе

Анализа главних компоненти открила је присуство две компоненте с карактеристичним вредностима преко 1, које објашњавају чак 67% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза друге компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задрже две компоненте. Интерпретирали смо их као: *школска клима – школа* и *школска клима – ученици*.

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само две компоненте чије карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (9 променљивих x 716 испитаника).

То двокомпонентно решење објаснило је укупно 67% варијансе, при чему је допринос прве компоненте 53%, а допринос друге компоненте 14%.

3.4. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О ЗАДОВОЉСТВУ ПОСЛОМ

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење задовољства послом наставника на одређено време, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене препрека професионалног развоја, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 10).

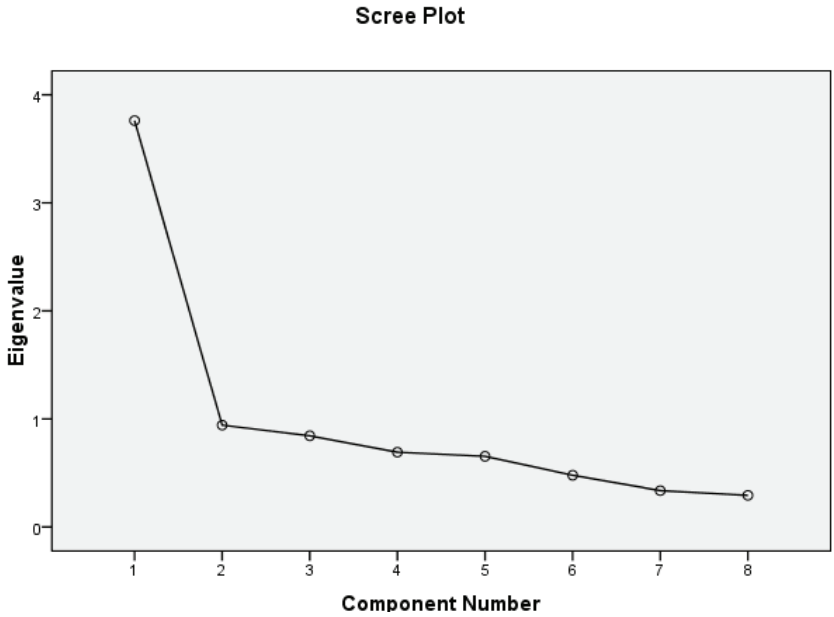
Табела 10. Дескриптивни показатељи (задовољство послом)

	Ставке	1	2	3	4	M	SD
1.	Предности учитељског занимања увелико надмашују недостатке	24	122	444	122	2.93	.688
		3.4%	17.1%	62.4%	17.1%		
2.	Када бих могао поново да бирам, опет бих изабрао посао наставника	29	105	327	250	3.12	.805
		4.1%	14.8%	46.0%	35.2%		
3.	Да је то могуће, радо бих променио школу	162	341	149	53	2.13	.852
		23.0%	48.4%	21.1%	7.5%		
4.	Жао ми је што сам одлучио да постанем наставник	375	280	38	12	1.56	.676
		53.2%	39.7%	5.4%	1.7%		
5.	Уживам у раду у овој школи	18	82	385	221	3.15	.715
		2.5%	11.6%	54.5%	31.3%		
6.	Питам се да ли би било боље изабрати неко друго занимање	0	0	438	269	3.38	.486
		0	0	62.0%	38.0%		
7.	Препоручио бих своју школу као добро место за рад	18	72	417	203	3.13	.687
		2.5%	10.1%	58.7%	28.6%		
8.	Мислим да је професија наставника цењена у друштву	212	284	168	50	2.08	.899
		29.7%	39.8%	23.5%	7.0%		
9.	Задовољан сам својим учинком у овој школи	8	60	471	174	3.14	.596
		1.1%	8.4%	66.1%	24.4%		
10.	Све у свему, задовољан сам својим послом	13	70	430	201	3.15	.657
		1.8%	9.8%	60.2%	28.2%		

Ових 10 ставки скале процене задовољства послом било је подвргнуто анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља износила је КМО = 0,840, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао је статистичку значајност (χ^2 = 1894.661, df = 28, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

Табела 11. Матрица компоненти (задовољство послом)

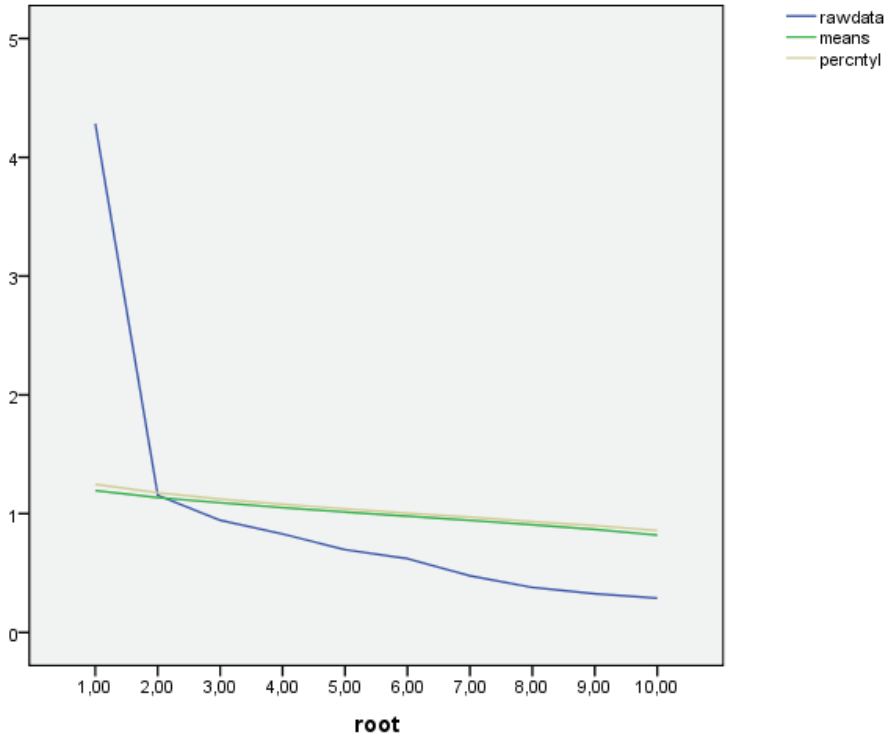
Ставке	**1**
Све у свему, задовољан сам својим послом	.817
Када бих могао поново да бирам, опет бих изабрао посао наставника	.767
Уживам у раду у овој школи	.765
Препоручио бих своју школу као добро место за рад	.712
Предности учитељског занимања увелико надмашују недостатке	.703
Задовољан сам својим учинком у овој школи	.622
Мислим да је професија наставника цењена у друштву	,552
Питам се да ли би било боље изабрати неко друго занимање	.476



Слика 7. Дијаграм превоја из факторске анализе

Табела 12. Карактеристичне вредности из паралелне анализе

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	4,283977	1,193934	1,247231
2,000000	1,154695	1,135318	1,175609
3,000000	,944303	1,091489	1,122593
4,000000	,828653	1,050399	1,079519
5,000000	,696468	1,013786	1,040417
6,000000	,621459	,978752	1,003997
7,000000	,477032	,943603	,970503
8,000000	,379231	,906611	,932765



Слика 8. Дијаграм превоја из паралелне анализе

Анализа главних компоненти открила је присуство једне компоненте с карактеристичном вредношћу преко 1, која објашњава 47.22% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза прве компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задржи та једна компонента. Интерпретирали смо је као: *задовољство послом*.

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само једном компонентом чија карактеристична вредност премашује одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (10 променљивих x 716 испитаника).

3.5. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О ПОВРАТНИМ ИНФОРМАЦИЈАМА

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење праксе вредновања и значаја повратне информације наставника на одређено време, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене праксе вредновања и значаја повратне информације, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 13).

Табела 13. Дескриптивни показатељи (повратна информација – значај)

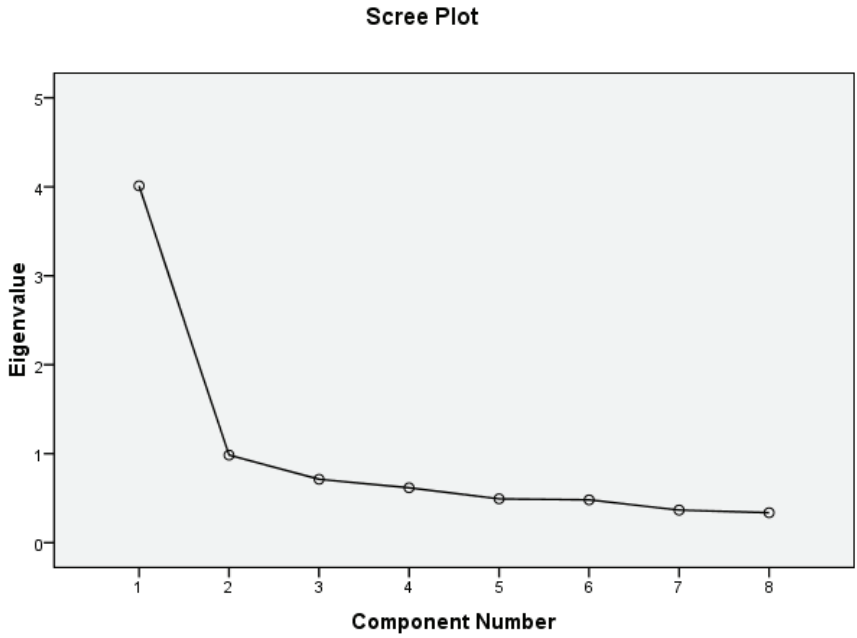
	Теме (ставке)	**1**	**2**	**3**	**4**	**M**	**SD**
1.	Постигнућа ученика	10	34	147	452	3.62	.660
		1.6%	5.3%	22.9%	70.3%		
2.	Знања о областима и садржајима из мог наставног предмета	19	46	192	381	3.47	.757
		3%	7.2%	30.1%	59.7%		
3.	Педагошке компетенције у поучавању области из мог наставног предмета	18	52	213	348	3.41	.761
		2.9%	8.2%	33.8%	55.2%		
4.	Пракса вредновања ученика	26	61	191	364	3.39	.820
		4%	9.5%	29.8%	56.7%		
5.	Понашање ученика и управљање разредом	16	41	201	380	3.48	.728
		2.5%	6.4%	31.5%	59.6%		
6.	Настава за ученике са специјалним потребама	27	51	162	382	3.45	.820
		4.3%	8.2%	26%	61.4%		
7.	Настава у мултикултуралном и вишејезичном окружењу	90	104	208	198	2.86	1.041
		15%	17.3%	34.7%	33%		
8.	Повратне информације које дајем другим наставницима да побољшају своју наставу	43	128	263	194	2.97	.887
		6.8%	20.4%	41.9%	30.9%		

Ових 8 ставки скале процене задовољства послом било је подвргнуто анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних

компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља била је КМО = 0,863, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао је статистичку значајност (χ^2 = 1714.051, df = 28, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

Табела 14. Матрица компоненти (повратне информације)

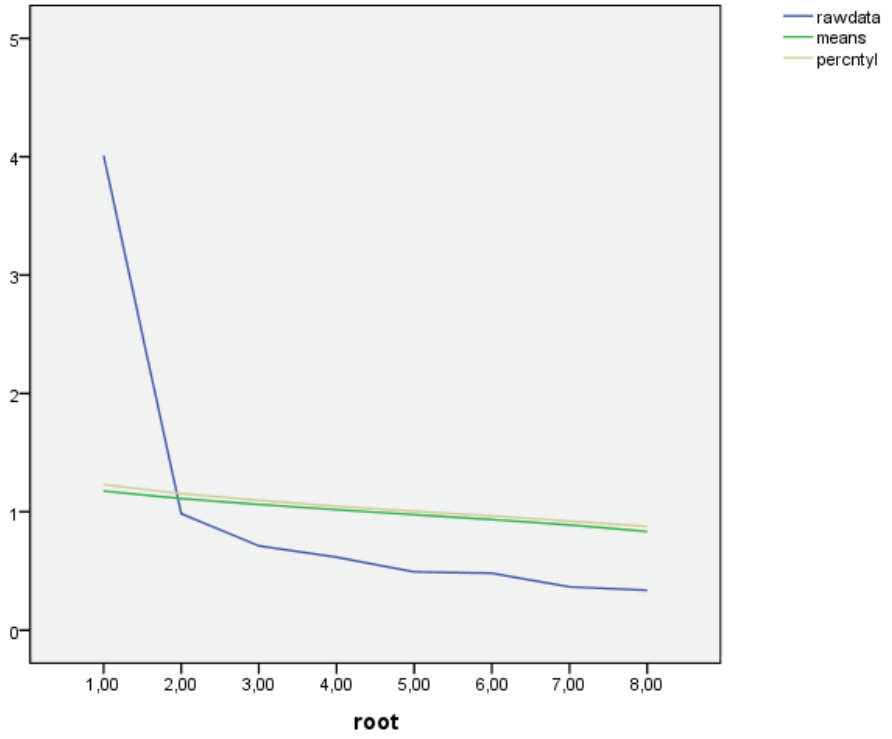
Ставке	**1**
Пракса вредновања ученика	.748
Знања о областима и садржајима из мог наставног предмета	.742
Педагошке компетенције у поучавању области из мог наставног предмета	.732
Понашање ученика и управљање разредом	.729
Настава за ученике са специјалним потребама	.726
Постигнућа ученика	.702
Повратне информације које дајем другим наставницима да побољшају своју наставу	.690
Настава у мултикултуралном и вишејезичном окружењу	.582



Слика 9. Дијаграм превоја из факторске анализе

Табела 15. Карактеристичне вредности из паралелне анализе (повратне информације)

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	4,010625	1,175746	1,229918
2,000000	,984129	1,111964	1,153906
3,000000	,712447	1,061837	1,097176
4,000000	,616534	1,017771	1,046138
5,000000	,492397	,976004	1,005142
6,000000	,481334	,934191	,965942
7,000000	,365863	,888938	,921167
8,000000	,336671	,833548	,875898



Слика 10. Дијаграм превоја из паралелне анализе (повратне информације)

Анализа главних компоненти открила је присуство једне компоненте с карактеристичном вредношћу преко 1, која објашњава 50.13% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза прве компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задржи та једна компонента. Интерпретирали смо је као: *повратне информације.*

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само једном компонентом чија карактеристична вредност премашује одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (10 променљивих x 716 испитаника).

3.6. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О НАСТАВИ – ОПШТИ СТАВОВИ

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење општих ставова о настави наставника на одређено време, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене општих ставова о настави наставника на одређено време, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 16).

Табела 16. Дескриптивни показатељи (уверења о природи учења и поучавања)

	Ставке	1	2	3	4	M	SD
1.	Улога наставника је олакшати ученицима да сами истражују	4	23	350	337	3.43	.586
		0.6%	3.2%	49%	47.2%		
2.	Ученици најбоље уче када сами проналазе решења проблема	13	125	341	229	3.11	.750
		1.8%	17.7%	48.2%	32.3%		
3.	Ученицима би требало допустити да сами промисле о решењима практичних проблема пре него да им наставник покаже како их треба решити	9	44	362	298	3.33	.649
		1.3%	6.2%	50.8%	41.8%		
4.	Процеси промишљања и закључивања важнији су од одређених наставних садржаја	5	129	364	208	3.10	.705
		0.7%	18.3%	51.6%	29.5%		
5.	Подстичем ученике да поверују да могу добро да раде у школи	3	116	412	181	3.08	0.654
		0.4%	16.3%	57.9%	25.4%		
6.	Помажем ученицима да вреднују учење	5	181	351	177	2.98	0.728
		0.7%	25.4%	49.2%	24.8%		
7.	Правим добра питања за своје ученике	2	66	410	231	3.23	0.616
		0.3%	9.3%	57.8%	32.6%		
8.	Контролишем ометајуће понашање у учионици	8	114	357	230	3.14	0.715
		1.1%	16.1%	50.4%	32.4%		
9.	Мотивишем ученике који показују слабо интересовање за рад у школи	8	229	339	133	2.84	0.729
		1.1%	32.3%	47.8%	18.8%		

10.	Јасно истичем моја очекивања о понашању ученика	4	63	372	268	3.28	0.643
		0.6%	8.9%	52.6%	37.9%		
11.	Помажем ученицима да критички размишљају	8	116	367	220	3.12	0.709
		1.1%	16.3%	51.6%	30.9%		
12.	Подстичем ученике да поштују правила понашања у учионици	2	58	345	306	3.34	0.673
		0.3%	8.2%	48.5%	43.0%		
13.	Смирујем ученика који омета час или је бучан	8	111	324	268	3.20	0.734
		1.1%	15.6%	45.6%	37.7%		
14.	Користим различите стратегије процене и вредновања рада ученика	13	101	405	189	3.09	0.690
		1.8%	14.3%	57.2%	26.7%		
15.	Дајем алтернативно објашњење	1	34	335	342	3.43	0.591
		0.1%	4.8%	47.1%	48.0%		
16.	Примењујем алтернативне наставне стратегије	12	180	359	154	2.93	0.733
		1.7%	25.5%	50.9%	21.8%		

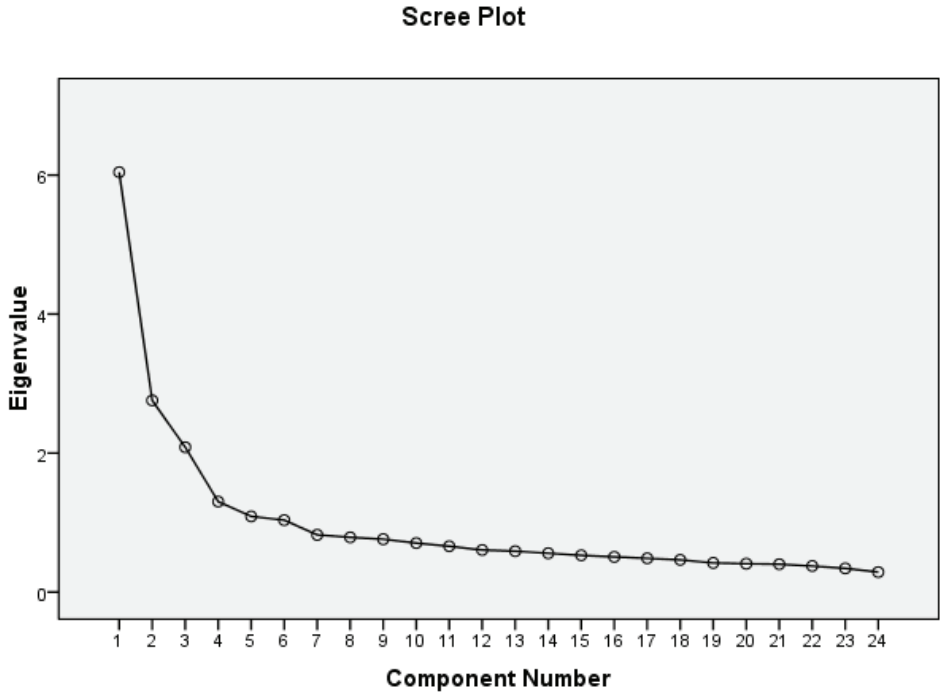
	Ставке	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**M**	**SD**
1.	Организујете заједнички рад и наставу са другим наставницима	246	155	127	62	62	43	2.52	1.555
		35.4%	22.3%	18.3%	8.9%	8.9%	6.2%		
2.	Посматрате часове других наставника и дајете повратне информације	246	185	199	47	22	8	2.21	1.147
		34.8%	26.2%	28.1%	6.6%	3.1%	1.1%		
3.	Укључујете се у заједничке активности у различитим разредима и старосним групама	150	184	205	97	49	22	2.68	1.306
		21.2%	26.0%	29.0%	13.4%	6.8%	3.1%		
4.	Размењујете наставне материјале са другим колегама	82	116	187	129	130	63	3.42	1.474
		11.6%	16.4%	26.4%	18.2%	18.4%	8.7%		
5.	Укључујете се у дискусију о напредовању у учењу појединих ученика	28	63	110	118	179	211	4.40	1.468
		3.9%	8.9%	15.5%	16.6%	25.2%	29.8%		
6.	Радите са наставницима како бисте осигурали заједничке стандарде за процену напретка ученика	109	141	144	125	118	68	3.29	1.566
		15.5%	20.0%	20.4%	17.7%	16.7%	9.6%		
7.	Присуствујете тимским састанцима	38	49	181	214	170	58	3.85	1.248
		5.4%	6.9%	25.5%	30.1%	23.9%	8.2%		
8.	Учествујете у заједничком професионалном усавршавању	58	164	263	131	54	34	3.09	1.218
		8.2%	23.3%	37.4%	18.6%	7.7%	4.8%		

