

Др Емина Хебић
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.14
Изворни научни рад
НВ. LVI. 2. 2007.
Примљен: 14. V 2007.

ИНДИВИДУАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА У ШКОЛИ

У раду се анализира питање потребе и могућности развоја наставника у школи. Полазећи од објашњења специфичности наставничке професије, развој наставника у школи тј. остваривање његових индивидуалних потреба и потенцијала, разматра се као претпоставка, пратећи елемент и показатељ успешног професионалног деловања и професионалног развоја наставника. Издвојена су и представљена четири елемента или показатеља индивидуалног развоја наставника у школи: знања, способности и вештине наставника и њихов развој у школи; потребе и интересовања наставника и њихово задовољавање у школи; задовољство собом у улози наставника и степен мотивације с којом се обавља посао; ставови и вредности наставника везани за сопствену професију. У раду је дат и приказ дела резултата испитивања мишљења наставника о могућностима да се у школи развијају на личном плану. Наша основна школа, према мишљењу испитаника, делимично пружа такве могућности наставницима. Али, да би се школа развијала као контекст индивидуалног развоја (не само ученика, него и наставника) потребно је и даље радити на променама у свим елементима садржаја и структуре те институције.

Кључне речи: *наставник, школа, развој наставника у школи, показатељи развоја наставника у школи.*

TEACHER DEVELOPMENT WITHIN SCHOOL

Abstract *The paper discusses the question of the needs and opportunities for teacher development within school. Starting from the specificities of the teaching profession, teacher development within school, i.e. catering to teachers' individual needs and potentials is regarded here as an assumption, an accompanying element and indicator of successful professional performance and development of teachers. Selected and presented are four elements or indicators of individual teacher development in school: knowledge; teachers' skills and abilities and their development in school; how teachers' needs and interests are catered to within school; teachers' estimation of their role and the level of their motivation for work performance; attitudes and values of the teachers related to their profession. Presented also are partial results of a research on teachers' judgements about the opportunities, provided by the school, for their professional development on the individual plane. Our primary school, according to the opinion of the teachers, only partially provides opportunities for teacher development. Yet, if school as the context of personal development (of both the students and the teachers) is to develop, then it is necessary to further work on changing the elements of the contents and the structure of this institution.*

Keywords: *teacher, school, teacher development within school, teacher development indicators.*

Положај ученика и положај наставника у школи су међусобно зависни и детерминисани друштвеним и институционалним контекстом. О промени положаја ученика не може говорити независно од анализе и разматрања могућности и предуслова промене положаја наставника у школи, што истовремено представља и један од кључних сегмената и показатеља развоја и реформе школе и школског рада. Почетни корак у том процесу је анализа положаја и улоге наставника у постојећој школској пракси, али и анализа могућности које школа пружа наставнику да се развија, тј. остварује своје индивидуалне потребе и потенцијале. Иако је професионални развој примарни аспект развоја наставника, специфичност наставничке професије отвара могућност и потребу разматрања аспекта развоја наставника на личном плану кроз остваривање професионалне улоге.

Наставник као професионалац и као личност

Као и било коју професију са изразитом хуманистичком оријентацијом, посао наставника краси једна специфичност – немогућност повлачења оштре границе између професионалног и личног. О наставнику не само као о професионалцу, него, пре свега, као о личности која обавља одређену професионалну улогу треба размишљати у контексту одређења природе и основне функције наставничког посла као, и потребних предуслова успешности у обављању тог посла.

Ако подучавање деце и младих одредимо као основну функцију наставника, треба имати на уму да акт подучавања, иако је превасходно интелектуална или когнитивна активност, увек подразумева и испољавање социјалне димензије личности. То је процес који је емотивно, а често и вредносно обојен. (Clark, 1995)

Начин на који ће наставници обављати свој посао и резултати које ће остваривати зависе од бројних фактора – владање знањима која треба пренети ученицима је једна од кључних, али не и једина претпоставка. (Hargreaves у: Smyth, 1995) За успешно обављање посла наставника поред интелектуалних и когнитивних важне су и друге способности и својства личности. Не чуди, стога, да се у бројним истраживањима која су се бавила функцијом и улогом наставника и утврђивањем фактора од којих зависи наставникова успешност посебно анализирају својства личности наставника. (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988)

Истицање повезаности професионалног и личног у наставничкој професији покреће не само питање образовања наставника, већ и конципирања свакодневне школске праксе и рада наставника.

