

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Емина Хебиб
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.12(371.621)
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 7. III 2008.

КАКО НАСТАВНИЦИ ПРОЦЕЊУЈУ ОКОЛНОСТИ У КОЈИМА РАДЕ?

Апстракт *Сложеност делатности и унутрашње структуре школске институције омогућава издвајање тзв. садржајно-структуралних компонента школе и њихових саставних елемената. Уколико школу посматрамо као контекст у којем наставници остварују своју професионалну улогу, поједине компоненте школе и њихове елементе можемо разумевати и као околности у којима делују наставници. У раду је дат приказ дела резултата испитивања мишљења наставника о елементима садржаја и структуре школе као ограничавајућим или подстицајним околностима за рад. Добијени резултати показују да највећи број испитаних наставника издваја поједине елементе организације рада и живота школе као околности које их ограничавају у раду, а поједине елементе социјалног система школе као околности које их подстичу у раду. Иако се ограничавајуће или подстицајне околности за рад наставника само делимично налазе у школи, мишљење наставника о томе шта их ограничава, а шта подстиче у раду може представљати добру полазну основу за реструктурирање и развој школе као институције.*

Кључне речи: *социјални систем школе, школски програм, организација рада и живота школе, управљање и руковођење школом, елементи садржаја и структуре школе као околности у којима раде наставници.*

HOW DO TEACHERS EVALUATE THEIR WORKING CONDITIONS?

Abstract *The complexity of work and internal structure of school institutions enables the distinguishing of the so-called content-structural components of school and their constitutive elements. If we regard school as a context in which teachers play their professional roles, some school components and their elements can be seen as the conditions in which teachers act. The paper offers a review of the partial results of a research on teachers' views of the elements of the content and structure of the school that they find limiting or stimulating for work. The obtained results show that the majority of the interviewed teachers select particular elements of the organization of work and life in their school as factors that limit their work, while some elements of the school social system are seen as stimulating factors. Although both limiting and stimulating factors for teachers' work are only partially situated in schools themselves, the teachers' opinions about what limits them and what stimulates them may be used as a good starting point for restructuring and development of the school as an institution.*

Keywords: *school social system, curriculum, organization of work and life of school, school management, school content and structure elements as conditions in which teachers work.*

Увод

Пошто се развој појединца дешава у интеракцији са средином у којој живи и делује, а остварење људских способности у великој мери зависи од друштвених и институционалних оквира индивидуалне активности (Бронфенбренер, 1997), један од могућих приступа у анализи школе је посматрање и разумевање те институције као контекста индивидуалног деловања и развоја.

Школа представља институционални оквир деловања наставника. Све што чини школу као институцију, што детерминише и карактерише деловање и функционисање школске институције може се посматрати као оквир у којем наставник остварује своју професионалну улогу. Мишљење наставника о томе шта их све у деловању и начину функционисања школе као институције ограничава или подстиче у раду, њихова спремност да анализирају, преиспитују и мењају околности у којима раде, посебно оне неповољне, повезана је с питањем могућности развоја наставника у школи кроз обављање професионалне улоге.

Школа као контекст у којем делују наставници

Школа као друштвена институција изузетно важне функције (остваривање васпитно-образовне делатности) део је далеко ширег система (система васпитања и образовања и друштвеног система у целини), али је и сама за себе довољно комплексна, целовита и самостална целина одређеног садржаја и унутрашње структуре. Садржај се односи на разноврсне сегменте школског рада, као и на целину живота школе као институције. Садржај чине све активности и процеси који се одвијају у школи. Међутим, поред активности и процеса, школу карактерише и динамичност односа између њих, њихова развојност, изложеност утицајима споља, као и њихово дејство на средину. Структура школе односи се на организацију, повезаност и међусобне односе појединих елемената садржаја школског рада и живота. Укратко, садржај и структура школе чине тзв. школску културу, тј., начин на који школа делује, функционише као институција (Stoll i Fink, 2000). Својим садржајем и структуром школа представља контекст деловања наставника.

