



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET



**DETERMINANTE RAZVOJA  
PROFESIONALNOG IDENTITETA  
ŠKOLSKOG PEDAGOGA  
DOKTORSKA DISERTACIJA**

Mentor:  
prof. dr Slađana Zuković

Kandidat:  
MA Senka Slijepčević

Novi Sad, 2021. godine

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА<sup>1</sup>

Врста рада:	Докторска дисертација
Име и презиме аутора:	Сенка Слијепчевић
Ментор (титула, име, презиме, звање, институција)	др Слађана Зуковић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
Наслов рада:	Детерминанте развоја професионалног идентитета школског педагога
Језик публикације (писмо):	Српски (латиница)
Физички опис рада:	Унети број: Страница 195 Поглавља 9 Референци: 177 Табела: 29 Слика: 5 Графикона: 23 Прилога: 4
Научна област:	Педагогија
Ужа научна област (научна дисциплина):	Школска педагогија, андрагогија
Кључне речи / предметна одредница:	Професионални идентитет, школски педагог, самоефикасност, социјални идентитет
Резиме на језику рада:	Тема професионалног идентитета у помагачким професијама представља веома актуелну истраживачку област. Потреба за истраживањем професионалног идентитета школског педагога произилази, пре свега, из специфичности професионалног деловања педагога као стручног сарадника у школи. Циљ истраживања је испитивање повезаности одређених личних и професионалних карактеристика испитаника, као и одређених специфичности контекста у ком обављају своју професионалну делатност, са једне стране, са професионалним идентитетом школских педагога и његових структуралних компоненти, са друге стране. Референтни теоријски оквир рада чине теорија социјалног идентитета у оквиру које се по значају издваја и подтеорија самокатегоризације, као и социјално-когнитивна теорија. На узорку од 434 педагога из основних и средњих школа са територије Републике Србије, тестиране су претпоставке о значајним доприносима личних и професионално-контекстуалних предикторских варијабли професионалном идентитету, као и претпоставке о модераторским

<sup>1</sup> Аутор докторске дисертације потписао је и приложио следеће Обрасце:

5б – Изјава о ауторству;

5в – Изјава о истоветности штампане и електронске верзије и о личним подацима;

5г – Изјава о коришћењу.

Ове Изјаве се чувају на факултету у штампаном и електронском облику и не кориче се са тезом.

	<p>ефектима старости испитаника, дужине њиховог радног стажа и састава стручне службе у школама у релацијама између предикторских варијабли и професионалног идентитета. У истраживању су коришћени следећи инструменти: Упитник о социо-демографским карактеристикама, Скала самоефикасности школских саветника (педагога) (SCSE), Розенбергова скала за испитивање глобалног самопоштовања (RSES), Скала за процену задовољства односима у колективу и радним окружењем, Скала професионалног идентитета школског педагога – скраћена верзија (PISC-s).</p> <p>Резултати истраживања указују да самоефикасност представља најважнији мерени индикатор и остварује најјачу позитивну повезаност са професионалним идентитетом. Други значајни индикатори професионалног идентитета или појединих његових компоненти су: процена ангажованости у професионалним удружењима, задовољство односима у колективу и радним окружењем, дужина радног стажа, седиште школе, тип школе и став о професионалним удружењима. Још један значајан налаз овог истраживања јесте да високо самопоштовање и задовољство односима у колективу и радним окружењем снажније позитивно доприносе изражености професионалног идентитета код педагога млађе старосне доби и са мање година радног стажа. Занимљив резултат ове студије односи се на примећен тренд смањивања позитивне везе између предикторских варијабли и професионалног идентитета (и/или појединих његових компоненти) са присутношћу другог стручног сарадника. Коначно, резултати истраживања на нашем узорку су показали да школски педагози који раде у великим школама које су лоциране у мањим срединама, који високо перципирају степен самоефикасности, сматрају себе ангажованим у професионалним организацијама и задовољнији су односима у колективу и радним окружењем имају израженији професионални идентитет.</p> <p>Ово истраживање представља прво истраживање у овој области у Србији и може да има значајне истраживачке и практичне импликације како на школску праксу тако и на иницијално образовање будућих педагога. У раду су дате препоруке за даља истраживања и практичне импликације које су представљене у два дела: импликације за институције иницијалног образовања педагога и импликације за унапређење професионалног деловања школских педагога и окружења у ком раде. Ограничења истраживања се односе на начин прикупљања података и структуру узорка. Препорука је да се спроведу истраживања овог феномена која ће користити комбинацију методолошких приступа, као и истраживања лонгитудиналног карактера која би пружила потпунији увид у развој професионалног идентитета.</p>
Датум прихватања теме од стране надлежног већа:	01.11.2019.
Датум одбране: (Попуњава одговарајућа служба)	
Чланови комисије: (титула, име, презиме, звање, институција)	
Напомена:	

KEY WORD DOCUMENTATION<sup>2</sup>

Document type:	Doctoral dissertation
Author:	Senka Slijepčević
Supervisor (title, first name, last name, position, institution)	dr Slađana Zuković, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Thesis title:	Determinants of school pedagogues' professional identity development
Language of text (script):	Serbian language ( <u>latin script</u> )
Physical description:	Number of: Pages 195 Chapters 9 References: 177 Tables: 29 Illustrations: 5 Graphs: 23 Appendices: 4
Scientific field:	Pedagogy
Scientific subfield (scientific discipline):	School pedagogy, Andragogy
Subject, Key words:	Professional identity, school pedagogue, self-efficacy, social identity
Abstract in English language:	<p>The topic of professional identity in helping professions is a very modern research field. The necessity for researching the professional identity of the school pedagogue arises, above all, from the specifics of his/hers professional activities in the school context. The aim of this research is to examine the connection between certain personal and professional characteristics of the respondents, as well as certain specifics of the context in which they perform their professional activity, on the one hand, with the professional identity of school pedagogues as a whole, and it's structural components, on the other. The theoretical framework of the paper consists of the Social identity theory, with the special emphasis on it's subtheory of self-categorization, and Social-cognitive theory.</p> <p>On a sample of 434 pedagogues from primary and secondary schools in Republic of Serbia, assumptions about significant contributions of personal and professional-contextual predictor variables to professional identity were tested, as well as assumptions about moderating effects of respondents' age, length of service and the number of school counselors in their schools in the relation between predictor variables and professional identity. The following</p>

<sup>2</sup> The author of doctoral dissertation has signed the following Statements:

56 – Statement on the authority,

5B – Statement that the printed and e-version of doctoral dissertation are identical and about personal data,

5r – Statement on copyright licenses.

The paper and e-versions of Statements are held at the faculty and are not included into the printed thesis.

	<p>instruments were used in the research: Questionnaire on socio-demographic characteristics of the respondents, School counselor self-efficacy scale (SCSE), Rosenberg self-esteem scale (RSES), Scale for assessing satisfaction with work conditions and work relations, Professional identity scale in Counseling – short version (PISC-s).</p> <p>The results of the research indicate that self-efficacy is the most important measured indicator of professional identity and achieves the strongest positive connection with it. Other important indicators of professional identity (or some of it's structural components) are: engagement in professional associations, satisfaction with work conditions and work relations, length of service, urban/rural surroundings, type of school and attitude towards professional associations. An interesting finding of this study refers to the observed trend of reduction of the positive relationship between predictor variables and professional identity (and/or some of it's components) with the presence of another school counselor in school where participants work. Finally, the results of the research showed that school pedagogues who work in large schools located in smaller communities, with high self-efficacy, who consider themselves engaged in professional associations and who are satisfied with work conditions and work relations have a stronger professional identity.</p> <p>This research is the first research in this field in Serbia and could have a significant implications for future research, school practice, and initial education of future pedagogues. The thesis gives recommendations for further research and practical implications which are presented in two sections: implications for the institutions of initial education of pedagogues and implications for improving the professional activities and work environment of school pedagogues. The limitations of the research relate to the way the data was collected and the structure of the sample. It is recommended to conduct research on this phenomenon that will use a combination of methodological approaches, as well as research of a longitudinal character that would provide a more complete insight into the development of professional identity.</p>
Accepted on Scientific Board on:	01.11.2019.
Defended: (Filled by the faculty service)	
Thesis Defend Board: (title, first name, last name, position, institution)	
Note:	

# DETERMINANTE RAZVOJA PROFESIONALNOG IDENTITETA ŠKOLSKOG PEDAGOGA

## *Rezime*

Tema profesionalnog identiteta u pomagačkim profesijama predstavlja veoma aktuelnu istraživačku oblast. Potreba za istraživanjem profesionalnog identiteta školskog pedagoga proizilazi, pre svega, iz specifičnosti profesionalnog delovanja pedagoga kao stručnog saradnika u školi. Cilj istraživanja je ispitivanje povezanosti određenih ličnih i profesionalnih karakteristika ispitanika, kao i određenih specifičnosti konteksta u kom obavljaju svoju profesionalnu delatnost, sa jedne strane, sa profesionalnim identitetom školskih pedagoga i njegovih strukturalnih komponenti, sa druge strane. Referentni teorijski okvir rada čine teorija socijalnog identiteta u okviru koje se po značaju izdvaja i podteorija samokategorizacije, kao i socijalno-kognitivna teorija.

Na uzorku od 434 pedagoga iz osnovnih i srednjih škola sa teritorije Republike Srbije, testirane su pretpostavke o značajnim doprinosima ličnih i profesionalno-kontekstualnih prediktorskih varijabli profesionalnom identitetu, kao i pretpostavke o moderatorskim efektima starosti ispitanika, dužine njihovog radnog staža i sastava stručne službe u školama u relacijama između prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta. U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti: Upitnik o socio-demografskim karakteristikama, Skala samoefikasnosti školskih savetnika (pedagoga) (SCSE), Rozenbergova skala za ispitivanje globalnog samopoštovanja (RSES), Skala za procenu zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, Skala profesionalnog identiteta školskog pedagoga – skraćena verzija (PISC-s).

Rezultati istraživanja ukazuju da samoefikasnost predstavlja najvažniji mereni indikator i ostvaruje najjaču pozitivnu povezanost sa profesionalnim identitetom. Drugi značajni indikatori profesionalnog identiteta ili pojedinih njegovih komponenti su: procena angažovanosti u profesionalnim udruženjima, zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, dužina radnog staža, sedište škole, tip škole i stav o profesionalnim udruženjima. Još jedan značajan nalaz ovog istraživanja jeste da visoko samopoštovanje i zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem snažnije pozitivno doprinose izraženosti profesionalnog identiteta kod pedagoga mlađe starosne dobi i sa manje godina radnog staža. Zanimljiv rezultat ove studije odnosi se na primećen trend smanjivanja pozitivne veze između prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta (i/ili pojedinih njegovih komponenti) sa prisutnošću drugog stručnog saradnika. Konačno, rezultati istraživanja na našem uzorku su pokazali da školski pedagozi koji rade u velikim školama koje su locirane u manjim sredinama, koji visoko percipiraju stepen samoefikasnosti, smatraju sebe angažovanim u profesionalnim organizacijama i zadovoljniji su odnosima u kolektivu i radnim okruženjem imaju izraženiji profesionalni identitet.

Ovo istraživanje predstavlja prvo istraživanje u ovoj oblasti u Srbiji i može da ima značajne istraživačke i praktične implikacije kako na školsku praksu tako i na inicijalno obrazovanje budućih pedagoga. U radu su date preporuke za dalja istraživanja i praktične implikacije koje su predstavljene u dva dela: implikacije za institucije inicijalnog obrazovanje pedagoga i implikacije za unapređenje profesionalnog delovanja školskih pedagoga i okruženja u kom rade. Ograničenja istraživanja se odnose na način prikupljanja podataka i strukturu uzorka. Preporuka je da se sprovedu istraživanja ovog fenomena koja će koristiti kombinaciju metodoloških pristupa, kao i istraživanja longitudinalnog karaktera koja bi pružila potpuniji uvid u razvoj profesionalnog identiteta.

**Ključne reči:** Profesionalni identitet, školski pedagog, samoefikasnost, socijalni identitet

# DETERMINANTS OF SCHOOL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

## *Summary*

The topic of professional identity in helping professions is a very modern research field. The necessity for researching the professional identity of the school pedagogue arises, above all, from the specifics of his/hers professional activities in the school context. The aim of this research is to examine the connection between certain personal and professional characteristics of the respondents, as well as certain specifics of the context in which they perform their professional activity, on the one hand, with the professional identity of school pedagogues as a whole, and its structural components, on the other. The theoretical framework of the paper consists of the Social identity theory, with the special emphasis on its subtheory of self-categorization, and Social-cognitive theory.

On a sample of 434 pedagogues from primary and secondary schools in Republic of Serbia, assumptions about significant contributions of personal and professional-contextual predictor variables to professional identity were tested, as well as assumptions about moderating effects of respondents' age, length of service and the number of school counselors in their schools in the relation between predictor variables and professional identity. The following instruments were used in the research: Questionnaire on socio-demographic characteristics of the respondents, School counselor self-efficacy scale (SCSE), Rosenberg self-esteem scale (RSES), Scale for assessing satisfaction with work conditions and work relations, Professional identity scale in Counseling – short version (PISC-s).

The results of the research indicate that self-efficacy is the most important measured indicator of professional identity and achieves the strongest positive connection with it. Other important indicators of professional identity (or some of its structural components) are: engagement in professional associations, satisfaction with work conditions and work relations, length of service, urban/rural surroundings, type of school and attitude towards professional associations. An interesting finding of this study refers to the observed trend of reduction of the positive relationship between predictor variables and professional identity (and/or some of its components) with the presence of another school counselor in school where participants work. Finally, the results of the research showed that school pedagogues who work in large schools located in smaller communities, with high self-efficacy, who consider themselves engaged in professional associations and who are satisfied with work conditions and work relations have a stronger professional identity.

This research is the first research in this field in Serbia and could have a significant implications for future research, school practice, and initial education of future pedagogues. The thesis gives recommendations for further research and practical implications which are presented in two sections: implications for the institutions of initial education of pedagogues and implications for improving the professional activities and work environment of school pedagogues. The limitations of the research relate to the way the data was collected and the structure of the sample. It is recommended to conduct research on this phenomenon that will use a combination of methodological approaches, as well as research of a longitudinal character that would provide a more complete insight into the development of professional identity.

**Key words:** Professional identity, school pedagogue, self-efficacy, social identity

## **SADRŽAJ:**

<b>UVOD</b> .....	<b>4</b>
<b>1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA</b> .....	<b>7</b>
1.1 Teorija socijalnog identiteta.....	8
1.1.1 Razvoj teorije socijalnog identiteta.....	8
1.1.2 Različite taksonomije socijalnog identiteta .....	10
1.1.3 Komponente socijalnog identiteta .....	13
1.1.4 Teorija samokategorizacije .....	14
1.2. Socijalno-kognitivna teorija.....	16
<b>2. PROFESIONALNI IDENTITET</b> .....	<b>23</b>
2.1 Modeli razvoja profesionalnog identiteta .....	23
2.2 Važnost izgrađenog profesionalnog identiteta.....	26
2.3 Različita određenja pojma profesionalni identitet .....	28
2.3.1 Komponente profesionalnog idenititeta.....	29
2.3.2 Indikatori profesionalnog identiteta.....	32
<b>3. PROFESIJA PEDAGOGA: RAZVOJ I SPECIFIČNOSTI DELOVANJA</b> .....	<b>39</b>
3.1 Kriterijumi određenja (razvijenosti) profesije pedagoga .....	39
3.2 Razvojni put profesije pedagoga u školama u Srbiji i okruženju .....	45
3.3 Profesionalno delovanje školskih pedagoga u savremenom društvenom i obrazovnom kontekstu.....	47
3.3.1 Inicijalno obrazovanje i uslovi za zapošljavanje stručnog saradnika - pedagoga.....	48
3.3.2 Uloge i funkcije pedagoga kao stručnog saradnika u školi .....	50
3.4 Kompetencije školskih pedagoga .....	53
3.4.1 Lična svojstva pedagoga .....	58
<b>4. PROFESIONALNI IDENTITET ŠKOLSKOG PEDAGOGA</b> .....	<b>60</b>
4.1 Komponente profesionalnog identiteta školskog pedagoga .....	62
4.2 Indikatori profesionalnog identiteta školskog pedagoga .....	67



4.2.1 Samoefikasnost i samopoštovanje kao lični indikatori profesionalnog identiteta školskih pedagoga .....	68
4.2.2 Profesionalno-kontekstualni indikatori profesionalnog identiteta školskih pedagoga	71
<b>5. PREGLED VAŽNIJIH ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>76</b>
<b>6. METODOLOŠKA ORIJENTACIJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>83</b>
6.1 Problem istraživanja.....	83
6.2 Cilj i zadaci i istraživanja.....	84
6.3 Istraživačke hipoteze.....	85
6.4 Istraživačke varijable .....	87
6.5 Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	89
6.6 Uzorak istraživanja .....	92
6.7 Procedura.....	93
6.8 Načini obrade podataka.....	94
<b>7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>96</b>
7.1. Profesionalni identitet školskih pedagoga .....	96
7.2. Lične karakteristike ispitanika i profesionalni identitet.....	98
7.2.1. Samoefikasnost školskih pedagoga .....	99
7.2.2. Generalno samopoštovanje .....	101
7.2.3. Odnos merenih ličnih karakteristika ispitanika i profesionalnog identiteta.....	102
7.3. Profesionalno-kontekstualne karakteristike i profesionalni identitet.....	103
7.3.1. Radno iskustvo i stavovi o profesionalnim udruženjima.....	103
7.3.2. Karakteristike radnog okruženja i profesionalni identitet.....	105
7.3.3. Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalni identitet .	105
7.4. Moderatorska uloga starosti u relacijama između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli.....	107
7.4.1. Lične karakteristike ispitanika .....	107
7.4.2. Profesionalno-kontekstualne karakteristike .....	112

7.5 Moderatorska uloga radnog staža u relacijama između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli.....	116
7.5.1. Lične karakteristike ispitanika .....	116
7.5.2. Profesionalno-kontekstualne karakteristike .....	121
7.6. Prisutnost drugog stručnog saradnika u školi .....	123
7.6.1. Lične karakteristike ispitanika .....	123
7.6.2. Profesionalno-kontekstualne karakteristike ispitanika.....	125
7.7. Moć predviđanja profesionalnog identiteta od strane različitih prediktorskih varijabli ..	130
<b>8. DISKUSIJA .....</b>	<b>132</b>
8.1 Profesionalni identitet školskih pedagoga .....	132
8.2 Samoefikasnost i samopoštovanje u relaciji sa profesionalnim identitetom .....	134
8.3 Profesionalne i karakteristike radnog okruženja i profesionalni identitet školskog pedagoga.....	136
8.4 Starost i dužina radnog staža pedagoga kao moderatori odnosa prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta.....	140
8.5 Prisutnost drugog stručnog saradnika kao moderator odnosa između prediktorskih varijabli i dimenzija profesionalnog identiteta.....	143
8.6 Generalni odnos prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta.....	147
8.7 Ograničenja istraživanja i preporuke .....	149
<b>ZAKLJUČAK .....</b>	<b>151</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>160</b>
<b>PRILOZI.....</b>	<b>182</b>

## UVOD

Izučavanje profesionalnog identiteta, posebno u oblasti takozvanih pomažućih profesija kojoj priprada i profesija pedagoga, predstavlja relativno novo, ali izuzetno aktuelno istraživačko polje. Potreba za izučavanjem profesionalnog identiteta školskog pedagoga proizilazi iz specifičnosti profesionalnog delovanja ovog stručnjaka. Naime, profesiju pedagoga karakteriše dinamičnost, polivalentnost i razvojnost, i ona je direktno i indirektno pod uticajem ubrzanih društvenih i obrazovnih promena. Pored toga, ovo je profesija u kojoj se intenzivno prepliću i preklapaju profesija i ličnost. Dodatni razlozi zbog kojih je izučavanje profesionalnog identiteta u slučaju profesije pedagoga u školskom kontekstu važno odnose se na nedovoljno precizno određenje uloga i kompetencija ovih profesionalaca, na činjenicu da u jednom periodu razvoja profesije nije bilo adekvatne systemske podrške za njenu afirmaciju (period deprofesionalizacije), kao i da je i dalje status i društveni ugled pripadnika profesije pedagoga na nezavidnom nivou.