Ако је квалитет рада у учионици блиско повезан са развојем наставника – начином на који се они развијају и као професионалци и

као људи (Hargreaves у: Smyth, 1995) у процесу образовања наставника (и формалног образовања и стручног усавршавања) требало би пажњу посветити и развоју (или формирању) пожељних својстава личности, а не само усвајању знања и техничких решења о ефикасном преношењу знања ученицима. (Wilson, 1991)

Такав приступ образовању наставника мора бити праћен одговарајућим решењима контекста у оквиру којег наставник делује (ужег – институционалног и ширег – друштвеног). На институционалном плану је потребно обезбедити предуслове да наставници радећи испољавају своју личност, али и да се током рада у институцији развијају као личности, што ће им омогућити квалитетнији рад. “Прецизна артикулација расправе о развоју наставника захтева одмак од ‘наставне праксе’ и фокусирање на ‘живот и посао наставника.’” (Smyth, 1995, стр. 10)

Када говоримо о развоју наставника, потребно је дати неколико важних напомена.

Као прво, за развој наставника, као и за појединце који остварују неку другу професионалну улогу, подједнако је важна реализација у различитим животним пољима или сферама живота. Развој наставника не одвија се само у институционалном контексту у којем он остварује професионалну улогу, већ се кроз остварење на различитим животним пољима и одвија се целог живота. Остваривање индивидуалних потенцијала и потреба у сфери професионалног живота повезано је с остваривањем индивидуалних потенцијала и потреба у другим животним сферама – реализација наставника на, на пример, породичном плану, плану пријатељских односа и веза и плану друштвеног ангажовања може позитивно утицати на резултате у испуњавању професионалне улоге, као што успех у професионалној сфери може допринети квалитетнијем животу у породици, успешнијим пријатељским везама и односима и сл. За потребе анализе развоја наставника у школи примарно је задржавање на професионалној сфери живота, али се не сме заборавити да она није изолована од других животних сфера. Уз уважавање индивидуалних разлика у перцепцији важности појединих животних сфера и индивидуалних избора доминантне животне оријентације (придавања веће важности појединој од наведених улога нпр.) потребно је имати на уму да ће самопроцена успешности наставника у остваривању професионалне улоге бити детерминисана и постигнућима на другим животним пољима.

Друго, наставник (као и било који други појединац, без обзира на специфичност професионалног опредељења и професионалне улоге и институционалног контекста у којем се та улога реализује) с особама с којима ради може да остварује пријатељске везе и односе (па у појединим случајевима и партнерске и породичне), покреће различите активности

у слободном времену, проналази начине за друштвено ангажовање и сл. Професионално деловање се може, дакле, посматрати и као претпоставка, па чак и медиј за остваривање различитих индивидуалних потенцијала и потреба и целокупни развој личности наставника.

Као треће, од наставника се, пре свега, очекује да успешно обавља своју професионалну улогу (као и од појединаца који припадају некој другој професији – у контексту у којем су професионално ангажовани очекује се да успешно раде свој посао). При томе се подразумева да користи и развија своја стручна знања током рада. Међутим, успешна примена и развој стручних знања током рада повезани су с личним својствима наставника – одређена својства личности су претпоставка развоја професионалних компетенција, а професионална компетентност наставника подразумева и одговарајућа лична својства. То значи да се професионално деловање и професионални и лични развој наставника у школи морају посматрати у међусобној повезаности и зависности. Стога се показатељи личног развоја наставника у школи могу разумевати и као предуслови, пратећи елементи и/или продукти професионалног деловања и професионалног развоја наставника.

Показатељи личног развоја наставника у школи

Сложеност појма и процеса личног развоја наставника у школи омогућава да се у процесу анализе издвоје његови различити елементи. На основама сазнања из области психологије личности и сазнања развијених у оквиру педагошке науке о природи и функцији наставничке професије, могуће је издвојити следеће елементе или показатеље развоја наставника у школи:

- знања, способности и вештине наставника и њихов развој у школи;
- потребе и интересовања наставника и њихово задовољавање у школи;
- задовољство собом у улози наставника и степен мотивације с којом се обавља посао;
- ставови и вредности наставника везани за сопствену професију.