У антрополошкој, социолошкој и психолошкој литератури ретко се јављају одређења појма контекст, али се могу наћи бројна одређења сродних појмова околина и средина. Уколико се не користе као синоними, околина се углавном одређује као физичко окружење, а средина као физичко и социјално окружење појединца.

У различитим одређењима појмова околина и средина приметан је нагласак на утицају на индивидуу који околина и средина врше кроз

подстицање појединца на активност и реаговање (Рот, 1981; Голубовић, 1997). Разумевање околине и средине као детерминанте индивидуалног понашања претпоставља анализу сложеног сплета околности у којима се одвија деловање појединца, односно идентификовање и објашњење компонентата социјалног и културног контекста у којима се појединац конституише и развија своје потенцијале (Krasner, 1980). Појмови околина и средина, полазећи од претходно реченог, могли би се описно одредити и као низ услова који унапређују или ометају, подстичу или коче, делују олакшавајуће или отежавајуће на активност појединца (Дјуи, 1970).

Међутим, о односу појединац – околина, средина и положају појединца у одређеним срединским околностима може се говорити као о међузависности, а не једносмерном утицају околности на индивидуално понашање и деловање. Активан, стваралачки однос човека према сопственом животу подразумева да је човек субјект физичке и социјалне средине, да није само резултат ни производ околности у којима живи, већ је и у стању да саме околности мења и креира. У настојањима да се појам средина што потпуније објективизује, понекад се заборавља да појединац представља референтну тачку средине, у њу је интегрисан, у њој функционише, али је и својом активношћу и деловањем ствара (Деспотовић, 1993).

Као околности у физичком окружењу које одређују индивидуално понашање и деловање, али и настају као његов резултат, у најширем смислу речи, могле би се подразумевати све физичке карактеристике околине појединца, од физичких објеката који га окружују до просторних и временских обележја. Околности у оквиру социјалног окружења односе се, најшире речено, на психосоцијалне карактеристике средине којој појединац припада и у оквиру које живи и делује. Социјални процеси, догађаји и ситуације, деловање формалних и неформалних група којима појединац припада, обележја организација и институција у којима се активира, подела улога, права и обавеза међу појединцима, односи између појединца и група, норме и правила понашања... само су неки од елемената социјалног окружења.

Употребом појма и термина контекст наглашава се не само низ датих, објективних околности, тј., услова и чинилаца у којима делују појединци, већ и значење које они имају за појединца и његов развој. Жели се истаћи, с једне стране, да околности одређују индивидуално понашање и деловање, као и индивидуални развој, али и, с друге стране, интеракција појединца са тим околностима. Појединац, тежећи стварању повољнијих услова за сопствени развој, околности преиспитује и мења. Околности се, дакле, могу посматрати као објективно дате и као креација појединца. Овакво разумевање контекста произлази из става да је развој појединца резултат истовременог и паралелног одвијања процеса индивидуализације (персо-

нализације) и интеграције у социјалну заједницу, да је његово понашање резултат диспозиција, али и објективних околности, а да је његово напредовање, између осталог, резултат стваралачког и критичног односа према актуелним околностима.

Ситуационе околности могу се посматрати на ширем друштвеном плану (друштвено-културни контекст) и на плану микроконтекста: локалне заједнице, институције, група којима појединац припада (нпр., породица, професионалне групе) итд.

Институције су, без обзира на специфичност намене, рефлексивна друштвених околности, али и релевантан засебан контекстуални оквир. Међу институцијама посебно место заузима школа као контекст развоја појединца због њене функције и основне делатности.

Бројност елемената садржаја и структуре школе омогућава да се њихово груписање у шире категорије, тј. издвајање основних компонената школе, изврши на различите начине. Уколико школу посматрамо као друштвену институцију специфичне намене, можемо је посматрати као заједницу појединаца – особа које у њој заузимају сасвим одређени положај и остварују одређене улоге. Појединци одређеног положаја и улога делују, реализују одређене активности којима омогућавају остваривање функције школе. Различите индивидуалне и групне активности чине основу деловања школе као институције. За реализацију тих активности потребни су одговарајући организациони услови. Остваривање одређене улоге у школској институцији детерминисано је бројним факторима, али је велики број задатака и конкретних послова, као и низ права и обавеза нормативно одређен. Школа је, у целини, због важности васпитања и образовања у систему друштвених делатности и институционалног образовања као темеља успешног и ефикасног остваривања васпитно-образовног процеса, нормативно успостављена целина. То значи да је важна компонента школе управљање и руковођење школом.