Ове 24 ставке скале процене општих ставова о настави наставника на одређено време биле су подвргнуте анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља била је КМО = 0,878, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао је статистичку значајност (χ^2 = 4890.413, df = 276, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

Табела 17. Матрица компоненти (општи ставово о настави)

Ставке	Компоненте			
	1	2	3	4
Подстичем ученике да поштују правила понашања у учионици	.739			
Смирујем ученика који омета час или је бучан	.715			
Контролишем ометајуће понашање у учионици	.701			
Јасно истичем моја очекивања о понашању ученика	.697			
Дајем алтернативно објашњење	.666			
Користим различите стратегије процене и вредновања рада ученика	.637			
Правим добра питања за своје ученике	.606			
Мотивишем ученике који показују слабо интересовање за рад у школи	.605			
Помажем ученицима да критички размишљају	.598			
Примењујем алтернативне наставне стратегије	.538			
Радите са наставницима како бисте осигурали заједничке стандарде за процену напретка ученика		.772		
Присуствујете тимским састанцима		.722		
Учествујете у заједничком професионалном усавршавању		.712		
Размењујете наставне материјале са другим колегама		.658		
Укључујете се у дискусију о напредовању у учењу појединих ученика		.646		
Укључујете се у заједничке активности у различитим разредима и старосним групама		.581		
Посматрате часове других наставника и дајете повратне информације		.572		

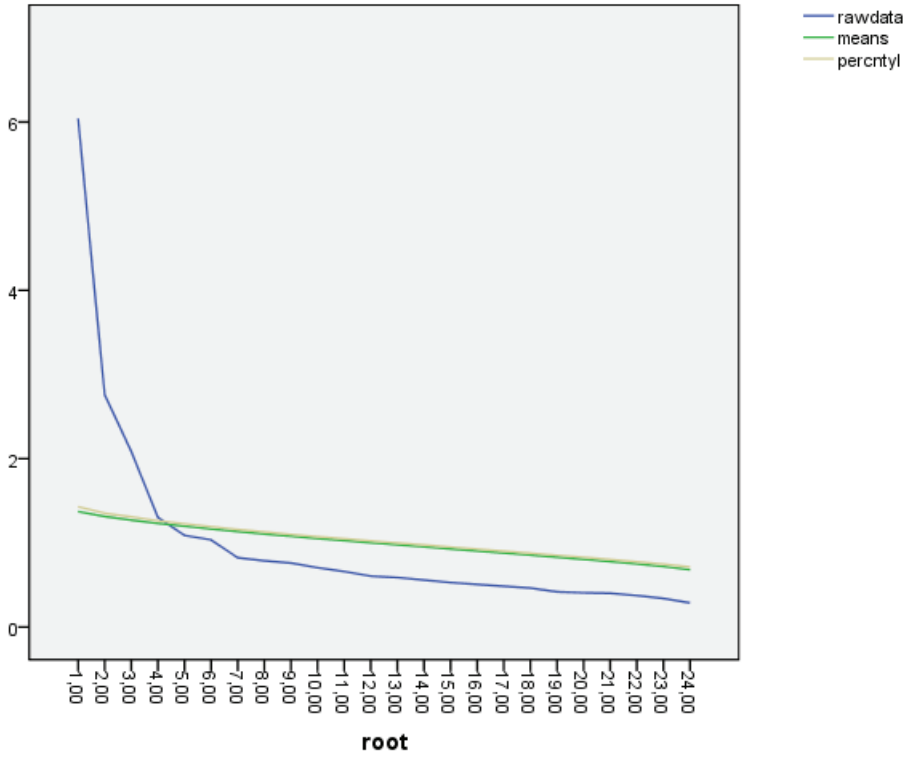
Ученици најбоље уче када сами проналазе решења проблема			.801	
Ученицима би требало допустити да сами промисле о решењима практичних проблема пре него да им наставник покаже како их треба решити			.796	
Процеси промишљања и закључивања важнији су од одређених наставних садржаја			.718	
Улога наставника је олакшати ученицима да сами истражују			.560	
Помажем ученицима да вреднују учење				-.688
Подстичем ученике да поверују да могу добро да раде у школи				-.651
Организујете заједнички рад и наставу са другим наставницима				-.513



Слика 11. Дијаграм превоја из факторске анализе (општи ставови о настави)

Табела 18. Карактеристичне вредности из паралелне анализе (општи ставови о настави)

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	6,041825	1,370955	1,429227
2,000000	2,757626	1,313446	1,351765
3,000000	2,083982	1,270195	1,309419
4,000000	1,301034	1,230998	1,262102
5,000000	1,088360	1,197254	1,226588
6,000000	1,035009	1,164517	1,193199
7,000000	,822964	1,134065	1,158810
8,000000	,786330	1,105776	1,130075
9,000000	,760352	1,078498	1,100330
10,000000	,704265	1,051666	1,073096
11,000000	,659078	1,026556	1,048219
12,000000	,604346	1,001417	1,022648
13,000000	,588346	,976748	,998228
14,000000	,558015	,951984	,974430
15,000000	,528340	,927811	,949468
16,000000	,505915	,903127	,925867
17,000000	,484603	,879040	,900393
18,000000	,463560	,855024	,876925
19,0000000	,418289	,829711	,851949
20,000000	,406965	,804148	,828609
21,000000	,400705	,777639	,801611
22,000000	,373715	,749629	,775331
23,000000	,339688	,719140	,746663
24,000000	,286688	,680653	,713252



Слика 12. Дијаграм превоја из паралелне анализе (општи ставови о настави)

Анализа главних компонената открила је присуство четири компоненте с карактеристичним вредностима преко 1, које објашњавају 25.17%, 11.49%, 8.68% и 5.42% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза четврте компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задрже две компоненте.

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само четири компоненте чије карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (24 променљивих x 698 испитаника).

То четворокомпонентно решење објаснило је укупно 50.76% варијансе. Компоненте смо интерпретирали као: *настава1*, *настава2*, *настава3*, *настава4.*

3.7. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О СОПСТВЕНОЈ НАСТАВИ

У овом делу извештаја приказаћемо резултате елементарне дескриптивне статистике основног инструмента за мерење ставова о сопственој настави (пракси) наставника на одређено време, као и резултате факторске анализе (анализа главних компоненти – PCA) и паралелне анализе (за одлуку о броју компоненти и оправданости добијених резултата факторске анализе). На скали процене ставова о сопственој настави наставника на одређено време, добијене су следеће вредности аритметичких средина и стандардних девијација за подузорак наставника који раде на одређено време (Табела 19).

Табела 19. Дескриптивни показатељи (ставови о сопственој настави и наставној пракси)

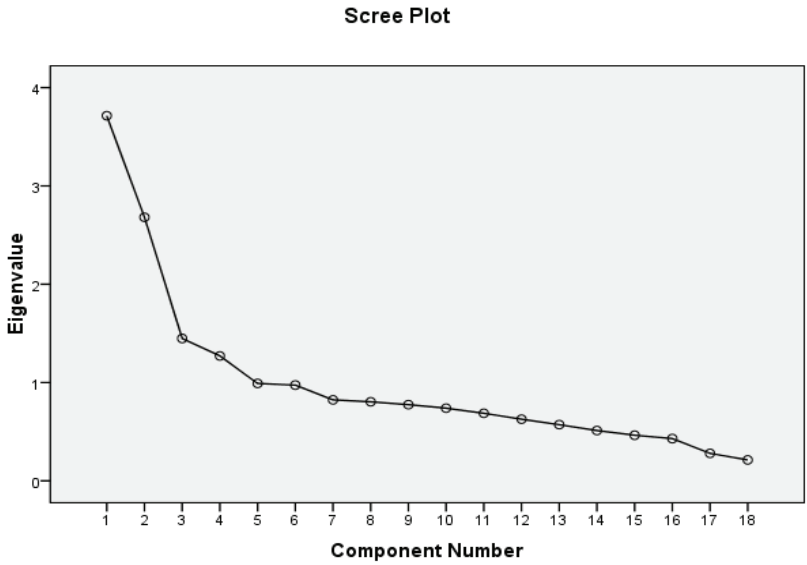
	Ставке	**1**	**2**	**3**	**4**	**M**	**SD**
1.	Када час почне, чекам прилично дуго да се ученици смире	197	327	119	17	1.93	0.760
		29.8%	49.5%	18.0%	2.6%		
2.	Ученици у овом одељењу воде рачуна о стварању пријатне атмосфере за учење	28	138	390	108	2.87	0.723
		4.2%	20.8%	58.7%	16.3%		
3.	Губим доста времена јер ученици прекидају час	149	330	151	28	2.09	0.787
		22.6%	50.2%	22.9%	4.3%		
4.	У овој учионици има много ометајуће буке	199	322	114	24	1.94	0.786
		30.2%	48.9%	17.3%	3.6%		
5.	Представљам резиме недавно наученог садржаја	17	239	324	76	2.70	0.703
		2.6%	36.4%	49.4%	10.5%		
6.	Ученици раде у малим групама како би дошли до заједничког решења проблема	35	358	235	33	2.40	0.669
		5.3%	54.2%	35.6%	5.0%		
7.	Ученицима са потешкоћама или онима који брзо напредују дајем диференциране задатке	52	220	302	83	2.63	0.803
		7.9%	33.5%	46.0%	12.6%		

8.	Ослањам се на проблеме из свакодневног живота или са посла	6	89	395	172	3.11	0.648
		0.9%	13.4%	59.7%	26.0%		
9.	Дозвољавам ученицима да вежбају сличне задатке док сваки ученик не разуме	27	133	378	116	2.89	0.731
		4.1%	20.3%	57.8%	17.7%		
10.	Проверавам свеске или домаће задатке својих ученика	77	153	262	155	2.77	0.948
		11.9%	23.6%	40.5%	24.0%		
11.	Ученици раде на пројектима који захтевају најмање недељу дана да се заврше	226	314	92	20	1.86	0.768
		34.7%	48.2%	14.1%	3.1%		
12.	Ученици користе ИКТ за пројекте или рад на часу	193	305	101	52	2.02	0.879
		29.6%	46.9%	15.5%	8.0%		
13.	Развијам и спроводим сопствену процену	47	225	300	83	2.64	0.793
		7.2%	34.4%	45.8%	12.7%		
14.	Користим стандардизоване тестове	109	299	219	23	2.24	0.768
		16.8%	46.0%	33.7%	3.5%		
15.	Ученици појединачно одговарају на питања испред одељења	68	257	265	61	2.49	0.804
		10.4%	39.5%	40.7%	9.4%		
16.	Дајем писане повратне информације о раду ученика	189	206	188	70	2.21	0.981
		28.9%	31.5%	28.8%	10.7%		
16.	Дозвољавам ученицима да сами процене свој напредак	37	263	294	64	2.59	0.742
		5.6%	40.0%	44.7%	9.7%		
17.	Посматрам ученике док раде и одмах дајем повратне информације	6	112	349	189	3.10	0.697
		0.9%	17.1%	53.2%	28.8%		

Ових 17 ставки скале процене ставова о сопственој настави и наставној пракси наставника на одређено време било је подвргнуто анализи главних компоненти (PCA). Пре спровођења анализе главних компоненти, била је оцењена прикладност података за факторску анализу (факторабилност). Вредност Кајзер–Мејер–Олкиновог показатеља био је КМО = 0,804, што премашује препоручену вредност од 0.6 (Kaiser, 1974). И Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) достигао је статистичку значајност (χ^2 = 2703.776, df = 153, p = 0.000), што све указује на факторабилност корелационе матрице.

ТаБела 20. Матрица компоненти (ставови о сопственој настави и наставној пракси)

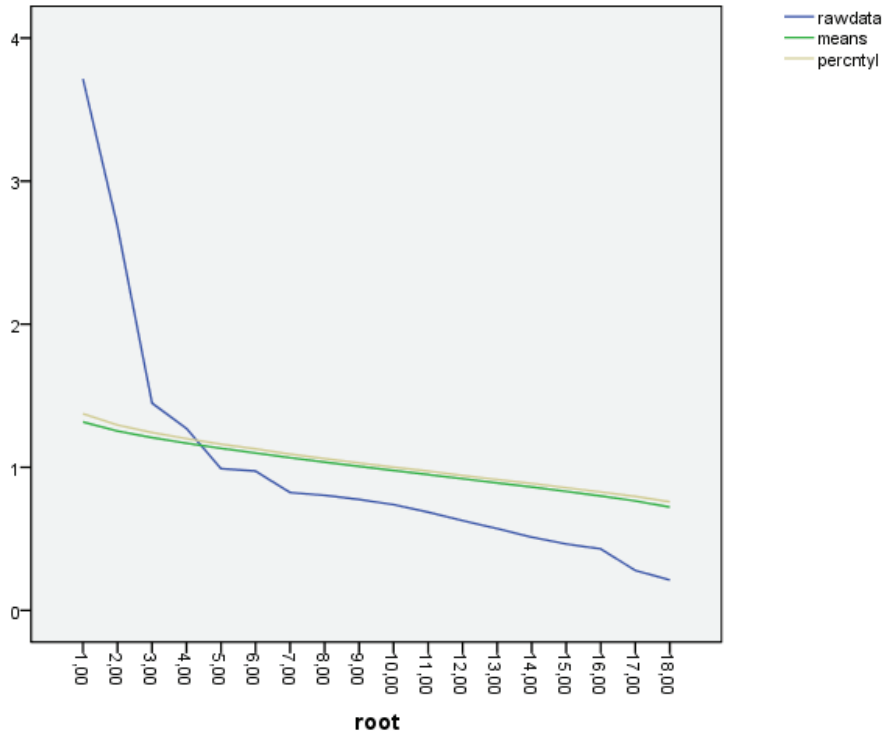
Ставке	Компоненте			
	1	2	3	4
Дозвољавам ученицима да вежбају сличне задатке док сваки ученик не разуме	.678			
Посматрам ученике док раде и одмах дајем повратне информације	.621			
Ослањам се на проблеме из свакодневног живота или са посла	.605			
Ученицима са потешкоћама или онима који брзо напредују дајем диференциране задатке	.550			
Представљам резиме недавно наученог садржаја	.523			
Развијам и спроводим сопствену процену	.461			
Губим доста времена јер ученици прекидају час		.897		
У овој учионици има много ометајуће буке		.892		
Када час почне, чекам прилично дуго да се ученици смире		.882		
Ученици у овом одељењу воде рачуна о стварању пријатне атмосфере за учење		-.791		
Ученици раде на пројектима који захтевају најмање недељу дана да се заврше			-.783	
Ученици користе ИКТ за пројекте или рад на часу			-.735	
Ученици раде у малим групама како би дошли до заједничког решења проблема			-.623	
Дозвољавам ученицима да сами процене свој напредак			-.498	
Користим стандардизоване тестове				.716
Проверавам свеске или домаће задатке својих ученика				.633
Ученици појединачно одговарају на питања испред одељења				.580
Дајем писане повратне информације о раду ученика				.557



Слика 13. Дијаграм превоја из факторске анализе

Табела 21. Карактеристичне вредности из паралелне анализе

Root	Raw Data Eigenvalues	Means	Random Data Eigenvalues
1,000000	3,714573	1,316283	1,373631
2,000000	2,681405	1,252775	1,295150
3,000000	1,448392	1,207542	1,243131
4,000000	1,270729	1,168068	1,200168
5,000000	,990417	1,132103	1,161045
6,000000	,973546	1,099335	1,128370
7,000000	,823209	1,066874	1,092187
8,000000	,804077	1,035916	1,060693
9,000000	,774568	1,006359	1,030180
10,000000	,738668	,977260	1,000965
11,000000	,686566	,948655	,973380
12,000000	,627028	,919632	,942111
13,000000	,571159	,890384	,914542
14,000000	,511064	,861902	,886846
15,000000	,463675	,831208	,857162
16,000000	,429534	,799355	,827048
17,000000	,279189	,764786	,796227
18,000000	,212198	,721564	,758550



Слика 14. Дијаграм превоја из паралелне анализе

Анализа главних компонената открила је присуство четири компоненте с карактеристичним вредностима преко 1, које објашњавају 20.63%, 14.89%, 8.04% и 7.06% варијансе. Прегледом дијаграма превоја (теста одрона) утврђено је постојање јасне тачке лома иза четврте компоненте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задрже две компоненте.

То су подржали и резултати паралелне анализе (Horn, 1965), са само четири компоненте чије карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (24 променљивих x 698 испитаника).

То четворокомпонентно решење објаснило је укупно 50,64% варијансе. Компоненте смо интерпретирали као: *пракса1*, *пракса2*, *пракса3*, *пракса4.*

3.8. КОРЕЛАЦИЈА СТАВОВА НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О НАСТАВИ – ОПШТИ СТАВОВИ И СТАВОВИ О СОПСТВЕНОЈ НАСТАВИ

Табела интеркорелације добијених компонената наставе (општих уверења о настави и уверења и ставова о сопственој пракси) указује на постојање статистички значајних корелација између свих компоненти наставе (општих и специфичних), осим за корелације између другог фактора праксе са свим факторима опште наставе. Овај фактор чине ставке које се односе на буку и дистракцију пажње у учионици. Потврђује налазе из литературе о томе да су наставници на одређено време осетљиви на овај елемент наставе и то на нивоу идиосинкразије.

Табела 22. Корелација: настава (општи ставови) и настава (пракса и ставови о сопственој настави).