Претпоставка успешног обављања улоге наставника у школи је сложени сплет развијених одговарајућих знања, способности и вештина.

На првом месту, наставнику су потребна знања, способности и вештине за креирање и реализацију наставног процеса и рада с ученицима (познавање садржаја научне области, односно наставног предмета који се предаје; дидактичко-методичка умешност у реализацији процеса учења и подучавања; педагошко-психолошка знања о природи развоја деце, узрасним

и развојним, индивидуалним и групним карактеристикама ученика, као и способности и вештине за њихово препознавање и уважавање у наставном раду; знања, способности и вештине праћења и процењивања рада и напредовања ученика и анализе наставног процеса у целини и сопственог рада...).

Због сложености улоге наставника у школи (иако је улога наставника у односу на ученике и наставни процес примарна, о наставнику се може размишљати и као о особи која компетентно и одговорно испуњава своје професионалне обавезе и задатке у школи у оквиру претходно дефинисане и договорене поделе послова, која сарађује с колегама и другим члановима школског колектива и учествује у тимском раду, сарађује с родитељима ученика и другим појединцима и институцијама из локалне и шире друштвене средине, која је креатор а не само реализатор школског програма, која има активну и конструктивну улогу у креирању организације школског рада и живота и која доноси одлуке о томе шта и како ће се радити у школи...) важне су и комуникативне компетенције, компетенције за иницирање и остваривање сарадничких односа, ефикасан тимски рад, покретање и реализацију промена околности у којима се делује и сл.

Уз претпоставку да се на формирању наведених знања, способности и вештина плански и систематски ради током формалног професионалног образовања будућих наставника, у школи је потребно обезбедити услове да се она примењују и практикују тј. потребно је изнаћи најделотворније начине да се наведене компетенције развијају и континуирано подржавају током професионалног деловања наставника.

Школа као контекст развоја наставника и на професионалном и на личном плану треба, дакле, да буде место где наставник може да учи, или институција уз помоћ које наставник може да учи.

Организација школског рада и живота (посебно временска и просторна организација и материјално-техничка опремљеност школе средствима и опремом за рад и учење) и управљање и руковођење школом могу се јавити као олакшице или препреке размене знања и искуства међу самим наставницима. Околности у оквиру те две садржајно-структуралне компоненте школе и атмосфера у школи као елемент њеног социјалног система могу у већој или мањој мери подржавати наставнике у учењу.

Поред предуслова у самој институцији, за развој наставника у оквиру овог сегмента су важна и одговарајућа системска решења. Ниво разрађености и дефинисаности наставницима познатих и разумљивих критеријума за процењивање квалитета њиховог рада на темељима унапред дефинисаних наставничких компетенција и степен њиховог уважавања приликом материјалног вредновања рада наставника и одређивања статуса наставника

у институцији и шире може се одразити на однос наставника према потреби да развијају своја знања, способности и вештине.

Да би се наставник развијао у школи важно је да има могућности да, поред испуњавања основних обавеза и радних задатака и остваривања основних права, задовољава и своје специфичне потребе и интересовања (проширивање сазнања из предметне области или наставног предмета који предаје и стицање знања из сродних наставних дисциплина; проширивање општег образовања, постизање задовољавајућег степена опште културе и информисаности; испољавање афинитета према уметничком и креативном изражавању кроз ангажовање у разноврсним ваннаставним и ваншколским активностима; квалитетно и креативно провођење слободног времена...). Отвореност школе за разне активности наставника и ван његовог радног времена и радног времена школе и доступност школских ресурса (просторија, опреме, средстава...) за задовољење разноврсних потреба и интересовања наставника предуслов је развоја наставника у школи.

За рад и развој наставника посебно је важан степен мотивације с којом се приступа свакодневним активностима. Поред припремљености за васпитно-образовни рад, подједнако је важна и мотивисаност наставника, његова спремност да послу прилази стваралачки. (Коцић, 1989) Наставник ће имати веће могућности за развој уколико постоје услови да степен његове мотивације за рад током обављања наставничког посла расте или се бар одржава на “стабилном” нивоу.