Као основне садржајно-структуралне компоненте можемо, дакле, издвојити: социјални систем школе, школски програм (активности и процеси који се у школи реализују), организацију рада и живота школе и управљање и руковођење школом

За функционисање социјалног система школе и деловање наставника као члана школског колектива важна су питања: положаја појединца у школској институцији; улога које чланови школског колектива имају у васпитно-образовном процесу и васпитно-образовној институцији; деловања формалних и неформалних група које чланови школског колектива формирају и унутар којих остварују своје улоге; комуникације и међусобних односа између чланова школског колектива; сарадње унутар школске инсти-

туције и између институције и њеног окружења; правила понашања, норми и система вредности важећег за институцију.

Школски програм чине наставне и васпитно-образовне активности и процеси (процес учења и процес подучавања; процес програмирања, реализације и евалуације школског рада) којима се реализује основна функција школе, процеси институционалног живота (процес комуникације, сарадње, доношења одлука...); али и навике и ритуали у понашању појединаца и функционисању институције и свакодневни догађаји и ситуације (свакодневица школе). Школски програм се односи на целокупни рад и живот школе. Уколико школски програм посматрамо као низ околности у којима делују наставници, посебно је важно питање начина конципирања и израде програма (из чега произилази и садржај и структура програмских докумената) и питање концепције и важећег система евалуације наставног и школског рада који се у пракси примењује.

Поред кадровске, временске, просторне и материјално-техничке организације рада у школи, за рад наставника посебно је важно и питање како је школа организована као формална, друштвена институција.

Управљање и руковођење школом одвија се као део процеса управљања школским системом у целини. Стога су за рад наставника посебно важна питања: доминантних концепција васпитања и образовања, тј. полазних теоријских основа које се у праксу школског рада имплементирају путем законске и програмске основе школског и наставног рада; важеће политике и стратегије развоја школског система; степена централизације/децентрализације васпитно-образовне делатности, рада школа и наставника; врсте и нивоа регулисаности школског рада и рада наставника; простора за аутономију школа и наставника; квалитета рада особа и органа који руководе школом.

Мишљење наставника о елементима садржаја и структуре школе као околностима у којима раде

У овом делу тексту представља се и анализира један део резултата емпиријског истраживања реализованог у склопу системске 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 системске 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

Како наставници процењују околности у којима раде?

личности. Основни циљ проучавања је конкретизован кроз неколико задатака. Као посебан задатак проучавања и основни задатак реализованог емпиријског истраживања одређено је испитивање мишљење наставника о школи као контексту њихове самореализације, са посебним нагласком на испитивању мишљења наставника о томе да ли их околности на нивоу школе ограничавају или подстичу у раду. За реализацију овог задатка истраживања примењена је техника анкетања и упитник као инструмент. Узорак истраживања су чинила 403 наставника разредне и предметне наставе из основних школа са подручја града Београда (Хебиб, 2005).

Приликом анкетања од наставника се тражило да процене на тростепеној скали сваки од укупно наведених 48 елемената садржаја и структуре школске институције. Наведене елементе груписане у четири категорије, односно основне садржајно-структуралне компоненте школе, наставници су процењивали као околности у којима раде. Након процене свих наведених околности од наставника се тражило да издвоје са дате листе најмање једну, а највише три околности које их највише ограничавају и највише подстичу у раду и да своје изборе образложе.

У следеће четири табеле дати су процентуални подаци о мишљењу наставника о томе да ли их поједине околности у оквиру садржаја и структуре школе ограничавају или подстичу у раду.