	Пракса1	**Пракса2**	**Пракса3**	**Пракса4**
Настава1	.484** (0.000)	-.108** (0.008)	.387** (0.000)	.347** (0.000)
Настава2	.267** (0.000)	.001 (0.986)	.336** (0.000)	.173** (0.000)
Настава3	.215** (0.000)	.058 (0.143)	.197** (0.000)	.121** (0.002)
Настава4	.218** (0.000)	-.047 (0.247)	.333** (0.000)	.149** (0.000)

3.9. ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ И СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЗАПОСЛЕНИХ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ О ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ, ШКОЛСКОЈ КЛИМИ, ПОВРАТНИМ ИНФОРМАЦИЈАМА И НАСТАВИ – ФАКТОРСКА АНАЛИЗА, ПАРАЛЕЛНА АНАЛИЗА, КОРЕЛАЦИОНА АНАЛИЗА, РЕГРЕСИОНА АНАЛИЗА И АНАЛИЗА МОДЕЛА

РЕГРЕСИОНА АНАЛИЗА

МОДЕЛ 1

Табела 23. Корелације

	1**	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Пирсонов r *	-.079	-.042	-.342	.475	.479	.284	.325	.235	.099	.298	.183	-.143	.221	.127
Значајност	.024	.141	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.000	.001

*TS_Задовољство; **1 – TS_ПРпотребе1; 2 – TS_ПРпотребе2; 3 – TS_ПРпрепреке; 4 – TS_Шклима1; 5 – TS_Шклима2; 6 – TS_ПИутицај; 7 – TS_Онастава1; 8 – TS_Онастава2; 9 – TS_Онастава3; 10 – TS_Онастава4; 11 – TS_Нпракса1; 12 – TS_Нпракса2; 13 – TS_Нпракса3; 14 – TS_Нпракса4

Табела 24. Сажетак модела**

Модел	R	R^2	Прилагођени R^2	Стандардна грешка процене
1	.619*	.383	.366	3.01263

*Предиктори: ПРпотребе, ПРпрепреке, Шклима, ПИутицај, Онастава, Нпракса; **Зависна варијабла: Задовољство послом

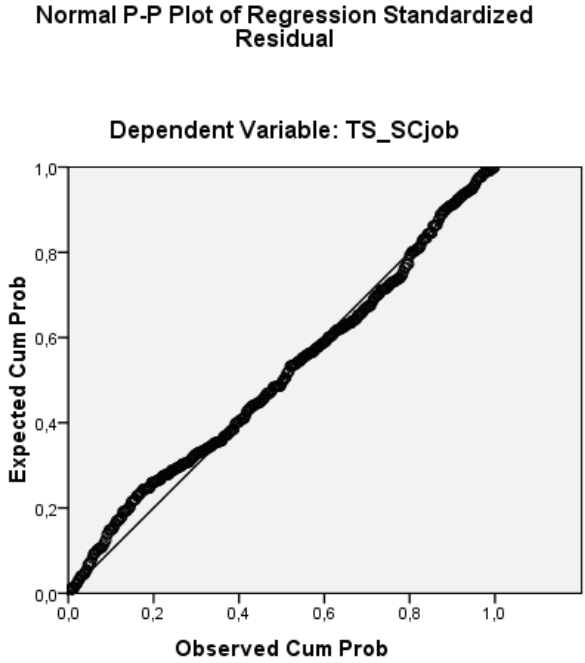
Табела 25. Анализа варијансе**

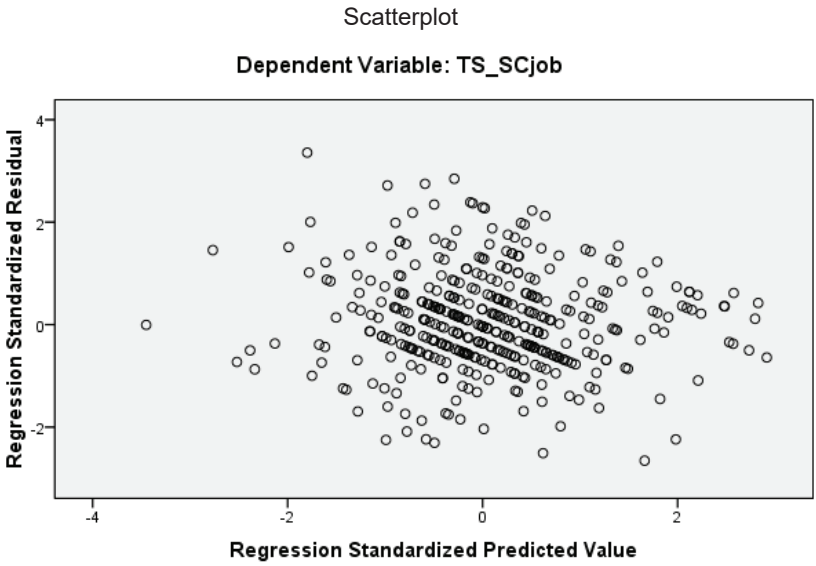
Модел	Сума квадрата	df	Квадрат просека	F	Значајност
Регресија	2844.524	14	203.180	22.387	.000*
Резидуал	4574.277	504	9,076		
Укупно	7418.801	518			

*Предиктори: ПРпотребе, ПРпрепреке, Шклима, ПИутицај, Онастава, Нпракса; **Зависна варијабла: Задовољство послом

Таβела 26. Коефицијенти

	Нестандардизовани		Стандардизовани			Статистика колинеарности	
Модел	**B**	**Стд. грешка**	**Бета**	**t**	**Sig.**	**Толеранција**	**VIF**
TS_ПРпотребе1	-.018	.024	-.033	-.744	.457	.637	1.569
TS_ПРпотребе2	.005	.057	.044	.093	.926	.652	1.534
TS_ПРпрепреке	-.185	.039	-.176	-4.698	.000	.870	1.149
TS_Шклима1	.322	.064	.230	5.016	.000	.582	1.719
TS_Шклима2	.487	.092	.241	5.312	.000	.597	1.679
TS_ПИутицај	.016	.033	.019	.486	.627	.765	1.307
TS_Онастава1	.110	.036	.148	3.065	.002	.523	1.913
TS_Онастава2	-.019	.030	-.026	-.628	.530	.699	1.413
TS_Онастава3	.062	.097	.024	.637	.524	.893	1.119
TS_Онастава4	.127	.074	.073	1.772	.086	.688	1.453
TS_Нпракса1	.007	.063	.004	.105	.917	.678	1.476
TS_Нпракса2	-.204	.073	-.101	-2.795	.005	.942	1.061
TS_Нпракса3	.116	.087	.058	1.342	-.054	.666	1.505
TS_Нпракса4	-.051	.080	-.026	-.624	.521	.755	1.324





МОДЕЛ 2

Табела 27. Корелације

	1**	2	3	4	5
Пирсонов r *	-.328	.447	.466	.331	.300
Значајност	.000	.000	.000	.000	.000

*TS_Задовољство; **1 – TS_ПРпрепреке; 2 – TS_Шклима1; 3 – TS_Шклима2; 4 – TS_Онастава1; 5 – TS_Онастава4

Табела 28. Сажетак модела**

Модел	R	R^2	Прилагођени R^2	Стандардна грешка процене
1	.591	.349	.343	3.05696

*Предиктори: ПРпотребе, ПРпрепреке, Шклима, ПИутицај, Онастава, Нпракса; **Зависна варијабла: Задовољство послом

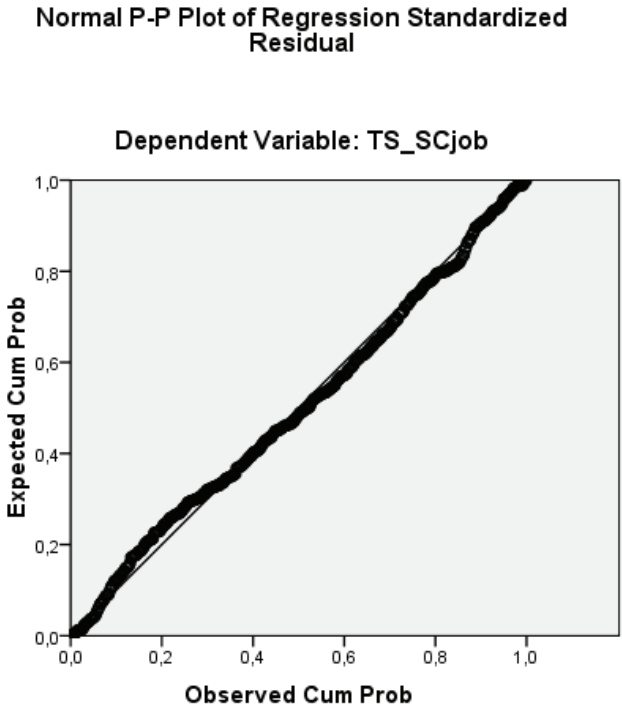
Табела 29. Анализа варијансе**

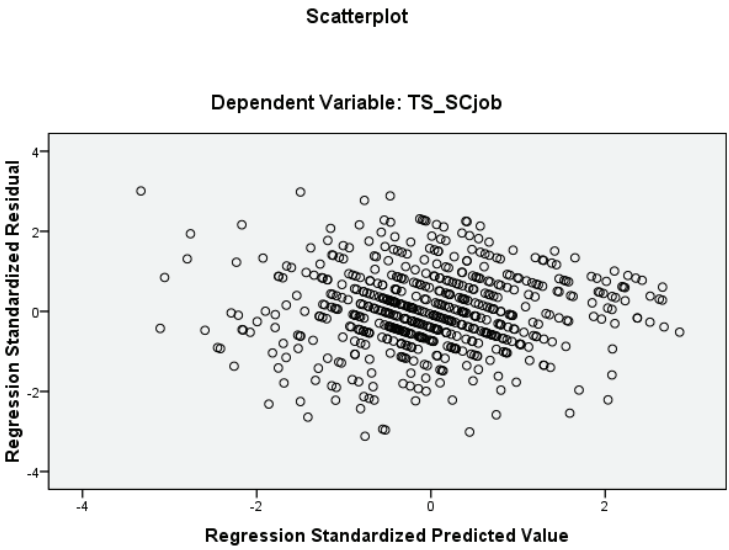
Модел	Сума квадрата	df	Квадрат просека	F	Значајност
Регресија	2978,395	5	595,679	63,743	.000
Резидуал	5560,280	595	9,345		
Укупно	8538,676	600			

*Предиктори: ПРпотребе, ПРпрепреке, Шклима, ПИутицај, Онастава, Нпракса; **Зависна варијабла: Задовољство послом

Таβела 30. Коефицијенти

	Нестандарди-зовани		Стандар-дизовани			Статистика колинеарности	
Модел	**B**	**Стд. грешка**	**Бета**	**t**	**Sig.**	**Толе-ранција**	**VIF**
TS_ПРпрепреке	-.201	.037	-.189	-5,484	.000	.918	1,089
TS_Шклима1	.284	.060	.199	4,730	.000	.620	1,612
TS_Шклима2	.508	.085	.250	5,954	.000	.620	1,612
TS_Онастава1	.119	.028	.164	4,284	.000	.748	1,337
TS_Онастава4	.159	.068	.091	2,352	.019	.738	1,354




Scatterplot
Dependent Variable: TS_SCjob
Regression Standardized Residual
4
2
0
-2
-4
-4
-2
0
2
Regression Standardized Predicted Value

ШКОЛСКА КЛИМА И ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ

Факторска анализа. Као резултат димензионирања скале школске климе, добијена је факторска структура приказана у Табели 2.

Табела 31. Матрица компоненти школске климе

Ставке	**Компоненте**	
	1	**2**
Ова школа пружа ученицима могућност да учествују у школским одлукама	.840	
Ова школа пружа наставницима и сарадницима могућност да учествују у школским одлукама	.838	
Ова школа негује културу заједничке одговорности за школска питања	.802	
Ова школа пружа родитељима могућност да учествују у школским одлукама	.797	
Постоји школска култура сарадње коју карактерише међусобна подршка	.784	
Већина наставника у овој школи верује да је добробит ученика важна		.876
Већину наставника у овој школи занима шта ученици имају да кажу		.859
У овој се школи наставници и ученици добро слажу		.801
Ако је ученику ове школе потребна додатна помоћ, школа му је пружа		.704
Кромбахов алфа коефицијент	α=0.86	α=0.79

Први фактор објашњава 50,03% варијансе школске климе, а ми смо га интерпретирали као *клима – школа*. Други фактор објашњава додатних 14,83% варијансе, а ми смо га интерпретирали као *клима – ученици*. Паралелна анализа (PA) (Horn, 1965) потврђује ово двофакторско решење. Дескриптивни индикатори за први фактор (*клима – школа*) приказани су у Табели 32.

Табела 32. Дескриптивни показатељи за фактор *клима – школа*

Ставке	Min	Max	M	SD	SeM
Ова школа пружа ученицима могућност да учествују у школским одлукама	1	4	2.85	.713	.038
Ова школа пружа наставницима и сарадницима могућност да учествују у школским одлукама	1	4	3.10	.612	.033
Ова школа негује културу заједничке одговорности за школска питања	1	4	2.87	.690	.037
Ова школа пружа родитељима могућност да учествују у школским одлукама	1	4	3.03	.628	.033
Постоји школска култура сарадње коју карактерише међусобна подршка	1	4	2.93	.697	.037

χ^2 = 43.695, df = 45, p = 0.527

Дескриптивни индикатори за други фактор (*клима – ученици*) приказани су у Табели 33.

Табела 33. Дескриптивни показатељи за фактор *клима – ученици*

Ставке	Min	Max	M	SD	SeM
Већина наставника у овој школи верује да је добробит ученика важна	1	4	3.10	.529	.028
Већину наставника у овој школи занима шта ученици имају да кажу	1	4	3.27	.527	.028
У овој се школи наставници и ученици добро слажу	1	4	3.11	.533	.028
Ако је ученику ове школе потребна додатна помоћ, школа му је пружа	1	4	3.21	.570	.030

χ^2 = 61.843, df = 36, p = 0.005

Идентификовали смо проблем у анализи интерне конзистентности за скалу којом се димензионира задовољство послом. Добијен је незадовољавајући Кронбахов алфа коефицијент поузданости (α = 0,36). Када се ставке 3, 4 и 6 обрнуто скорују, добијају се задовољавајући резултати. Факторска анализа указује на постојање два фактора, а паралелна анализа указује на оправданост једнофакторског решења. Пошто смо у двокомпонентном решењу добили још један фактор који се састоји од само једне ставке, прихватили смо решење добијено паралелном анализом (елиминисање другог фактора

– састоји се од једне ставке скале). Овај један фактор објашњава 43,96% варијансе задовољства послом, што је потпуно задовољавајући резултат. Кромбахов алфа коефицијент за такво (једнокомпонентно) решење износи α = 0,737. Ставка коју смо одбили била је „Желео бих да пређем у другу школу ако је то могуће". Занимљиво је да на овој супскали постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника са пуним радним временом и наставника са скраћеним радним временом (χ^2 = 61,843, df = 36, p = 0,005).

Осим тога, да бисмо тестирали ово решење (упоређујући га са претходним моделом), спровели смо комфирнаторну факторску анализу (CFA) тако конструисаног модела уклапања. Резултати показују да се модел без ове једне ставке скале за мерење задовољства послом (са две компоненте школске климе) добро уклапа: χ^2 (31.66), p-value (0.002), RMSEA (0.159), GFI (0.909), AGFI (0.788), SRMR (0.506), NFI (0.898), NNFI (0.879), CFI (0.923).

Табела 34. Резултати експлораторне факторске анализе (PCA) за задовољство послом

Ставке	**1**	**2**
Све у свему, задовољан сам својим послом	.817	
Када бих могао поново да бирам, опет бих изабрао посао наставника	.767	
Уживам у раду у овој школи	.765	
Препоручио бих своју школу као добро место за рад	.712	
Предности учитељског занимања увелико надмашују недостатке	.703	
Задовољан сам својим учинком у овој школи	.622	
Мислим да је професија наставника цењена у друштву	,552	
Питам се да ли би било боље изабрати неко друго занимање	.476	
Желео бих да пређем у другу школу ако је то могуће		.680
Кромбахов алфа коефицијент	α=0.73	

Дескриптивни показатељи за задовољство послом приказани су у Табели 35.

Табела 35. Дескриптивни показатељи за задовољство послом

	Min	Max	M	SD	SeM
Предности учитељског занимања увелико надмашују недостатке	1	4	2.92	.713	.038
Када бих могао поново да бирам, опет бих изабрао посао наставника	1	4	3.09	.787	.042
Уживам у раду у овој школи	1	4	3.14	.719	.038
Питам се да ли би било боље изабрати неко друго занимање	1	4	3.37	.484	.026
Препоручио бих своју школу као добро место за рад	1	4	3.12	.704	.037
Мислим да је професија наставника цењена у друштву	1	4	2.01	.887	.047
Задовољан сам својим учинком у овој школи	1	4	3.14	.607	.032
Све у свему, задовољан сам својим послом	1	4	3.13	.683	.036

χ^2 = 68.283, df = 63, p = 0.303

Дакле, добили смо два фактора школске климе и један фактор задовољства послом. Добијени фактори су у статистички значајној корелацији и матрица интеркорелације приказана је у Табели 36.

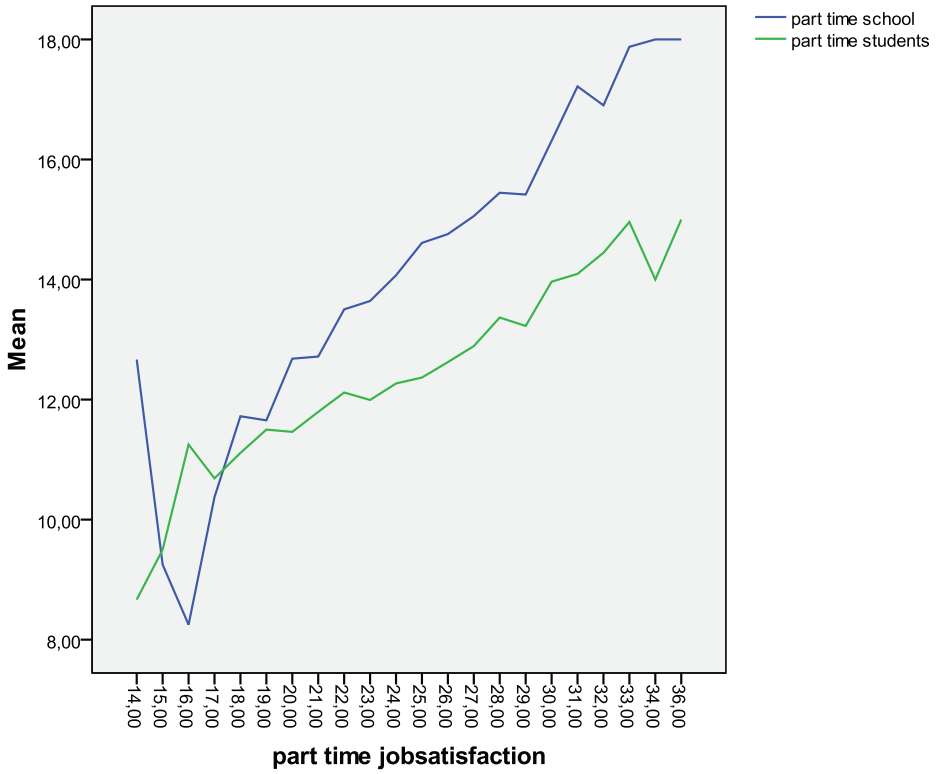
Табела 36. Матрица интеркорелације фактора

	Клима – школа	Клима – ученици	Задовољство послом
Клима – школа	1		
Клима – ученици	0.552**	1	
Задовољство послом	0.503**	0.486**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Добијене корелације између фактора *задовољство послом* и *клима – ученици*, иако то нисмо очекивали, ниже су од корелација између фактора *задовољство послом* и *клима – школа*. Међутим, код нижег задовољства послом средње вредности за фактор *клима – ученици* веће су од средњих вредности за фактор *клима – школа*. Наша претпоставка је заснована на анализама које се појављују у истраживањима (O'Connor, 2009; Belmonte, 2006; Bekingalar, 2015), према којима наставници са скраћеним радним временом немају на располагању прилику и време да учествују у школском

животу, јер имају променљив и непотпун радни ангажман. Зато су им примарна оријентација ученици. Наши подаци показују да је то само случај са заменским наставницима са нижим задовољством послом (Слика 15).