За сваку професију, а наставничку посебно, због функције и природе васпитно-образовне делатности, важно је да се временом не појави рутина и шаблонизам у раду који може резултирати негативном проценом сопствене успешности у остваривању наставничке улоге, што повратно утиче на степен мотивације с којом се приступа послу. (Wubbels & Korhagen, 1990)

Степен задовољства собом у професионалној улози је директна рефлексција процене сопственог професионалног избора и ставова и вредности везаних за сопствену професију.

Ставови и вредности наставника везани за сопствену професију су значајна детерминанта професионалног деловања и понашања. јер утичу на степен задовољства собом у наставничкој улози и степен мотивације с којом се обавља посао наставника. С друге стране, директно су повезани с обележјима самог посла (врста и садржај активности које се обављају свакодневно у школи, простор за аутономију у раду и одлучивању, односи с колегама и ученицима, повратне информације о квалитету рада које се добијају од ученика и колега, постојећа пракса процењивања квалитета рада наставника, начин функционисања система награђивања у школи за успешан наставни рад и могућности напредовања на послу праћене

адекватним материјалним вредновањем) и проценом околности у којима се обавља професионална улога. (Beck, 2003)

На ставове и вредности везане за сопствену професију (ставове и вредности наставника о професији “наставник”), као и на друге ставове и вредности, значајно утичу: култура и традиција (друштвена и васпитно-образовна традиција, традиција и култура конкретне организације или институције, нпр. школе...), примарне и секундарне социјалне групе (колектив или група којима појединац припада и у којима професионално делује, нпр. школски колектив и група наставника) и особине личности. Ставови и вредности према сопственој професији ће, између осталог, бити одраз статуса те професије и професионалне улоге у систему друштвених вредности, а “обојиће” их и систем вредности доминантан у институцији у којој је појединац професионално ангажован.

Ставови и вредности се формирају, а могуће и мењају на основу искуства. Искуство наставника у обављању наставничке професије утицаће на његове ставове и вредности о васпитно-образовној делатности и процену сопственог професионалног избора. Све то ће се рефлектовати на непосредно деловање и понашање наставника, односно представљаће једну од основа формирања имплицитног концепта о сопственој улози и функцији васпитно-образовног процеса и процене могућности да се они уваже и спроведу у праксу сопственог деловања.

Ставови и вредности наставника везани за сопствену професију повезани су и с претходним показатељима развоја наставника на личном плану. Када школска институција делује и функционише на начин који онемогућава развој знања, способности и вештина и задовољавање специфичних потреба и интересовања наставника, степен мотивације с којом се обавља посао и степен задовољства собом у улози наставника временом може опадати. Резултат те промене може бити и негативан став наставника према школској институцији (и свом месту у њој) и професији и делатности којој се припада. Наравно, могућ је и пожељан и другачији правац повезаности.

Мишљење наставника о могућностима да се у школи развијају на личном плану

У овом делу тексту представља се и анализира један део резултата емпиријског истраживања реализованог у склопу системне анализе школе обављене за потребе израде докторске дисертације на тему “Школа као контекст самореализације наставника” одбрањене на Филозофском факултету у Београду 2005. године. Као циљ спроведене системне анализе школе одређено је разматрање питања да ли школа као систем својом структуром и садржајем представља контекст самореализације наставника,

односно како треба конципирати и у пракси обликовати поједине компоненте школе да би представљале подстицајне околности за успешно професионално деловање и професионални развој наставника и развој његове личности. Основни циљ проучавања је конкретизован на неколико задатака. Као посебан задатак проучавања и основни задатак реализованог емпиријског истраживања одређено је испитивање мишљења наставника о школи као контексту њихове самореализације. За реализацију овог задатка истраживања примењена је техника анкетања и упитник као инструмент. Посебне тематске целине упитника чинила су питања путем којих су се прикупили подаци о мишљењу наставника о томе да ли имају могућности да се у школи развијају на личном плану, односно питања шта је потребно мењати у садржају и структури школе како би се створили подстицајни услови за рад и развој наставника. Узорак истраживања су чинила 403 наставника разредне и предметне наставе из основних школа с подручја града Београда. (Хебиб, 2005) У наставку текста, поред изражавања прикупљених података у процентуалним вредностима, користи се и мера утврђивања ранга на основу израчунате вредности аритметичке средине.