Табела 1. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру социјалног система школе ограничавају или подстичу у раду

социјални систем школе – околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
СС 1	101	25,1	247	61,3	55	13,6
СС 2	196	48,6	183	45,4	24	6,0
СС 3	85	21,1	235	58,3	83	20,6
СС 4	158	39,2	195	48,4	50	12,4
СС 5	35	8,7	233	57,8	135	33,5
СС 6	9	2,2	34	8,4	360	89,3
СС 7	9	2,2	134	33,3	260	64,5
СС 8	16	4,0	146	36,2	241	59,8
СС 9	31	7,7	298	73,9	74	18,4
СС 10	14	3,5	87	21,6	302	74,9
СС 11	92	22,8	265	65,8	46	11,4
СС 12	62	15,4	144	35,7	197	48,9
СС 13	51	12,7	148	36,7	204	50,6

N=403

Легенда:

СС – социјални систем школе

СС1 – обавезе наставника како су законски прописане; СС2 – вођење документације о раду; СС3 – очекивања других запослених у школи, ученика и њихових родитеља о томе шта је посао наставника и шта он треба да ради у школи; СС4 – дата права наставнику (како су прописана законом) и могућност да се она остваре у школи; СС5 – рад у стручним органима школе; СС6 – комуникација и однос с ученицима; СС7 – односи с колегама наставницима; СС8 – сарадња са стручним сарадницима и квалитет подршке и помоћи коју стручни сарадници пружају наставницима; СС9 – односи са техничким и административним особљем; СС10 – заједнички рад групе наставника; СС11 – писана и неписана правила понашања у школи СС12 – радна атмосфера у школи; СС13 – квалитет међуљудских односа у школском колективу
број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче;
број 3 – подстиче ме у раду

Као што је видљиво на основу добијених процентуалних података у све три понуђене категорије одговора, у оквиру социјалног система школе највећи број испитаних наставника је проценио да их обавеза вођења школске документације (дневник евиденције васпитно-образовног рада и резултата рада ученика) ограничава у раду. Поред тога, испитани наставници су у великом броју проценили да их законски дата права наставнику и могућност да се она остваре у школи и обавезе наставника како су законски прописане (остваривање циљева и задатака наставе, исхода наставе и реализација прописаног фонда часова) ограничавају у раду. С друге стране, највећи број испитаних наставника процењује да их комуникација и однос с ученицима подстиче у раду. Заједнички рад групе наставника (нпр., на изради програма наставе, извођењу наставног часа или блокова наставе, различитим истраживачким или развојним пројектима у школи и сл.) и односи с колегама наставницима су се, према броју добијених одговора, издвојили као околности које наставници процењују подстицајним. Према проценама испитаних наставника, на њихов рад подстицајније делују комуникација, односи и заједнички рад с ученицима и колегама од законски прописаних права и обавеза међу које спада и административна улога наставника. Морамо додати напомену да је један број испитаника приликом попуњавања упитника усмено изрекао или дописао опаску да их ограничава у раду то што не знају садржај законских докумената, односно што не знају која и каква права и обавезе им законски припадају.

У оквиру друге садржајно-структуралне компоненте школе, као што је видљиво из процентуалних података датих у табели бр. 2, као околности које их ограничавају у раду, највећи број наставника је проценио начин доношења програма наставног рада (ко и на ком нивоу одређује шта и како ће

Како наставници процењују околности у којима раде?

се радити у настави), затим садржај важећих програмских докумената (број и врста информација које наставнику треба да понуде одговор на питање шта и како да ради у настави) и начин на који се анализира и процењује квалитет наставног и школског рада у целини. Највећи број наставника је проценио да их увођење иновација у наставу (примена различитих наставних метода, облика рада, нових наставних средстава...) подстиче у раду. Према добијеним процентуалним подацима, као околности које су процењене као подстицајне следе улога наставника у изради програма наставног и школског рада (дата могућност наставнику да утиче на то шта и како ће се радити у настави и школи) и наставне методе и облици рада који се користе у настави. Према проценама испитаних наставника, на њихов рад подстицајно делује могућност да испоље иновативност и креативност у методичком конципирању наставе, али их ограничава обавеза да се у раду придржавају програмских докумената, што се узима у обзир приликом процењивања квалитета наставног и школског рада.