Osnovna inspiracija i ideja za istraživanje ove teme proizilazi iz potrebe da se profesija pedagoga dodatno afirmiše, da se ojača njen položaj i podigne svest o potrebi zagovaranja njenih interesa sa ciljem podizanja društvenog statusa i ugleda pripadnika ove profesije. Stoga glavna intencija ovog rada je sagladavanje relacija između izdvojenih ličnih (samoefikasnost i samopoštovanje) i profesionalno-kontekstualnih karakteristika ispitanika i njihovog profesionalnog okruženja, s jedne strane, i dimenzija profesionalnog identiteta, sa druge strane. Odabir karakteristika koje su uvrštene u ovo istraživanje je izvršen na osnovu relevantnih istraživačkih i teoretskih nalaza u okviru naučne periodike koja se bavila pitanjima profesionalnog identiteta. Imajući u vidu vladajuće stavove u toj literaturi moguće je pretpostaviti da će školski pedagozi sa višim nivoima percipirane samoefikasnosti i samopoštovanja, više profesionalnog iskustva, aktivnijom participacijom u profesionalnoj zajednici i koji rade u povoljnijem profesionalnom okruženju imati i izraženiji i snažniji profesionalni identitet.

Ova disertacija je sačinjena od 8 poglavlja u centralnom delu rada, uvodnog dela i zaključka. Nakon uvodnih razmatranja, a u okviru prvog poglavlja rada postavljene su teorijske osnove istraživanja i prikazane osnovne karakteristike dve teorije na kojima je ovo istraživanje zasnovano, kao i njihova povezanost sa istraživačkom problematikom.

U drugom poglavlju rada definisani su osnovni pojmovi i konstrukti koji su predmet ovog istraživanja i sprovedena je analiza savremenih razmatranja profesionalnog identiteta i njegovih

determinanti. Dakle, u ovom segmentu rada dato je određenje profesionalnog identiteta, njegove strukture i determinanti. Cilj ovog segmenta rada jeste bolje upoznavanje sa relativno novim istraživačkim poljem, te bolje razumevanje toga šta je profesionalni identitet, kako se razvija, od čega je sačinjen, kao i toga šta doprinosi njegovoj izraženosti, a šta potencijalno suzbija njegovo ispoljavanje. Stoga, u prvom delu ovog poglavlja predstavljeni su različiti modeli razvoja profesionalnog identiteta sa posebnim akcentom na dimanički model koji na adekvatan način ukazuje na razvojnu prirodu profesionalnog identiteta i uvažava socijalnu dimenziju procesa njegove izgradnje. Nakon toga, ukazuje se na značaj koji izgrađen i snažan profesionalni identitet ima na profesionalca i njegovu delatnost, što je praćeno predstavljanjem različitih teoretskih određenja ovog konstrukta. U cilju boljeg razumevanja profesionalnog identiteta na kraju ovog poglavlja predstavljene su njegove strukturalne komponente i potencijalni indikatori (determinante) koji doprinose razvoju izraženog profesionalnog identiteta.

Treće poglavlje ove disertacije fokusira se na prikazivanje razvoja i specifičnosti profesije pedagoga, sa posebnim fokusom na razmatranje specifičnosti profesionalnog delovanja školskih pedagoga u savremenom društvenom i obrazovnom kontekstu. U prvom segmentu ovog poglavlja predstavljeni su kriterijumi razvijenosti profesija. Bavljenje pitanjima profesionalnog identiteta u suštini nije moguće bez jasnog definisanja toga šta je to što čini profesiju profesijom, a ne zanimanjem ili semi-profesijom, te je usled toga profesija pedagoga analizirana u okviru ovih kriterijuma ili odrednica profesije. Nakon ovog dela, predstavljen je kratak istorijski osvrt na razvojni put profesije pedagoga u školskom kontekstu i izazova sa kojima se ona suočava(la) u svakoj od faza razvoja. Ovaj istorijski osvrt je praćen analizom profesionalnog delovanja školskih pedagoga u savremenom društvenom i obrazovnom kontekstu gde je sagledan savremeni kontekst u kom pedagozi obavljaju svoju delatnost, načini na koje se pojedinci pripremaju za profesiju pedagoga i uvode u posao, kao i uloge i funkcije koje pedagog ima kao stručni saradnik u jednoj školi. Ovo poglavlje je završeno sa kritičkim razmatranjem kompetencija i ličnih svojstava koje pedagog treba da ima za uspešno izvršavanje svojih funkcija i uloga, kao i uslova koje okruženje i obrazovni sistem obezbeđuje za njihov razvoj i unapređivanje. Razmatrane su različite klasifikacije kompetencija, kako opšte tako i one specifične za profesiju pedagoga, pri čemu je zaključeno da se ne posvećuje dovoljno pažnje pitanjima profesionalnih kompetencija pedagoga u našoj zemlji, te da je to polje na kojem je potrebno dodatno raditi.

Četvrto poglavlje predstavlja poslednji segment u okviru teorijskog utemeljenja istraživanja i u ovom delu je konkretizovan i operacionalizovan konstrukt profesionalnog identiteta školskog pedagoga, te su predstavljene komponente i indikatori profesionalnog identiteta koji su operacionalizovani za potrebe ove studije. Struktura ovog poglavlja kreće od opštijeg prikaza taksonomije različitih tipova socijalnog identiteta, ilustrovane na primeru profesije pedagoga, ka konkretnom određenju komponenti i indikatora profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Ovakva operacionalizacija ovog konstrukta omogućava primenu kvantitativne istraživačke metodologije i odgovarajućih statističkih analiza.

Peto poglavlje ovog rada predstavlja prikaz relevantnih istraživanja koja su u izvesnoj meri poslužila kao inspiracija za realizaciju ovog istraživanja. Prikazana su glavna istraživanja profesionalnog identiteta u svetu i kod nas, a prikaz je podeljen u dve grupe. U prvom delu su prikazana kvantitativna (i nekoliko važnijih kvalitativnih) istraživanja profesionalnog identiteta sa posebnim segmentom u kom su prikazane studije u kojima je akcenat bio na kreiranju validnih instrumenata za merenje ovog fenomena. Što se tiče drugog dela, prikazano je nekoliko istraživanja profesionalnog identiteta, ili njemu srodnih konstrukata, koja su sprovedena u našem okruženju. Svrha ovog poglavlja je bila da se prikažu različiti pravci istraživanja profesionalnog identiteta i zaključci do kojih su istraživači došli, u čijem svetlu su se i tumačili rezultati dobijeni našim istraživanjem.

U šestom poglavlju prikazana je metodološka orijentacija istraživanja u okviru koje su definisani: problem istraživanja, cilj i zadaci, istraživačke hipoteze i varijable, metode, tehnike i instrumenti koji su primenjeni, objašnjene su karakteristike populacije i uzorka na kojem je istraživanje sprovedeno, objašnjena je procedura istraživanja, kao i načini obrade dobijenih podataka. Nakon toga sledi poglavlje sedam u kom su predstavljeni rezultati istraživanja, u ovom poglavlju rezultati su predstavljeni na način koji prati redosled postavljenih istraživačkih zadataka i hipoteza.

Interpretacija rezultata je predstavljena u osmom poglavlju pod nazivom "Diskusija" i sprovedena je sa osvrtima na relevantnu literaturu. Ovo poglavlje je takođe podeljeno u potpoglavlja prema istraživačkim zadacima, uz dodatno potpoglavlje u kome je dat osvrt na potencijalna ograničenja istraživanja i preporuke za naredne studije koje će izučavati ovu problematiku. Naposljetku, u završnom delu rada data su zaključna razmatranja, sumirani su ključni nalazi istraživanja i razmatrane su praktične implikacije dobijenih rezultata istraživanja.

## **1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA**

Odgovor na pitanje „Ko sam ja?“ predstavlja pokretačku snagu u životu pojedinca. Percepcija sopstvene ličnosti u velikoj meri zavisi i od socijalnog konteksta u kom se ona razvija, živi i deluje. Odluke koje pojedinac donosi i izbore koje pravi tokom čitavog života u velikoj meri su određeni odgovorom na gore postavljeno pitanje, ili drugim rečima, zasnovane su i usklađivane sa njegovim identitetom (Oyserman, Elmore & Smith, 2012). Identiteti predstavljaju osobine i karakteristike ličnosti, različite uloge, relacije sa drugima i pripadnost društvenim grupama koje definišu osobu kao takvu i služe za snalaženje i razumevanje sveta oko nas (Horowitz & Bordens, 1995; Myers, 1996). Ukupnost različitih identiteta sačinjava jedinstveni self-koncept, koji se najuopštenije određuje kao saznanje, mišljenje i uverenje o nama samima kao osobama (Oyserman et al., 2012). Self koncept jeste celina kompleksnog i dinamičkog sistema naučenih verovanja, stavova i mišljenja koje pojedinac ima o sopstvenom postojanju (Purkey, 1988)

Self se može posmatrati kao konstrukt koji predstavlja ukupnost ideja o tome ko je pojedinac i obuhvata stabilne kognitivne strukture koje su zasnovane na personalnim iskustvima pojedinca (Horowitz & Bordens, 1995). U prošlosti, istraživači su posmatrali self kao jedinstvenu, ujedinjenu i stabilnu strukturu koja nije pod velikim uticajem konteksta i životnog puta (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006). Međutim, identiteti predstavljaju dinamične i multidimenzionalne konstrukte koji se kontinuirano formiraju i reformiraju kako se pojedinac razvija tokom vremena (kroz iskustvo) i kroz interakcije sa drugima (Cooper & Olson, 1996). Dakle, iako „identitet podrazumeva kontinuitet i stabilnost, on nije nešto apsolutno, statično, nepromenljivo, već se menja sa uzrastom, sa iskustvom, sa istorijskim i društvenim promenama“ (Erikson, 2008: 11). Osećaj identiteta se može razviti samo u socijalnom okruženju ukoliko je u njemu prisutna interakcija i komunikacija sa sredinom. Razvijanje identiteta je usko povezano sa pripadnošću različitim grupama jer u toku komunikacije sa osobama iz našeg neposrednog okruženja pojedinac uči da usvaja različite uloge i evaluira svoje postupke (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). U tom procesu, pojedinac definiše sopstvenu ličnost uz pomoć procesa svrstavanja ljudi u određeni broj socijalnih kategorija (Brown, 2003). U globalu, koncept identiteta se definiše na različite načine i ima drugačija značenja u relevantnoj naučnoj literaturi. Ono što je zajedničko različitim određenjima identiteta jeste ideja da identitet nije samo individualno svojstvo osobe već je u pitanju relacioni fenomen (Beijaard et al., 2004). Sagledavanje identiteta zavisi, između

ostalog, i od teorijskog uporišta i njegovih osnovnih postavki. U okviru ove disertacije se razmatra koncept profesionalnog identiteta, kao važan segment self-koncepta, koji je usko vezan za identitet koji nastaje i razvija se usled pripadnosti određenim socijalnim grupama – socijalni identitet. Stoga, radi boljeg razumevanja profesionalnog identiteta važno je prvo osvrnuti se na širi koncept socijalnog identiteta pojedinca. Teorija socijalnog identiteta, koja se razvila tokom 70-ih i 80-ih godina 20. veka, predstavlja prve sveobuhvatne ideje i promišljanja o ovom složenom konstrukt.

## **1.1 Teorija socijalnog identiteta**

Razvijanje self-koncepta u organizacijskom, profesionalnom okruženju i razmatranje međusobnog uticaja self-koncepta sa ovim okruženjem dolazi u fokus istraživača tek početkom 21-og veka. Pre ovog perioda, istraživači socijalnog identiteta su se, prilikom razmatranja odnosa između self-koncepta i ponašanja grupe, u većoj meri fokusirali na istraživanja stereotipa u socijalnim odnosima, solidarnosti i grupne kohezije, intergrupnih odnosa i slično (Hogg & Terry, 2001), dok su najčešće izučavane one grupe ljudi koje dele etničke, nacionalne, rodne, regionalne attribute, potom male grupe blisko povezanih članova (npr. sportska ekipa), ili eksperimentalne, veštački stvorene grupe (Bergami & Bagozzi, 2000). Malo je istraživanja koja su se usmeravala na izučavanje socijalnog identiteta u profesionalnom (organizacijskom) okruženju. Identifikacija sa sopstvenom profesijom, ili pak nedostatak jasnog profesionalnog usmerenja, lutanje i/ili osećaj nedovoljne ispunjenosti u vezi posla kojim se bavi predstavlja jednu od centralnih tema o kojima pojedinac razmišlja kada pokušava da odgovori na pitanje „Ko sam ja?“, posebno kada je to pitanje usmereno na njegovo/njeno pozicioniranje u socijalnom okruženju.

### *1.1.1 Razvoj teorije socijalnog identiteta*

Inspiracija za kreiranje teorije socijalnog identiteta nalazi se u Festingerovoj teoriji socijalne komparacije (Festinger, 1954) prema kojoj ljudi imaju potrebu da se upoređuju sa pojedincima koji su slični ili nešto bolji od njih samih. Na osnovu ovakvih komparacija, pojedinci procenjuju i vrednuju sopstvene sposobnosti, stavove i iskustva (Hogg & Abrams, 1999). Isto tako, vrednost grupe kojoj pojedinac pripada određuje se kroz poređenje sa drugim grupama, a ishod ovih poređenja indirektno doprinosi samopoštovanju pojedinca (Brown, 2003). Drugim rečima, ukoliko je grupa kojoj pojedinac pripada percipirana kao superiorna i samopouzdanje pojedinca raste usled toga što je deo te grupacije, i obrnuto. Na primer, jedno istraživanje (Cialdini et al. prema Brown, 2003) je pokazalo da je verovatnije da će fudbalski navijači na koledžu nositi

simbole koledža ukoliko je tim uspешan u sportskim nadmetanjima. Što znači da su pojedinci spremniji da budu identifikovani kao pripadnici određene grupe ukoliko grupa ima više uspeha u konkurenciji sa drugim grupama.

Najraniji koraci u nastanku teorije socijalnog identiteta predstavljala su Tajfelova istraživanja percepcije. Istraživanja su rezultirala stvaranjem principa akcentuacije koji govori da kategorizacija stimulusa proizvodi efekat perceptivnog akcentovanja unutargrupnih sličnosti i međugrupnih razlika na dimenzijama koje su povezane sa tom kategorizacijom. Snaga ovog efekta je jača ukoliko je kategorizacija koreliranih efekata važna za pojedinca. Pritom, neophodno je naglasiti da ponašanje pojedinca koje je rezultat pripadnosti određenoj grupi nije mehanička refleksija efekata kategorizacije i perceptivnog akcentovanja pozitivnih sličnosti. Odluka pojedinca da uskladi sopstveno ponašanje sa karakteristikama određene grupe je pod uticajem uverenja koje on ima o prirodi unutargrupnih odnosa (statusu, stabilnosti, legitimnosti i propustljivosti odnosa) (Hogg & Abrams, 1999).

Do ranih 1980-ih godina teorija socijalnog identiteta je postala socijalno-kognitivna teorija koja se bavi proučavanjem društvenih grupa. Ona je integrisala procese samoodređenja povezane sa socijalnim identitetom, s jedne strane, i potrebu za visokim samopoštovanjem i pozitivnom distinkcijom pripadajuće grupe, s druge strane (Hogg & Abrams, 1999; Turner, 1982). Tokom 1980-ih godina najveći konceptualni skok u razvoju teorije socijalnog identiteta predstavlja javljanje i razvoj Turnerove teorije samokategorizacije, što je predstavljalo prebacivanje fokusa ove grupe teorija na kognitivnu podlogu procesa razvoja socijalnog identiteta. Iako je ova podteorija i dalje razvijena u okviru teorije socijalnog identiteta, ona je bila intenzivno usmerena na kognitivni aspekt procesa kategorizacije i time je zanemarila pitanja motivacije, potrebe za visokim samopoštovanjem, kao i pitanja kolektivnih socijalnih vrednosti (Hogg & Abrams, 1999).

U 1990-im godinama desila se eksplozija interesovanja za problematiku teorije socijalnog identiteta, a aplikacija ovog teorijskog polazišta je pronašla svoje mesto u različitim oblastima, uključujući i organizacijski kontekst (Hogg & Terry, 2001). Razmišljanja o profesionalnom identitetu su u suštini proizašla iz aplikacije teorije socijalnog identiteta u istraživanja organizacijskog konteksta i profesionalnog okruženja. Savremena teorija socijalnog identiteta podrazumeva integraciju i prožimanje dve perspektive koje su se u prošlosti izdvajale – socijalni identitet i socijalna kognicija (Hogg & Abrams, 1999). Ovo je omogućilo da se još više prošire pravci primene ove teorije, kao i oblasti društvene stvarnosti i prakse u kojima je ona primenjiva.