Прегледом и поређењем садржаја појединачних одговора испитаних наставника на питање да ли имају могућности да у школи развијају своја знања, способности и вештине и задовољавају потребе и интересовања, могу се издвојити следеће категорије или групе одговора (при чему је редослед навођења резултат учесталости јављања):

- ширење и продубљивање знања из наставног предмета или предметне области која се предаје (учење своје струке);
- стицање и развој знања из области дечје и развојне психологије, педагошке психологије и психологије учења и дидактичко-методичко образовање (размена знања с колегама наставницима и учење уз помоћ стручних сарадника);
- ширење опште културе и информисаности, упознавање других наставних области и предмета (учење од колега и размена знања с колегама);
- задовољавање различитих афинитета према креативном и уметничком (драмском, литерарном, ликовном, музичком...) изражавању (водителски рад у секцијама слободних активности ученика);
- развијање вештина комуникације и вештина рада с малим групама ученика (водителски рад у додатној и допунској настави);
- задовољавање читалачких интересовања (коришћење фонда и услуга школске библиотеке);
- задовољавање потребе за културним уздицањем (улога водитеља ученика приликом посета позориштима, биоскопима, музејима и сл.);

- задовољавање потребе за путовањем и боравцима у природи (улога водитеља ученика на излетима и екскурзијама);
- развијање специфичних вештина које су претпоставка успешног обављања посла наставника, нпр. обука за рад на рачунару, учење страних језика путем курсева који се организују у школи (наставници уче наставнике);
- овладавање информацијама о најновијим токовима у филмској, позоришној, музичкој... уметности и спорту (размена са ученицима).

Из наведених група одговора видљиво је да испитани наставници могућност развоја знања, способности и вештина и задовољавања потреба и интересовања у школи везују, пре свега, за наставни процес или наставни предмет који предају и за своје обавезе и задатке у раду с ученицима.

У табели бр. 1 дати су процентуални подаци о оцени испитаних наставника на скали од 1 до 5 у коликој мери су задовољни собом у улози наставника.

Табела бр. 1 Оцена степена задовољства собом у улози наставника

оцена	ф	%
1	2	0,5
2	1	0,2
3	28	6,9
4	237	58,8
5	131	32,5

Н = 399

Израчуната вредност аритметичке средине датих оцена ($AC=4,24$) показује да је највећи број испитаних наставника у високом степену задовољан собом у улози наставника. Испитани наставници који су степен задовољства собом у улози наставника оценили оценом 3 и мање као узроке или разлоге дате оцене навели су следеће:

- лош материјални статус васпитно-образовне делатности и просветних радника;
- изражена самокритичност и потреба да се стално буде бољи у свом послу;
- сложеност захтева који се постављају пред наставнике, посебно у околностима покушаја реформисања система васпитања и образовања;
- сложеност и одговорност наставничког посла која “производи” засићеност радом у просвети и осећај умора од рада с децом и младима.

Индивидуални развој наставника у школи

Из наведених података у табели бр. 2 види се да се код највећег броја испитаних наставника степен мотивације за посао наставника није променио од тренутка опредељења за тај посао.

Табела бр. 2 Оцена степена мотивације с којом наставници обављају посао

оцена	ф	%
1	76	18,9
2	72	17,9
3	139	34,5
4	94	23,3
5	18	4,5

N = 399

Легенда:

1 – битно порасла; 2 – порасла у мањој мери; 3 – нити порасла, нити опала; 4 – опала у мањој мери и 5 – битно опала

У табели бр. 3 наведени су подаци о проценама испитаника на скали од 1 до 5 у коликој мери су наведени разлози утицали на њихово опредељење за посао наставника.