Слика 15. Линијски дијаграм: средње вредности компоненти *школска клима* и *задовољство послом*

Поређење група. Резултати испитивања процене школске климе по полу упоређени су са t-тестом независних узорака. Није било значајне разлике у резултатима између мушкараца (M = 14,71; SD = 2,79) и жена (M = 14,56; SD = 2,65) (t = 156; p = 0,11). Разлика између средњих вредности особина по групама (средња разлика = 0,14; 95% интервал поверења = 0,034 до 0,037) била је веома мала (ета квадрат = 0,003). Т-тест независних узорака је такође упоредио резултате процене задовољства послом мушкараца и жена. Није било значајне разлике у резултатима између мушкараца (M = 25,50; SD = 3,26) и жена (M = 25,58; SD = 3,24) (t = 0,722; p = 0,47). Разлика између средњих вредности обележја по групама (средња разлика = 0,08; 95% интервал поверења = 0,30510 до 0,30564) била је

веома мала (ета квадрат = 0,0007). Испитаници се не разликују у процени школске климе и задовољства послом. Статистички значајне разлике појавиле су се и код других независних варијабли. Резултати су приказани у Табели 8.

Табела 37. Резултати разлика на независним варијаблама

Варијабле	Компоненте	χ^2	df	p
Године старости	Клима – школа	823.957	574	0.000*
	Клима – ученици	422.802	369	0.028*
	Задовољство послом	894.433	779	0.002*
Радни стаж у овој школи	Клима – школа	611.696	420	0.000*
	Клима – ученици	394.975	270	0.000*
	Задовољство послом	674.604	540	0.000*
Радни стаж у настави укупно	Клима – школа	770.051	490	0.000*
	Клима – ученици	343.912	288	0.013*
	Задовољство послом	778.647	648	0.000*
Радни стаж у другим професијама	Клима – школа	312.036	286	0.139
	Клима – ученици	214.096	176	0.026*
	Задовољство послом	404.080	374	0.137

*$p \leq 0.05$

Поред тога, упоредили смо наставнике који раде на неодређено време и наставнике који раде на одређено време и њихове процене о све три добијене компоненте варијабли од интереса (*клима – школа*, *клима – ученици* и *задовољство послом*). Нисмо добили статистички значајне разлике на компонентама школске климе, али јесмо на проценама задовољства послом. Постоји статистички значајна разлика у оценама задовољства послом између наставника са пуним радним временом (M = 25,53; SD = 3,20) и наставника са скраћеним радним временом (M = 25,48; SD = 3,58) (t = 0,233; p = 0,025). Разлика између средњих вредности обележја по групама (95% интервал поверења = 0,40 до 0,43) била је значајна (ета квадрат = 0,18).

Регресиона анализа. Да бисмо истражили питање колико добро две дате мере школске климе предвиђају задовољство наставника са скраћеним радним временом, односно која компонента школске климе боље предвиђа задовољство послом, користили смо стандардну вишеструку регресију. Приликом евалуације модела добијено је R^2 = 0,267. Наш модел

објашњава 26,7% варијансе задовољства послом. Да би се проценила статистичка значајност овог индикатора, добијени су резултати ANOVA F = 649,64, p = 0,000 (модел достиже статистичку значајност). Упоређујући доприносе обе компоненте, утврђено је да друга компонента школске климе (*клима – ученици*, β = 0,313) појединачно више доприноси објашњавању задовољства послом него прва компонента школске климе (*клима – школа*, β = 0,268). Обе компоненте дају статистички значајан јединствени допринос једначини (p = 0,000). Полупарцијални коефицијент корелације прве компоненте школске климе (*клима – школа*, прва супскала) јесте Part = 0,218, што показује да ова компонента на јединствен начин објашњава 4% варијансе у вредностима задовољства послом. За другу компоненту школске климе (*клима – ученици*, друга супскала) добијена вредност Part = 0,255 указује на јединствен допринос од 6,5 процената у објашњавању варијансе задовољства послом.

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ (ПОТРЕБЕ И ПРЕПРЕКЕ), ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ И ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ

Пре него што смо употребили парцијално моделирање структурне једначине најмањих квадрата за одабране димензије које смо тестирали на нашем узорку наставника на одређено време, тестирали смо факторску структуру потреба професионалног развоја (ПД), будући да је највећи број ставки и питања везаних за ову димензију. За њих смо у експлораторној факторској анализи (EFA) и паралелној анализи (PA) добили и потврдили двофакторско решење за потребе професионалног развоја (ова два фактора смо назвали и интерпретирали као Опште потребе ПД (10 ставки; McDonald's ω = 0,890) и Специфичне потребе ПД (4 ставке; McDonald's ω = 0,697)), те је за њих потврђено једнофакторско решење за димензију баријера професионалног развоја ПД Баријере (7 ставки; McDonald's ω = 0,750). Резултати потврдне факторске анализе (CFA) показују за овај модел димензије професионалног развоја (PD General, PD Specific, PD Barriers) задовољавајуће показатеље усклађености модела који су у прописаним границама: χ^2 = 11.858 / p = 0.053; RMSEA: 0.048; SRMR: 0.042; CFI: 0.929; NFI: 0.918; AFS: 0.989; MFI: 0.990.

Први део резултата чине подаци који се односе на мерење рефлективних конструкција у моделу. За ову врсту мерења Хеир и сарадници (Hair et al., 2019) предлажу анализу рефлективног оптерећења индикатора, поузданости унутрашње конзистентности, конвергентне валидности и дискриминантне валидности. У првој табели су приказани резултати за оптерећења рефлективних фактора. У првом кораку, неке варијабле нису прошле овај тест пошто су њихова оптерећења била испод 0,708, а извучене су из касније анализе. У другом кораку, из Табеле 38 је јасно да су сви фактори имали оптерећења већа од прагова од 0,708 (што је минимум према Hair et al., 2019).

Табела 38. Конструктивна поузданост и валидност

	Crombach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	AVE**
Повратне информације	0.981	0.982	0.983	0.802
Задовољство послом	0.881	0.894	0.905	0.544
ПР* – препреке	0.888	0.892	0.912	0.597
ПР – потребе (опште)	0.923	0.925	0.935	0.590
ПР – потребе (специфичне)	0.809	0.814	0.874	0.636

*ПР – професионални развој; **AVE: Average Variance Extracted

Табела 38 такође представља интерну поузданост конзистентности и конвергентну валидност, мерену Кронбаховом алфа, композитном поузданошћу и просечном екстрахованом варијансом (AVE). Према подацима, интерна конзистентност и конвергентна валидност су достигле захтеване вредности за сва три рефлектујућа конструкта (Кронбахова алфа између 0,70–0,90, мак 0,95; композитна поузданост између 0,70 и 0,95; AVE ≥ 0,50). У случају дискриминантне валидности урађени су Форнел–Ларкеров критеријум и однос Хетероцрте–Моноцрте (HTMT). Дискриминантна валидност значи да сваки конструкт обухвата јединствени феномен који није представљен ниједним другим конструктом у моделу (Hair et al., 2017). У оба теста, сви конструкти су достигли (престигли) предложене прагове (HTMT < 0,90) из Табеле 39.

Табела 39. Дискриминативна валидност – Форнел–Ларкер критеријум и однос Хетероцрте–Моноцрте (HTMT)

Fornell-Larcker Criterion					
	ПИ*	ЗП	РДП	РДП – О	РДП - С
Повратна информација – Промене	0.896				
Задовољство послом	0.264	0.738			
РД Баријере	0.243	0.198	0.773		
РД Потребе – Опште	0.274	0.157	0.496	0.768	
РД Потребе – Специфичне	0.283	0.227	0.466	0.759	0.787
Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)					
	ПИ	ЗП	РДП	РДП - О	РДП – С
Повратна информација – Промене					
Задовољство послом	0.270				
РД Баријере	0.251	0.206			
РД Потребе – Опште	0.284	0.167	0.536		
РД Потребе – Специфичне	0.314	0.254	0.539	0.872	

*ПИ – повратне информације; ЗП – задовољство послом; РДП – професионални развој (препреке); РДП – О – професионални развој (потребе – опште); РДП – С – професионални развој (потребе – специфичне).

Анализа мултиколинеарности је показала да сви фактори и њихови показатељи варијансе нису премашили вредност од 5, што указује на проблеме колинеарности (Hair et al., 2019). Завршни део анализе био је

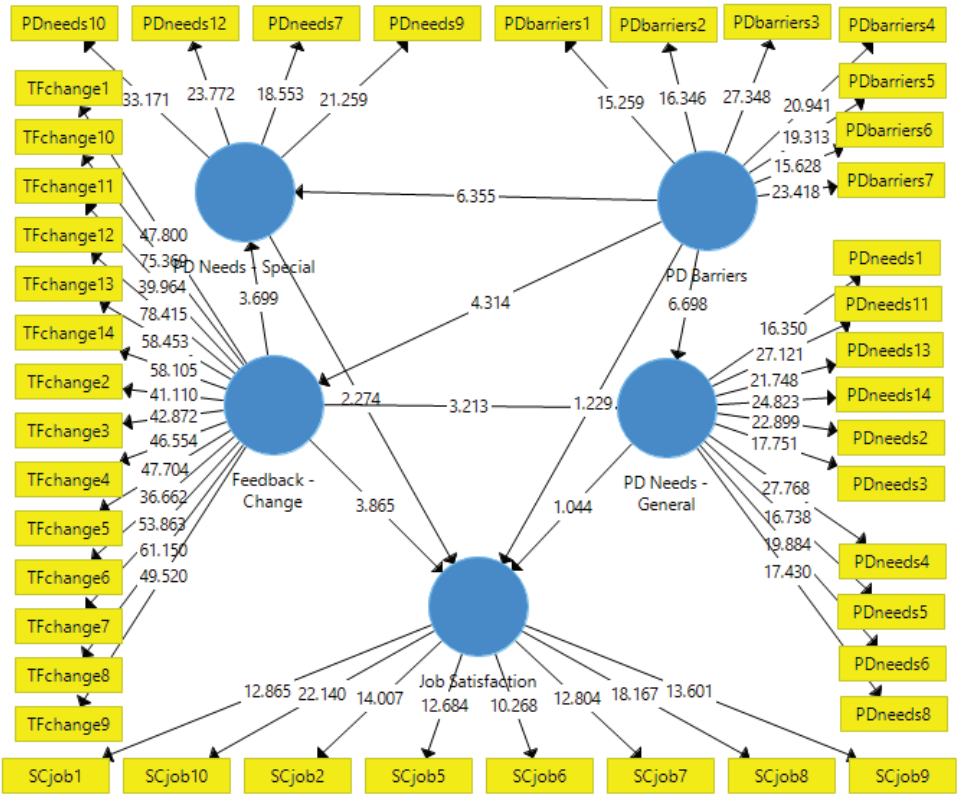
истраживање односа између димензија које се односе на потребе професионалног развоја, повратних информација и задовољства послом.

Табела 40. Коефицијенти пута (просек, стандардна девијација, t-вредност, p-вредност)

	Оригинални узорак	**Просек узорка**	**STD**	**T**	**P**
Повратне информације – ≥ Задовољство	0.211	0.211	0.054	3.865	0.000
Повратне информације – ≥ PD Потребе – О	0.163	0.162	0.051	3.213	0.001
Повратне информације – ≥ PD Потребе – С	0.181	0.180	0.049	3.699	0.000
PD Баријере – ≥ Повратна информација	0.243	0.243	0.056	4.314	0.000
PD Баријере – ≥ Задовољство послом	0.106	0.099	0.086	1.229	0.219
PD Баријере – ≥ PD Потребе – Опште	0.456	0.455	0.068	6.698	0.000
PD Баријере – ≥ PD Потребе – Специфичне	0.422	0.422	0.066	6.355	0.000
PD Потребе – Опште – ≥ Задовољство	0.099	0.096	0.095	1.044	0.293
PD Потребе – Специфичне – ≥ Задовољство	0.193	0.196	0.085	2.274	0.023

Сви коефицијенти који представљају односе између рефлективних конструката, независних и зависних, позитивни су и статистички значајни са $p < 0,01$ (Табела 3), осим коефицијената за однос између баријера професионалног развоја и задовољства послом и општих потреба за професионалним развојем и задовољства послом ($p = 0,219$ и $p = 0,293$, респективно).

Слика 16. Резултати бутстрапинга за значајне односе између фактора



IV ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА И ЗАКЉУЧЦИ

ДИСКУСИЈА

Наша група заменских наставника је углавном млађа од редовних наставника, са скоро дупло мањим искуством и скоро истим искуством у другим професијама. Скоро сваки пети наставник ради у неком заменском статусу (18,84%), просечна старост је 38 година (просечна старост наставника са пуним радним временом је 44 године), са просечним временом у настави од 9 година (просечно време у настави за наставнике са пуним радним временом је 16 година), са просечно 6 година радног стажа у школи у којој тренутно ради (просек за наставнике са пуним радним временом је 12 година), са просечно 5 година искуства на другим пословима и у другим струкама (за наставнике са пуним радним временом то износи 4,65 година). Удео мушкараца и жена је исти у оба подузорка (2/3 жена и 1/3 мушкараца).

Иако међу ауторима није било консензуса о одређеном броју и структури компоненти и аспеката школске климе (Schneider, 1972; Burke & Litvin, 1992; Kopelman, Brief, & Guzzo, 1990; Halpin & Croft, 1963), у новије време метаанализе (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010; Chirkina & Khavenson, 2018) научници најчешће предлажу следеће као поткомпоненте концепта школске климе: 1. Односи између агената у школској клими: школа; 2. Физичко окружење (карактеристике школе и њених учионица); 3. Индивидуални фактори (осећај припадности школи, дисциплина); 4. Организациона култура (очекивања, правила и норме) (Chirkina & Khavenson, 2018: 144). У овој студији, на одабраном узорку хонорарних наставника добијена је двокомпонентна структура школске климе коју чине аспекти у којима се преплићу наведене поткомпоненте (али без аспекта физичког окружења). Наравно, ова структура зависи од изабраног инструмента. Инструмент који смо користили, из ТАЛИС истраживања, има своје недостатке који су већ идентификовани у литератури (Cohen et al., 2009; Zullig et al., 2010;

Chirkina & Khavenson, 2018). За овај и сличне инструменте из ПИСА истраживања важи да друштвено пожељни одговори искривљују слику, не могу описати школску климу користећи објективне, школске карактеристике и процесе. То је латентно својство школе које се не може директно мерити. Могуће је мешати аспекте неформалног и скривеног наставног плана и програма и школске и организационе климе.

Највише просечне вредности, у процени школске климе на компоненти *школска питања*, добијене су за ставке по којима се процењују могућности учешћа у доношењу одлука школе на нивоу школе. Нешто ниже вредности (али не и статистички значајно ниже) добијене су на ставкама које процењују културу заједничке одговорности за школска питања и за сарадњу и међусобну подршку. У компоненти *питања ученика*, највеће просечне вредности су добијене за ставке које процењују уважавање мишљења ученика, као и спремност да се ученицима пружи додатна помоћ у школи.

Статистички значајне корелације између ове две компоненте школске климе у узорку наставника са скраћеним радним временом (r = 0.55) могле би да подрже претпоставку да се иза такве структуре крије латентна димензија. Поређење група ванредних и редовних наставника, у којима смо утврдили да нема статистички значајних разлика у оценама ове две групе испитаника, показује да постоји оправданост за ову претпоставку. Компонента питања ученика има бољу предиктивну вредност од компоненте школских питања. Приликом процене школске климе, наши хонорарни наставници-испитаници су више фокусирани на добробит ученика него на организацију у којој раде.

За разлику од школске климе, задовољство наставника са скраћеним радним временом је поље које се много више истражује. Међутим, у литератури је мало истраживања о раду хонорарних наставника. Задовољство послом редовних наставника са пуним радним временом је много више истраживано. Скалвик и Скалвик (Skaalvik & Skaalvik, 2015) су открили да су наставници идентификовали своје ученике, промену радног окружења, прилику за сарадњу и независност као чиниоце који доприносе њиховом задовољству послом. Болгер и Нир (Bolger & Nir, 2012) су утврдили да су статус и признање предиктори позитивног задовољства послом наставника. Шошани и Елдор (Shoshani & Eldor, 2016) испитивали су односе између климе за учење наставника, задовољства послом, посвећености и субјективног благостања и повезали их са обезбеђивањем позитивног окружења за учење за ученике и самим тим веће могућности за успех ученика. Акаја и Акјол (Akkaya & Akyol, 2016) су истраживали везу између локуса

контроле наставника и њиховог задовољства послом. Студија је открила значајну везу између локуса контроле и задовољства послом, укључујући позитивну везу између унутрашњег локуса контроле, или перцепције да могу да направе промене, и задовољства у целини. Кучиара, Руни и Робертсон-Крафт (Cucchiara, Rooney, & Robertson-Kraft, 2015) открили су да су напори у реформи школа утицали на задовољство послом наставника. Правац, позитиван или негативан, био је диктиран перцепцијом наставника о факторима на нивоу школе, укључујући климу и административну подршку (Cucchiara, Roonei, & Robertson-Kraft, 2015). Друге иницијативе на нивоу школе могу утицати на задовољство наставника послом, што су потврдили Коли, Шапка, Пери и Мартин (Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015), који су пронашли везу између перцепције наставника о социјално-емоционалном учењу (СЕЛ) и задовољства послом наставника. У Шоленковом (Scholenko, 2018) истраживању најчешћи извори задовољства међу заменским наставницима били су: студенти, сарадници и природа посла. Најчешћи извори незадовољства међу испитаницима су: плата, понашање ученика и комуникација.

Међутим, иако је постојало обиље студија о задовољству послом у образовању, скоро ниједна се није фокусирала на наставнике са скраћеним радним временом. То посебно долази до изражаја у недостатку радова на српском језику и у нашој истраживачкој литератури. Стога се испитивање задовољства послом фокусирало на истраживање наставника у нади да ће такво испитивање повући паралеле са непроученом популацијом. Многи фактори задовољства послом о којима се говори у литератури могу се чак и појачати у случају наставника са скраћеним радним временом. Како су истраживања и статистика показали, наставници са скраћеним радним временом обављају контингентне послове за нижу надокнаду од редовно запослених наставника и раде у различитим школским срединама са смањеним локусом контроле у доношењу одлука у школи и лошијим могућностима за професионални развој.

У нашем узорку испитаника потврђена је претпоставка да су фактори који утичу на задовољство послом одвојени од оних који утичу на незадовољство (Herzberg, 1966; Herzberg, Mausner, & Sniderman, 1959). Факторска анализа инструмента који се користи за процену задовољства послом у овој студији, као и резултати интерне провере конзистентности, указали су на јасно разграничење ставки које процењују задовољство послом. Негативна корелација са укупним факторским скором и раздвајањем фактора показује оправданост ове тврдње. Елиминацијом неких ставки из оригиналне верзије скале (3, 4 и 6) које процењују незадовољство послом

добијена је задовољавајућа поузданост инструмента. Међутим, донекле је изненађујуће да су највеће (M = 3.37, „Питам се да ли би било боље да изаберем неку другу професију”) и најниже просечне вредности (M = 1.54, „Жалим што сам одлучио да постанем учитељ”) добијене за ставке са негативном конотацијом задовољства.

Статистички значајне корелације су добијене са оба аспекта школске климе, што је у складу са истраживањима (Shoshani & Eldor, 2016; Cucchiara, Roonei & Robertson-Kraft, 2015). Штавише, регресиона анализа је показала да обе компоненте школске климе објашњавају 26,7% варијансе задовољства послом. Поређење група наставника са пуним и непуним радним временом показало је да се ове две групе разликују у процени задовољства послом, односно да наставници са пуним радним временом имају значајно већи просек од наставника са непуним радним временом у процени задовољства послом.