### *1.1.2 Različite taksonomije socijalnog identiteta*

Koreni teorije socijalnog identiteta, koja predstavlja jednu od teorija u socijalnoj psihologiji, se mogu pronaći u ranim idejama Hernija Tajfel-a o procesu kategorizacije i socijalne percepcije, kao i njegovim istraživanjima o intergrupnom ponašanju (Hogg & Abrams, 1999; Hogg & Terry, 2001). Socijalni identitet definiše se kao deo našeg self-koncepta koji se formira iz same pripadnosti određenoj grupi (nacionalnoj, političkoj, profesionalnoj i radnoj), a potom i emocionalnom doživljaju i vrednostima koje su vezane za tu pripadnost (Tajfel, 1982). Osećaj pripadnosti nekoj socijalnoj kategoriji obezbeđuje osnovu na kojoj pojedinac određuje sebe u okviru definišućih karakteristika te grupe (Brown, 2003). Dakle, socijalni identitet obezbeđuje konekciju između psihologije pojedinca, njegove reprezentacije sopstvene ličnosti, i strukture i procesa socijalnih grupa u koje je taj self ugrađen (Brewer, 2001). Tokom svog života, pojedinac pripada različitim socijalnim grupama koje variraju u odnosu na njihovu važnost u izgrađivanju self koncepta (Hogg & Terry, 2001). Na primer, skupština stanara stambene jedinice koje je pojedinac član nema jednaku važnost i ne vrši značajan uticaj na njegovu percepciju o sebi, kao, na primer, članstvo u profesionalnom udruženju ili asocijaciji. Pojedini autori (Lickel et al., 2000) razlikuju nekoliko različitih tipova grupa:

1. Grupe zasnovane na intimnim odnosima od kojih su najprepoznatljivije porodica i prijatelji.
2. Radne grupe od kojih možemo izdvojiti timove na poslu, pripadnike profesionalnih udruženja i slično.
3. Grupe koje se formiraju na osnovu socijalnih kategorija kao što su rasa, pol, nacionalnost, verska pripadnost i slično.
4. Grupe koje su zasnovane na slabijoj vezanosti i konekcijama, kao što su na primer komšiluk ili ljudi sličnih interesovanja.

Svaka relevantna socijalna kategorija kojoj pojedinac pripada predstavlja jedan socijalni identitet koji ga u većoj ili manjoj meri oslikava, ali i određuje njegove/njene misli, akcije i osećanja (Hogg & Terry, 2001). Tako je naš osećaj identiteta usko povezan sa našim članstvom u različitim grupama (Brown, 2003). Na primer, pojedini autori (Deaux, Reid, Mizrahi & Ethier, 1995) su predložili pet tipova identiteta koji mogu biti zasnovani na: bliskom odnosu, pripadnosti određenom pozivu/profesiji, stigmati, političkoj afilijaciji, i etnicitetu/nacionalnoj pripadnosti.

U početku teorija socijalnog identiteta je prepoznavala dva tipa self-a i identiteta: *socijalni identitet*, tj. self definisan i evaluiran u svetlu atributa deljenih sa drugim pripadnicima naše socijalne kategorije i *personalni identitet*, tj. self definisan i evaluiran u svetlu distinktivnih, svojevrsnih ličnih atributa i personalnih veza sa bliskim ljudima (Hogg, Abrams & Brewer, 2017). Međutim, u kasnijem periodu razvoja ove teorije, takva binarna distinkcija je delovala dosta pojednostavljeno sagledavanje veoma kompleksnog fenomena. Usled toga, tokom 1990-ih godina počele su da se javljaju kompleksnije taksonomije koje govore o tipovima identiteta. Tako Brewer i Gardner (1996) prepoznaju tri različita dela self-koncepta koji se javljaju na tri nivoa: individualnom, interpersonalnom i grupnom. Na individualnom nivou govorimo o *individualnom self-u* baziranom na ličnim karakteristikama koje pojedinca odvajaju od svih ostalih ljudi. Potom, na interpersonalnom nivou nalazi se *relacioni self* koji proizilazi iz povezanosti pojedinca sa značajnim drugima i ulogama koje u tom odnosu ostvaruje, dok je na grupnom nivou reč o *kolektivnom self-u*, koji je pandan konceptu socijalnog identiteta i baziran je na pripadnosti grupi i diferencijaciji pripadajućih od nepripadajućih grupa (Hogg et al., 2017). Brewer (2001) je prethodnu taksonomiju proširila tako što je dodala još jednu važnu varijaciju socijalnog identiteta. Predložena taksonomija ističe četiri različite grupe socijalnih identiteta:

1. *Socijalni identiteti bazirani na individualnom* se odnose na one definicije socijalnog identiteta koje su locirane unutar individualnog self-koncepta. U tom smislu, socijalni identiteti su aspekti self-koncepta koji su posebno pod uticajem činjenice da pojedinac pripada određenoj socijalnoj grupi/kategoriji, kao i procesa socijalizacije koja se odvija kao posledica pripadnosti toj grupi. Ova konceptualizacija socijalnog identiteta najčešće je proučavana razvojno, kao aspekt oformljavanja pojedinčeve slike o sebi kroz procese socijalizacije i internalizacije socijalnih uticaja (npr. rodni, etnički, kulturalni identitet). Akcenat je na sadržajima identiteta, tačnije na usvojenim psihološkim karakteristikama, uverenjima, ideologijama i navikama koje su povezane sa pripadnošću određenoj socijalnoj grupi.
2. *Relacioni socijalni identiteti* podrazumevaju definisanje sebe u kontekstu relacija sa značajnim drugima. U svakom značajnom odnosu koje pojedinac ostvaruje sa drugim osobama u svom okruženju, on ispunjava određene uloge koje proizilaze iz tog odnosa. Ispunjavanjem tih uloga pojedinac definiše sebe u interpersonalnim

odnosima koje ostvaruje čime se kreiraju relacioni socijalni identiteti. Neki od relacionih identiteta čine: odnosi koji se uspostavljaju u okviru profesionalnog delovanja (npr. nastavnik-učenik), porodični odnosi (roditelj-dete), kao i drugi intimni odnosi (partnerski ili prijateljski). U suštini, „relacioni identiteti reflektuju uticaj koji društvene norme i očekivanja vezane za određene uloge ili društvene položaje, kao i priroda i specifičnosti interpersonalnih odnosa u okviru kojih se te uloge ostvaruju, imaju na self-koncept pojedinca“ (Brewer, 2001: 118).

3. *Socijalni identiteti bazirani na grupnom* predstavljaju inverznu varijaciju socijalnih identiteta baziranih na individualnom. Dok socijalni identiteti bazirani na individualnom reflektuju do koje mere pripadnost određenoj grupi predstavlja integralan deo pojedinčevog self-koncepta, socijalni identiteti bazirani na grupnom se odnose na percepciju sebe kao integralnog dela određene socijalne grupe. Ova varijacija socijalnog identiteta je najbolje oslikana u Turnerovoj teoriji samokategorizacije i u procesu depersonalizacije tj. posmatranja pojedinca kao otelotvorenja prototipa pripadnika određene grupe pre nego kao jedinstvenu i distinktivnu biografsku celinu (Hogg & Abrams, 1999; Turner, 1982). Za razliku od prethodna dva socijalna identiteta koja se odnose na „ja“ identitete, ova varijacija se odnosi na „mi“ identitete. Socijalni identiteti bazirani na grupnom utiču na self-koncept na dva načina. Kada je ovaj identitet na snazi, granice između pojedinca i drugih pripadnika te grupe se preklapaju, te su uspesi i neuspesi grupe u celini inkorporirani u ličnost pojedinca i posmatraju se kao personalni ishodi. Drugo se odnosi na pojačavanje uniformnosti ponašanja i jačanja kohezije unutar grupe tako što se individualna ponašanja i karakteristike asimiliju u skladu sa reprezentacijom grupe kao celine, naglašavajući one osobine koje čine grupu posebnom u odnosu na druge socijalne grupacije (Brewer, 2001).
4. *Kolektivni identiteti* se od prethodne varijacije socijalnog identiteta razlikuju na jednoj važnoj osnovi. Naime, iako socijalni identitet baziran na grupnom utiče na sadržaje slike o sebi kroz procese identifikacije i asimilacije, fokus je prevashodno usmeren na procese formiranja slike o sebi koja je posledica pripadnosti grupi, a ne na značenja koja su pridružena specifičnim grupnim identitetima. Zbog toga, važno je napraviti distinkciju između socijalnih identiteta kao identifikacija sa grupom i

kolektivnog identiteta kao normi, vrednosti i ideologija koje proizilaze iz takve identifikacije. Koncept kolektivnog identiteta uključuje deljenu predstavu o grupi zasnovanu na zajedničkim interesima i iskustvima, ali i aktivnom procesu formiranja imidža grupe (šta grupa predstavlja za pripadnike grupe, ali i kako grupu vide drugi ljudi) (Brewer, 2001).

### *1.1.3 Komponente socijalnog identiteta*

Na osnovu određenja socijalnog identiteta, pojedini autori (Ellemers, Kortekaas & Ouwerkerk, 1999: 372) su izdvojili tri komponente koje mogu da doprinesu socijalnom identitetu pojedinca:

1. Kognitivna komponenta koja podrazumeva saznanje i svest pojedinca o pripadnosti određenoj grupi. Ova saznanja proističu iz procesa samokategorizacije. Međutim, samo saznanje o pripadnosti ne podrazumeva nužno i osećaj privrženosti određenoj socijalnoj grupi, niti potrebu da se ponašanje pojedinca usklađuje sa prototipom pripadnika te grupe.
2. Evaluativna komponenta koja podrazumeva pozitivne i negativne vrednosti koje se vezuju za pripadnost određenoj grupi i odnosi se na kolektivno samopoštovanje. Kolektivno samopoštovanje jeste lična procena pojedinca o onom delu sopstvenog self-koncepta koji je baziran na njegovoj pripadnosti različitim socijalnim grupama (VandenBos & American Psychological Association, 2015).
3. Emocionalna komponenta koja podrazumeva afektivnu posvećenost socijalnoj grupi, odnosno osećanje emocionalne povezanosti sa grupom.

Ključna pretpostavka ove teorije jeste da to koliko se pojedinac identifikuje i emocionalno povezuje sa socijalnom grupom određuje koliko će biti voljan da se ponaša na način koji karakteriše ponašanje pripadnika te grupe. Pri tom, socijalna identifikacija je u većoj meri povezana sa osećajem afektivne posvećenosti (emocionalna komponenta), nego sa sposobnošću pojedinca da napravi distinkciju između članova različitih socijalnih kategorija (kognitivna komponenta) (Ellemers et al., 1999). Pojedinci teže da ostvare i održe pozitivnu sliku o sopstvenom socijalnom identitetu, što je zasnovano i povezano sa tim koliko je moguće napraviti povoljnih i pozitivnih komparacija između grupe kojoj pojedinac pripada i ostalih grupa. Međutim ukoliko je percipirani socijalni identitet nezadovoljavajući, pojedinci teže ili da se isključe iz te grupe i pridruže se nekoj povoljnijoj, ili da rade na poboljšanju statusa sopstvene grupacije (Tajfel

& Turner, 2004). Proces razvoja, evaluacije, identifikacije i održavanja socijalnog identiteta pojedinca na adekvatan način objašnjava teorija samokategorizacije, koja predstavlja podteoriju teorije socijalnog identiteta.

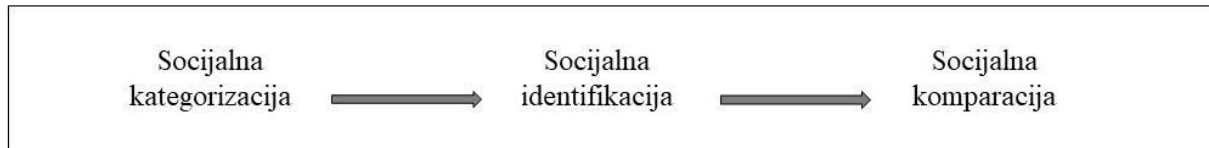
#### *1.1.4 Teorija samokategorizacije*

Teorija socijalnog identiteta se prvobitno fokusirala isključivo na odnose među različitim grupama, ali se sa razvojem Turnerove teorije samokategorizacije (Hogg, 2012) javilo pojačano interesovanje za unutar-grupne strukturalne diferencijacije (Hogg et al., 2017). Proces samokategorizacije u socijalnim odnosima podrazumeva tendenciju ljudi da klasifikuju ljude u različite socijalne kategorije (grupe), i ovaj proces ima dve funkcije.

1. Prva funkcija odnosi se na pridavanje smisla i reda socijalnom okruženju putem svrstavanja pojedinaca u različite grupe i karakterisanje tih grupa na osnovu kognitivnog prototipa njenog prosečnog pripadnika. U ovom kontekstu, prototip se odnosi na mentalnu sliku tipa osobe koja najbolje oslikava samu grupu (Moreland, Levine & McMinn, 2001). Pojedinci kognitivno percipiraju socijalne grupe u vidu prototipa, a u procesu identifikovanja sa grupom kroz proces samokategorizacije transformišu percepciju sebe. Dakle, ovaj proces klasifikacije omogućava pojedincu da uredi socijalno okruženje tako što osobe iz svog okruženja definiše uz pomoć sistematizovanih saznanja.
2. Druga funkcija procesa samokategorizacije se odnosi na omogućavanje pojedincu da definiše sebe u socijalnom okruženju (Ashforth & Mael, 1989). Ovaj proces, u suštini, pomaže u pronalaženju sopstvenog mesta, pozicija i uloga u različitim socijalnim okruženjima. Samokategorizacija podrazumeva transformaciju samopercepcije i sopstvenog ponašanja na način koji ih usklađuje sa prototipom prosečnog pripadnika relevantne socijalne grupe. Ova transformacija se vrši u cilju prilagođavanja relevantnom unutar-grupnom prototipu na osnovu kog pojedinac definiše ko je i kako treba da se ponaša kao pripadnik te grupe (Hogg et al., 2017). Ovaj proces može da ima različite negativne i pozitivne posledice: stvaranje stereotipa, etnocentrizma, pozitivnog unutargrupnog ponašanja, kooperacije i altruizma, stvaranje deljenih vrednosti i socijalnih normi, itd. (Hogg & Terry, 2001).

Dakle, teorija samokategorizacije se fokusira na kognitivne procese koji su povezani sa fenomenom socijalnog identiteta (Hogg, 2012). Pritom, kada je reč o razvoju socijalnog identiteta najčešće se izdvajaju tri faze, to jest, tri mentalna procesa (Figura 1) koja su ključna u razlikovanju pripadajućih i nepripadajućih socijalnih grupa.

Figura 1 *Faze smenjivanja mentalnih procesa u teoriji socijalnog identiteta (adaptirano iz McLeod, 2019)*



Prvi mentalni proces u evaluiranju pripadnosti pojedinaca našim ili drugim grupama jeste socijalna kategorizacija koja prevashodno služi za prikupljanje informacija o ljudima sa kojima dolazimo u kontakt. To je kognitivni alat koji segmentira, klasifikuje i uređuje socijalnu sredinu tako da pojedinac može da funkcioniše u interakciji sa njom (Tajfel & Turner, 2004). Sledeći proces se naziva socijalna identifikacija koja podrazumeva usvajanje i internalizovanje identiteta grupe, kojoj pojedinac proceni da pripada, u procesu samokategorizacije. Drugim rečima, ovaj kognitivni proces podrazumeva da pojedinac ima osećaj pripadnosti i jedinstva sa određenom ljudskom grupacijom, tj. razvija osećaj psihološke uvezanosti sa sudbinom grupe. Na primer, pripadnice ženskog pola koje se identifikuju sa socijalnom grupom žena, doživljavaju sudbinu ženskog roda (npr. emancipaciju žena) kao svoju. Pri tom, važno je naglasiti da sama identifikacija sa grupom ne znači nužno javljanje procesa internalizacije. Socijalna identifikacija ne znači nužno i javljanje ponašanja i emocija vezanih za pripadanje toj grupi, kao ni usvajanje određenih vrednosti i stavova tipičnih za grupu. Tačnije, sama identifikacija ne znači da je pojedinac voljan/na da radi ka ostvarenju ciljeva te grupe, niti da poseduje izražene emocije prema njoj (npr. lojalnost) (Ashforth & Mael, 1989). Koristeći se prethodnim primerom, ako se osoba ženskog pola identifikuje kao pripadnica ženskog pola ne znači nužno da je voljna da se bori za dalju emancipaciju žena, iako prepoznaje uticaj i povezanost tih promena sa sobom i sopstvenim životom. Kod poslednjeg mentalnog procesa – socijalne komparacije – neophodno je ostvariti nekoliko aspekata koji utiču na međugrupnu diferencijaciju baziranu na poređenju. Prvenstveno, važno je da se pojedinac identifikovao sa pripadajućom grupom i internalizovao identitet te grupe, tj. da je prošao proces socijalne kategorizacije i identifikacije. Potom, socijalna situacija u kojoj se

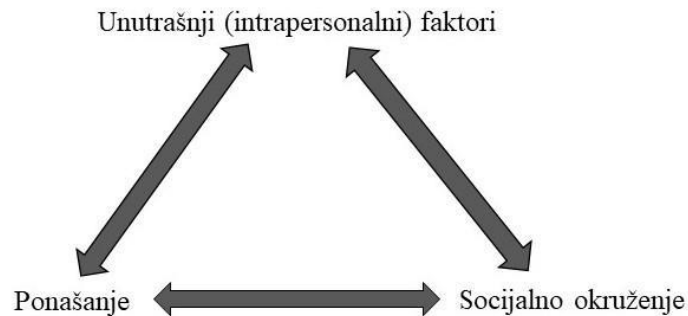
komparacija odvija mora biti povoljna, ali i druga grupa sa kojom se pojedinac kao pripadnik svoje grupe upoređuje mora biti relevantna na relacionoj osnovi (Tajfel & Turner, 2004). Na primer, školski pedagozi kao profesionalna grupa sprovodiće socijalnu komparaciju sa psiholozima, učiteljima i nastavnicima kao relevantnim grupama, dok će neke druge profesionalne grupe kao što su mašinski inženjeri, frizeri, programeri i slično biti manje relevantne u socijalnoj komparaciji. Uz pomoć socijalne komparacije pojedinci potvrđuju svoje stavove i percepcije putem interpersonalne komparacije sa stavovima i percepcijama sebi sličnih ljudi i ovaj proces vodi ka usaglašavanju i asimilaciji među ljudima (Festinger, 1954). S druge strane, međugrupna socijalna komparacija naglašava različitost i distinkciju između određenih grupa (Hogg, 2012), što opet doprinosi stvaranju određene slike o sebi, pozitivnije ili manje pozitivne, u zavisnosti da li se sopstvena grupa percipira kao bolje ili lošije pozicionirana.