Табела бр. 3 Оцена у коликој мери су одређени разлози утицали на професионални избор наставника

разлози / оцена	1		2		3		4		5		АС
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
P 1	55	13,6	30	7,4	27	6,7	108	26,8	179	44,4	3,82
P 2	311	77,2	47	11,2	12	3,0	17	4,2	12	3,0	1,43
P 3	186	46,2	46	11,4	33	8,2	74	18,4	60	14,9	2,44
P 4	218	54,1	101	25,1	32	7,9	33	8,2	15	3,7	1,81
P 5	49	12,2	42	10,4	65	16,1	153	38,0	90	22,3	3,48
P 6	9	2,2	9	2,2	7	1,7	77	19,1	297	73,7	4,61
P 7	305	75,7	60	14,9	21	5,2	10	2,5	3	0,7	1,36

N = 399

Легенда:

P1 – афинитет према наставничком послу; P2 – притисак родитеља; P3 – позитивна искуства родбине и пријатеља; P4 – углед наставника у друштву; P5 – могућност сталног учења и напредовања; P6 – непосредан контакт са децом и младима; P7 – материјално вредновање посла наставника
1 – уопште није утицало; 2 – није значајно утицало; 3 – не могу да проценим; 4 – делимично је утицало и 5 – значајно је утицало

Према процентуалним подацима у свих пет категорија одговора и израчунатим вредностима аритметичке средине, видљиво је да се “непосредан контакт с децом и младима који тај посао подразумева” у највећем броју случајева јавља као разлог извршеног професионалног избора. На основу добијених података могло би се закључити да су се испитаници определили за посао наставника без обзира на увид у материјално вредновање тог посла или статус и углед који та професија има у друштву.

Процентуални подаци (194 или 48,1% испитаних наставника даје оцену 5, 158 или 39,2% – оцену 4, 38 или 9,4% – оцену 3, а свега 5 или 1,2% тј. 4 или 1,0% – оцене 2 тј. 1) и израчуната вредност аритметичке средине ($AC = 4,34$) показују да највећи број, од 399 испитаних наставника који су дали одговор на питање одговарајућег садржаја у упитнику, оцењује да је добро извршио избор професије.

Као образложење дате оцене 3 и мање за сопствени професионални избор испитани наставници су навели следеће:

- несразмер између уложеног рада и труда и материјалне надокнаде;
- превелика одговорност коју посао наставника подразумева;
- учесталост стресних ситуација које прате свакодневан посао наставника;
- осећај неуспеха и фрустрације који прати посао наставника;
- непостојање могућности за напредовање у струци...

Наставници који су навели да би, уколико би данас били у ситуацији да се професионално опредељују, поново изабрали наставнички посао (316 или 78,4% испитаних наставника) навели су као разлоге и објашњење таквог одговора следеће:

- љубав према том послу и приврженост деци упркос свим препрекама;
- усклађеност професионалног избора с личним афинитетима;
- процена сопствене успешности у наставничком послу;
- лична процена васпитања и образовања као важне и смислене делатности;
- предности наставничког посла у односу на друге професије (дуги школски распуст и довољно слободног времена);
- могућност сталног учења и напредовања обављањем посла наставника...

С друге стране, 83 или 20,6% испитаних наставника не би се поновно определило за овај посао из следећих разлога:

Индивидуални развој наставника у школи

- лош материјални положај просветних радника и деградирајући статус васпитно-образовне делатности у систему друштвених делатности;
- непостојање јасне политике и стратегије развоја система васпитања и образовања и школе у нашој земљи (стална лутања у остваривању нове школе);
- изражена жеља за испољавањем и у другим областима и делатностима...

У табели бр. 4 дати су подаци о томе како су испитани наставници на скали од 1 до 5 проценили да ли им и у коликој мери посао наставника пружа наведених девет могућности.

Табела бр. 4 Оцена могућности које обављање наставничког посла пружа

могућности / оцене	1		2		3		4		5		АС	Ранг
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%		
М 1	8	2,0	15	3,7	49	12,2	229	56,8	98	24,3	3,99	VI
М 2	8	2,0	18	4,5	44	10,9	215	53,3	114	28,3	4,03	IV
М 3	3	0,7	10	2,5	50	12,4	226	56,1	110	27,3	4,08	III
М 4	1	0,2	5	1,2	29	7,2	172	42,7	192	47,6	4,38	I
М 5	/	/	9	2,2	41	10,2	195	48,4	154	38,2	4,24	II
М 6	8	2,0	25	6,2	50	12,4	192	47,6	124	30,8	4,00	V
М 7	6	1,5	26	6,5	73	18,1	193	47,9	101	25,1	3,89	VII
М 8	8	2,0	48	11,9	83	20,6	187	46,4	73	18,1	3,67	VIII
М 9	24	6,0	77	19,1	90	22,3	154	38,2	53	13,2	3,35	IX