Импликације ове студије су вишеструке и могу утицати на креаторе образовне политике. Иако опстају на периферији школске културе, хонорарни наставници чине чак петину наставничке популације у Србији. Њихов професионални статус није темељно истражен. Ова два специфична аспекта професионалног статуса (школска клима и задовољство послом) чине само један део целокупног професионалног идентитета хонорарних наставника, који код нас, а и у свету, није у потпуности истражен. Дакле, све ово имплицира потребу да им се посвети дужна пажња и да се на основу резултата истраживања свих аспеката професионалног живота осмишљавају прилагођени програми стручног усавршавања у школи.

ЗАКЉУЧЦИ

С обзиром на недовољан број студија које се баве професионалним статусом хонорарних наставника, сваки покушај да се расветли њихов професионални живот представља својеврсну привлачност. Ова констатација је оправдана с обзиром на удео у популацији наставника, код нас и у свету, и њихов укупни значај за несметано остваривање редовне наставе. У нашем истраживању потврђена је веза између процена школске климе од стране хонорарних наставника и њиховог задовољства послом. На основу инструмента који смо користили, школска клима се може проучавати као двокомпонентна димензија која одражава два аспекта школског живота: општа школска питања и питања која се односе на потребе и добробит ученика. Приликом процене школске климе, хонорарни наставници различитог пола дају сличне оцене. Њихова оцена школске климе се не разликује од оне коју дају редовни наставници, иако су околности у којима организују свој лични и професионални живот другачије. Уз оправдане модификације, инструмент за мерење задовољства послом хонорарних наставника коришћен у овом истраживању може се користити као један скор за једну димензију.

Наставници са скраћеним радним временом различитог пола на сличан начин оцењују задовољство послом, али разлика у овој процени се појављује када их упоредимо са наставницима са пуним радним временом. Задовољство послом ових наставника са пуним радним временом је више наглашено. Ова разлика се може објаснити, између осталог, и разликом у просечном стажу у настави, што се показује као значајна детерминанта задовољства послом на узорку наставника са пуним радним временом. Наиме, старији наставници су задовољнији радом. Индикатор да школска клима објашњава 27% варијансе задовољства послом указује на важност добијене регресионе везе.

Увиди и преглед анализа и резултата истраживања који се овде изводе требало би да буду пролегомена за један педантнији рад, пре него свеобухватан одговор на питање о феноменологији рада и професионалног живота хонорарних наставника, који би имао карактер педагошког труизма. Иако наставници са скраћеним радним временом често показују посвећеност професионалној пракси, они су готово навикли да функционишу на периферији школске заједнице. Међутим, то није разлог да опстају на периферији интереса академске заједнице и научно-истраживачке јавности.

Резултати показују да на нашем узорку хонорарних наставника можемо идентификовати значајну везу између специфичних потреба у стручном усавршавању (1), међу којима су потреба за бољим резултатима са новим технологијама у настави и раду са ученицима са посебним потребама, потреба да се кроз повратне информације мења квалитет наставе (2) и задовољство послом (3). С друге стране, могуће је (на основу резултата) утврдити значајну везу између препрека професионалном развоју и општих и специфичних потреба професионалног развоја (што је било сасвим очекивано) и повратне информације за димензију промене.

Специфичне потребе стручног усавршавања хонорарних наставника, чија је окосница потреба за бољим радом са новим технологијама у настави и раду са ученицима са посебним потребама, статистички значајно се више односе на задовољство послом ових наставника него опште потребе за професионалним усавршавањем и баријере које се појављују. Ово последње је за нас био мање очекивани резултат, јер смо очекивали да ће у светлу великог броја препрека које су хонорарни наставници принуђени да савладавају доћи до истакнуте везе између њих и задовољства послом (Beak-Kioo, 2013; Johnson & Johnson, 2010; McClure & Canhmann-Tailor, 2010).

Што се тиче процене потребе да се наставници усавршавају за рад са новим технологијама, како је наведено, оне пружају могућности, али је изазовно за наставнике са скраћеним радним временом (Sheehi, 2012). Претпостављамо да се хонорарни наставници, у недостатку могућности и понуде за стручно усавршавање, залажу за ово решење као лек.

Процене евалуације и повратне информације за промене добијене у овој студији у складу су са резултатима теоријских и емпиријских анализа у литератури. Често постоји недостатак поштовања, сарадње и подршке у вези са евалуацијом наставника са скраћеним радним временом (Lewis, 2012; Lofthouse, 2014; Finley, 2013), и неуспех евалуације и информативних повратних информација за наставнике са скраћеним радним временом (O'Connor, 2009).

Наставници са скраћеним радним временом, може се констатовати на основу резултата, приликом процене задовољства послом више су усмерени на специфичне услове за стручно усавршавање и усавршавање стручне праксе него на опште и принципијелне потенцијале који би могли да се развијају у ширем и ужем окружењу. Препреке које се јављају нису пресудне за процену задовољства, као ни специфичне и конкретне активности као што су корисна повратна информација, способност наставника да се носи са проблемима одређених група ученика и унапреди своју праксу уз нове доступне наставне технологије.

ЛИТЕРАТУРА

Abbott, A. (1988). *The System of Professions; an Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago & London: University of Chicago Press.

Abdal-Haqq, I. (1997). *Not just a warm body: Changing Images of the SubstituteTeacher*. Eric Clearing house on Teaching and Teacher Education. ERICIdentifier ED412208

Agan, R. D. (1987). Intuitive knowing as a dimension of nursing, *Advances in Nursing Science*, vol. 10, No. 1, 63–70. In Judy Lumby (1991), *Nursing: Reflecting on an evolving practice*, Victoria: Deakin University Press.

Akkaya, R., & Akyol, B. B. (2016). The relationship between teachers' locus of control and job satisfaction: A mixed method study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 71–82.

Alvesson, M., & Kärreman, D. (2007). Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development. *The Academy of Management Review*, 32(4): 1265–1281. doi:10.5465/amr.2007.26586822.

Anderson, L., & Gardner, J. (1995). Substitute teachers. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon.

Anđelković, I., & Petrović, D. (2018). Mišljenja nastavnika u Srbiji o povratnim informacijama koje dobijaju o svom radu: sekundarne analize istraživanja Talis 2013. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 15, 41–55.

Ahuja, S., Nikolova, N. & Clegg, S. (2017). Paradoxical Identity: The Changing Nature of Architectural Work and Its Relation to Architects' Identity. *Journal of Professions and Organization*, 4(1), 2–19. doi:10.1093/jpo/jow013.

Ashcraft, K. L. (2007). Appreciating the "Work" of Discourse: Occupational Identity and Difference as Organizing Mechanisms in the Case of Commercial Airline Pilots. *Discourse & Communication*, 1(1): 9–36. doi:10.1177/1750481307071982.

Avraamidou, L. (2014). Studies in Science Education Studying Science Teacher Identity: Current Insights and Future Research Directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145–179. doi:10.1080/ 03057267.2014.937171.

Anderson, L. W. & Gardner, C. (1995). Substitute Teachers. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd. edition), UK, Oxford: Elsevier Science Ltd., 367–369.

Argyris, C. & Scholl, D. A. (1974). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Augustin, H. (1987). Substitute teachers: an endangered species, *Clearing House*, Vol. 60, No. 9, 393–396.

Australian Education Union [AEU] (1996). Relief teaching, *Members' Diary and Handbook: Tasmanian Branch*, 61–63.

Australian Education Union [AEU] (1997). *Members' Diary and Handbook: Tasmanian Branch*, 70–73.

Baldwin, C. (1934). *Organization and administration of substitute-teaching service in city school systems*. New York: Teachers College Press.

Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. doi:10.1080/0268093022000043065.

Ball, S. J. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In P. Woods (Ed.), *Pupil Strategies*, London: Croom Helm, 143–161.

Barbour, J. B. & Lammers, J. C. (2015). Measuring Professional Identity: A Review of the Literature and A Multilevel Confirmatory Factor Analysis of Professional Identity Constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2, 38–60. doi:10.1093/jpo/jou009.

Barendsen, L. & Gardner, H. (2009). Good for What? The Young Worker in a Global Age. In N. Garcea, S. Harrington, P. A. Linley (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work*. Oxford: Oxford University Press, 301–312.

Bayliss, S. (1988). Self-help group for those meeting supply demand. *Times Educational Supplement*, 24, 10.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. doi:10.1080/03057640902902252.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001.

Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education,* 16 (7), 749–764. doi:10.1016/S0742-051X(00)00023-8.

Belmonte, D. (2005). *Teaching on Solid Ground: Nuance, Challenge, and Technique for the Emerging Teacher*. Corwin Press: Thousand Oaks California.

Bekingalar, L. (2015). *Examining Opinions and Perceptions Regarding Substitute Teachers and Their Impact on Student Learning*, Doctoral dissertation. Nova Southeastern University.

Bennett, B., Rolheiser-Bennett C. & Stevahn, L. (1991). *Cooperative Learning: where heart meets mind*, Toronto: Educational Connections.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*, New York: Harper & Row.

Berkeley, G. F. (1991). Teacher Quality – Why the fuss?. *Unicorn*, Vol. 17, No. 1, 19–23.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*, London: Collier-Macmillan, 47–69.

Bévort, F. & Suddaby, R. (2016). Scripting Professional Identities: How Individuals Make Sense of Contradictory Institutional Logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17–38. doi:10.1093/jpo/jov007.

Biesta, G. J. J. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. doi:10.29173/pandpr19860.

Blackburne, L. (1990). No longer just a London problem, *Times Educational Supplement*, 20, July, 4.

Bodin, L., Clarke, A. (2002). Substitute teaching: Perceptions of four beginning secondary school teachers. *Journal of Professional Studies*, 9(2), 8–10.

Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287–306.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bolton, R. (1987). *People Skills*, Australia: Simon & Schuster.

Boud, D., Mc Gaw, B., McKenzie, P., Poole, M. & Warry, R. (1992). *Educational Research in Australia*, Australia, ACT: National Board of Employment, Education & Training.

Bourke, S. (1993). Learning about casual primary teachers in New South Wales, *Unicorn*, Vol. 19, No. 2, 64–71.

Boyd, V. (1992). School context: Bridge or barrier to change. *Southwest Educational development Laboratory*. Доступно на: http://www.sedl.org/change/school/welcome.html.

Brace, D. L. (1990). Establishing a support system for substitute teachers, *NASSP Bulletin*, Vol. 74, 73–77.

Brain, K., Reid, I. & Comerford Boyes, L. (2006). Teachers as Mediators between Educational Policy and Practice. *Educational Studies*, 32(4), 411–423. doi:10.1080/03055690600850396.

Bransgrove, E. & Jesson, A. (1993). A matter of survival: stress and the emergency teacher, *Set*, Vol. 1, No. 6, 1–4.

Brenot, J. W. (1985). *The Substitute's Handbook: a survivor's guide*, California: R & E Publishers.

Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*, Buckingham: Open University Press.

Бурдије, П. (1999). *Сиīнална свешла: īрилози за ошīор неолибералној инвазиju*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Buchanan, R. (2015). Teacher Identity and Agency in an Era of Accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700–719. doi:10.1080/13540602.2015.1044329.

Burke, W. W. & Litwin, G. H. (1992). A Causal Model of Organizational Performance and Change. *Journal of Management*, Vol. 18, No. 3, 523–545.

Burgess, R. (1984). *In the Field: an introduction to field research*, London: George Allen & Unwin.

Burgess, R. (Ed.) (1985). *Strategies of Educational Research: qualitative method*, London: Falmer Press.

Buzan, T. (1989). *Using your Head*, London: BBC Books.

Buzzing, P. (1994). Human Resource management: an LEA response. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: professional substitutes in education*, London: Falmer Press, 122–136.

Cardon, P. W. (2002). A qualitative study of the perceptions of substitute teaching quality. *SubJournal: For Personnel Responsible for Substitute Teaching*, 3(2), 29–43.

Cannon, G. (1984). *Survival Guide for Substitute Teachers*, Maryland, U.S.: Worcester County Board of Education.

Carrigg, D. (1998). Teacher supply crisis on cards, *Mercury*, 29 October, 5.

Chia-Lin, K. & Wei-Wen, C. (2017). The relationship between job stress risk factors and workplace well-being with the moderating effects of job burnout: A study of substitute educators for early childhood education in Taiwan. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(1), 392–401.

Chirkina, T. A. & Khavenson, T. E. (2018). School Climate A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, Vol. 60, No. 2, 133–160.

Chreim, S., Williams, B. E. & Hinings, C. R. (2007). Interlevel Influences on the Reconstruction of Professional Role Identity. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1515–1539. doi:10.5465/ AMJ.2007.28226248.

Clark, D. (1983). On contract: a false internship, *Pivot*, Vol. 10, No. 4, 44–45.

Clifton, R. & Rambaran, R. (1987). Substitute teaching: Survival in a marginal situation. *Urban Education*, 22(3), 310–327.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 1, 180–213.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148–157.

Cornelius, C. & Faire, S. (1990). *Everyone can Win: How to resolve conflict*, Australia: Simon Schuster.

Coverdill, J. E. & Oulevey, P. (2007). Getting contingent work: Insights into on-call work, matching processes, and staffing technology from a study of substitute teachers. *Sociological Quarterly*, 48(3), 533–557.

Crittenden, A. (1994). Evaluation of the relief teaching programme in government primary schools in Western Australia, *Issues in Educational Research*, Vol. 4, No. 2, 81–93.

Cucchiara, M. B., Rooney, E. & Robertson-Kraft, C. (2015). "I've never seen people work so hard!". Teachers' working conditions in the early stages of school turnaround. *Urban Education*, 50(3), 259–287.

Damianos, M. (1998). *Substitute teachers in elementary schools and their professional discourse*. Unpublished master's thesis. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Day, C. (2007). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. In T. Townsend, R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education; Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, Dordrecht: Springer, 597–612.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. doi:10.1080/01411920600775316.

De Bono, E. (1990). *Lateral thinking for Management*, London: Penguin.

De Bono, E. (1979). *The Happiness Purpose*, London: Pelican.

Den Brok, P., Wubbels, T. & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring Beginning Teachers' Attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8): 881–895. doi:10.1080/ 13540602.2017.1360859.

Dendwick, M. (1993). The substitute teacher: Stranger in a foreign land. *Canadian School Executive*, 12(9), 23–26.

Drake, J. M. (1981). Making effective use of the substitute teacher: an administrative opportunity, *NASSP Bulletin*, Vol. 65, 74–80.

Drucker, P. (1968). *The Practice of Management*, London: Pan.

Driedger-Enns, L. M. (2014). Relational identity making on the professional landscape as a substitute teacher: Interruptions and continuities. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 87–103.

Duggleby, P. & Badali, S. (2007). Expectations and Experiences of Substitute Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 22–33.

Earley, P. (1986). *Questions of Supply: an exploratory study of external cover arrangements in England and Wales*, Slough: NFER, October.

Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*, New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

Elliot, B. (1996). Relief teachers: a different perspective, *Tasmanian Education Review*, Vol. 4, No. 5, 3–4.

Elmore, R. F. (1988). Contested Terrain: the next generation of educational reform. Paper prepared for Commission on Public School Administration and Leadership, Association of California School Administrators. In M. G. Fullan, S. Stiegelbauer (Eds.), *The New Meaning of Educational Change* (2nd edition), New York: Teachers College Press, 287.

Esteve, J. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197–207.

Evans, D. W. (1986). *People and Communication*, London: Pitman.

Evetts, J. (2011). A New Professionalism? Challenges and Opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. doi:10.1177/0011392111402585.

Finnis, E. & Williams, D. (1992). They showed me the staffroom and the kettle – TRTs-Teacher's Harijan?. Paper presented at ATEA Conference, University of Melbourne. In E. Bransgrove & A. Jesson (Eds.), *A Matter of Survival: Stress and the Emergency Teacher, Set*, No. 1, 6, 1–4.

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002.

Freedman, M. K. (1975). The new substitutes: free to teach!. *NASSP Bulletin*, Vol. 59, May, 95–98.

French, C. (1993). Successful substituting, *New Teacher Advocate*, Spring, 6.

Friedman, N. L. (1983). High school substituting: task demands and adaptations in educational work, *Urban Education*, April, 14–26.

Frosch, C. S. (1984). Thoughts on the proper utilization of the substitute teacher, *NASSP Bulletin*, vol. 68, 89–91.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd edition), New York: Teachers College Press.

Galloway, S. (1993). "Out of Sight, out of Mind": a response to the literature on supply teaching. *Educational Research*, 35(2), 159–169.

Galloway, S. (1994). Square pegs and round holes: the supply coordinator's role in employing and deploying staff. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: professional substitutes in education*, London: Falmer Press, 82–107.

Galloway, S. & Morrison, M. (1994). *The supply story: Professional substitutes in education*. Lewes, UK: Falmer Press.

Galloway, S. & Morrison, M. (1994a). Teacher substitution: a focal point for multiple perspectives. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: professional substitutes in education*, London: Falmer Press, 1–13.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.

Gardner, H. & Shulman, L. S. (2005). The Professions in America Today: Crucial but Fragile. *Daedalus*, 134(3), 13–18. doi:10.1162/0011526054622132.

Gershenson, S. (2012). How do substitute teachers substitute? An empirical study of substitute-teacher labor supply. *Economics of Education Review*, 31(4), 410–430.

Gill, B. & Hand, B. (1992). The professional standing of the replacement teacher in the education community: a country region's perspective, *Education in Rural Australia*, Vol. 2, No. 1, 35–48.

Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, London: Falmer Press.

Glaser B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine Atherton.

Glaser B. G. & Strauss, A. L. (1971). *Status Passage*, London: Routledge & Kegan Paul.

Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory Leadership: Introduction to Instructional Supervision*, London: Scott, Foresman & Company.

Goddard, R. & O'Brien, P. (2003) Beginning teacher perceptions of their work, wellbeing and intention to leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6, 99–110.

Голенкова, З., Голиусова, Ј. В. (2014). Прекаријат као нова друштвена група у глобалном друштву [The precariat: a new social group in the global society]. *Зборник радова Филозофскої факултета у Приштини*, XLIV(1), 143–155. DOI: 10.5973/ZRFFP44-6006.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*, London: Bloomsbury.

Goodrick, E. & Reay, T. (2010). Florence Nightingale Endures: Legitimizing a New Professional Role Identity. *Journal of Management Studies*, 47(1), 55–84. doi:10.1111/joms.2010.47.issue-1.

Gordon, D. (1988). Education as Text: the varieties of educational hiddenness, *Curriculum Inquiry*, Vol. 18, 425–449.

Gordon, T. (1974). *T. E. T. Teacher Effectiveness Training*, New York: David Mckay Co. Inc.

Gore, J. M., Griffiths, T. & Ladwing, J. G. (2004). Towards Better Teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 375–387.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). Effective Evaluation, San Francisco: Jossey-Bass. In Y. S. Lincoln & E. G. Guba (Eds.), *Naturalistic Inquiry*, London: Sage Publications, 273.

Guzzardo, G. (1993). Facing the Reality, *New Teacher Advocate*, Spring, 6.

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). London: Pergamon.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. doi:10.1080/713698714.

Hargreaves, A., Stone-Johnson, C. & Kew, K. L. (2016). *Education Reform and School Change*. Oxford Bibliographies. doi:10.1093/OBO/9780199756810-0014.

Hargreaves, D. H. (1976). Reactions to labelling. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The Process of Schooling: sociological reader*, London: Open University Press, 201–207.

Hayes, M. J. (1975). Stranger in the Classroom, *Phi Delta Kappan*, Vol. 57, No. 4, 270–272.

Helms, J. V. (1998). Science and Me: Subject Matter and Identity in Secondary School Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 811–834. doi:10.1002/(SICI)1098-2736- (199809)35:7<811::AID-TEA9>3.0.CO;2-O.