## **1.2. Socijalno-kognitivna teorija**

Socijalno-kognitivna teorija, koja je iznikla iz radova Alberta Bandure (Bandura, 1986; Bandura, 1997), predstavlja drugu teoriju na koju se oslanja ovo istraživanje. U poslednjih nekoliko decenija ova teorija pronalazi svoju primenu u sve više disciplina i teorijskih osnova različitih istraživačkih problema. U centru postavki socijalno-kognitivne teorije nalaze se ideje o ljudskoj agensnosti, koja se odnosi na namerno i svesno delovanje pojedinca u društvenoj sredini, tj. na ljudske kapacitete da sopstvenim svesnim, namernim delanjem utiču na svet oko sebe (Bandura, 1997). Pri tom, važno je razlikovati agensnost, kao namerno delovanje, od efekata i rezultata tog delovanja. Naime, ishod određene aktivnosti je determinisan različitim faktorima od kojih je delovanje pojedinca samo jedan od njih, ali ne i konačni, odlučujući faktor. Zbog toga Bandura (1986) posmatra ljudsko delovanje (agensnost) u trijadičnom reciprocitetu koji podrazumeva uzročno posledično delovanje između ponašanja, intrapersonalnih/unutrašnjih faktora i spoljašnje sredine (Figura 2). Ono što nije direktno vidljivo iz grafičkog prikaza ovog odnosa jeste da reciprocitet ne podrazumeva da svi aspekti imaju jednaku snagu i uticaj u interakciji. Uticaj intrapersonalnih, ponašajnih i sredinskih činilaca varira u zavisnosti od konkretnih aktivnosti i različitih okolnosti. Takođe, međusobni uticaji i recipročni efekti ne deluju uvek u isto vreme i kao celina, već postoji određeni vremenski sled u kojem uticaj određenog faktora preovlađuje. U suštini, pojedinac deluje na okolinu svojim ponašanjem jer je intrinzično motivisan da je prilagodi sebi, dok sredina nudi mogućnosti pojedincu da bira, daje mu povratne

informacije, i kreira situacije u kojima pojedinac lakše ili teže dostiže postavljeni cilj (Ninković, 2016). Socijalno-kognitivna teorija sa svojim dualističkim posmatranjem ljudske agensnosti, premošćava jednostranosti bihevioralnih i kognitivnih teorija o ljudskom ponašanju. Naime, prema ovoj teoriji ličnost se izgrađuje pod uticajem socijalne sredine, ali kroz svesnu aktivnost i uticanje na sebe same, pojedinci delimično doprinose tome kakva će osoba postati i kako će delovati. Samim tim, ljudska agensnost u većoj meri funkcioniše proaktivno i generativno (kreirajući), nego samo reaktivno (Bandura, 1997). Prema tome, ljudska bića su samoorganizujuća, proaktivna, samoreglativna i samorefleksivna i samim tim ona nisu samo produkti određenih životnih okolnosti, već njima i doprinose namernim i svesnim uticanjem (Bandura, 2006).

Figura 2 Model trijadičnog reciprociteta ljudske agensnosti (adaptirano iz Bandura, 1997)



Socijalno-kognitivna teorija predviđa postojanje četiri ključne karakteristike ljudske agensnosti (Bandura, 2006):

1. *Intencionalnost* kao ključna karakteristika ljudske agensnosti se odnosi na planiranje akcije i osmišljavanje različitih strategija za sprovođenje aktivnosti. Pri tom, na svako delovanje utiče mnogo različitih faktora i samim tim ne postoji apsolutna agensnost. Zbog toga pojedinac mora da prilagođava svoje namere ovom diverzitetu, a samim tim da razvija nekoliko strategija koje će predstavljati alternative u slučajevima kada se javi neuspeh u postizanju ciljeva.
2. *Promišljenost* se odnosi na mogućnost pojedinca da vizualizuje i predvidi buduće ishode sopstvenog delovanja. Ova karakteristika ukazuje da je ponašanje usmeravano prema predviđenim ciljevima i očekivanim ishodima koji kao kognitivne reprezentacije potencijalne budućnosti služe kao motivator i vodič za



trenutno ponašanje. Sposobnost pojedinca da projektuje očekivane ishode u budućnosti na trenutne aktivnosti doprinosi svrsishodnom i promišljenom ponašanju. Prema socijalno-kognitivnoj teoriji, postoje tri osnovne grupe ishoda: fizička (prijatnost/neprijatnost), socijalna (nagrada/kazna) i samoevaluativna (zadovoljstvo sobom/samokriticizam). Iako su i pozitivna očekivanja (motivishića) i negativna očekivanja (demotivishića) važna za ljudsko ponašanje, ni jedno od njih samostalno nema veliku ulogu u predikciji ponašanja pojedinca. Naime, ovde je reč o razlikovanju očekivanih ishoda, s jedne strane, i uverenja o učinkovitosti pojedinca u određenoj aktivnosti (samoeфикаsnost), s druge strane (Bandura, 1997). Pojedinaц može znati da određeni sled aktivnosti i postupaka dovodi do određenog ishoda, ali ukoliko ima ozbiljnu sumnju u to da li je sposoban da te aktivnosti sprovede, posedovanje tih informacija neće uticati na njegovu aktivnost (Bandura, 1977).

3. *Samoreaktivnost* podrazumeva samoreglativnu sposobnost pojedinca da konstruiše prikladne korake u izvođenju određene aktivnosti, te da reguliše proces njihovog izvođenja. Ideje se retko pretvaraju u željeni učinak bez pravljenja grešaka u početnim pokušajima. Zbog toga, ova karakteristika ljudske agensnosti podrazumeva da pojedinac, pored planiranja aktivnosti i vizualizacije potencijalnih ishoda, razmatra sopstvenu aktivnost i prikupljajući informacije detektuje i ispravlja neusklađenosti između onoga što je zamislio i sopstvenih postupaka (Bandura, 1997).
4. *Samorefleksivnost* se odnosi na samoispitivanje sopstvenog funkcionisanja. Kroz svesno i funkcionalno preispitivanje, pojedinac razmatra sopstvenu ефикаsnost, svoje zamisli, aktivnosti, kao i svrhu i smisao sopstvenog delovanja. Na osnovu ove refleksije, pojedinac prilagođava i ispravlja sopstveno ponašanje ukoliko je to neophodno. „Ova metakognitivna sposobnost samorefleksije o adekvatnosti sopstvenih misli i postupaka jeste najistaknutije ljudska ključna karakteristika agensnosti“ (Bandura, 2006: 165). U suštini, ova četvrta karakteristika ljudske agensnosti se odnosi na samoeфикаsnost.

Samoeфикаsnost predstavlja uverenja pojedinca u sopstvenu sposobnost da realizuje aktivnosti na način koji će doprineti ostvarenju zamišljenih ciljeva (Bandura, 1997). Ukoliko

pojedinaac veruje da nema sposobnost da dostigne određeni cilj i željeni rezultat, neće ni pokušavati aktivno da radi na njegovom ostvarenju (Bandura, 1997). Drugim rečima, snaga ubeđenja u sopstvenu efikasnost će verovatno uticati na odluku o delovanju, koje pak ima za cilj pronalaženje rešenja u određenoj situaciji. Ljudi pretenduju izbegavanju ukoliko veruju da uspešno razrešavanje tih situacija prevazilazi njihove sposobnosti. S druge strane, oni se odlučno i samouvereno uključuju u aktivnosti ukoliko sebe percipiraju kao sposobne za pronalaženje rešenja i razrešavanje situacije, čak i kada te situacije potencijalno deluju zastrašujuće. Pored toga što percipirana samoeфикаsnost ima uticaja na odluku o preduzimanju aktivnosti za rešavanje određenog problema, posredstvom očekivanja uspeha u toj aktivnosti, ona može uticati i na istrajnost i količinu truda koju je pojedinac spreman da uloži u prevazilaženju prepreka i negativnih posledica delovanja (Bandura, 1977). Pritom, neophodno je razlikovati samoeфикаsnost od opšte sposobnosti pojedinca. Naime, uverenja o efikasnosti predstavljaju ključni produktivni faktor u sistemu ljudske kompetentnosti. Na primer, različitim ljudima sa sličnim sposobnostima, ili pak istoj osobi u različitim okolnostima, performansa može da bude loša, prosečna ili izvanredna u zavisnosti od fluktuacija u njihovim uverenjima o ličnoj efikasnosti (Bandura, 1997). Samim tim, faktor uspeha nisu samo opšte sposobnosti pojedinca, već i stav koji pojedinac ima o tim sposobnostima.

Kada je reč o izvorima percepcije koju pojedinac ima o sopstvenoj samoeфикаsnosti, Bandura (1997) ističe da se ona izgrađuje na osnovu četiri osnovna izvora informacija:

- *Lična iskustva* (ne)uspeha u prethodnim sličnim situacijama predstavljaju prvu grupa informacija, za koju se smatra da u najvećoj meri određuje samoeфикаsnost (Ninković, 2016). U poređenju sa ostalim izvorima samoeфикаsnosti, lično iskustvo i osećanje uspeha u prethodnim situacijama proizvodi snažniji osećaj samoeфикаsnosti koji ima veću mogućnost generalizacije na ostale situacije. Uverenja o sopstvenoj samoeфикаsnosti se generalno povećavaju u slučajevima kada pojedinac ima uspeha u prethodnoj aktivnosti, dok u slučajevima neuspeha, posebno u početnim fazama delovanja, ova uverenja se snižavaju. Međutim, iako je postizanje uspeha snažan faktor u razvijanju uverenja o samoeфикаsnosti, odnos između uspeha/neuspeha u delovanju i povećanja/smanjenja tih uverenja nije direktno uzročno-posledični (Bandura, 1997). Isti nivo postignuća može da smanji, poveća ili uopšte ne utiče na nivo samopouzdanja pojedinca u zavisnosti od ličnih i situacionih faktora koje pojedinac interpretira i procenjuje (Bandura, 1986). U

kojoj meri će pojedinci izmeniti percepciju samoeфикаsnosti na osnovu ličnog iskustva zavisi od mnogih faktora, a neki od njih su: predubedenje o sopstvenim sposobnostima, procenjena kompleksnost i težina zadatka, količina napora uloženog u delovanje, količina pomoći koju su dobili sa strane, okolnosti u kojima su delovali, vremenska linija njihovih uspeha i neuspeha, ali i kako su ova iskustva doživljena i memorisana (Bandura, 1997: 81). Prema tome, ukoliko pojedinac doživljava lake uspehe, bez većih teškoća i prepreka, očekivaće da dostignu rezultate brzo i lako, te će biti brzo obeshrabreni ukoliko dožive neuspeh. Ovaj primer pokazuje da je odnos između uspeha i uverenja o samoeфикаsnosti mnogo kompleksniji. Postojano uverenje o samoeфикаsnosti podrazumeva iskustvo u prevazilaženju prepreka kroz istrajno ulaganje truda. S druge strane, nakon što pojedinci postanu uvereni u svoju sposobnost da uspeju u nekoj aktivnosti, njihova istrajnost je postojana čak i situacijama kada se susretnu sa teškoćama i preprekama (Bandura, 1997).

- *Vikarijsko iskustvo* podrazumeva proces socijalne komparacije sopstvenog uspeha sa drugim ljudima čije aktivnosti su u istom ili sličnom domenu. Uverenja o samoeфикаsnosti se povećavaju ukoliko se sopstveni uspeh proceni kao bolji u procesu socijalne komparacije, dok u slučajevima kada drugi imaju bolje postignuće, uverenje o samoeфикаsnosti se smanjuje. Veći uticaj na uverenje o samoeфикаsnosti ima poređenje sa pojedincima koji su sličniji nama. Tako, posmatranje ili zamišljanje ljudi sličnih nama kako postižu uspeh povećava naše uverenje da i mi posedujemo sposobnost da uspemo u toj aktivnosti. S druge strane, kada osoba sa kompetencijama koji su slične nama, uprkos uloženom velikom zalaganju i trudu, doživi neuspeh, naša percepcija o sopstvenim sposobnostima se snižava što dalje smanjuje i količinu truda koju smo spremni da uložimo u tu aktivnost. Iako važnost vikarijskog iskustva može predstavljati važan faktor na osnovu kog pojedinac procenjuje sebe i svoje sposobnosti, postoje određene situacije u kojima je efekat ovakvih poređenja snažniji. Naime, kod početnika i osoba koje nemaju lično iskustvo u određenim aktivnostima vikarijsko iskustvo snažnije deluje na percepciju sopstvene samoeфикаsnosti (Bandura, 1997).

- *Socijalno uveravanje* (socijalna persuazija) pojačava uverenja o samoeфикаsnosti kod pojedinaca tako što značajni drugi izražavaju poverenje u pojedinčevu sposobnost da uspešno izvrši zadatak. Međutim, socijalna persuazija sama po sebi može imati ograničeno delovanje na razvoj stabilnog uverenja o samoeфикаsnosti, ali može to uverenje da pojača, ukoliko su pohvale u okviru realnih okvira. Drugim rečima, socijalno uveravanje najjači efekat ima kod onih pojedinaca koji već imaju razlog da veruju da mogu da postignu određene ciljeve sopstvenim delovanjem. S druge strane, ukoliko pojedinac posredstvom socijalnog uveravanja značajnih drugih stvori nerealistična uverenja o sopstvenim sposobnostima, verovatno je da će doživljeni neuspeh diskreditovati osobu koja uverava i još više produbiti nepoverenje u sopstvene sposobnosti (Bandura, 1997).
- *Psihološka i afektivna stanja* koja uzrokuju telesne i nervne senzacije, a na koja se pojedinci delimično oslanjaju prilikom procene sopstvenih sposobnosti. Ovi somatski indikatori samoeфикаsnosti su posebno značajni u aktivnostima koje zahtevaju fizičku umešnost, zdravstveno funkcionisanje i sposobnosti prevladavanja stresa. Uticaj psiholoških, fizioloških i afektivnih izvora samoeфикаsnosti varira u zavisnosti od situacije, prethodnog iskustva sa ovim izvorima, a naročito od značaja koji pojedinac pridaje svakom od njih (Bandura, 1997). Neki od primera ovih potencijalnih izvora samoeфикаsnosti su: stres, opšte raspoloženje, emotivna stanja, zamor, fizička bol, itd.

Relevantnost socijalno-kognitivne teorije za pitanja proučavanja profesije i profesionalnog razvoja se povećala nakon što se fokus istraživača usmerio na kognitivne varijable i procese i njihov uticaj na profesionalne odluke i ponašanja. Socijalno-kognitivna perspektiva, koja se zasniva na proučavanju kompleksnih veza i odnosa između pojedinca i profesionalnog konteksta, potom između kognitivnih i interpersonalnih faktora, kao i između unutrašnjih i spoljašnjih uticaja na profesionalni razvoj, uticala je na nastanak relativno nove teorije pod nazivom *Socijalno-kognitivna teorija karijere* (Social cognitive career theory) (Lent, Brown & Hackett, 2002). Ovu teoriju su razvili Lent, Brown i Hackett (1994) na osnovu opšte socijalno-kognitivne teorije Alberta Bandure, tako što su opšte postavke ove teorije primenili na proučavanje područja psihosocijalnog funkcionisanja u domenu akademskih postignuća i profesionalnog razvoja. Prva istraživanja o karijernoj samoeфикаsnosti su se javila početkom 80-ih godina 20. veka i bila su prvobitno

usmerena na rodnu dimenziju karijernog razvoja (Lent & Hackett, 1987). Socijalno-kognitivna teorija karijere teži da objasni tri povezana aspekta razvoja karijere: formiranje i razvoj profesionalnih interesovanja, odabir akademskog i profesionalnog usmerenja i postizanje akademskog i profesionalnog uspeha (Lent et al., 1994).

## **2. PROFESIONALNI IDENTITET**

U svetlu navedenog teorijskog koncepta, profesionalni identitet moguće je posmatrati kao deo socijalnog identiteta. Literatura ne nudi preciznu definiciju pojma profesionalni identitet prevashodno zato što je reč o konstrukt koji po svojoj suštini upućuje na stalno menjanje i redefinisiranje (Rogers & Scott, 2008). Tradicionalno poimanje profesionalnog identiteta opisuje ovaj pojam kao relativno stabilan i trajan skup karakteristika, uverenja, motiva i iskustava pojedinca, na osnovu kog oni definišu sebe kao profesionalca (Ibarra, 1999). S druge strane, savremeno shvatanje prepoznaje aktivnu ulogu pojedinca kao konstruktora sopstvenog profesionalnog identiteta. Usled toga, on se posmatra kao dinamični, aktivni i kontinuirani proces trajnog interpretiranja i reinterpretiranja iskustava koji se stiču u socijalnom okruženju (Brott & Myers, 1999; Goodson & Cole, 1994; Lamote & Engels, 2010; Rogers & Scott, 2008). Izgradnja profesionalnog identiteta predstavlja interpersonalni proces koji započinje još u periodu inicijalnog obrazovanja za životni poziv. Važnost međuljudskih odnosa za izgradnju profesionalnog identiteta se može uočiti i iz njegove uske vezanosti za profesionalnu socijalizaciju koja predstavlja kompleksan proces kojim osoba stiče znanja, veštine i osećaj za profesionalni identitet koji je karakterističan za pripadnike određene profesije. Ovaj proces uključuje internalizaciju vrednosti i normi grupe u ponašanje pojedinca i u njegovu sliku o sebi (Cohen, 1981 prema: Adams, Hean & Stturgis, 2006). Iako profesionalni identitet svoju osnovu nalazi u aktivnoj participaciji u socijalnom i profesionalnom okruženju, važno je istaći da je izgradnja profesionalnog identiteta istovremeno i intrapersonalni proces, jer podrazumeva integraciju, interpretaciju i usklađivanje tih iskustava u sopstvenu ličnost. Kroz samoevaluaciju i putem usvajanja novih informacija profesionalni identitet se kontinuirano formira i reformira kroz vreme i kroz interakciju sa drugima (Cooper & Olson, 1996).