Табела 2. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру школског програма ограничавају или подстичу у раду

школски програм - околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
ШП 1	212	52,6	154	38,2	37	9,2
ШП 2	150	37,2	194	48,1	59	14,6
ШП 3	66	16,4	85	21,1	252	62,5
ШП 4	47	11,7	164	40,7	192	47,6
ШП 5	11	2,7	66	16,4	326	80,9
ШП 6	111	27,5	219	54,3	73	18,1
ШП 7	115	28,5	251	62,3	37	9,2
ШП 8	122	30,3	253	62,8	28	6,9
ШП 9	61	15,1	230	57,1	112	27,8
ШП 10	83	20,6	203	50,4	117	29,0
ШП 11	58	14,4	188	46,7	157	39,0
ШП 12	33	8,2	201	49,9	169	41,9
ШП 13	40	9,9	180	44,7	183	45,4

N=403

Легенда:

ШП – школски програм

ШП1 – начин доношења програма наставног рада; ШП2 – садржај важећих програмских докумената; ШП3 – улога наставника у изради програма наставног и школског рада; ШП4 – наставне методе и облици рада који се користе у настави; ШП5 – увођење иновација у наставу; ШП6 – постојећа пракса оцењивања ученика; ШП7 – постојећа пракса праћења и процењивања

квалитета рада наставника; ШП8 – начин на који се анализира и процењује квалитет наставног и школског рада у целини; ШП9 – реализација програма изборних предмета и факултативне наставе; ШП10 – број и врста ваннаставних и ваншколских активности и обавезе наставника у њиховој реализацији; ШП11 – облици и садржај сарадње школе са породицом; ШП12 – облици и садржај сарадње школе са појединцима и институцијама из локалне заједнице у реализацији такмичења ученика; ШП13 – сарадња с институцијама културе у локалној заједници у организацији наставних и ваннаставних активности и активности у слободном времену ученика
број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче;
број 3 – подстиче ме у раду

Табела 3. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру организације рада и живота школе ограничавају или подстичу у раду

организација школе – околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
ОР 1	157	39,0	197	48,9	49	12,2
ОР 2	127	31,5	195	48,4	81	20,1
ОР 3	107	26,6	248	61,5	48	11,9
ОР 4	87	21,6	246	61,0	70	17,4
ОР 5	97	24,1	212	52,6	94	23,3
ОР 6	150	37,2	123	30,5	130	32,3
ОР 7	123	30,5	144	35,7	136	33,7
ОР 8	127	31,5	108	26,8	168	41,7
ОР 9	219	54,3	43	10,7	141	35,0
ОР 10	180	44,7	80	19,9	143	35,5
ОР 11	308	76,4	66	16,4	29	7,2

N=403

Легенда:

ОР – организација рада и живота школе

ОР1 – временски распоред активности ученика и наставника у току дана и радне недеље; ОР2 – школски календар; ОР3 – временска расподела наставних и ваннаставних активности у структури програма рада школе; ОР4 – расподела задужења међу наставницима; ОР5 – однос радног и слободног времена наставника; ОР6 – могућност коришћења школског простора за активности у слободном времену наставника; ОР7 – изглед и архитектура школског објекта; ОР8 – унутрашње уређење и изглед школског простора; ОР9 – доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад; ОР10 – доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима; ОР11 – висина плате наставника

број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче;
број 3 – подстиче ме у раду

Како наставници процењују околности у којима раде?

Међу елементима организације рада и живота школе, испитани наставници су, као што је видљиво из података датих у табели бр. 3, у највећем броју проценили да их висина плате наставника ограничава у раду. Поред тога, велики број испитаних наставника процењује да их у раду ограничава доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад и доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима (за различите облике индивидуалног и групног рада, припремање за наставу, учење...). С друге стране, највећи број испитаних наставника је проценио да их унутрашње уређење и изглед школског простора подстиче у раду. Доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима (за различите облике индивидуалног и групног рада, припремање за наставу, учење...) и доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад, према броју добијених одговора, издвојили су се, такође, као околности које наставници процењују подстицајним. Занимљиво је да су се доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад и доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима нашли на другом, односно трећем месту и по броју одговора “ограничава” и по броју одговора “подстиче у раду”. Сасвим је сигурно да сви испитаници обе околности процењују значајним за рад наставника, а правац и интензитет њиховог утицаја различито, могуће у зависности од ситуације у конкретной школи у којој раде.