Hemmings, R. (1985). The teacher at the end of a phone, *Education News*, Vol. 19, No.2, 10–11.

Hendrikx, W. (2018). Priced Not Praised: Professional Identity of GPs within Market-Oriented Healthcare Reform. *Journal of Professions and Organization*, 5(1), 12–27. doi:10.1093/jpo/jox011.

Hendrikx, W. & Van Gestel, N. (2017). The Emergence of Hybrid Professional Roles: GPs and Secondary School Teachers in a Context of Public Sector Reform. *Public Management Review*, 19(8), 1105–1123. doi:10.1080/14719037.2016.1257062.

Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, OH: World Publishing Company.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Hicks, D. E. (1987). Whose sub is she anyway?. *Irzzstructor*, October, 79–80.

Hook, C. (1987). *Studying Classrooms*, Australia: Deakin University.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*, New York: Teachers College Press.

Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: With Experimenting Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791. doi:10.2307/2667055.

Inghram, D. (1976). *Improving the services of substitute teachers*. New York: Vantage Press.

Jack, E. (1972). *Hey, teach*. Philadelphia, PA: Dorrance.

Jansen, E. (1997). *Teacher versus creature from tliae black lagoon: a sociological analysis of teacher status*, Paper presented at the University of Tasmania, 21 August 1997, 1–15.

Jardine, L. & Shallhorn, J. (1988). *Sub-Support: Survival Skills for Occasional Teachers*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers Federation.

Jenkins, S., Smith, H. & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: here one day and gone the next!. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63–78.

Jennings, B. (2001). Supply is demanding. *Times Educational Supplement*. Retrieved May 27, 2001, from:http://www.tes.co.uk/search/search_display.asp?section=Archive&sub_section=Scotland&id=343792&Type=0.

Jones, C. (1998). Teacher supply crisis is looming, *Age*, 28 October, 3.

Knight, C. (1994). Then and Now Supply Teaching in the Infinite School. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: Professional Substitute in Education*. London: Falmer Press, 108–120.

Kee, Y.-T. (1987). *Powerful Management DecisioPi-Making: Janusian Thinking*, London: Pitman.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009.

Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. doi:10.1080/ 13540600902875332.

Kilpatrick, P. (1996). *Personal correspondence from the interne*, 26, November.

Koedel, C., Li, J., Tan, L. & Springer, M. G. (2017). The impact of performance ratings on job satisfaction for public school teachers. *American Educational Research Journal*, 54(2), 241–278.

Koelling, C. H. (1983). Substituting teachers: school policies and procedures in the north central region, *Education*, Winter, 155–171.

Kohn, A. (1990). Incentives can be bad for business, *Jona*, Vol. 20, No. 1, 7–9.

Kopelman, R. E., Brief, A. P. & Guzzo, R. A. (1990). The Role of Climate and Culture in Productivity. In B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 282–318.

Kraft, D. W. (1980). New approaches to the substitute teacher problem, *NASSP Bulletin*, Vol. 64, September, 79–86.

Lassmann, M. E. (2001). Defining the role of the substitute teacher. *Education*, 121(3), 625–628.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lee, R. M. (1993). *Doing Research on Sensitive Tor-Pics*, London: Sage.

Lee, R. M. & Renzetti, C. M. (1993). The problems of researching sensitive topics, In C. M. Renzetti & R. M. Lee (Eds.), *Researching Sensitive Topics*, London: Sage, 3–13.

Leicht, K. T. (2016). Market Fundamentalism, Cultural Fragmentation, Post-Modern Skepticism, and the Future of Professional Work. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 103–117. doi:10.1093/jpo/jov006.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, London: Sage Publications.

Lindley, R. (1994). Supply teaching as a labour market phenomenon. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: professional substitutes in education*, London: Falmer Press, 157–180.

Lofland, J. & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*, California: Wadsworth Inc.

Lokey, G. (1989). *Wanted substitute teachers – not babysitters*, Paper presented at the Mid-America Regional Conference of the Association of Teacher Educators, Kingston/Durant, Oklahoma, October 4–6.

Long, J. (1987). What to expect during a teachers' strike, *Thrust for Educational Leadership*, Vol. 16, No. 4, 44–45.

Lunay, G., Lock, G. (2006). Alienation among relief teachers servicing government metropolitan primary schools. *Educational Research*, 16(2), 171–192.

Machin, D. (2017). The Hybrid Professional: An Examination of How Educational Leaders Relate To, with and through Managerialism. *British Journal of Sociology of Education*, 5692, 1–17. doi:10.1080/01425692.2017.1355229.

Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one?. *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, No. 2, 135–152.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd. edition), New York: Harper & Row Publishers Inc.

Maxwell, T. W., Harrington, I. & Smith, H. J. (2010). Supporting Primary and Secondary Beginning Teachers Online: Key finding of the Education Alumni Support Project. *Australian Journal of Education*, 35(1), 42–58.

McCormack, A., Gore, J. M. (2008). *"If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power*. Paper presented at annual conference of the Australian Association for Research in Education. Queensland University of Technology.

McLaughlin, M. W. & Yee, S. M. (1988). School as a place to have a career. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*, New York: Teachers College Press, 23–44.

Meara, H. (1983). Class coverage in the Chicago Public Schools: a study of teacher absences and substitute coverage, Chicago Panel on Public School Policy and Finance, Chicago, Illinois. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition), UK, Oxford: Elsevier Science Ltd., 367–369.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2nd edition), London: Sage Publications.

Митина, Л. М. (2012). *Психологія профессионалой деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход* [Psychology of teacher profession: systematic personal-development approach]. Педагогическое образование: Вестник Московского университета, 3, 48–64.

Митровић, Љ. (2006). Бурдијеова критика неолиберале филозофије развоја, мита о мондијализацији и новој Европи (Пледоаје за обнову критичке социологије). У М. Немањић, И. Спаић (ур.), *Наслеђе Пјера Бурдијеа: поуке и надахнућа*. Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију, Завод за проучавање културног развитка, 229–243.

Monahan, M. (1989). Casual teaching? It's a daily challenge, *Sydney Morning Herald*, 20 February, 28.

Moore, A., Edwards, G., Halpin, D. & George, R. (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: The (Re)Construction of Schoolteacher Identities in a Period of Intensive Educational Reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551–565. doi:10.1080/ 0141192022000005823.

Morrison, M. (1994). Temps in the classroom: a case of hidden identities. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: professional substitutes in education*, London: Falmer Press, 43–65.

Mullett, M. (1994). Highlighting a grey area. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: professional substitutes in education*, London: Falmer Press, 31–42.

Nelson, M. (1972). *Attitudes of intermediate school-children toward substitute teachers who receive feedback on pupil-desired behavior*, Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon.

Nelson, M. (1983). A few steps by regular teachers can help substitutes with class instruction, *NASSP Bulletin*, Vol. 67, 98–100.

Newton, M. (1994). From Where I Stand: A Headteacher's Account. In S. Galloway & M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: Professionai Substitutes in Education*, London: Falmer Press, 68–82.

Nixon, P. (1997). Tasmania into the 21st Century, *Commonwealth State Inquiry into the Tasmanian Economy*, July.

O'Connor, K. (2009). No Substitute Teacher Left Behind. *Principal*, Vol. 89, No. 1, 32–36.

Ochiltree, G. (1990). *Children in Stepfamilies*, London: Prentice Hall.

Ostapczuk, E. D. (1994). What makes effective secondary education substitute teachers? Literature review. *ERIC Information Analyses*, United States: New York.

Owens, R. G. (1987). *Organizational Behavior in Education* (3rd edition), New Jersey: Prentice Hall Inc.

Pattie, I. (1995). Winter flu epidemic puts paid to relief for teachers, *Examiner*, 6 September, 1995, 18.

Pease, A. (1981). *Body Language: How to read others' thoughts by their gestures*, Australia: Camel Publishing Company.

Pease, A. V. & Garner, A. (1985). *Talk Language: How to use conversation for profit and pleasure*, Sydney: Camel Publishing.

Perkins, B. (1966). *Getting better results from substitute teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pietsch, M. & Williamson, J. (2009). *I am Tentatively Teaching: Crossing the border from student of teaching to teacher of students*. Referenced paper presented at the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA).

Platt, J. M. (1987). Substitute teachers can do more than just keep the lid on. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 19, No. 2, 28–31.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Keegan Paul.

Pratt, M. G., Rockmann, K. W. & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262. doi:10.5465/ amj.2006.20786060.

Preston B. (1996). *Personal correspondence*, 12, July.

Preston, B. (1997). *Teacher Supply and Demand to 2003: projections, implications and issues*, Canberra: Australian Council of Deans of Education, January.

Pronin, B. (1983). *Substitute Teaching A Handbook for HassIe-Free Subbing*. NewYork: St. Martin's Press.

Pronin, B. (1983). Guerilla Guide to effective substitute teaching. *Instructor*, Vol. 92, February, 65–68.

Rawson, D. V. (1981). Increasing the effectiveness of substitute teachers, *NASSP Bulletin*, Vol. 65, 81–84.

Reay, T., Goodrick, E., Waldorff, S. & Casebeer, A. (2017). Getting Leopards to Change Their Spots: Co-Creating a New Professional Role Identity. *Academy of Management Journal*, 60(4), 1043–1070. doi:10.5465/amj.2014.0802.

Renzetti C. M. & Lee, R. M. (Eds.)(1993). *Researching Sensitive Topics*, London: Sage.

Републички завод за статистику (2014). *Месечни статистички билтен*, Бр. 3.

Rice, P. L. (1992). *Stress and Health* (2nd. ed.), California: rooks / Cole Publishing Co. Ltd.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research*, 4th ed. Wiley: London.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Miffliaa.

Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on Personal Power*, London: Constable.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Rogers, W. A. (1992). *Supporting Teachers in the Workplace*, Queensland: Jacaranda Press.

Rosecrans, K. (1983). Do unto others: substitutes and the golden rule, *Music Educators Journal*, Vol. 70, 38–41.

Rowe, K. (2003). *The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling*. Background paper to Keynote address presented at the ACER Research Conference 2003.

Rubin, H. & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sanderse, W. (2013). The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28–42. doi:10.1080/03057240.2012.690727.

Schatzman, L. & Strauss, A. L. (1973). *Field Research: strategies for a natural sociology*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Schimank, U. (2015). "New Public Management" as De-Professionalization – Conceptual Reflections with Some Applications to School Teachers. In T. Klenk & S. Pavolini (Eds.), *Restructuring Welfare Governance: Marketization, Managerialism, and Welfare State Professionalism*, Cheltham, UK & Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 183–199.

Schneider, B. (1972). Organizational Climate: Individual Preferences and Organizational Realities. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 56, No. 3, 211–217.

Scholenko, K. (2018). *Comparing Job Satisfaction Between Certified and Noncertified Substitute Teachers*, Doctoral dissertation. Walden University.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Shoshani, A. A. & Eldor, L. I. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52–63.

Schwartz, P. & Ogilvy, J. (1979). The Emergent Paradigm: changing patterns of thought and belief, Analytical Report 7, Values and Lifestyles Program, Menlo Park, California: SRI International. In Y. S. Lincoln & E. G. Guba (Eds.), *Naturalistic Inquiry*, London: Sage Publications, 55.

Schultz, E. (1991). A new face every day. *Teacher*, Vol. 3, No. 3, 30–38.

Senge, P. M. (1992). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*, Australia: Random House.

Shilling, C. (1991). Supply teachers: working on the margins. A review of the literature, *Educational Research*, Vol. 33, No. 1, 3–11.

Shilling, C. (1991a). Permanent supports or temporary props? Supply workers in state schools and the National Health Service. *Gender & Education*, Vol. 3, No. 1, 61–80.

Shreeve, W. C., Nicely-Leach, J., Radebaugh, M. R., Morrill, C. & Slatton, S. (1987). Substitute teachers: the professional contradiction, *Early Childhood Development and Care*, Vol. 29, 313–319.

Sieber, Joan E. (1993). The ethics and politics of sensitive research. In C. M. Renzetti & R. M. Lee (Eds.), *Researching Sensitive Topics*, London: Sage Publications, 14–26.

Sieber, J. E. & Stanley, B. (1988). Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. *American Psychologist*, Vol. 43, 49–55.

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: methods for analysing talk, text and interaction*, London: Sage.

Simmons, B. J. (1991). Planning to improve the quality of the substitute teacher program. *NASSP Bulletin*, Vol. 75, 91–98.

Siraj-Blatchford, I. (1993). Educational Research and Reform: Some Implications for the Professional Identity of Early Years Teachers. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 41, No. 4, 393–408.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say?. *International Education Studies*, 8(3), 181–192.

Soodmand, H., & Doosti, M. (2016). An investigation into factors contributing to Iranian secondary school English teachers' job satisfaction and dissatisfaction. *Research Papers in Education*, 31(3), 274–298.

Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury.

Stanley, S. (1991). Substitute teachers can manage their classrooms effectively, *NASSP Bulletin*, Vol. 75, 84–88.

Stone-Johnson, C. (2014). Parallel Professionalism in an Era of Standardisation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20, 74–91. doi:10.1080/13540602.2013.848514.

St. Michel, T. (1995). *Effective substitute teachers: myth, mayhem, or magic?*. California: Corwin Press Inc.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Sydney: Cambridge University Press.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*, London: Sage.

Stringer, J.-A. (1994). *Personal correspondence*.

Teacher Training Agency (no date). *Career entry profile for a newly qualified secondary teacher*. Folder. Based on and developed from DFE circular 9/92, the OFSTED Secondary Working papers and the OFSTED Handbook for the Inspection of Schools.

Tracy, S. J. (1988). Improve substitute teaching with staff development, *NASSP Bulletin*, Vol. 72, 85–88.

Trotter, A. & Wragg, T. (1990). A study of supply teachers. *Research Papers in Education*, Vol. 5, No. 3, 251–276.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Van Veen, K., Sleegers, P. & Van de Ven, P. H. (2005). One Teacher's Identity, Emotions, and Commitment to Change: A Case Study into the Cognitive-Affective Processes of A Secondary School Teacher in the Context of Reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004.

Vorell, M. S. (2012). A qualitative analysis of the coping strategies of substitute teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 479–497.

Walkley, D. (1996). *Meeting the needs of the casual/emergency visiting teacher*. Private correspondence, 15 July 1996.

Warren, R. (1988). Substitute teachers: education's relief pitchers, *NASSP Bulletin*, Vol. 72, 96–99.

Waters, M. & Crook, R. (1990). *Sociology One: principles of sociological analysis for Australians* (2nd. edition), Melbourne: Longman Cheshire.

Webb, J. L. (1992). *Relief Teaching for Tasmanian Education: perspectives, policies and practices*, Unpublished thesis for the degree of Master of Education. Australia: University of Tasmania.

Webb, P. (1993). *A Different Type of Metal: A Theory of Relief Teaching*, Unpublished M.Ed. dissertation. University of Tasmania.

Webb, P. (1995). Just a relief teacher. In T. Cowley & J. Williamson (Eds.), *Teachers' Work Lives: the view from relief teachers, transferred teachers and teachers implementing change*. Papers presented as part of a symposium at the 25th annual conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, Tasmania, 29 November, 7–29.

Webb, P. (1996). Focus on relief teaching. *Tasmanian Education Review*, Vol. 4, No 3, October, 7–8.

Willerman, M. & McGuire, J. (1986). Substitute effectiveness in a school for behaviour disordered students. *Planning Changing*, Vol. 17, No 4, 233–238. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition), UK, Oxford: Elsevier Science Ltd, 367–369.

Wolcott, H. F. (1973). *The Man in the Principal's Office: an ethnography*, New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Wood, E. & Knight, J. (1988). "I feel sorry for supply teachers...". An ethnographic study. *Unicorn*, Vol. 15, No. 1, 36–43.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 28, No. 2, 139–152.

Шуваковић, У. (2014). *Транзиција: прилог проучавању друштвених промена* [Transition: A Contribution to the study of social change]. Филозофски факултет Универзитета у Приштини, Косовска Митровица.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1.1. Професионални развој и стручно усавршавање – потребе

	Познавање и разумевање предмета који поучавају	Педагошке компетенције у предмету који поучавају	Познавање наставног плана и програма	Вредновање и оцењивање ученика	ИКТ вештине у настави	Понашање ученика и управљање разредом	Управљање школом и администрација	Приступи индивидуализованом учењу	Поучавање ученика с посебним потребама	Настава у мултикултуралном окружењу	Поучавање кроскурикуларним вештинама	Методе за развој преносивих компетенција корисних за будући рад или школовање	Нове технологије на радном месту	Саветовање и професионална оријентација ученика
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Абу Даби (УАЕ)	2,3	4,0	3,3	4,7	9,5	6,1	12,2	8,2	22,6	12,9	7,1	11,1	17,7	11,8
Алберта (Канада)	2,6	2,4	2,3	4,5	9,3	3,8	4,1	5,3	8,7	3,8	3,3	3,6	11,8	3,9
Аустралија	2,4	2,8	3,7	3,3	13,6	3,8	4,9	6,2	8,2	4,4	3,1	4,2	12,5	5,9
Белгија (Фландрија)	3,0	2,9	2,7	6,9	10,5	4,9	1,8	6,6	5,3	3,1	3,2	2,1	4,8	2,1
Бразил	6,7	6,9	7,0	10,2	27,5	19,6	25,5	12,0	60,1	46,4	19,0	21,7	36,9	36,0
Бугарска	12,4	11,8	14,5	13,4	20,3	15,8	9,1	10,1	22,8	16,6	9,1	13,2	22,7	9,5
Кипар	2,4	4,3	8,3	4,8	12,5	7,5	11,7	9,2	27,0	17,5	9,0	15,2	20,0	17,1
Чешка Реп.	8,5	6,1	3,0	5,3	14,8	13,6	4,0	5,6	8,0	5,1	5,6	4,5	10,2	3,7
Чиле	5,7	6,1	7,0	9,7	12,8	12,1	16,5	12,6	25,8	24,4	11,6	11,9	16,7	17,4
Данска	6,4	6,0	3,2	7,5	18,7	6,9	3,1	4,3	27,7	6,8	5,1	5,6	14,0	3,6
Енглеска (УК)	1,8	1,6	1,9	2,4	7,7	2,9	3,5	3,4	6,4	6,9	3,6	4,1	8,4	5,7
Естонија	11,5	11,9	12,7	13,8	24,1	16,7	3,5	9,9	19,7	9,2	14,7	8,0	20,9	7,9
Финска	3,8	3,4	3,4	3,9	17,5	7,8	1,9	8,3	12,6	5,4	4,3	1,3	13,9	1,5
Француска	5,4	9,2	2,9	13,6	25,1	9,3	4,2	19,1	27,4	11,4	11,2	11,6	17,0	20,5
Хрватска	5,7	8,6	3,6	13,5	19,7	19,9	5,8	19,0	32,7	11,3	13,1	13,0	23,8	10,6
Исланд	9,0	8,5	22,7	18,2	28,6	14,2	4,9	11,8	16,1	8,9	6,6	7,8	19,1	6,4
Италија	16,6	23,5	11,3	22,9	35,9	28,6	9,9	22,1	32,3	27,4	22,3	16,4	32,2	18,7
Израел	9,3	10,5	7,9	10,2	24,5	12,3	10,0	12,7	22,8	13,0	14,4	13,2	22,9	13,9
Јапан	51,0	56,9	20,6	39,6	25,9	43,0	14,6	40,2	40,6	10,7	34,5	22,0	16,0	42,9
Кореја	25,2	31,3	23,5	25,3	24,9	30,4	17,5	25,1	36,0	18,9	27,5	25,0	18,9	42,6
Латвија	3,7	4,3	3,2	6,3	19,4	15,0	4,3	13,6	12,1	4,8	11,3	5,0	24,3	9,7
Малезија	28,8	25,2	23,4	39,7	37,6	21,3	17,8	22,4	10,0	10,4	23,7	21,1	30,8	17,3
Мексико	4,4	8,0	5,0	8,0	21,0	8,6	15,4	13,6	47,4	33,2	11,2	17,8	28,1	21,2
Холандија	6,9	5,6	4,3	6,6	14,9	9,0	4,2	14,0	10,7	3,1	6,8	4,3	11,5	6,4
Норвешка	7,1	7,9	4,5	12,4	18,3	4,3	2,5	5,2	12,4	7,4	8,0	6,7	8,7	5,0
Пољска	1,8	1,8	2,1	3,3	10,6	13,1	6,0	9,2	14,4	5,5	7,2	3,9	13,2	7,2
Португал	4,7	4,2	2,9	4,8	9,2	10,4	14,1	8,4	26,5	16,8	6,8	10,5	9,2	6,9
Румунија	5,4	7,2	6,7	7,5	18,6	13,6	18,2	15,1	27,0	19,7	13,7	17,4	22,0	15,2
САД	1,6	2,2	3,3	4,2	8,1	5,1	4,1	5,1	8,2	5,0	4,7	7,0	14,6	4,3
Сингапур	6,2	9,9	7,1	11,9	11,8	9,3	7,4	10,1	15,0	4,9	8,3	9,2	9,8	7,8
Словачка	9,1	8,0	11,9	9,3	18,6	14,5	7,9	10,6	18,8	7,8	9,0	6,6	14,5	6,6
Србија	5,4	6,6	7,1	9,1	19,5	14,5	6,9	15,1	35,4	10,2	10,0	7,4	21,4	12,2
Шпанија	1,8	5,0	1,3	4,3	14,1	8,4	10,2	8,5	21,8	19,0	7,9	9,4	14,0	8,1
Шведска	9,6	9,1	16,5	26,4	25,5	9,1	3,1	15,3	19,8	11,3	12,0	7,7	18,1	2,8
Просек	8,7	9,7	7,9	11,6	18,9	13,1	8,7	12,5	22,3	12,7	11,0	10,4	17,8	12,4