### **2.1 Modeli razvoja profesionalnog identiteta**

Kada je reč o razvoju profesionalnog identiteta, različiti teoretičari su ponudili različite modele ovog razvoja. Prva dva modela koja će se u ovom segmentu predstaviti moguće je kategorisati kao *linearne modele razvoja profesionalnog identiteta*. U okviru prvog modela autori (Auxier, Hughes & Kline, 2003; Brott & Myers, 1999; Gibson, Dollarhide & Moss 2010) naglašavaju interpersonalni aspekt razvoja profesionalnog identiteta ističući da je taj razvoj

posledica smenjivanja ciklusa autonomije i zavisnosti u procesu sticanja kompetencija za određenu profesiju. Prema ovom modelu, razvoj se odvija u tri faze ciklusa:

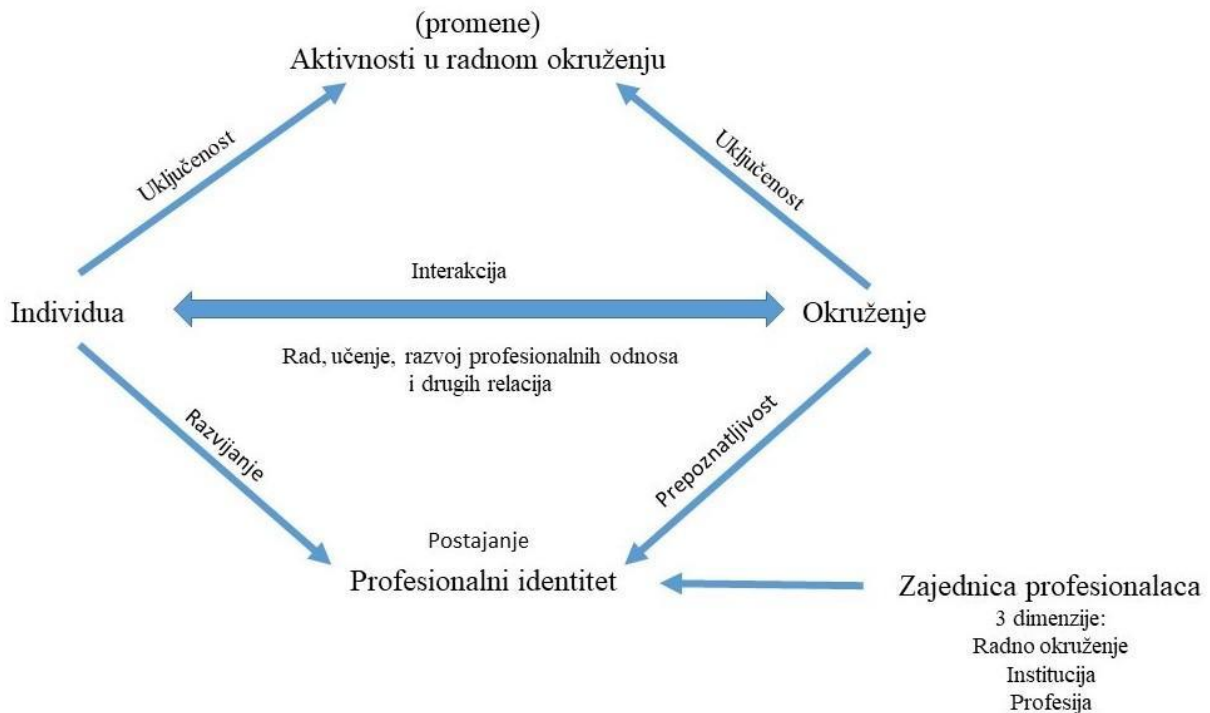
1. U prvoj fazi, mladi profesionalci se oslanjaju na spoljne autoritete i eksperte (profesore na fakultetima za inicijalno obrazovanje) za sticanje znanja, iskustava i eksternu evaluaciju sopstvenog znanja i rada.
2. U drugoj fazi mladi profesionalci se susreću sa autoritetima u profesiji (mentori, supervizori) i dobijaju povratnu informaciju o svojim profesionalnim kompetencijama stečenim tokom inicijalnog obrazovanja. Na ovaj način pojedinac se postepeno usmerava na samoevaluaciju dok ispituje, procesira i internalizuje povratne informacije dobijene eksternom evaluacijom.
3. Poslednja faza podrazumeva da je pojedinac sposoban da izvrši samoevaluaciju integrišući praktično iskustvo sa teorijskim znanjima sa ciljem sjedinjavanja i ujednačavanja ličnog (privatnog) i profesionalnog identiteta (Gibson et al., 2010).

Profesionalni identitet postaje stabilan kada se dosegne treća faza ciklusa i evaluacija postane unutrašnja.

Auxier i saradnici (2003) su govoreći o razvoju profesionalnog identiteta savetnika upotrebili sintagmu „reciklirajući proces formiranja identiteta“ koji se sastoji od tri ključna procesa: konceptualno učenje, iskustveno učenje i eksterna evaluacija. Razvoj profesionalnog identiteta prema ovom modelu podrazumeva da pojedinac pripisuje značenja iskustvima koja stiče u toku osposobljavanja za profesiju, potom da asimiluje ta iskustva u sopstvenu ličnost pri čemu se uvažava i kontekst u kom se ona stiču. Ovaj model, takođe, prepoznaje i ističe važnost sagledavanja kako se ključni procesi odvijaju kroz vreme. Autori smatraju da tokom vremena iskustveno učenje, tačnije iskustvo koje se stiče tokom neposrednog praktičnog rada i participacije u različitim radnim grupama, postaje progresivno sve važnije u odnosu na konceptualno (teorijsko) učenje. Osim toga, primećeno je da tranzicija sa konceptualnog na iskustveno učenje može predstavljati problem sa kojim se mladi profesionalci suočavaju na početku svoje karijere. Zbog toga, važno je da se u ovim ranim fazama profesionalnog razvoja pažnja usmeri na pitanja relevantna za izgradnju profesionalnog identiteta: razvoj emocionalne i bihejvioralne osvešćenosti, spremnost na menjanje ponašanja u odnosima sa drugima, razvoj veština na osnovu povratnih informacija o sopstvenom učinku i napredovanju.

Razvoj profesionalnog identiteta nije statički proces razvoja kompetencija, veština i usvajanja znanja. Problem sa statičkim predstavljanjem procesa u kome neko postaje profesionalac u određenoj oblasti leži u tome što se zanemaruje longitudinalna, socijalna i personalna dimenzija razvoja ekspertize. Ove nedostatke potencijalno može da nadoknadi *Dinamički model profesionalnog razvoja* koji prepoznaje i uvažava činjenicu da se profesionalni identitet razvija kroz vreme, ima snažnu socijalnu dimenziju, prepoznaje ulogu pojedinca u razvoju sopstvenog profesionalnog identiteta i prepoznaje važnost postojanja opštih i posebnih asocijacija/udruženja praktičara i njihovo delovanje na više nivoa (Brown, 1997). Dinamički model formiranja profesionalnog identiteta koji je Alan Brown ponudio može se predstaviti i šematski (Figura 3).

Figura 3 *Dinamički model formiranja profesionalnog identiteta (adaptirano iz Brown, 1997; Williams-Newball, 2014)*



Važno je naglasiti da je iz ovog šematskog prikaza teško uvideti veliku promenljivost i razvojnu prirodu modela. Jedna od osnovnih ideja na kojima je baziran model je shvatanje učenja kao socijalnog procesa koji se odvija u interakciji i komunikaciji sa drugima i koji ne podrazumeva linearnu transmisiju znanja već aktivnu participaciju pojedinca u sopstvenom učenju. Takođe, socijalno okruženje ima važnu ulogu zato što prepoznavanje pojedinca kao eksperta u određenoj profesiji, ali i značaja određene profesije za društvo, ojačava njegov profesionalni identitet. Naposljetku, ovaj model prepoznaje i ističe značaj zajednice profesionalaca pod kojima se



podrazumevaju sve zajednice u kojima se pojedinac priprema za profesiju ili pak u okviru kojih obavlja radne aktivnosti kasnije u karijeri. Učešće u ovim zajednicama je ključno za razvoj profesionalnog identiteta pojedinca (Brown, 1997). Prema predstavljenom modelu zajednica profesionalaca ima 3 dimenzije: *Radno okruženje* - koje podrazumeva neposredno okruženje u kojima pojedinac obavlja aktivnosti, ono može biti tim studenata koji radi na zajedničkom projektu ili npr. tim stručnih saradnika u školi; *Institucija* – predstavlja širu dimenziju i odnosi se kako na institucije inicijalnog obrazovanja i pripreme za određenu profesiju, tako i na udruženja i asocijacije profesionalaca iz određene oblasti; *Profesija* – najšira dimenzija i predstavlja ukupnu zajednicu profesionalaca određene profesije, kao i svih odrednica jedne profesije. Važnost učešća pojedinca u različitim zajednicama profesionalaca pokazuju i pojedina istraživanja (Dobrow & Higgins, 2005) koja su utvrdila negativnu povezanost između jasnoće profesionalnog identiteta i izolovanosti pojedinca iz profesionalne zajednice, tačnije usmerenost i povezanost pojedinca samo sa jednim ili manjim brojem mentora.

## **2.2 Važnost izgrađenog profesionalnog identiteta**

Profesionalni identitet predstavlja deo šireg socijalnog identiteta koji počinje da se formira od inicijalnog obrazovanja pojedinca, ali se i kontinuirano konstruiše i rekonstruiše tokom čitave karijere. On omogućava bolje razumevanje sopstvenog profesionalnog delovanja, jasnije sagledavanje sebe kao profesionalca, ali može da doprinese i kvalitetnijoj delatnosti, višem samopoštovanju, zadovoljstvu profesijom i slično (Brott & Myers, 1999; Živković i Randelović, 2013). U literaturi se još posebno naglašava važnost razvijenog i izraženog profesionalnog identiteta za upravljanje sopstvenim razvojem, pozitivnim javnim predstavljanjem sebe kao profesionalca, kao i javnim zastupanjem interesa učenika, kolega i roditelja (Woo, Lu & Bang, 2018).

Pojedini autori (Myers, Sweeney & White, 2002: 396) ističu važnost razvijenog, snažnog i ujednačenog profesionalnog identiteta za uspešno zastupanje interesa sopstvene profesije i korisnika sa kojima profesionalac radi. Zastupanje kao aktivnost predstavlja agens socijalne promene na individualnom nivou, kao pomoć direktnim korisnicima, i na sistemskom nivou, kao kreiranje promena i napretka na nivou konkretne institucije, šire socijalne zajednice i društvenog sistema (Brat, O'Hara, McGhee & Chang, 2016). Razvoj profesionalnog identiteta je neraskidivo povezan sa uspešnim zastupanjem sopstvene profesije. Naime, Myers i saradnici (2002) smatraju

da je teško ubediti donosiocima odluka o opštoj vrednosti i doprinosu određene profesije ukoliko su pripadnici te profesionalne grupe nesigurni u to ko su i šta tačno rade. Samim tim, manje je verovatno da će donosioci odluka, kreatori zakona i uredbi donositi odluke koje će doprinosti većem zapošljavanju, poboljšanju društvenog i finansijskog statusa i zastupljenosti takvih profesionalaca na liderskim pozicijama u društvu. S druge strane, zastupanje interesa profesije od strane profesionalaca sa razvijenim i izraženim profesionalnim identitetom predstavlja ključan faktor u razvijanju profesionalnog statusa kroz unapređivanje imidža profesije. Samim tim, uspostavljanje jasno definisanog profesionalnog identiteta predstavlja ključni faktor za razvoj i napredak određene profesije (Woo, 2013).

Formiran i jasno percipiran profesionalni identitet predstavlja i dobar okvir za razumevanje profesionalnih uloga i odgovornosti, donošenje profesionalnih odluka, kreiranja osećaja ponosa i satisfakcije u vezi sa izabranom profesijom, kao i postizanje samostalnosti u upravljanju sopstvenim razvojem (Beijaard et al., 2004; Brott & Myers, 1999; Moore & Hofman, 1988; Woo et al., 2018). Proces razvoja profesionalnog identiteta može da pomogne profesionalcu da odgovori na pitanja kao što su: Ko sam ja kao profesionalac?, Koje su moje uloge i koje su kompetencije neophodne za uspešno izvršavanje tih uloga?, Zbog čega je moje profesionalno delovanje jedinstveno i vredno za društvenu zajednicu? itd. (Slijepčević i Zuković, 2019: 120). Dakle, da bi se pojedinac osećao kao pripadnik određene profesije, neophodno je da ima razvijen složeni sklop profesionalnih kompetencija i iskustava, uverenja o sopstvenoj profesiji, ali i da sebe doživljava i da ga drugi doživljavaju kao pripadnika određene profesije sa odgovarajućim statusom u sistemu društvenih delatnosti (Hebib, 2014).

Kada je reč o inicijalnom obrazovanju i tranziciji u polje profesionalnog delovanja, pitanje profesionalnog identiteta predstavlja važan, ali donekle zanemaren, aspekt pripremanja za određenu profesiju. Pojedini autori (Brott & Myers, 1999) ističu da je jedna od često pominjanih problema kada je reč o stručnim saradnicima u školama vezan za neujednačenost između inicijalnog obrazovanja ovih profesionalaca i realnosti sveta rada. Stoga, odluke koje pojedinac donosi u ovom kontekstu utiču na percepciju sebe kao profesionalca, tj. na profesionalni identitet. Ukoliko se ovim pitanjima ne posveti dovoljno pažnje u periodu inicijalnog obrazovanja pojedinca onda nerazvijen profesionalni identitet može predstavljati prepreku u tranziciji od studenta ka profesionalcu (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009). U tom pravcu se i kreću razmišljanja istraživača ove tematike koji teže ka kreiranju instrumenata za preciznije merenje profesionalnog

identiteta u različitim profesijama. Takvi instrumenti mogu osvetliti specifične oblasti na koje će se usmeriti akademske institucije sa težnjom da ojačaju pripremanje studenata za njihovu profesiju (Tan, Van der Molen & Schmidt, 2017). Kako razvijanje profesionalnog identiteta doprinosi definisanju profesionalnih uloga u okviru jedne profesije ono takođe može doprinositi i oblikovanju studijskih programa i usluga koji se pružaju studentima (Brott & Myers, 1999).

### **2.3 Različita određenja pojma profesionalni identitet**

U literaturi ne postoji precizna i opšteprihvaćena definicija pojma profesionalni identitet, moguće je izdvojiti neke opšte odrednice ovog konstrukta koje su prevalentne u relevantnoj literaturi. Prevažodno, profesionalni identitet se nedvosmisleno posmatra kao deo šireg socijalnog identiteta i deo pojedinčevog self-koncepta (Moore & Hofman, 1988). Konkretnije, profesionalni identitet se posmatra kao onaj self profesionalca koji se razvija obavljanjem profesionalnih uloga i zadataka. To je kontinuirani proces integracije personalnih atributa i profesionalnog obrazovanja, a koji se proverava kroz povratne informacije koje profesionalac dobija od strane značajnih drugih o predstavama o sebi (Auxier et al., 2003; Beijgaard et al., 2004; Chin Pei, 2014; Cooper & Olson, 1996; Gibson et al., 2010; Hall, 2002; Woo, 2013). On takođe predstavlja i sistem karakteristika, uverenja, vrednosti, motiva i iskustava na osnovu kojih pojedinci definišu sebe u profesionalnim ulogama (Ibarra, 1999), svoje svrhe, ciljeve i vrednosti, pri čemu se ovaj sistem razvija i menja kroz vreme (Hsieh, 2016; Slijepčević i Zuković, 2019; Woo, 2013).

Ističući suštinu shvatanja profesionalnog identiteta, Tan i saradnici (2017) ističu da je to onaj deo self-a koji se razvija sa posvećenošću pojedinca da će obavljati svoje profesionalne dužnosti kompetentno i legitimno. Ni pri ovom određenju profesionalnog identiteta ne zanemaruje se vremenska dimenzija, već se ovaj razvoj može odvijati tokom čitave karijere pojedinca. Kroz interakciju, spoljašnje preporuke, pravila, vrednosti ili formalizovani način obavljanja određenih radnih zadataka se internalizuju i postaju lični stavovi, vrednosti i navike (Tan, 2014). Drugi autori ističu jedinstvenost i posebnost koji odlikuju određenu profesiju, te se pod profesionalnim identitetom podrazumeva „razvijen set vrednosti i uverenja, uz pretpostavku da postoje jedinstvene karakteristike izabrane profesije, koje je čine različitom od svih drugih profesija“ (Weinrach, Thomas & Chan, 2001: 168). Jedna od osnovnih dilema prilikom pokušaja preciznog definisanja pojma profesionalni identitet odnosi se na pitanje da li njega treba vezivati za profesionalnu sferu ličnosti ili za karakteristike same profesije (Spasenović i Hebib, 2014). Međutim, čini se

nepoželjnim ove dve strane razdvajati, niti prenaplašavati važnost jednog, jer bez obzira da li profesionalni identitet definišemo sa individualnog aspekta, ili pak sa aspekta određenog stručnog profila, nije moguće zanemariti njihov međusobni uticaj i međuzavisnost. Posmatrajući sa individualnog aspekta, mogućnost davanja jasnog odgovora na pitanje „Šta ja radim?“ doprinosi izgradnji snažnog i izraženog profesionalnog identiteta (Brott & Myers, 1999). Međutim, neusklađenost i neusaglašenost u odgovoru na ovo pitanje između pripadnika iste profesije može da dovede do konfuzije u percepciji identiteta te profesije (Spasenović i Hebib, 2014). Mogućnost davanja odgovora na ovo pitanje zavisi od mnogo faktora, uključujući i karakteristike same profesije. Na primer, u profesijama u domenu medicine postoji jasna distinkcija, čak i unutar same profesije. Drugim rečima karakteristike medicinske profesije, između ostalog, omogućavaju doktorima da jasno razgraniče domen njihovog profesionalnog delovanja u odnosu sa pripadnicima drugih profesija. Međutim, kada je reč o, na primer, pomagačkim profesijama kojim pripada i profesija pedagoga, usled isprepletenosti uloga i profesionalnih dužnosti, kompleksnosti problema kojima se bave u svom radu i neophodnosti timskog rada sa pripadnicima drugih profesija, takvu distinkciju nije uvek jednostavno napraviti. S obzirom na kompleksnost pojma profesionalni identitet, a usled boljeg razumevanja šta se pod tim pojmom podrazumeva, neophodno je sagledati koje su to komponente koje ga sačinjavaju.

### *2.3.1 Komponente profesionalnog identiteta*

Usled kompleksnosti konstrukta profesionalni identitet, ne postoji saglasnost među autorima u vezi strukture profesionalnog identiteta. Pojedini teoretičari su prilikom određivanja strukture profesionalnog identiteta komponente određivali specifično za pripadnike određene profesije, dok su drugi težili da definišu opštije komponente ovog konstrukta. Sa ciljem boljeg razumevanja strukture profesionalnog identiteta uopšte, ali i strukture koju su pojedini teoretičari predložili za profesije koje su bliske profesiji pedagoga, u ovom delu će biti prikazane različite teorijske strukture ovog konstrukta.