Табела 4. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру управљања и руковођења школом ограничавају или подстичу у раду

управљање и руковођење школом – околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
УР 1	57	14,1	283	70,2	63	15,6
УР 2	43	10,7	248	61,5	112	27,8
УР 3	34	8,4	225	55,8	144	35,7
УР 4	37	9,2	136	33,7	230	57,1
УР 5	89	22,1	238	59,1	76	18,9
УР 6	93	23,1	245	60,8	65	16,1
УР 7	180	44,7	187	46,4	36	8,9
УР 8	154	38,2	182	45,2	67	16,6
УР 9	184	45,7	131	32,5	88	21,8
УР 10	113	28,0	101	25,1	189	46,9
УР 11	69	17,1	95	23,6	239	59,3

N=403

Легенда:

УР – управљање и руковођење школом

УР1 – квалитет рада школског одбора; УР2 – учешће представника наставника у раду школског одбора; УР3 – комуникација и однос са саветом родитеља; УР4 – комуникација и однос са директором школе и квалитет помоћи и подршке коју директор пружа наставницима у раду; УР5 – помоћ и подршка у раду коју школа и наставници добијају од органа локалне самоуправе; УР6 – број сусрета и садржај разговора са просветним инспекторима и просветним саветницима приликом њихових посета школи; УР7 – квалитет законских и програмских докумената које школа добија од Министарства просвете и по којима ради; УР8 – квалитет писаних приручних и инструктивних материјала које школа и наставници добијају од Министарства просвете и који треба да им помажу у раду; УР9 – могућност коју имају наставници да одлучују о томе како ће се користити финансијска средства којима школа располаже; УР10 – степен дате аутономије наставнику у изради програма наставног рада; УР11 – степен дате аутономије наставнику у начинима остваривања програма наставног рада

број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче;

број 3 – подстиче ме у раду

На основу добијених процентуалних података датих у табели бр. 4, видљиво је да је највећи број наставника проценио да их могућност коју имају наставници да одлучују о томе како ће се користити финансијска средства којима школа располаже ограничава у раду. Према броју добијених одговора, као околност која ограничава наставнике у раду следе квалитет законских и програмских докумената које школа добија од Министарства просвете и по којима ради и квалитет писаних приручних и инструктивних материјала које школа и наставници добијају од Министарства просвете и који треба да им помажу у раду. С друге стране, највећи број испитаних наставника је проценио да их степен дате аутономије наставнику у начинима остваривања програма наставног рада подстиче у раду. Поред тога, комуникацију и однос са директором школе и квалитет помоћи и подршке коју директор пружа наставницима у раду и степен дате аутономије наставнику у изради програма наставног рада, наставници су у великом броју проценили као подстицајне околности за рад. Испитани наставници процењују као подстицајну околност дат им простор за аутономно деловање у начинима остваривања прописаног програма или у изради програма наставног рада. Вероватно је да ће подстицајан утицај те околности бити израженији уколико је праћена подршком и директора и квалитетним документима и материјалима на основу којих се реализује рад у школи.

На основу односа процентуалних податка у све три категорије одговора за свих 48 елемената који представљају околности у којима раде

Како наставници процењују околности у којима раде?

наставници датих у оквиру четири садржајно-структуралне компоненте школе, можемо извршити и сумирање и делимично поређење података.

Комуникацију и однос с ученицима наставници најпозитивније процењују (360 или 89,3% наставника процењује да их ова околност подстиче у раду, 9 или 2,2% да их ограничава, а 34 или 8,4% да их нити ограничава, нити подстиче). Увођење иновација у наставу (примена различитих наставних метода, облика рада, нових наставних средстава) налази се на другом месту (326 или 80,9% наставника процењује да их ова околност подстиче у раду, 11 или 2,7% да их ограничава, а 66 или 16,4% да их нити ограничава, нити подстиче), а треће место је припало заједничком раду групе наставника на изради програма наставе, извођењу наставног часа или блокова наставе, различитим истраживачким и развојним пројектима у школи (302 или 74,9% наставника процењује да их ова околност подстиче у раду, 14 или 3,5% да их ограничава, а 87 или 21,6% да их нити ограничава, нити подстиче). Ове три околности се издвајају као околности које су испитаници у највећој мери проценили као подстицајне.