Прилог 1.2. Професионални развој и стручно усавршавање – препреке

	Не испуњавају услове	Стручно усавршавање је прескупо	Немају довољну подршку послодавца	Распоред им не допушта да учествују у стручном усавршавању	Немају времена због породичних обавеза	Нису им понуђене активности стручног усавршавања које би им одговарале	Нема подстицаја за учествовање у активностима стручног усавршавања
Абу Даби (УАЕ)	4,5	41,2	39,6	45,2	27,1	40,9	57,9
Алберта (Канада)	5,8	42,4	21,6	61,2	44,1	32,0	47,6
Аустралија	6,5	38,8	23,9	58,0	32,7	24,6	39,6
Белгија (Фландрија)	9,1	16,8	15,3	42,0	34,3	28,6	25,0
Бразил	8,1	44,0	61,2	54,8	25,8	39,8	52,8
Бугарска	10,4	58,1	12,7	51,3	28,8	45,4	65,7
Кипар	12,2	44,1	41,3	45,1	52,3	43,0	61,3
Чешка Република	7,2	36,1	21,1	45,0	31,8	25,9	37,8
Чиле	24,8	72,8	52,8	62,3	45,8	63,6	73,1
Данска	11,0	55,6	26,0	40,2	20,3	38,3	39,2
Енглеска (УК)	10,1	43,4	27,4	60,4	27,0	24,8	38,1
Естонија	12,0	37,3	16,4	35,4	24,0	29,4	19,3
Финска	7,1	23,1	23,2	51,9	37,0	39,8	42,9
Француска	9,8	24,4	14,3	42,6	43,9	42,5	49,8
Хрватска	3,8	47,9	19,5	22,3	21,8	34,9	39,8
Исланд	5,5	43,1	14,5	57,9	40,7	40,7	40,7
Италија	14,0	53,0	39,8	59,6	39,2	66,6	83,4
Израел	8,3	28,8	25,9	50,4	49,5	27,3	57,2
Јапан	26,7	62,1	59,5	86,4	52,4	37,3	38,0
Кореја	29,6	47,9	70,2	83,1	47,4	43,4	57,0
Латвија	4,7	30,0	11,2	28,8	21,6	23,2	22,0
Малезија	9,3	21,8	17,7	55,5	26,6	23,4	36,8
Мексико	26,5	53,7	63,6	53,6	27,6	56,2	63,7
Холандија	8,2	26,3	26,9	38,3	26,9	39,3	30,9
Норвешка	8,7	37,1	28,5	48,6	38,2	19,3	31,8
Пољска	4,0	53,1	19,9	33,0	43,9	46,6	39,0
Португал	13,2	80,7	92,1	74,8	48,2	67,5	85,2
Румунија	13,1	55,5	18,8	41,8	35,0	21,5	59,9
САД	5,3	30,7	20,7	45,6	38,7	27,6	44,0
Сингапур	15,6	19,8	21,0	62,2	45,2	22,4	37,3
Словачка Република	11,0	49,7	17,5	34,2	36,3	43,0	41,6
Србија	8,7	58,1	34,5	27,4	22,3	47,7	51,9
Шпанија	7,8	38,1	30,6	59,7	57,5	61,5	80,3
Шведска	7,7	60,6	35,4	58,1	22,6	46,1	38,2
Просек	11,1	43,8	31,6	50,6	35,7	39,0	48,0

Прилог 1.3. Повратне информације – теме

	Постигнућа ученика	Познавање и разумевање предмета који/е поучава	Педагошке компетенције у предмету/предметима поучавања	Вредновање ученика	Понашање ученика и управљање разредом	Поучавање ученика с посебним потребама	Настава у мултикултуралном или вишејезичном окружењу	Повратне информације које дају осталим учитељима у сврху побољшања наставе	Повратне информације од родитеља	Повратне информације од ученика	Сарадња или рад с осталим учитељима
Абу Даби (УАЕ)	88,9	84,2	84,3	86,0	84,9	65,1	62,5	74,6	82,9	81,8	85,3
Алберта (Канада)	87,6	75,1	78,6	86,1	75,7	65,2	36,2	37,8	62,5	67,6	68,1
Аустралија	87,5	69,1	74,9	76,5	70,0	50,8	30,1	46,6	55,1	62,9	71,3
Белгија (Фландрија)	74,6	76,5	85,8	72,9	81,2	57,3	29,1	29,7	44,7	55,9	74,5
Бразил	95,8	92,6	92,7	93,6	91,2	76,6	64,7	79,3	85,2	87,6	90,3
Бугарска	91,9	89,1	90,2	83,3	80,2	56,2	52,8	62,6	64,3	76,6	82,7
Кипар	91,2	91,7	93,8	87,2	92,0	68,3	67,4	59,4	66,5	77,1	81,8
Чешка Република	94,4	88,7	91,4	90,7	93,5	81,6	47,8	65,1	83,1	88,3	87,5
Чиле	90,1	91,8	92,3	90,1	91,2	79,7	58,6	69,6	68,3	82,4	78,5
Данска	71,6	80,9	83,5	60,9	84,8	60,6	34,8	58,8	72,3	83,5	88,3
Енглеска (УК)	96,9	75,8	80,4	90,4	85,3	73,7	33,2	44,2	43,2	55,4	48,8
Естонија	87,4	83,2	87,3	81,2	87,3	64,8	35,1	50,4	71,9	82,0	80,4
Финска	75,0	77,4	79,0	63,5	82,0	58,6	25,6	34,4	76,2	78,2	80,2
Француска	69,7	86,1	93,5	83,4	94,2	65,6	22,7	26,5	49,7	55,9	77,2
Хрватска	92,1	83,7	89,1	91,2	89,6	82,3	32,1	64,9	81,3	87,0	82,1
Исланд	77,5	67,7	71,8	68,0	75,6	62,8	33,9	36,3	58,8	61,2	73,1
Италија	95,1	89,9	89,8	87,3	92,7	87,5	68,4	69,8	89,9	91,2	90,5
Израел	88,7	87,4	88,8	76,8	86,7	60,2	39,1	48,5	55,6	76,0	79,7
Јапан	77,6	85,6	92,7	82,5	86,4	71,4	28,4	56,6	70,9	80,9	79,9
Кореја	82,2	85,4	88,5	84,3	85,5	83,5	60,0	74,4	69,1	82,2	80,5
Латвија	96,4	92,4	95,5	94,5	91,4	65,7	44,6	71,2	85,3	90,6	88,4
Малезија	99,7	99,6	98,9	98,8	97,9	69,7	70,2	93,2	95,6	98,0	98,8
Мексико	90,8	86,3	85,6	85,0	82,9	51,1	38,9	53,5	62,8	79,4	70,9
Холандија	81,6	75,6	94,6	73,8	92,6	60,9	23,7	40,2	57,8	83,5	82,7
Норвешка	73,0	71,8	73,4	68,0	87,3	60,2	24,3	43,8	63,9	75,2	77,8
Пољска	90,8	85,9	85,6	88,5	87,4	79,5	18,1	53,0	70,1	74,6	75,4
Португал	94,8	89,4	93,1	92,6	93,7	84,2	61,5	76,7	84,3	91,2	94,1
Румунија	97,6	96,3	95,5	95,5	95,8	73,4	59,2	77,0	91,7	96,9	94,4
САД	91,6	78,1	80,4	81,2	81,8	63,4	38,2	31,9	47,7	47,7	60,7
Сингапур	94,7	87,6	91,0	88,2	86,3	47,2	39,6	58,2	64,6	74,2	75,2
Словачка Република	94,9	92,7	93,7	92,4	93,7	85,0	57,0	72,3	87,2	93,1	91,2
Србија	95,2	92,0	91,8	91,6	91,9	90,4	66,0	73,8	87,8	92,6	89,8
Шпанија	87,9	63,8	63,6	66,8	79,8	66,9	49,5	55,1	72,3	72,3	71,7
Шведска	74,7	59,0	72,3	68,7	77,7	60,0	27,5	36,3	61,4	75,3	71,4
Просек	87,5	83,5	86,8	83,0	86,9	68,7	43,7	57,4	70,8	79,1	80,3

Прилог 1.4. Утицај евалуације и повратних информација

	Најбољи учитељи у школи добијају највећа признања	Евалуација учитеља и повратне информације имају мало утицаја на начин на који учитељи поучавају у разреду	Евалуација учитеља и давање повратних информација углавном се спроводе како би се задовољили административни захтеви	Израђује се план усавршавања како би се учитељима помогло да унапређују свој рад	Повратне информације учитељима темељене су на детаљном вредновању њихове наставе	Стално неуспешни учитељ ће бити отпуштен	С учитељем се разговара о начинима побољшавања слабих тачака у настави	Учитељу се додељује ментор у сврху побољшања наставе
Абу Даби (УАЕ)	52,5	30,6	57,3	77,4	76,2	46,0	82,6	68,2
Алберта (Канада)	28,6	35,9	50,9	51,8	45,6	26,3	69,1	47,3
Аустралија	31,3	43,2	61,8	50,5	29,1	24,2	63,2	53,6
Белгија (Фландрија)	15,0	40,6	51,3	28,9	46,9	33,0	68,0	53,0
Бразил	18,4	33,9	42,8	69,4	45,0	36,8	76,7	63,1
Бугарска	62,4	38,3	25,8	79,3	64,0	47,7	87,2	65,5
Кипар	27,9	47,3	57,8	64,7	42,8	49,5	78,9	65,2
Чешка Република	55,5	48,6	35,2	59,1	51,8	45,9	83,8	39,4
Чиле	54,1	63,4	68,7	58,3	60,1	59,6	74,2	48,2
Данска	21,1	31,1	49,6	40,5	22,6	35,6	66,8	33,5
Енглеска (УК)	40,1	34,0	51,1	65,5	54,8	42,6	83,1	73,0
Естонија	42,7	47,2	43,3	57,4	50,3	32,8	79,7	40,2
Финска	25,3	49,9	62,0	38,5	16,8	16,4	65,2	16,5
Француска	13,6	48,6	61,3	42,2	19,4	12,0	57,8	40,8
Хрватска	27,0	51,5	56,0	59,3	45,2	a	65,6	30,7
Исланд	17,8	42,0	45,8	35,5	15,4	24,1	49,1	28,0
Италија	30,5	45,5	42,1	69,8	a	a	69,2	38,3
Израел	28,0	40,9	45,9	63,4	50,0	40,8	70,6	58,5
Јапан	37,1	32,4	47,3	45,6	31,6	13,9	70,6	31,4
Кореја	51,0	40,6	59,8	69,4	50,1	18,9	75,4	46,1
Латвија	58,1	43,8	48,3	48,0	73,6	38,7	88,9	36,9
Малезија	90,1	44,5	76,2	95,9	89,3	17,3	93,4	86,2
Мексико	36,3	40,0	44,1	63,9	42,9	26,0	76,6	50,9
Холандија	24,2	40,6	37,6	53,6	44,1	34,9	74,3	65,5
Норвешка	14,9	50,7	38,6	52,4	21,6	11,3	56,0	24,8
Пољска	63,9	40,5	43,5	83,1	66,5	17,5	76,6	42,1
Португал	17,9	52,9	69,5	39,7	53,4	37,3	66,3	49,8
Румунија	57,2	28,8	43,8	68,9	72,8	42,9	89,8	66,9
САД	40,8	39,4	60,1	56,6	53,2	46,9	70,8	53,3
Сингапур	71,2	38,6	52,6	79,6	68,2	45,5	88,0	83,8
Словачка Република	48,4	58,7	44,3	66,3	65,5	30,8	86,7	35,7
Србија	28,9	49,6	49,6	72,4	56,5	18,5	80,1	52,5
Шпанија	17,6	47,1	50,5	50,5	17,3	15,2	63,2	14,4
Шведска	36,8	51,1	54,9	49,2	15,4	26,9	61,7	26,8
Просек	37,7	43,4	50,6	59,1	47,0	31,3	73,9	47,8

Прилог 1.5. Уверења наставника о настави

	Улога наставника је олакшати ученицима да сами истражују	Ученици најбоље уче када сами проналазе решења проблема	Ученицима би требало допустити да сами промисле о решењима практичних проблема пре него да им учитељ покаже како их треба решити	Процеси промишљања и закључивања важнији су од одређених наставних садржаја
	%	%	%	%
Абу Даби (УАЕ)	96,0	89,7	96,1	89,5
Алберта (Канада)	95,8	82,5	94,0	87,3
Аустралија	92,9	71,2	89,3	79,6
Белгија (Фландрија)	98,9	84,5	92,9	70,7
Бразил	89,2	85,6	87,9	69,5
Бугарска	99,0	81,8	93,9	88,5
Кипар	94,8	89,0	97,0	93,5
Чешка Република	91,2	90,5	96,0	86,7
Чиле	94,8	89,6	86,4	88,3
Данска	97,7	91,9	96,1	82,9
Енглеска (УК)	96,3	85,7	95,5	73,7
Естонија	94,2	74,9	95,4	88,9
Финска	97,3	82,2	93,8	91,0
Француска	92,0	91,3	89,1	71,1
Хрватска	94,6	86,1	94,6	90,4
Исланд	98,1	90,9	91,3	90,5
Италија	91,5	59,3	69,4	87,4
Израел	94,6	88,3	96,5	91,4
Јапан	93,8	94,0	93,2	70,1
Кореја	97,5	95,1	97,2	85,9
Латвија	97,4	88,8	96,9	85,6
Малезија	89,9	74,3	93,8	85,7
Мексико	93,5	86,0	94,6	72,9
Холандија	97,9	84,7	96,5	64,0
Норвешка	94,5	52,6	94,1	78,0
Пољска	94,3	86,6	93,2	84,5
Португал	93,1	89,4	97,0	91,1
Румунија	92,0	90,4	93,6	83,0
САД	94,6	81,7	92,6	84,5
Сингапур	95,0	88,7	97,5	95,0
Словачка Република	94,0	86,6	95,0	89,5
Србија	96,9	83,8	94,3	83,3
Шпанија	90,7	83,5	83,4	85,4
Шведска	83,3	44,9	82,2	82,1
Просек	94,3	83,2	92,6	83,5

Прилог 1.6. Сарадња међу наставницима

	Никад не држе заједничку наставу као тим у истом разреду	Никада не посматра наставу других колега и не даје повратне информације	Не учествује у активностима организованим заједно с различитим разредима и старосним групама	Никад не размењује наставне материјале с колегама	Никад не суделује у расправама о напретку у учењу појединих ученика	Никад не сарађује с осталим учитељима у школи ради постављања заједничких стандарда у вредновању и оцењивању ученика	Никад не присуствује тимским састанцима	Никад не суделује у заједничком стручном усавршавању
	%	%	%	%	%	%	%	%
Абу Даби (УАЕ)	34,0	22,1	14,0	8,6	4,6	5,5	6,7	13,1
Алберта (Канада)	49,6	55,4	25,0	4,1	1,9	10,3	13,9	4,2
Аустралија	35,2	41,3	31,9	1,5	1,4	4,4	10,1	5,7
Белгија (Фландрија)	64,9	75,2	8,7	3,2	3,1	9,9	2,3	45,1
Бразил	41,9	76,9	17,9	19,2	3,8	12,2	26,7	23,5
Бугарска	69,7	36,2	17,7	5,2	3,2	12,2	0,7	9,2
Кипар	52,1	41,0	28,5	4,9	2,6	4,4	6,6	21,6
Чешка Република	57,7	36,7	8,2	4,9	1,3	5,3	0,6	8,4
Чиле	36,4	55,8	37,7	14,1	9,1	14,9	34,5	21,8
Данска	11,4	45,0	6,8	1,2	2,0	8,9	1,8	7,1
Енглеска (УК)	40,9	17,7	34,2	1,9	1,6	6,6	23,2	10,5
Естонија	31,7	32,9	10,6	7,0	0,7	6,9	2,3	6,1
Финска	32,3	70,3	23,5	9,8	1,1	9,3	7,9	41,0
Француска	62,7	78,3	21,9	8,5	0,9	20,4	32,0	30,0
Хрватска	52,2	69,1	14,0	7,7	2,3	6,2	9,9	4,7
Исланд	58,8	80,9	22,8	19,0	5,1	11,1	8,5	6,4
Италија	38,8	68,9	23,1	9,5	2,1	7,4	0,3	29,4
Израел	61,1	57,4	19,3	5,3	3,5	18,9	2,1	13,7
Јапан	34,0	6,1	37,5	11,1	6,0	16,6	3,6	18,8
Кореја	36,1	5,5	51,9	6,8	25,0	10,4	9,9	25,9
Латвија	34,8	15,5	5,6	6,3	0,4	2,3	6,1	5,8
Малезија	35,7	37,2	27,3	2,1	1,0	3,5	21,6	17,3
Мексико	14,9	55,8	26,3	11,6	9,7	16,0	4,5	7,4
Холандија	68,7	29,4	13,2	5,3	1,8	12,8	1,5	7,0
Норвешка	37,5	46,3	19,4	2,2	1,6	5,1	1,8	29,5
Пољска	31,4	16,8	4,4	3,6	0,5	1,3	0,9	3,8
Португал	49,5	71,2	16,5	2,5	2,2	4,0	0,0	13,2
Румунија	41,2	16,2	9,5	16,8	1,2	12,4	1,5	6,4
Сингапур	26,2	20,0	26,4	1,8	2,8	3,0	15,1	5,9
Словачка Република	10,0	24,9	12,9	5,9	7,0	4,8	35,2	48,8
Србија	34,5	26,2	18,3	7,6	2,6	10,7	2,7	4,0
САД	53,7	50,2	42,2	9,2	5,0	13,9	19,5	9,3
Шпанија	69,3	87,1	48,0	7,5	0,9	8,3	1,0	17,2
Шведска	29,0	56,9	25,6	16,5	1,4	5,3	2,0	5,4
Просек	41,9	44,7	21,5	7,4	3,5	8,8	9,0	15,7