Jedna od ranijih studija profesionalnog identiteta (Moore & Hofman, 1988), identifikuje pet dimenzija profesionalnog identiteta:

1. *Centralnost* se odnosi na to u kojoj meri pojedinac smatra da je njegova/njena profesionalna delatnost važna i značajna. Ova dimenzija je blisko povezana sa statusom koju profesionalna delatnost ima u određenom društvenom kontekstu. Dobar primer za to kako se percepcija centralnosti određene profesije može

drastično menjati u različitim društvima i društvenim formacijama jeste učiteljska/nastavnička profesija, koja je u prošlosti bila jedna od najuglednijih profesija u svakom društvu, dok je danas status i položaj nastavničke profesije drastično degradiran.

2. *Privlačnost* se odnosi na to koliko pojedinac smatra da je profesija atraktivna i poželjna i blisko je povezana sa prethodnom dimenzijom. Važnost privlačnosti određene profesije evidentna je još u periodu inicijalnog obrazovanja za određenu profesiju. Naime, ukoliko je potražnja za upis studija za pripremanje profesionalaca iz neke oblasti visoka, moguće je napraviti i bolju selekciju studenata koji će uz kvalitetan studijski program izrasti u visoko kvalifikovane i kvalitetne profesionalce. Osim toga, u vremenu kada su promene usmerenja i zaposlenja veoma frekventne, ukoliko pojedinac procenjuje svoju profesiju kao atraktivnu, manja je verovatnoća da će se odlučiti za takvu promenu.
3. *Konsonanca* predstavlja dimenziju koja pokazuje koliko je profesionalna delatnost usaglašena sa drugim ulogama koje pojedinac izvršava u porodici, zajednici ili šire. Kada je reč o ovoj dimenziji profesionalnog identiteta, važno je da ne postoje konflikti između uloga i zahteva profesije i vrednosti, uverenja, uloga i zahteva iz privatnog života pojedinca, te da se profesionalne uloge ne kose sa određenim moralnim, religijskim ili vrednosnim uverenjima pojedinca (npr. kuvarstvo u državi u kojoj se pretežno jede svinjetina bi moglo da predstavlja problematičan izbor profesije za pojedinca kom religija ne dozvoljava konzumaciju svinjetine).
4. *Samoprezentovanje* predstavlja dimenziju profesionalnog identiteta koja se odnosi na sposobnost pojedinca da zastupa interese svoje profesije u društvu, te da na najbolji i najpozitivniji način, kroz svoju delatnost predstavlja sopstvenu profesiju. Odnos profesionalnog identiteta i zastupanja kao aktivnosti je bio predmet nekoliko istraživanja u prošlosti (Brat et al., 2016; Myers et al., 2002).
5. *Solidarnost* se odnosi na stepen u kom se pojedinac poistovećuje sa pripadnicima svoje profesije i u kojoj meri to poistovećivanje stvara osećaj prijatnosti i osećaja ponosa kod pojedinca.

Predstavljena struktura profesionalnog identiteta je u najvećoj meri akcenat stavila na emocionalni aspekt doživljavanja sopstvenih profesionalnih uloga, usled čega je zanemaren kognitivni aspekt. Profesionalni identitet treba da podrazumeva saglasje između personalnog pogleda na svet i profesionalnog gledišta, što predstavlja kombinaciju shvatanja sebe kao profesionalca i profesionalnih kompetencija. Sledeći korak do kog ovaj proces integracije vodi jeste posmatranje sebe kao aktivnog člana profesionalne zajednice. Pojedini istraživači (Beijaard et al., 2004; Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas, Martinent & Cece, 2018), koji su predstavili strukturu profesionalnog identiteta za pripadnike nastavničke profesije, izdvajaju 3 komponente: 1) viđenje sebe kao eksperta za oblast iz koje organizuju nastavu (predmetna ekspertiza); 2) procena svoje pedagoške kompetentnosti (pedagoška ekspertiza); 3) procena svog didaktičkog znanja i kompetentnosti (didaktička ekspertiza). Moguće je primetiti da su kreatori ovog strukturalnog modela profesionalnog identiteta veći akcenat stavili na kompetencije i kognitivnu komponentu identiteta, te da su zanemarili emocionalnu i evaluativnu komponentu. Myers i saradnici (2002) su, baveći se profesionalnim identitetom savetnika, utvrdili da je pitanje profesionalnog identiteta povezano sa ulogom profesionalca, kontekstom u kom se odvija njegovo/njeno profesionalno delovanje i tipom klijantele sa kojom profesionalac radi.

U suštini, najčešće se izdvajaju tri opšte komponente profesionalnog identiteta (Adams et al., 2006; Gibson et al., 2010; Spasenović i Hebib, 2014):

1. *Samoodređenje sebe kao profesionalca* što je blisko povezano sa personalnim atributima pojedinca i u suštini predstavlja individualni doživljaj sebe u profesionalnim ulogama. U okviru ove kompone naglašava se značaj biografskih i iskustvenih faktora (porodični kontekst, iskustvo u periodu detinjstva, iskustvo školovanja, itd.) za razvoj profesionalnog identiteta. Posebno značajna su ona iskustva učenja u inicijalnom obrazovanju i iskustva doživljena u neposrednoj praktičnoj delatnosti (Lamote & Engels, 2010; Slijepčević i Zuković, 2019).
2. *Integracija kompetencija i vrednosti ključnih za obavljanje profesionalne uloge* što je blisko povezano sa profesionalnim obrazovanjem i razvojem, kao i kognitivnom komponentom identiteta. U okviru ove komponente obuhvaćena su kako znanja i kompetencije stečene u toku inicijalnog obrazovanja, tako i ona koja se razvijaju i unapređuju celoživotnim profesionalnim usavršavanjem.

3. *Percepcija uloga i statusa profesije od strane značajnih drugih (relevantnih subjekata) u profesionalnoj i široj društvenoj zajednici*, što je blisko povezano sa emocionalnom i evaluativnom komponentom identiteta. Takođe, ova komponenta se odnosi na interakcije u radnom okruženju, kao i to u kojoj meri pojedinci razlikuju vlastite uloge od uloga drugih profesionalaca.

U periodu kada su istraživači počeli da kvantitativno ispituju izraženost, razvijenost i jasnoću profesionalnog identiteta pripradnika određene profesije, promenjen je i način percipiranja strukture profesionalnog identiteta. Naime, faktori (subdomeni) ovog kompleksnog konstrukta su pre svega morali da budu merljivi. Kod predstavljenog opšteg modela strukture profesionalnog identiteta istaknuta tri faktora su previše uopšteno data, te je samim tim njihova merljivost teža. Na primer, subdomen profesionalnog identiteta Samoodređenje sebe kao profesionalca je previše uopšten i u literaturi nedovoljno preciziran faktor. Usled toga, postavlja se pitanje od čega bi se sastojao instrument koji bi ispitivao ovaj faktor i da li je moguće kreirati validnu jednofaktorsku skalu koja bi zaista merila ovaj subdomen? Stoga, istraživači koji su težili kvantitativno da ispituju profesionalni identitet (Puglia, 2008; Woo & Henfield, 2015; Woo, 2013) su izdvojili sledeće subdomene ovog konstrukta: 1) Osnovno znanje o profesiji i razumevanje profesije; 2) Lična uverenja o profesiji; 3) Razumevanje različitih uloga i ekspertiza koje profesionalac može da ima; 4) Usaglašenost sa sistemom verovanja dominantnim u profesiji i profesionalnim vrednostima.

### *2.3.2 Indikatori profesionalnog identiteta*

Na osnovu predstavljenih teorijskih razmatranja profesionalnog identiteta, moguće je zaključiti da je reč o veoma složenom konstrukt. Raznovrsnost gledišta o tome šta je profesionalni identitet, kako se razvija i kakva je njegova struktura, ukazuje i na potencijalnu složenost i isprepletanost indikatora ili faktora koji doprinose njegovom razvoju i ukazuju na njegovu razvijenost i izraženost. S obzirom da profesionalni identitet predstavlja relativno novo istraživačko polje, većina dosadašnjih istraživanja koja su se bavila ovom problematikom pretežno su težila da odgovore na pitanja šta je profesionalni identitet i od čega je sačinjen. Međutim, u poslednjih nekoliko godina pažnja istraživača se usmerava na pitanja koja se tiču faktora koji utiču na razvoj profesionalnog identiteta, tj. indikatora koji ukazuju na tu razvijenost. Za potrebe ovog rada ovi indikatori će biti predstavljeni tako što su podeljeni u dve grupe: personalni indikatori i profesionalno-kontekstualni indikatori profesionalnog identiteta. Slične klasifikacije su ponudili još neki autori (Hsieh, 2016) ističući da je razvoj profesionalnog identiteta pod uticajem sledećih

faktora: Personalni faktori (npr. iskustva u toku studiranja, koncepcija o radnom mestu); Programski faktori (npr. Kontekst inicijalnog obrazovanja profesionalca); Faktori radnog okruženja i političkog konteksta (npr. izolacija naspram timskog delovanja u radnom kontekstu, propisani standardi koji obeležavaju dobru profesionalnu praksu, itd.).

*Personalni (lični) indikatori*

U okviru relevantnih personalnih indikatora profesionalnog identiteta izdvojili su se dva koncepta koja se u literaturi često poistovećuju i izjendačavaju: percipirana samoeфикаsnost i nivo samopoštovanja. Pre detaljnijeg razmatranja istaknutih indikatora, neophodno je prvo napraviti jasnu distinkciju između njih, a samim tim i opravdati odvojeno sagledavanje povezanosti ova dva faktora sa profesionalnim identitetom. Naime, percipirana samoeфикаsnost se odnosi na procenu sopstvenih sposobnosti, dok je samopoštovanje povezano sa procenama sopstvene vrednosti. Pored toga, za razliku od samopoštovanja, uverenja o samoeфикаsnosti su relativno dinamična (podložna promeni) i vezana su za konkretnu aktivnost ili domen. S obzirom da ne postoji fiksirana povezanost između uverenja o sopstvenim sposobnostima i toga da li osoba ima visoko ili nisko mišljenje o sebi (Bandura, 1997), opravdano je posmatrati ova dva konstrukta kao zasebne. Konkretno, pojedinac može sebe da posmatra kao krajnje neefikasnim u određenoj aktivnosti bez da ta percepcija ima negativan uticaj na njegovo samopoštovanje. Isto tako, moguće je da je pojedinac veoma uspešan u određenoj aktivnosti, ali da to ne doprinosi nivou njegovog samopoštovanja. Pritom, ovo je slučaj samo ukoliko pojedinac ne ulaže sopstvenu vrednost u uspeh u toj konkretnoj aktivnosti. Drugim rečima, veza između ova dva koncepta postoji ali ona nije uvek uzročno-posledična, niti je nužna i fiksirana. Kada govorimo o povezanosti svakog od ovih faktora sa profesionalnim identitetom, moguće je primetiti da su odnosi između ovih veoma kompleksnih mentalnih konstrukata složeni i višestrani.

*Percepcija samoeфикаsnosti* može da bude relevantan indikator profesionalnog identiteta. Ovo je moguće pretpostaviti zato što uverenje o sopstvenim sposobnostima za postizanje uspeha predstavljaju determinantu mnogih procesa u profesionalnom delovanju. Uverenja o sopstvenoj samoeфикаsnosti utiču na mišljenja i osećanja, nivo motivacije i ponašanje. Prema tvorcu socio-kognitivne teorije, pojedinci koji imaju visoko poverenje u sopstvene sposobnosti uglavnom postavljaju sebi više ciljeve, posvećeniji su, motivisaniji, istrajniji na putu ka njihovom ostvarivanju, ali i otporniji na potencijalne neuspehe (Bandura, 1986). Pored toga, samoeфикаsnost predstavlja medijatorski faktor u profesionalnom učinku, pri čemu je pronađena pozitivna veza



između samoeфикаsnosti i sposobnosti adaptacije, zadovoljstva poslom i smanjenja stresa (Lent & Hackett, 1987). Pronađena je i snažna pozitivna veza između visoko procenjene samoeфикаsnosti i posvećenosti i privrženosti poslu, ili drugim rečima, odluke o odabiru i ostajanju u određenoj profesiji (Chesnut & Burley, 2015). Domet uticaja percipirane samoeфикаsnosti je još šira jer su nalazi pojedinih istraživanja (Wang, Hall & Rahimi, 2015) identifikovali samoeфикаsnost kao važan prediktor psihološkog i fizičkog zdravlja nastavnika, ali i njihove namere da ne daju ostavku na poslu. U svrhu ilustracije, ovo istraživanje je pokazalo da su nastavnici sa snažnijim uverenjima u svoju sposobnost da aktivno uključe učenike u proces učenja iskazali viši nivo zadovoljstva poslom i nižu opasnost od profesionalnog sagorevanja, ali i nižu učestalost simptoma različitih psihosomatskih bolesti. Dakle, za kompetentno funkcionisanje nisu dovoljna samo usvojena znanja, razvijene kompetencije i veštine iz određene oblasti, već i lična uverenja o sopstvenoj eфикаsnosti da ta znanja i kompetencije primenimo. Samim tim, samoeфикаsnost nije usmerena na merenje kompetencija i veština koje pojedinac poseduje, već na sagledavanje uverenja pojedinca o tome šta on može da postigne sa onim čime raspolaže u različitim uslovima i situacijama (Bandura, 1997).

*Nivo samopoštovanja*, kao pozitivna evaluacija pojedinca o sebi kao osobi/ličnosti u celini (Rosenberg, 1965), nesumnjivo je povezan sa self-konceptom osobe. S obzirom da je profesionalni identitet deo socijalnog identiteta, koji je sastavni deo pojedinčevog self-koncepta, deluje relevantno razmotriti povezanost nivoa samopoštovanja i profesionalnog identiteta. Tako, na primer, u teoriji socijalnog identiteta kolektivno samopoštovanje predstavlja jednu od tri osnovne komponente koje mogu da doprinesu razvoju socijalnog identiteta pojedinca. Nivo samopoštovanja se posmatra kao poseban indikator profesionalnog identiteta u odnosu na samoeфикаsnost, što je i potvrđeno istraživanjem (Bodenhorn & Skaggs, 2005) koje je pokazalo da između mera procene samopoštovanja i samoeфикаsnosti ne postoji korelacija. Percepcija važnosti nivoa samopoštovanja za razvoj profesionalnog identiteta je utemeljena i u nekim ranijim istraživanjima (Butler & Constantine, 2005) koja su pokazala da je visoko samopoštovanje povezano sa nižim rizikom od profesionalnog sagorevanja. Pored toga, pretpostavlja se da će pojedinci sa visokim samopoštovanjem češće videti sebe kao sposobne, značajne i vredne osobe, u odnosu na pojedinca sa niskim samopoštovanjem (Cai et al., 2015). Ovo istraživanje je identifikovalo samopoštovanje kao važan prediktor profesionalnog identiteta, pri čemu se kao ključna poveznica između ova dva konstrukta izdvaja profesionalni aktivitet („career exploration“). Drugim rečima,

za razvoj profesionalnog identiteta neophodno je kontinuirano sagledavanje i preispitivanje sopstvenih osobina i kompleksnosti radnog okruženja putem praktičnih istraživačkih iskustava. S druge strane, određene komponente profesionalnog identiteta su relevantne za nivo samopoštovanja kod pojedinca i kolektivnog samopoštovanja određene profesionalne grupe. Tako je, na primer, visina kolektivnog samopoštovanja profesionalaca pod uticajem društvenog statusa profesionalne grupe (Ellemers et al., 1999). Na osnovu svega istaknutog, moguće je zaključiti da je odnos između samopoštovanja i socijalnog identiteta, a samim tim i profesionalnog identiteta, dijalektički i multidimenzionalan.

#### *Profesionalno-kontekstualni indikatori*

Profesionalni identitet je višestruk entitet na čije oblikovanje pored psiholoških faktora, utiču i mnogi istorijski, sociološki i kulturni faktori (Cooper & Olson, 1996; Rogers & Scott, 2008). Prema Day i saradnici (2006: 611), spoznaja sopstvnog profesionalnog identiteta odvija se na nekoliko nivoa u okviru sledećih domena:

1. Makro strukture: šire socijalne/kulturne karakteristike (društvena i politička pitanja i kretanja) koje su relevantne i imaju uticaja na radno okruženje u kom pojedinac radi;
2. Mezo strukture: socio-kulturno-organizacijske formacije ustanova u kojima pojedinac radi i ustanova u kojima se obrazuje;
3. Mikro strukture: relevantni subjekti sa kojima pojedinac radi i saraduje;
4. Personalne biografije: vrednosti, verovanja, ideologije.

Dakle, na izgradnju i razvoj profesionalnog identiteta utiču mnogi faktori i promene koje se dešavaju kako u neposrednom okruženju pojedinca, tako i u širem društvenom kontesktu. U ovom delu predstaviceemo neke od profesionalno-kontekstualnih indikatora profesionalnog idenititeta koji su se u dosadašnjim istraživanjima ovog i njemu srodnih fenomena pokazali kao značajni.

*Profesionalna socijalizacija* je posebno važna tokom razvoja profesionalnog identiteta i podrazumeva složen proces u toku kog pojedinac stiče znanja, veštine i razvija profesionalni identitet karakterističan za pripadnike određene profesije. Ovaj proces podrazumeva da se vrednosti i norme profesionalne grupe internalizuju u pojedinčevo sopstveno ponašanje i poimanje sebe (Adams et al., 2006). Prilikom uvođenja pojedinca u profesiju, posebno je važno uspostavljanje veza i odnosa praćeno participacijom u profesionalnim aktivnostima u radnom

okruženju (Cohen-Scali, 2003), pri čemu, kvalitet integracije mladih profesionalaca u radno okruženje koje im omogućava da kroz slobodno delanje upoznaju sopstvenu profesiju, predstavlja jedan od najznačajnijih faktora koji utiču na izgradnju profesionalnog identiteta (Chaix, 1993 prema: Cohen-Scali, 2003). Pored toga, za razvoj jasnog profesionalnog identiteta veoma je važno i mentorstvo na početku karijere profesionalca (Woo, Storlie & Baltrinic, 2016). Prethodne studije pokazuju da je proces istraživanja i građenja profesionalnog identiteta povezan sa širinom mreže profesionalaca i mentora sa kojim je pojedinac u kontaktu (Dobrow & Higgins, 2005). Naime, ovo longitudinalno istraživanje je ukazalo na važnost postojanja mreže profesionalnih uzora. Pronađena je negativna povezanost između jasnoće profesionalnog identiteta i usmerenosti pojedinca na jednog ili mali broj mentora/profesionalnih uzora, ili kako su u studiji to nazvali „gustine razvojne mreže“. U suštini, šira razvojna mreža omogućava pojedincu bolji pristup relevantnim resursima i informacijama i pruža mogućnosti za participiranje u različitim aktivnostima koje doprinose profesionalnom razvoju i stvaranju jasne slike o sebi kao profesionalcu. Moguće je zaključiti da su mnoga istraživanja ukazala da je incijalno obrazovanje i rana faza profesionalnog razvoja kritična za razvoj jasnog profesionalnog identiteta. Samim tim, neophodno je posvetiti više pažnje profesionalnoj socijalizaciji mladih profesionalaca, pri čemu je potrebno da im se pruži adekvatna prilika i podrška u periodu kada traže odgovor na pitanje ko sam ja kao profesionalac. Kako bi to bilo moguće neophodno je prvo utvrditi koji su to još faktori koji doprinose razvoju jasne slike o sebi kao profesionalcu, te na osnovu tih saznanja težiti unapređivanju procesa uvođenja mladih u određenu profesiju.