С друге стране исте листе налази се на првом (тј. последњем) месту висина плате наставника (ову околност је 308 или 76,4% наставника проценило као ограничавајућу, 29 или 7,2% као подстицајну, а 66 или 16,4% као ону која их нити ограничава, нити подстиче у раду). Начин доношења програма наставног рада (ко и на ком нивоу одређује шта и како ће се радити у настави) је на другом (212 или 52,6% наставника каже да их ова околност ограничава у раду, 37 или 9,2% да их подстиче, а 156 или 38,2% да их нити ограничава, нити подстиче), а вођење документације о раду (дневник евиденције васпитно-образовног рада и резултата рада ученика) на трећем месту (196 или 48,6% наставника процењује ову околност као ограничавајућу, 24 или 6,0% као подстицајну, а 183 или 45,4% као околност која их нити ограничава, нити подстиче у раду). Ове три околности се издвајају као околности које су испитаници у највећој мери проценили као ограничавајуће.

У оквиру социјалног система школе налази се највећи број околности које већина испитаних наставника процењује као подстицајне: за шест од наведених тринаест околности највећи проценат одговора се налази у категорији “подстиче”, а за једну у категорији “ограничава”. У оквиру школског програма за четири од наведених тринаест околности највећи проценат одговора је у категорији “подстиче”, а за једну у категорији “ограничава”. За три од наведених једанаест околности у оквиру управљања и руковођења школом, највећи проценат одговора је у категорији “подстиче”, а за једну у категорији “ограничава”. У оквиру организације рада и живота школе, за

само једну од наведених једанаест околности је највећи проценат одговора у категорији “подстиче”, а за четири у категорији “ограничава”.

Морамо се задржати на још једном занимљивом податку. Прегледом све четири дате табеле видљиво је да је од укупно 48, у случају 27 наведених околности највећи проценат одговора у категорији “нити ограничава, нити подстиче”, а да је за 18 наведених околности више од 50% испитаних наставника дало одговор “нити ограничава, нити подстиче”.

Једно од могућих објашњења овог податка може се наћи у питању да ли је и у коликој мери упитник својим садржајем обухватио све околности на нивоу школске институције које могу ограничавајуће или подстицајно деловати на рад наставника. Међутим, чини се да то објашњење није ваљано. Наиме, осим у неколико издвојених случајева када се радило о понављању датих околности у другачијим формулацијама, испитани наставници нису на празним линијама унутар сваке од четири категорије дописивали, према њиховој процени, важне а непоменуте околности.

Друго могуће објашњење може се наћи у чињеници да се само део околности које ограничавају или подстичу наставника у раду налази у школи. Већи део ограничавајућих или подстицајних околности налази се у ширем друштвеном контексту.

Треће могуће објашњење, уз сву неопходну опрезност у тумачењу добијених података, можемо пронаћи у општој атмосфери у којој се обавља наставни и школски рад у нашој школи. Могло би се рећи да она често резултира и односом наставника према сопственом послу који искључује потребу и могућност сагледавања шта их све у раду ограничава и подстиче.

Након процене свих наведених елемената садржаја и структуре школе, од наставника се тражило да издвоје три околности које их највише ограничавају, односно највише подстичу у раду. Ни у једној од четири категорије које представљају садржајно-структуралне компоненте школе нису бирале све наведене околности као оне које највише подстичу, док су све наведене околности у оквиру организације рада и живота школе бирале као оне које највише ограничавају рад наставника.

Висину плате наставника је 97 (24,1%) испитаних наставника издвојило као једну од околности која их највише ограничава у раду. Потом следе: доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад (95 или 23,6%) и вођење документације о раду (59 или 14,6%). На другој страни, комуникацију и однос са ученицима је чак 168 (41,7%) испитаних наставника навело као једну од околности која их највише подстиче у раду. По учесталости издвајања следе: увођење иновација у наставу (62 или 15,4%) и степен дате аутономије наставнику у начинима остваривања програма наставног рада (51 или 12,7%).