N=399

Легенда:

*М 1 – примена знања стечених током професионалног образовања и стручног усавршавања; М 2 – развој интелектуалних и других способности; М 3 – развој социјалних вештина; М 4 – испољавање креативности у раду; М 5 – испољавање иницијативности у раду; М 6 – стално учење и напредовање; М 7 – задовољавање радозналости; М 8 – задовољавање различитих интересовања и М 9 – комуникација и сарадња са компетентним особама за област образовања
1 – уопште не пружа ту могућност; 2 – не пружа ту могућност; 3 – не могу да проценим; 4 – пружа ту могућност и 5 – у потпуности пружа ту могућност*

На основу процентуалних података и израчунате вредности аритметичке средине на основу које је одређиван ранг, на првом месту је издвојена могућност да се испољи креативност у раду. Потом следе могућност да се испољи иницијативност у раду и да се обављањем посла наставника развијају различите социјалне вештине. С друге стране, од

девет понуђених одговора на последњем месту је могућност комуникације и сарадње с бројним особама компетентним за област образовања, могућност да се обављањем овог посла задовољавају различита интересовања и сопствена радозналост.

Приликом анкетирања од наставника се тражило и да изнесу своје мишљење о томе шта је потребно мењати у структури и садржају, начину функционисања школске институције како би они могли да успешно обављају свој посао и да се у школи развијају и на професионалном и на личном плану. Највећи број испитаних наставника је навео да је, на првом месту, потребно обезбедити елементарне материјално-техничке услове за рад наставника и школа, тј. опремити школе и учионице наставним средствима и потребном опремом за рад, побољшати материјални положај наставника и васпитно-образовне делатности у целини. Поред тога, испитани наставници су истакли и потребу унапређивања наставног и васпитно-образовног процеса (применом нових и савремених методичких приступа: наставних метода, облика наставног рада и сл., активирањем и ангажовањем и ученика и наставника у наставном процесу итд.) којој претходи и коју прати обавезна промена програма наставног рада. Испитани наставници су нагласили и важност мењања уобичајених начина комуникације и стварања услова за развијање сарадње унутар школског колектива и с појединцима и институцијама изван школе, посебно с државним органима надлежним за област васпитања и образовања, али и потребу систематског провођења добро осмишљених, успешно реализованих, циљевима и садржајем повезаних са потребама праксе програма стручног усавршавања за све запослене у школи.

Уколико се жели радити на обезбеђивању услова и претпоставки за успешније остваривање основне функције школе и квалитетнији васпитно-образовни рад у институционалним оквирима, потребно је и на теоријском и на практичном плану разрадити могућности да школа представља подстицајан институционални оквир развоја наставника и на професионалном и на личном плану. На практичном плану потребно је извршити одговарајуће промене у свим елементима садржаја и структуре школске институције како би она представљала контекст развоја и ученика и наставника. Претпоставка успешности таквих промена је разрада идеје о школи као контексту индивидуалног развоја, што би вероватно допринело афирмацији школе као институције а тиме и наставничке професије.

Литература:

- Beck, C. R. (2003): *Motivacija – teorija i načela*, Zagreb: Naklada Slap
- Clark, C. M. (1995): *Thoughtful Teaching*, New York: Teachers College Press
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Хебиб, Е. (2005): *Школа као контекст самореализације наставника*, докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Београду
- Коцић, Љ. (1989): Како наставници оцењују друштвени статус своје професије и колико су њиме задовољни?, *Настава и васпитање*, бр. 4, 346–357.
- Smyth, J. (1995): *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell
- Wilson, J. (1991): The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education, *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 1, 115–122.
- Wubbels, Th. & Korhagen, F.A.J. (1990): The Effects of A Pre-service Teacher Education Program for The Preparation of Reflective Teachers, *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, no. 1, 29–44.