Mnoga istraživanja su ukazala na relevantnost dužine radnog staža i količine radnog iskustva u formiranju i izraženosti profesionalnog identiteta (Cohen-Scali, 2003; Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009; Dobrow & Higgins, 2005; Puglia, 2008; Scarborough & Culbreth, 2008; Woo, Lu, Harris & Cauley, 2017). Ono što je veoma zanimljivo jeste da su istraživači dolazili do različitih zaključaka kada je reč o povezanosti dužine radnog staža i količine radnog iskustva s jedne strane i profesionalnog identiteta (i/ili njemu srodnih konstrukata) sa druge strane. Naime, pojedini autori (Puglia, 2008; Scarborough & Culbreth, 2008; Woo et al., 2017) su pronašli da prethodno radno iskustvo pozitivno doprinosi nekim komponentama profesionalnog identiteta, dok su nalazi drugih istraživanja (Živković i Randelović, 2013) pokazali da je dužina radnog staža negativno povezana sa razvijenošću profesionalnog identiteta, ili pak da između ovih varijabli nema statistički značajnog odnosa (Konstam et al., 2015).

*Aktivitet pojedinca u profesionalnoj i široj društvenoj zajednici*, kao i opšti stav pojedinca o ovim pitanjima je još jedan od potencijalno važnih indikatora profesionalnog identiteta. Intenzivniji angažman u profesionalnoj zajednici potencijalno doprinosi razvoju kompetencija, boljem spoznavanju sopstvene profesije kroz upoznavanje različitih primera dobre prakse i razvijanju stavova o njoj. Različita istraživanja su pokazala da pojedinci sa više angažovanja u oblasti sopstvene profesije i u društvenoj zajednici istovremeno imaju izraženiji profesionalni identiteta (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009). Takođe, o neraskidivoj povezanosti profesionalnog identiteta i javnog zastupanja, kao jednog od najvažnijih oblika aktiviteta u oblasti profesije, i profesionalnog identiteta su govorila i neka ranija istraživanja (Brat et al., 2016; Myers et al., 2002; Woo et al., 2018).

*Kontekst u kom profesionalci obavljaju svoje profesionalne uloge* je takođe veoma važan indikator, jer različite specifičnosti radnog okruženja mogu u većoj ili manjoj meri, direktno ili indirektno da doprinesu izraženijem ili manje izraženom profesionalnom identitetu. Na razvoj profesionalnog identiteta potencijalno mogu uticati određene geografske i strukturalne specifičnosti profesionalne organizacije u kojoj je pojedinac zaposlen. Pri tome, ovde je fokus na specifičnosti populacije sa kojom profesionalac radi, a te specifičnosti proizilaze, između ostalog, i iz okruženja u kojima ta populacija živi. Na primer, nesumnjivo je da postoje razlike između učenika iz seoske i učenika iz gradske sredine. Tako su i ranija istraživanja su pokazala da roditelji iz urbanih sredina u većoj meri primenjuju permisivan vaspitni stil u odnosu na roditelje iz ruralnih sredina (Rani & Singh, 2013). Još neka istraživanja (Butler & Constantine, 2005) su ukazala na važnost neposrednog okruženja, ističući da pedagozi koji rade u urbanijim sredinama imaju veći nivo stresa i veći rizik od profesionalnog sagorevanja.

Međutim, pored ovih geografskih i strukturalnih karakteristika radnog okruženja, mnogo važniji indikator razvoja profesionalnog identiteta predstavlja zadovoljstvo poslom, odnosima u kolektivu i generalnom klimom u radnom okruženju. Ova tvrdnja je potvrđena i u ranijim istraživanjima (Johnson, Kraft & Papay, 2012) u kojim je pronađeno da su nastavnici zadovoljniji i da planiraju da ostanu na svom radnom mestu u školama sa pozitivnim radnim okruženjem, nazavisno od demografskih karakteristika učenika. Pritom, nastavnicima su bili mnogo važniji socijalni uslovi (kultura škole, liderski stil uprave škole, odnosi između kolega) od fizičkih uslova i opremljenosti škole. Bez obzira u kojoj oblasti profesionalac obavlja svoju profesionalnu delatnost, negativne posledice loših odnosa u radnom kolektivu kao i benefiti zdrave i

podržavajuće klime na radnom mestu predstavljaju predmet interesovanja istraživača i često istraživani fenomen. Ranija istraživanja (Bogler & Somech, 2004) su identifikovala stepen u kom su nastavnici osnaživani (Teacher empowerment) u kolektivu kao značajan prediktor posvećenosti sopstvenoj profesiji i ustanovi u kojoj nastavnici rade. U ovom istraživanju je identifikovano šest elemenata kroz koje se vidi da li su nastavnici osnaživani od strane kolektiva, tj. šest faktora osnaživanja: uključenost u donošenje odluka; prilike za profesionalni rast i razvoj, društveni status, samoeфикаsnost, autonomija i uticajnost. Na primer, stav pojedinca o tome da li veruje da ima slobodu donošenja odluka ili da je uticajan/na, svakako se formira, makar delom, od povratnih informacija značajnih drugih sa kojima pojedinac radi. Usled toga, ukoliko je neposredno okruženje podržavajuće, podstičuće, oslobađajuće, ukoliko nastavnik prima konstruktivne kritike i slično, njegova identifikacija sa profesionalnom organizacijom će biti jača, a naposljetku, potencijalno i sa samom profesijom. Druga istraživanja (Devos, Dupriez & Paquay, 2012) su pokazala da je radno okruženje koje odlikuje intrinzična motivacija zaposlenih, ulaganje napora i napredovanje na osnovu samoevaluacije povezano sa povećanjem samoeфикаsnosti nastavnika, dok je okruženju u kom dominira kompeticija, poređenje, potreba za dokazivanjem i strah od pravljenja greški snažno povezano sa negativnim ishodom u domenu percipirane samoeфикаsnosti. Dakle, pozitivna školska klima predstavlja faktor koji je povezan sa mnogim, za profesionalni identitet, relevantnim konceptima, što ukazuje na značaj ispitivanja povezanosti ova dva koncepta. Ovo je posebno značajno ukoliko imamo u vidu da ispitivanje povezanosti pozitivne školske klime i zadovoljstva neposrednim socijalnim okruženjem u školi, sa jedne strane, i profesionalnog identiteta, sa druge strane, predstavlja malo istraživani problem.

### **3. PROFESIJA PEDAGOGA: RAZVOJ I SPECIFIČNOSTI DELOVANJA**

#### **3.1 Kriterijumi određenja (razvijenosti) profesije pedagoga**

Na pitanje šta je profesija moguće je dati različite odgovore, što je u velikoj meri, u kolokvijalnom govoru, uslovalo nedovoljno raspoznavanje razlika između srodnih pojmova profesija, zanimanje i zvanje. Usled toga, pre razmatranja savremenih određenja profesije, neophodno je prvo napraviti jasnu razliku između ovih pojmova. Pod zvanjem se podrazumeva određeno obrazovanje koje je pojedinac stekao u toku svog školovanja, a koje može biti u većoj ili manjoj meri specijalizovano. Zanimanje, označava posao koji pojedinac obavlja radi obezbeđivanja sopstvene egzistencije i iza tog zanimanja ne mora nužno da stoji određeno obrazovanje. Profesija se najčešće definiše kao „zanimanje koje ima monopol nad nekim kompleksnim delom znanja i praktičnih veština za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje prepoznatljivo u društvu“ (Šporer, 1990: 15). Sa ciljem boljeg razumevanja i klasifikovanja profesija i njihove distinkcije od zanimanja, sociolozi su počeli da razvijaju teorije koje su na osnovu tačno određenih kriterijuma, po principu ček-liste, određivali da li neko zanimanje može da se svrsta u profesiju (Volti, 2012). Kriterijumi (odrednice) koje jedno zanimanje treba da zadovolji da bi se posmatralo kao profesija su (Ledić, Staničić i Turk, 2013; Šporer, 1990; Volti, 2012): razvijenost teorija i tehnika, pravo na stručnu ekspertizu, prepoznatljivost u društvu, stepen organizovanosti profesije i razvijenost profesionalne etike.

*Razvijenost teorija i tehnika.* Prva karakteristika profesija jeste ta da su one utemeljene na nekom sklopu teorijskih znanja. Tako, one čine sistemski zaokruženu celinu i predstavljaju osnovu za profesionalno delovanje (Šporer, 1990). Znanje profesionalca mora biti utemeljeno na razvijenim i priznatim teorijama i konceptima, to jest, neophodno je da profesionalac svoj rad zasniva na adekvatnoj teorijskoj osnovi. Takođe, ovo znanje je i specijalizovano, ali ne isuviše specijalizovano jer su u tom slučaju u pitanju praktična znanja ili veštine koja se mogu usvojiti kroz kratak intenzivan trening za obavljanje određenog zanimanja. Dakle, neophodno je uspostaviti balans između opšteg i specijalizovanog znanja, pri čemu se specijalizacija oslanja i vezuje za generalno znanje iz oblasti profesije (Volti, 2012). Jedna od ključnih razlika između profesije i zanimanja jeste da se svakodnevni rad profesionalaca ne zasniva na rutinskom obavljanju određenih aktivnosti, već na rešavanju problema (Šporer, 1990). Zbog toga, za

bavljenje određenom profesijom neophodna je dugotrajna, temeljna i sistematična priprema budućih profesionalaca koja se odvija na institucijama visokog obrazovanja.

Kada je reč o pedagoškoj profesiji, neophodno je imati na umu da su većina profesija u obrazovnoj delatnosti multidisciplinarne, tačnije utemeljene su na više naučnih disciplina. U slučaju pedagoga, obavljanje njihove profesionalne uloge mora biti utemeljeno na različitim disciplinama nekoliko srodnih nauka. Naime, pored disciplina iz oblasti pedagoške nauke, za profesiju pedagoga neophodna su i znanja iz relevantnih disciplina drugih nauka (npr. razvojna psihologija, pedagoška psihologija, sociologija obrazovanja, itd). U suštini, profesionalnost pedagoga je moguće prepoznati u odnosu na nivo ovladanosti teorijskim znanjima iz pedagoških i drugih srodnih disciplina, metodološke osposobljenosti i razvijenosti praktičnih umenja i navika (Trnavac, 1996). Prema pojedinim autorima (Ledić i dr., 2013) naučne discipline koje su relevantne za profesiju pedagoga su u dovoljnoj meri razvijene, međutim, pitanje instrumenata i alata koje pedagog koristi u svom radu predstavlja problematičnu odrednicu ove profesije.

*Pravo na stručnu ekspertizu.* Kada govorimo o drugom kriterijumu ili karakteristikama profesija, pravu na stručnu ekspertizu, odnosno postojanju monopola nad vršenjem određene delatnosti, ponovo je važno istaći ulogu univerziteta. Naime, pored toga što univerziteti predstavljaju mesta profesionalne pripreme pojedinaca, oni putem formalnih diploma uređuju ko može da se bavi određenom profesionalnom delatnošću (Volti, 2012). Profesija se ne smatra priznatom ukoliko na državnom nivou nema potvrđen monopol nad vršenjem svog posla. Država uređuje monopol nad određenom profesijom na dva nivoa. Prvi se odnosi na propisivanje nivoa i vrste obrazovanja koju pojedinac mora da ima da bi mogao pristupiti određenoj profesiji, a drugi se odnosi na postojanje načina da se pojedinci isključe iz bavljenja određenom profesijom ukoliko su prekršili neke principe profesionalne etike (Šporer, 1990). Poslednjih decenija dolazi do razvoja mnogobrojnih profesija, ali i do povećanja zahteva kada je reč o neophodnom nivou obrazovanja za bavljenje određenim zanimanjem. Čak i zanimanja koja su se u prošlosti mogla obavljati nakon nekog specijalizovanog treninga sada zahtevaju sticanje univerzitetske diplome (Bøje, 2012; Volti, 2012), što obezbeđuje monopol nad tom oblašću društvene delatnosti. Pored toga, profesija se oslanja na državu i kako bi pojačala svoj autoritet tako što čak i kada je reč o rutinskim poslovima u toj profesiji, koje i laici mogu bez problema obavljati uz malo praktične obuke i vežbanja, ekskluzivno pravo imaju samo profesionalci iz te oblasti. Krajnji cilj toga jeste održavanje moći profesije nad društvom, kao i očuvanje cene profesionalnih usluga.

Drugi aspekt koji je važan kada je reč o ovoj karakteristici profesija jeste uređivanje odnosa između graničnih profesija (npr. pedagozi-psiholozi-socijalni radnici) koje imaju delimično iste ili preklapajuće sfere delatnosti i relativno slične kompetencije (Šporer, 1990). Profesionalne aktivnosti pedagoga zaposlenih u obrazovno-vaspitnim institucijama podrazumevaju jedinstveno pedagoško, psihološko, mentalno-higijensko i socijalno delovanje (Trnavac, 1996), što često dovodi do intenzivnog preklapanja domena rada pedagoga i drugih stručnih saradnika (Popov i Spasenović, 2018). Sve to pretpostavlja neophodnost timskog rada svih stručnih saradnika u školi, ali otvara i mogućnost nejasno postavljenih granica između stručnjaka graničnih profesija, uplitanja drugih stručnjaka u područja pedagoškog rada i narušavanja prava na stručnu ekspertizu. Na primer, prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik, br. 6/2020) poslove stručnog saradnika u školi i predškolskoj ustanovi mogu da obavljaju pedagog ili psiholog. U zavisnosti od veličine škole određuje se „broj izvršilaca na poslovima stručnog saradnika i to pedagoga ili psihologa, a zavisno od potreba škole i programa koji se ostvaruje to može da bude logoped, socijalni radnik, defektolog ili andragog“ (Službeni glasnik, br. 115/2020, član 10). Pri tome, odluka o tome kog obrazovnog profila će zaposleni stručni saradnik biti je u potpunosti u nadležnosti ustanove i direktora. Ovako definisane odredbe i zakoni omogućavaju supstituciju jednog stručnog saradnika drugim, što potencijalno može da dovede do neprepoznavanja ekspertize, specifičnosti, nadležnosti i neposletku neophodnosti školskog pedagoga i psihologa (Slijepčević i Zuković, 2019). Ovakve zakonske odredbe, praćene ograničenjima u zapošljavanju stručnih saradnika u školi, svakako narušavaju monopol profesije pedagoga i pravo na stručnu ekspertizu.

*Prepoznatljivost u društvu.* Treći kriterijum za sticanje statusa profesije odnosi se na stepen jasnog prepoznavanja profesije od strane šireg društvenog okruženja. Drugim rečima reč je o kolektivnoj predstavi članova društva koja im pomaže da prepoznaju i zauzmu stav o određenoj profesiji i profesionalcima (Šporer, 1990). Smatra se da je rad profesionalca od velike vrednosti za društvo u celini i za pojedinca koji koristi te profesionalne usluge (Volti, 2012), te je taj rad praktično nezamenjiv. Šporer (1990) ističe da zanimanje kojim se neko bavi na najevidentniji način predstavlja tog pojedinca, tačnije pruža nam informaciju o njegovoj poziciji u društvenoj podeli rada, prethodnom obrazovanju, položaju u socijalnoj strukturi i slično. Stepem prepoznatljivosti određene profesije je uslovljen i rasprostranjenošću populacije koja koristi usluge određenih profesionalaca. Na primer, profesija doktora je visoko prepoznatljiva u društvu od strane



svakog člana zajednice. Zanimljivo je da, iako je pohađanje osnovne škole zakonski obavezujuće za sve pripadnike našeg društva, što znači da svi članovi zajednice direktno ili indirektno koriste usluge pedagoga u jednom periodu svog života (kao učenik ili kao roditelj), prepoznatljivost profesije pedagoga nije na zadovoljavajućem nivou. Još jedan faktor od kog zavisi prepoznatljivost profesije jeste i životni vek profesije, koji je u slučaju pedagoga relativno kratak (Ledić i dr., 2013).