Како наставници процењују околности у којима раде?

Наставници су у питању отвореног типа наводили и образложење сопственог избора околности које их највише ограничавају и подстичу у раду. Прегледом садржаја дати одговори су груписани у четири категорије. Као образложење избора околности које их ограничавају или подстичу у раду, испитани наставници су нагласили повезаност датих околности са свакодневним радом у учионици и школи и квалитетом процеса и резултата наставног и васпитно-образовног рада, мотивацијом ученика и наставника за рад, увођењем иновација у наставни и васпитно-образовни рад и испољавањем и развојем креативности у раду наставника.

Закључак

Резултати који се постижу у професионалном деловању великим делом су одређени условима у којима се ради. Остваривање наставничке улоге је, као и остваривање било које друге професије, детерминисано околностима у којима се професионално делује, а које се тичу институционалног и ширег друштвеног и културног контекста. Школа као институција у којој је једна од најважнијих улога – улога наставника, својим садржајем и структуром може представљати извор ограничења или подстицаја у раду наставника.

Судећи према добијеним, а у претходном тексту приказаним резултатима истраживања, у свим елементима садржаја и структуре школе можемо трагати за ограничавајућим или подстицајним околностима за рад наставника. Ипак, према мишљењу наших испитаника, начин на који је организован и на који функционише социјални систем школе може много да подстакне наставнике у раду. С друге стране, елементи организације рада и живота школе су велики извор ограничења у раду наставника.

У анализи и тумачењу добијених података, посебно у контексту покушаја препознавања импликација које би на школску праксу могли имати приказани резултати, морамо изнети две резерве.

Приликом анкетирања од наставника није тражено да наведу шта подразумевају под појединим наведеним околностима, односно формулацијама које су дате у упитнику. Могуће је да је наставничко разумевање нпр. квалитета комуникације са ученицима и колегама и сарадничких односа у наставном и школском раду различито од разумевања ових појмова и процеса од стране аутора упитника и овог рада. Занимљиво би било поредити наставничко разумевање значења ових појмова и процеса и добијених одговора. Уз неопходну резерву у тумачењу и уопштавању добијених резултата, желимо да верујемо да су процене наставника, између осталог, резултат непосредног искуства рада у школи и да се могу посматрати и као илустрација позитивних промена на овом плану у пракси школског рада.

С друге стране, полазећи од изложеног разумевања контекста као низа објективно датих околности и околности које настају као резултат индивидуалног и групног деловања на преиспитивању и мењању услова у којима се делује, важно би било сагледати како наставници разумеју узроке и изворе ограничења у раду и сопствену улогу и одговорност у креирању повољнијих услова за рад, што није био предмет овог истраживања и рада.

Без обзира на претходно изнете резерве, узимајући у обзир важност, функцију и природу наставничке улоге у школи, сматрамо да подаци о томе како наставници процењују околности у којима раде, а које се тичу садржаја и унутрашње структуре школе могу представљати полазни оквир за модификације и унапређивање школског рада и развој школе као институције. При томе, наравно, не треба губити из вида да су садржај и структура школе, начин на који школа као институција делује и функционише у великој мери рефлексивна обележја и вредности ширег друштвеног и културног контекста.

Литература

- Брофенбренер, Ј. (1997): *Екологија људског развоја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Деспотовић, М. (1991): *Радна средина и образовање*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Дјуи, Ц. (1970): *Васпитање и демократија*, Цетиње: Обод.
- Голубовић, З. (1997): *Антропологија у персоналистичком кључу*, Београд – Ваљево: Гутенбергова галаксија и Ваљевска штампарија.
- Хебиб, Е. (2005): *Школа као контекст самореализације наставника*, докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Krasner, L. (ed.) (1980): *Environmental Design and Human Behavior, A Psychology of the Individual in Society*, New York: Pergamon Press.
- Рот, Н. (1981): *Психологија личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole (Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitet škole)*, Zagreb: Educa.