Прилог 1.7. Разредна дисциплина

	На почетку часа морам дуго чекати да се ученици умире	Ученици у овом разреду се труде да створе пријатну атмосферу за учење	Губим пуно времена јер ученици прекидају наставни час	У овом разреду има пуно буке која омета наставу
	%	%	%	%
Абу Даби (УАЕ)	16,2	80,1	18,5	13,5
Алберта (Канада)	25,1	73,1	29,5	27,7
Аустралија	26,8	66,3	31,5	25,3
Белгија (Фландрија)	30,0	66,9	35,8	27,8
Бразил	53,3	52,6	50,0	54,5
Бугарска	17,3	74,7	26,3	18,4
Кипар	23,1	68,3	31,8	24,0
Чешка Република	20,2	71,4	21,3	21,9
Чиле	49,0	67,8	42,2	43,2
Данска	21,3	83,4	23,0	19,3
Енглеска (УК)	21,2	73,9	28,0	21,6
Естонија	23,9	62,9	21,5	22,4
Финска	30,7	58,5	31,6	32,1
Француска	37,6	66,8	39,7	29,9
Хрватска	14,3	74,9	18,6	18,1
Исланд	46,9	65,5	42,2	27,8
Италија	21,8	72,0	24,5	13,2
Израел	35,7	75,2	29,7	22,7
Јапан	14,7	80,6	9,3	13,3
Кореја	30,5	76,1	34,9	25,2
Латвија	26,8	65,2	24,9	28,6
Малезија	25,0	72,4	30,4	22,8
Мексико	19,7	78,1	21,1	20,8
Холандија	64,2	73,7	34,9	26,3
Норвешка	37,4	72,8	27,3	22,0
Пољска	15,8	74,8	22,7	17,4
Португал	39,9	66,7	40,4	31,1
Румунија	11,6	84,7	15,2	13,6
САД	23,4	69,0	28,4	24,2
Сингапур	36,3	60,7	37,8	36,2
Словачка Република	26,9	69,0	35,4	32,5
Србија	17,1	77,4	20,7	18,2
Шпанија	43,0	60,6	43,6	39,4
Шведска	28,2	60,4	29,8	34,0
Просек	28,8	70,5	29,5	25,6

Прилог 1.8. Наставне методе наставника

	Дају сажетак недавно наученог градива	Ученици раде у мањим групама како би решили неки проблем или задатак	Задају различите задатке ученицима с потешкоћама у учењу и/или напредним ученицима	Користе проблем из свакодневног живота или пословног окружења како би показали користи новог знања	Пуштају ученике да вежбају сличне задатке тако дуго док нису сигурни да сваки ученик разуме градиво	Прегледају радне свеске или домаће задатке	Ученици раде на пројектима за чије завршавање је потребно барем недељу дана	Ученици користе ИКТ у пројектима или у настави
Абу Даби (УАЕ)	83,3	76,1	66,6	71,7	81,6	85,0	53,0	72,1
Алберта (Канада)	79,1	58,4	47,3	73,2	66,1	62,7	37,5	49,3
Аустралија	72,3	43,7	45,5	68,6	62,9	65,2	51,8	66,8
Белгија (Фландрија)	60,4	33,8	27,9	72,0	59,3	52,9	20,6	27,0
Бразил	79,2	65,6	48,6	89,4	74,2	89,7	38,4	30,3
Бугарска	79,8	44,4	61,5	77,6	78,6	79,2	24,5	33,7
Кипар	83,8	51,3	35,5	82,8	81,2	84,6	26,8	46,4
Чешка Република	87,9	35,2	32,2	69,9	69,7	64,6	12,9	36,5
Чиле	81,9	73,9	57,2	84,9	86,5	86,2	52,8	59,6
Данска	79,5	79,7	44,2	68,7	57,3	60,4	23,1	73,9
Енглеска (УК)	75,2	58,4	63,2	62,5	61,8	85,4	38,3	37,1
Естонија	80,2	37,9	47,0	60,0	67,6	71,2	15,4	29,2
Финска	62,0	36,7	36,6	63,7	50,7	62,4	14,1	18,2
Француска	74,3	36,8	22,0	56,9	55,5	65,7	21,8	24,2
Хрватска	59,5	33,3	51,2	78,6	64,4	69,9	9,9	23,5
Исланд	38,0	43,9	49,0	39,6	47,8	47,3	24,7	31,8
Италија	63,8	31,9	58,2	81,0	78,4	84,6	27,5	30,9
Израел	69,4	32,0	33,4	50,2	71,1	65,6	23,2	18,7
Јапан	59,8	32,5	21,9	50,9	31,9	61,3	14,1	9,9
Кореја	70,8	31,8	20,4	49,5	48,0	53,4	14,0	27,6
Латвија	79,7	34,6	52,8	87,3	83,7	78,7	15,0	40,5
Малезија	78,2	56,9	39,6	75,7	77,8	93,7	39,7	19,2
Мексико	62,8	73,4	31,9	84,8	79,8	93,7	57,1	56,2
Холандија	71,5	47,6	20,2	63,4	56,3	65,8	27,1	34,7
Норвешка	89,2	72,7	67,4	53,6	66,4	71,9	33,7	73,8
Пољска	78,1	42,4	55,5	75,5	78,7	63,5	15,8	36,4
Португал	84,8	49,0	52,7	65,6	60,9	71,0	21,1	34,4
Румунија	76,7	55,7	58,0	54,4	80,3	84,0	21,6	26,0
САД	80,5	54,7	36,2	71,2	70,7	79,1	36,8	45,9
Сингапур	67,2	33,0	21,0	60,6	67,5	83,6	26,6	30,0
Словачка Република	90,4	41,8	45,2	74,1	74,4	79,0	21,6	44,7
Србија	62,0	41,5	59,5	83,4	74,7	66,1	15,7	23,1
Шпанија	71,8	33,4	40,3	77,3	70,4	79,7	26,4	37,0
Шведска	72,1	44,4	53,1	48,9	55,2	50,8	40,7	33,8
Просек	73,5	47,4	44,4	68,4	67,3	72,1	27,5	37,5

Прилог 1.9. Методе вредновања ученика

	Наставници сами израђују и спроводе тестове	Наставници користе стандардизоване тестове	Ученици појединачно одговарају на питања испред целог разреда	Наставници уз бројчану оцену дају и писмени коментар о раду ученика	Наставници допуштају ученицима да сами оцене свој напредак	Наставници посматрају ученике док обављају поједине задатке и одмах им дају повратне информације
	%	%	%	%	%	%
Абу Даби (УАЕ)	87,5	68,1	65,7	82,0	56,2	92,2
Алберта (Канада)	88,1	17,6	36,1	68,0	39,4	88,3
Аустралија	71,8	31,8	47,6	74,8	31,7	90,0
Белгија (Фландрија)	89,1	14,3	40,5	61,3	30,3	77,4
Бразил	93,4	48,5	36,2	61,7	43,1	80,9
Бугарска	68,4	55,7	67,3	51,1	24,6	79,6
Кипар	80,8	60,8	60,0	60,5	42,1	88,2
Чешка Република	72,2	31,3	45,0	32,3	36,5	82,4
Чиле	92,2	64,3	78,3	66,2	65,8	92,9
Данска	56,2	21,5	49,5	60,4	24,3	69,3
Енглеска (УК)	71,5	39,5	69,1	81,6	69,1	88,8
Естонија	56,1	32,2	23,2	34,4	29,0	83,5
Финска	66,2	28,0	10,8	25,2	27,2	76,1
Француска	85,6	8,3	56,9	74,4	16,5	78,2
Хрватска	61,5	23,1	51,7	66,9	42,3	85,3
Исланд	57,0	25,7	5,2	50,2	17,3	63,4
Италија	69,0	43,1	79,8	52,6	28,6	79,4
Израел	50,6	63,7	56,0	64,9	23,8	66,4
Јапан	29,1	33,1	53,0	22,9	27,0	43,0
Кореја	31,0	51,2	27,4	25,2	21,2	45,8
Латвија	51,0	71,0	23,1	22,1	47,5	84,6
Малезија	65,5	62,9	66,2	62,7	66,1	93,7
Мексико	78,7	44,0	71,9	73,1	61,5	90,8
Холандија	66,3	41,0	14,2	39,6	17,6	74,2
Норвешка	61,4	14,1	53,3	74,7	28,5	67,3
Пољска	59,5	51,7	41,1	36,2	38,5	88,9
Португал	82,5	20,8	65,4	75,5	59,2	89,5
Румунија	75,6	19,6	57,7	32,9	40,3	84,2
САД	85,0	21,3	47,0	67,3	37,9	88,6
Сингапур	64,7	70,5	64,3	72,5	31,9	77,5
Словачка Република	60,0	39,3	45,3	29,7	61,2	89,2
Србија	64,6	39,2	47,9	39,6	54,3	84,8
Шпанија	76,4	10,1	61,2	69,7	21,6	82,3
Шведска	57,8	13,0	43,6	54,4	32,0	73,6
Просек	67,9	38,2	48,9	54,5	38,1	79,7

Прилог 1.10. Односи наставника и ученика као индикатор школске климе

	Постотак наставника који се слажу с наведеном тврдњом				
	У овој се школи наставници и ученици добро слажу	Већина наставника у овој школи верује да је добробит ученика важна	Већину наставника у овој школи занима што ученици имају да кажу	Ако ученик ове школе треба додатну помоћ, школа му је пружа	Односи између наставника и ученика су добри
Абу Даби (УЕА)	93	98	92	93	97
Алберта (Канада)	97	99	98	96	98
Аустралија	97	98	95	94	100
Белгија (Фландрија)	97	98	95	98	100
Бразил	92	94	86	77	94
Бугарска	95	96	94	99	97
Кипар	93	95	87	94	96
Чешка Република	96	95	89	98	98
Чиле	94	96	90	90	95
Данска	99	99	96	81	100
Енглеска (УК)	97	99	97	96	99
Естонија	96	97	92	97	98
Финска	97	98	95	97	98
Француска	94	93	90	93	97
Хрватска	94	97	88	94	98
Исланд	98	99	96	88	99
Италија	91	96	89	87	98
Израел	95	91	89	93	99
Јапан	95	94	94	94	97
Кореја	94	91	92	77	99
Латвија	96	96	94	98	99
Малезија	96	99	89	95	100
Мексико	88	94	81	72	94
Холандија	98	99	95	92	97
Норвешка	99	100	98	90	100
Пољска	95	92	92	98	99
Португал	98	98	93	96	99
Румунија	96	96	89	91	99
САД	95	98	94	95	97
Сингапур	96	98	92	98	100
Словачка Република	92	96	90	97	98
Србија	93	97	88	92	96
Шпанија	96	96	90	88	97
Шведска	98	99	95	74	98
Просек	95	97	92	91	98

Прилог 1.11. Задовољство послом наставника

	Постотак учитеља који сматрају да предности учитељског занимања увелико надмашују недостатке	Постотак учитеља који би, да могу поново бирати, опет изабрали посао учитеља	Постотак учитеља који би, да је могуће, радо променили школу	Постотак учитеља који жале што су одлучили постати учитељи	Постотак учитеља који уживају радити у тренутној школи	Постотак учитеља који се питају да ли би било боље да су изабрали неко друго занимање	Постотак учитеља који би препоручили своју школу као добро место за рад	Постотак учитеља који сматрају да се учитељско занимање цени у друштву	Постотак учитеља који су задо-вољни својим радом у тренутној школи	Постотак учитеља који су, све у свему, задовољни својим послом
Абу Даби (УАЕ)	80,1	77,5	30,7	11,7	86,8	35,1	81,9	66,5	96,3	88,9
Алберта (Канада)	89,7	82,9	23,1	5,6	95,0	34,6	88,8	47,0	97,0	91,9
Аустралија	88,6	81,1	23,0	7,2	91,7	33,7	85,5	38,5	94,2	90,0
Белгија (Фланд.)	84,6	85,4	12,8	5,1	94,5	22,7	88,1	45,9	94,8	95,3
Бразил	60,5	69,7	15,0	13,5	93,7	32,3	88,0	12,6	90,6	87,0
Бугарска	62,8	70,2	19,8	14,6	90,6	42,6	89,4	19,6	93,9	94,6
Кипар	86,9	85,3	23,2	7,1	84,8	25,9	83,4	48,9	96,0	92,9
Чешка Република	53,0	73,3	10,5	8,2	88,8	29,8	84,5	12,2	95,2	88,6
Чиле	78,9	83,8	34,0	13,9	88,2	31,9	85,1	33,6	94,6	94,6
Данска	89,2	78,3	11,2	5,2	94,9	34,1	88,2	18,4	98,3	92,9
Енглеска (УК)	83,6	79,5	31,0	7,9	87,2	34,6	77,7	35,4	92,5	81,8
Естонија	69,3	70,3	15,7	10,2	80,7	37,0	79,9	13,7	88,6	90,0
Финска	95,3	85,3	16,2	5,0	90,8	27,5	87,5	58,6	95,0	91,0
Француска	58,5	76,1	26,7	9,4	90,6	26,0	80,1	4,9	87,5	86,4
Хрватска	71,9	80,4	16,0	5,7	85,5	31,7	85,4	9,6	93,2	91,4
Исланд	91,4	70,4	18,3	11,6	94,2	45,4	90,5	17,5	98,1	94,5
Италија	62,1	86,3	16,4	7,4	90,6	17,6	87,3	12,5	94,7	94,4
Израел	85,8	82,9	14,3	9,1	91,8	23,8	86,7	33,7	95,2	94,4
Јапан	74,4	58,1	30,3	7,0	78,1	23,3	62,2	28,1	50,5	85,1
Кореја	85,8	63,4	31,2	20,1	74,4	40,2	65,6	66,5	79,4	86,6
Латвија	60,7	67,6	15,7	12,0	92,4	36,5	86,2	22,8	92,9	91,0
Малезија	98,3	92,8	41,3	5,4	94,2	8,8	89,3	83,8	94,7	97,0
Мексико	80,3	95,5	28,6	3,1	94,4	10,2	89,2	49,5	97,1	97,8
Холандија	87,0	81,9	17,2	4,9	93,5	18,5	84,4	40,4	95,3	90,8
Норвешка	91,2	76,7	11,6	8,3	96,8	38,2	91,3	30,6	96,0	94,9
Пољска	76,4	79,9	17,1	10,3	90,3	35,3	84,5	17,9	93,5	92,7
Португал	70,5	71,6	24,0	16,2	92,8	44,5	88,1	10,5	97,4	94,1
Румунија	64,3	78,5	15,3	10,9	91,3	29,4	87,4	34,7	97,0	91,1
САД	87,1	84,0	20,4	6,0	91,2	33,5	85,5	33,7	95,0	89,1
Сингапур	83,6	82,1	35,1	10,7	85,9	45,9	73,2	67,6	87,1	88,4
Словачка Репуб.	58,0	71,5	12,7	13,8	90,5	45,4	81,4	4,0	94,8	89,0
Србија	81,4	81,4	21,3	7,0	85,1	27,1	86,1	20,4	93,3	89,5
Шпанија	79,5	88,2	20,1	6,3	89,4	21,2	86,6	8,5	95,8	95,1
Шведска	71,2	53,4	21,5	17,8	91,6	50,4	80,1	5,0	95,9	85,4
Просек	77,3	77,6	20,9	9,4	89,7	31,4	84,0	29,4	92,4	91,2

БЕЛЕШКА О АУТОРУ

Предраг Живковић рођен је 1970. године у Јагодини. На Филозофском факултету Универзитета у Приштини дипломирао је 1996. године и на истом факултету магистрирао 2007. године. Докторску дисертацију одбранио је 2011. године. Од 1994. радио је као стручни сарадник – школски педагог у више основних школа у Јагодини, а од 1997. до 2001. године у ОШ „Свети Сава" у Баточини. Био је ангажован као предавач и испитивач на предмету Педагогија и андрагогија на Вишој медицинској школи у Ћуприји од 2000. до 2007. године. На Филозофском факултету Универзитета у Приштини, од школске 2002. до 2013. године, биран је у звања асистент-приправник, асистент и доцент. На Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу изабран је у звање доцента 2014. године, а затим и у звање ванредног професора. Аутор је монографија *Самовредновање и педагошки такт наставника*, *Професионални идентитет наставника и самопроцена квалитета рада у настави* и *Педеутолошки огледи*. Аутор је и коаутор више десетина научних радова објављених у домаћим и међународним часописима. Члан је Друштва истраживача у образовању Србије.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.12:159.923.3(0.034.2)
37.015.3:159.953.5(0.034.2)
371.13(0.034.2)

ЖИВКОВИЋ, Предраг, 1970-
Идентитетске карактеристике и професионални статус наставника на одређено време [Електронски извор] / Предраг Живковић.- Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2023(Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : tekst ; 12 cm. - (Едиција Монографије /[Факултет педагошких наука Универзитет у Крагујевцу])

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Ауторова слика. - Тираж 50. - Прилози.- Белешка о аутору. - Напомене и библиографске рефенце уз текст. - Библиографија.

ISBN 978-86-7604-223-4

а) Наставници -- Личност -- Педагошка истраживања б) Наставници -- Стручно усавршавање -- Педагошка истраживања

COBISS.SR-ID 117534217

Научна монографија *Идентитетске карактеристике и професионални статус наставника на одређено* време аутора Предрага Живковића бави се проблемима који су до сада били у великој мери запостављени у нашој научној заједници. Резултати до којих је дошао аутор ове обимне и комплексне монографије дају значајан допринос педагогији, а посебно у нашој средини веома занемареним проблемима идентитетских карактеристика и професионалног статуса наставника запослених на одређено време. Монографија са научног становишта осветљава проучавани проблем, отвара занимљива питања и обликује простор даљих истраживања о проблемима идентитетских карактеристика и професионалног статуса наставника запослених на одређено време.

Проф. др Кристинка Овесни

Аутор се бави темом која није у довољној мери обрађена – феноменологијом рада и професионалног живота наставника на одређено време – уводећи је у интересно поље академске заједнице и научно-истраживачке јавности, што припремљени рукопис чини актуелним. Добијени резултати истраживања, с друге стране, омогућавају квалитативно нов приступ у осмишљавању прилагођених програма стручног усавршавања у школи намењених наставницима на одређено време – могу да утичу на креаторе образовних политика у Републици Србији. Рукопис јесте синтеза педагошког дискурса о темељним питањима идентитета и професионалног статуса наставника на одређено време и адекватног методолошког начина приказивања њихових основних карактеристика. Као такав, представља значајан прилог педагогији и корисно штиво не само за стручну, већ и за ширу читалачку јавност.

Проф. др Весна Трифуновић

Резултати истраживања недвојбено указују на научни и практични значај проучавања, истраживања и унапређивања идентитетских карактеристика и професионалног статуса наставника на одређено вријеме. Овим рукописом аутор даје значајан допринос развоју дидактичких теорија, с једне стране, као и развоју наставне праксе и унапређивању идентитетских карактеристика и професионалног статуса наставника на одређено вријеме, с друге стране. Овај рукопис препоручујем за објављивање, јер сматрам да је данас веома важно унапређивати идентитетске карактеристике и професионални статус наставника на одређено вријеме. Овај рукопис управо даје много експлицитних и имплицитних препорука како то урадити.

Проф. др Драженко Јоргић

9 788676 042234