Profesija pedagoga je, na primer, potpuno neprepoznatljiva na engleskom govornom području, pri čemu se vrlo često događa gubljenje u prevodu, te se pedagog poistovećuje sa nastavničkom profesijom (Moss, 2006). Čak i na prostoru Balkana, gde profesija pedagoga već ima određenu ustaljenu tradiciju, različita istraživanja (Pavlović Breneselović, 2013; Šućur, 2011) su pokazala da je ona nedovoljno prepoznata i da ne uživa zadovoljavajući društveni ugled i status. Naime, jedno takvo istraživanje sprovedeno u Republici Srbiji sa veoma interesantnim naslovom "Čemu služi pedagog?", ne obuhvata veliki uzorak ispitanika, ali podstiče na kritičko preispitivanje uloge i statusa profesije pedagoga, inicijalnog obrazovanja pedagoga, kao i obrazovne politike u našoj zemlji (Pavlović Breneselović, 2013). Rezultati do kojih se ovim istraživanjem došlo pokazuju da kod ispitanika ne postoji jasna slika o tome ko je pedagog, te da gotovo polovina ispitanika nije prepoznala specifičnost profesije pedagoga u odnosu na druge profesije (vaspitač, nastavnik, učitelj). Pojedini ispitanici su otvoreno istakli da nikada nisu čuli za pedagoga. Kod pitanja čime se bavi pedagog, više od 50% odgovora ispitanika fokusirano je na rad sa decom, što čini samo jednu populaciju sa kojom radi pedagog. Pritom, zabrinjavajući je nalaz da je čak jedna petina svih ispitanika istakla da se pedagog bavi "normalizacijom" dece. Tek nešto više od 10% ispitanika navodi da se pedagog bavi pitanjima obrazovnog sistema, organizacijom i unapređenjem školskog sistema i planom i programom rada vaspitno-obrazovnih institucija, što ukazuje na bolje razumevanje ove profesije. Ono što je čini značajan doprinos ovog istraživanja je to što su ispitanike činile 4 grupacije: deca u predškolskoj ustanovi, srednjoškolci, studenti sa tehničkog i pravnog fakulteta i slučajni prolaznici. S druge strane, moguće je da bi veći uzorak ispitanika ipak pružio jasniju sliku o prepoznatljivosti profesije pedagoga. Međutim, činjenica je da čak i kada je reč o pojedincima koji blisko saraduju sa pedagogom i koriste njegove/njene profesionalne usluge, od kojih se ipak očekuje da bolje poznaju njegovu stručnost, delatnost i uloge (Voliti, 2012), prisutni su mnogi stereotipi koji prate ovu profesiju, kao što su, na primer, stereotipi da je pedagog neko kod koga se učenici šalju po kazni, pedagog kao nadzor

nastavnicima i slično (Ledić i dr., 2013). Na osnovu svega istaknutog, stiče se utisak da prepoznatljivost profesije pedagoga u društvu još uvek nije na zadovoljavajućem nivou.

*Stepen organizovanosti profesije.* Četvrta odrednica koju jedna profesija treba da zadovolji kako bi uopšte mogla da ima status profesije odnosi se na to koliko je profesija organizovana. Organizovanost se odnosi na više nivoa:

- inicijalno obrazovanje profesionalaca
- mrežu institucija i organizacija u kojima se pripadnici profesije zapošljavaju
- profesionalna udruženja i asocijacije (Ledić i dr., 2013; Šporer, 1990).

Pripadnici profesije svoje inicijalno obrazovanje stiču na visokoškolskim institucijama, pri čemu trajanje studija, struktura studijskih programa i praktično osposobljavanje profesionalaca predstavljaju pokazatelj autoriteta te profesije (Ledić i dr., 2013). Prema tome, stepen organizovanosti institucija za profesionalno obrazovanje i pripremu profesionalaca u određenoj oblasti pokazuje i stepen razvijenosti te profesije (Šporer, 1990). Razvijenost i organizovanost institucija za pripremu pedagoga za profesiju u našoj zemlji jeste na zadovoljavajućem nivou<sup>3</sup>, tj. moguće je smatrati ovaj uslov adekvatno ispunjenim. Razvijenost, rasprostranjenost i status institucija u kojima se pedagozi zapošljavaju je takođe pokazatelj pozicije i statusa koju pedagoška profesija zauzima u društvu. Tako, društveni status koji školske institucije i obrazovanje uopšte imaju u određenom društvu, neminovno utiče i na društveni status zaposlenih u oblasti obrazovanja, uključujući i školskog pedagoga. Poslednji nivo na osnovu kog se procenjuje stepen organizovanosti profesije odnosi se na profesionalna udruženja i asocijacije, njihove tradicije, uticajnost i društveni status. Uloge i ciljevi profesionalnih udruženja su višestruki i odnose se na povezivanje pripadnika profesije i usklađivanje njihovog profesionalnog delovanja, očuvanje i zaštitu monopola profesije, osiguravanje i iniciranje istraživačke aktivnosti i unapređivanje nauke na kojoj počiva profesija, rad na povećanju kompetencija pripadnika profesije, i slično (Ledić i dr., 2013; Šporer, 1990). Pedagoška udruženja u našoj zemlji imaju dugogodišnju tradiciju, a udruživanje pedagoga postoji na više nivoa: nacionalnom, pokrajinskom i okružnom<sup>4</sup>. S obzirom

---

<sup>3</sup> Prvo odeljenje za pedagogiju je otvoreno pri Filozofskom fakultetu u Beogradu 1962. godine, a iste godine se otvara i nastavna grupa za Pedagogiju u okviru Filozofskog fakulteta u Kosovskoj Mitrovici. Tri godine kasnije se konstituše Katedra za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, a 2000. godine se otvara departman za Pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. Od osnivanja do danas, uz različite promene koje su se dešavale kako na sistemskom nivou, tako i u okviru samih visokoškolskih ustanova, Katedre za pedagogiju na fakultetima u četiri grada u Republici Srbiji svake godine upisuju i obrazuju generacije pedagoga.

<sup>4</sup> Pedagoško društvo Srbije je strukovna organizacija diplomiranih pedagoga, odnosno profesora pedagogije i drugih koji stručno i naučno proučavaju vaspitanje i obrazovanje na nacionalnom nivou koja postoji od 1949. godine.

da snaga i uticaj profesionalnih udruženja, njihova tradicija i društveni status predstavljaju važan činilac statusa određene profesije (Ledić i dr., 2013), moguće je zaključiti da profesionalna udruženja pedagoga na teritoriji Srbije imaju zadovoljavajuću tradiciju koja deluju na više nivoa, od lokalnog do nacionalnog. Međutim, pravu snagu njihovog uticaja i stepen njihovog angažovanja u razvoju i zaštiti monopola pedagoške profesije, kao i stepen njihovog ulaganja u svakog od svojih članova, može predstavljati zanimljivo pitanje za neka naredna istraživanja.

*Profesionalna etika.* Pod ovom odrednicom profesije podrazumeva se skup normi, vrednosti i ciljeva koje pripadnici određene profesije u svom radu treba da poštuju i primenjuju, bilo da je u pitanju formalni, pisani, etički kodeks ili neformalni, nepisani etički kodeks (Šporer, 1990). Profesionalna etika najčešće normira altruizam u radu, primenu najnovijih naučnih dostignuća u svojoj praksi bez obzira na potencijalne spoljašnje pritiske, profesionalno ponašanje u odnosima profesionalaca i klijenata, kolega, profesionalca i organizacije u kojoj radi i profesionalca i društva (Ledić i dr., 2013; Šporer, 1990). Kada govorimo o profesiji pedagoga, profesionalna etika je određena sa dokumentom pod nazivom Etički kodeks pedagoga (Žarković, Radošević i Škundrić, 2007), koji je osmišljen i usvojen od strane Pedagoškog društva Srbije. Ovim dokumentom se uređuje odnos pedagoga prema: udruženju, profesionalnoj slobodi i ugledu, stručnom i istraživačkom radu, drugom licu, kolegama i javnosti. U suštini, od pedagoga se očekuje da tokom svog rada na prvo mesto uvek stavi dobrobit učenika, da poštuje tajnost informacija koje mu se povere, da vodi računa o zaštiti dostojanstva svih sa kojima stupa u profesionalni odnos, da nahodi da uvek u radu postupa objektivno i kontroliše emocionalne odnose, da sa kolegama i saradnicima uspostavlja odnose zasnovane na uzajamnom poštovanju, da deli svoja saznanja i pozitivna iskustva u radu sa pripadnicima svoje profesije i naposljetku, da ne zloupotrebljavaju struku za lične interese (Ledić i dr., 2013).

---

Misija rada Društva odnosi se na unapređivanje profesionalnog razvoja i napredovanja svojih članova. Kao neke od opštijih ciljeva delovanja ovog društva izdvajaju se: podsticanje naučno-istraživačkog rada u oblasti obrazovanja, razvoj i iniciranje izdavačke delatnosti u oblasti pedagoške nauke, doprinošenje profesionalizaciji profesije pedagoga i pomaganje u upravljanju karijerom članova Društva. <https://www.pedagog.rs/>

Pedagoško društvo Vojvodine predstavlja dobrovoljnu, društveno strukovnu organizaciju pedagoga koja deluje na toj teritoriji. <https://www.pedagoskodrustvovojvodine.edu.rs/>

Podružnice pedagoga deluju na području jednog okruga ili grada. Na primer, jedna takva organizacija je Podružnica pedagoga osnovnih škola Južnobačkog okruga koja je osnovana 2015. godine, a razvila se iz Aktiva pedagoga koji je osnovan 1977. godine. Ciljevi ovog udruženja su slično definisani kao i ciljevi Pedagoškog društva Srbije. Međutim, ono što čini veliku razliku u funkcionisanju ova dva udruženja jeste neposredna povezanost i učestalost kontakata članova udruženja koja je mnogo intenzivnija i frekventnija u slučaju Podružnice. <http://podruznicapedagoga.weebly.com/>

S obzirom na tematiku ovog istraživanja, neophodno je istaći važnost kvalitetnog odnosa sa kolegama za razvoj profesije i profesionalnog identiteta pedagoga. Deljenje iskustava i znanja stečenih u profesionalnom radu i u toku stručnog usavršavanja čini profesiju bogatijom i uticajnijom (Ledić i dr., 2013). Posebnu ulogu u ovom procesu imaju profesionalne asocijacije i udruženja koje organizovanjem programa stručnog usavršavanja, stručnih i naučnih skupova, formalnih i neformalnih sastanaka udruženja, olakšavaju proces protoka informacija između pripadnika profesije. Takođe, važno je uspostavljanje dvosmernog protoka informacija između teorije i prakse, tačnije između naučno-istraživačkih ustanova i praktičara (npr. pedagoga u školama). Na osnovu svega navedenog moguće je zaključiti da je odrednica profesije koja se odnosi na profesionalnu etiku razvijena na zadovoljavajućem nivou kada je reč o profesiji pedagoga.

### **3.2 Razvojni put profesije pedagoga u školama u Srbiji i okruženju**

Razvojni put profesije pedagoga u Srbiji i okruženju dominantno je vezan za proces uvođenja službe stručnih saradnika (tzv. pedagoško-psihološke službe) u škole. Naime, počev od 1954. godine, od kada je ova služba uvedena u škole na našem regionu, njen razvoj i rad je tekao u više pravaca i orijentacija. Tako je, na primer, u Sloveniji akcenat u profesionalnom delovanju pedagoga bio na savetodavnom radu (Pediček, 1967), dok je u Hrvatskoj orijentacija bila na organizaciji vaspitno-obrazovnog rada. Osim toga, u pojedinim delovima u regionu, akcenat je stavljan i na rešavanje socijalnih pitanja učenika. U Srbiji je prva grupa pedagoga otpočela sa radom 1958. godine, pri čemu nije bilo jasno šta se podrazumeva pod službom stručnih saradnika u školi. U suštini, prvo su se otvorila radna mesta nakon čega su se donosili propisi, a tek kasnije se definisao status i programi rada pedagoga (Vračar i Maksimović, 2017). Faze razvoja pedagoško-psihološke službe na našim prostorima tekle su u 7 faza. U prvoj fazi razvoja naglašen je rad službe na savetovanju u oblasti profesionalne orijentacije učenika, dok se u narednoj fazi dogodila preorijentacija na analitičko-istraživački rad pedagoga i psihologa. U trećoj fazi razvoja, više pažnje se poklanjalo individualnom radu, ali samo sa učenicima kojima je neophodna dodatna vaspitna podrška i ova faza se nazivala klinička faza, što je u narednoj fazi nadomešćeno s obzirom da je dominirala orijentacija na vaspitni rad u organizacionom smislu. Nakon ove faze, rad pedagoško-psihološke službe se više usmerio na inoviranje nastave, te je fokus u petoj fazi razvoja bio na stručnom usavršavanju zaposlenog kadra. Ova orijentacija se još više učvrstila i proširila u

šestoj fazi razvoja gde je akcenat stavljen na razvojno-pedagošku službu škole, tačnije na pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima. Sedma faza donekle objedinjuje sve prethodne faze i u njoj je akcenat na timskom radu stručnih saradnika (Trnavac, 1996). Predstavljenu genezu razvoja profesionalnih uloga pedagoga na našim prostorima Staničić (2017) sažima u sledeće četiri razvojne etape:

1. Faza osmišljavanja i legalizacije uloge (školskih) pedagoga koja je trajala prvih desetak godina. U ovoj fazi javila su se nastojanja da se uloge školskih pedagoga osmisle i legalizuju, tačnije da se zakonski odrede.
2. Faza afirmacije i stabilizacije profesije pedagoga tokom 70-ih i 80-ih godina prošlog veka u kojoj je došlo do masovnijeg zapošljavanja školskih pedagoga, publikovanja monografija koje su imale za cilj da konceptualizuju i operacionalizuju njihov rad, kao i usvajanje zakona u oblasti obrazovno-vaspitne delatnosti koji su propisali neophodnost zapošljavanja stručnih saradnika – pedagoga u školama.
3. Faza deprofesionalizacije profesije pedagoga tokom 90-ih godina prošlog veka u toku koje su školski pedagozi imali znatno lošiju poziciju s obzirom da je njihov značaj i stručnost na nekoliko načina obezvređivan. U ovoj fazi dolazi do redukcije broja pedagoga u obrazovnim institucijama, kao i snižavanja kriterijuma stručnosti za zapošljavanje stručnih saradnika u školama, te je bilo slučajeva kada su nastavnici sa više od pet godina iskustva mogli da rade kao stručni saradnici – pedagozi. Takođe, u ovom periodu se otvorila mogućnost supstitucije pedagoga psihologom i obrnuto, čime je potpuno zanemarena različita ekspertiza stručnjaka ovih profila.
4. Faza reafirmacije profesije koja se odvija nakon 2000-te godine i koja traje do danas, predstavlja dosta dugu, ali i sporu fazu, u kojoj se odvija borba za prepoznatljivost, viši status i ugled profesije pedagoga.

Tokom 1990-ih godina na našem prostoru je doneto nekoliko zvaničnih programskih dokumenata koji su imali za cilj detaljniju konceptualizaciju i operacionalizaciju delatnosti stručnih saradnika Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi i Pravilnik o Programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi (Službeni glasnik, broj 1/1993; 1/1994). Iako ovi dokumenti jesu doprineli afirmaciji i pozicioniranju pedagoške profesije, primetna je i velika

podudarnost između zadataka i poslova pedagoga i psihologa (Popov i Spasenović, 2018), koja je posebno vidljiva u dokumentu koji propisuje rad stručnih saradnika u osnovnoj školi, gde su oblasti rada i zadaci pedagoga i psihologa dati objedinjeno. Ova podudarnost je verovatno doprinela mogućnosti supstitucije pedagoga psihologom i obrnuto, a samim tim i do deprofesionalizacije profesije pedagoga. Dosta dugo nakon ovog perioda deprofesionalizacije nisu bili vidljivi veći pomaci, posebno ukoliko se uzme u obzir da je prošlo punih 18 godina do donošenja sledećeg Pravilnika o programu svih oblika rada stručnih saradnika iz 2012. godine (Službeni glasnik, br. 5/2012). Iako je sa uvođenjem ovog pravilnika primećeno pozitivno pomeranje u definisanju poslova pedagoga u oblasti rada sa učenicima i nastavnicima, to nije doprinelo suštinskoj preorijentaciji “u razumevanju funkcije i prirode saradnje pedagoga sa nastavnicima, odnosno učenicima” (Hebib, 2014: 342). Takođe, činjenica je da u pedagoškoj teoriji i praksi još uvek postoji preusko razumevanje uloge, funkcija i aktivnosti pedagoga kao stručnog saradnika, kao i saradničkih odnosa koji ovaj stručnjak uspostavlja sa drugim subjektima školskog života (Ibid). Ukoliko posmatramo trenutnu situaciju vezanu za ova pitanja, moguće je uočiti da i dalje nisu napravljeni veći koraci ka razvoju i usklađivanju pravne legislative sa menjajućom stvarnošću u kojoj stručni saradnici obavljaju svoju delatnost. Naime, iako je zvanično objavljen Pravilnik i u 2021. godini (Službeni glasnik, br. 6/2021), u njemu nema posebnih, suštinskih i sadržinskih izmena u odnosi na Pravilnik koji je donet skoro 10 godina ranije.

Dakle, iako se status profesije pedagoga postepeno popravlja, i dalje postoji još uvek mnogo problema sa kojima se ona suočava. Pored toga, predstavljeni razvojni put profesije implicira potrebu kontinuiranog redefinisavanja profesije, definisanja temeljnih uloga pedagoga, očuvanja integriteta i dostojanstva profesije, a time i refleksivnog promišljanja samih pedagoga o vlastitom profesionalnom identitetu.

### **3.3 Profesionalno delovanje školskih pedagoga u savremenom društvenom i obrazovnom kontekstu**

Savremeni kontekst u kom školski pedagozi rade odlikovan je čestim reformskim inicijativama započetim od 2000. godine i predstavlja period koji karakteriše smenjivanje faza iniciranja promena, prekidanja reformi, njihovog ponovnog nastavljanja i slično (Milin, Bodroža, Đerić, Teodorović i Stanković, 2014). Promene u školama i čitavom obrazovnom sistemu, posebno kada je u pitanju implementacija novih zakona u oblasti obrazovanja, predstavljaju veliki izazov

u radu školskog pedagoga (Hebib, 2013). Neke od najvećih reformskih promena koje su se odigrale u ovom periodu odnose se na stručno usavršavanje zaposlenih (INSET), školsko razvojno planiranje i inkluzivno obrazovanje (Teodorović, Stanković, Bodroža, Milin i Đerić, 2016).

S obzirom da školski pedagog predstavlja stručnjaka koji jedini u celini pokriva vaspitno-obrazovnu strukturu škole i od kog se očekuje da uvek bude „korak ispred“ svih situacija koje ga u profesionalnom radu okružuju (Trnavac, 1996), karakteristike savremenog obrazovnog konteksta, sa svim navedenim promenama, pred ove stručnjake postavljaju visoke zahteve. U tom smislu, kako bi na efikasan način obavljao sve svoje uloge, pedagog mora da bude: reflektivni praktičar; da redovno prati društvene i obrazovne trendove i inovacije i da te informacije dalje diseminira direktoru, nastavnicima, roditeljima i učenicima; da podstiče i potpomaže otvaranje škole ka društvenoj zajednici; da bude inicijator različitih školskih aktivnosti koje su u funkciji pripremanja odgovornih i osvešćenih građana sutrašnjice, itd. Sve to ukazuje da je uloga pedagoga danas dosta kompleksnija, ali istovremeno uzbudljivija, dinamičnija i kreativnija nego ranije (Slijepčević i Zuković, 2015). Promene koje se dešavaju u obrazovnoj praksi uslovljavaju i rekonceptualizaciju profesionalne uloge školskog pedagoga, a takođe se direktno odražavaju na (re)definisanje profesionalnog identiteta pedagoga (Spasenović i Hebib, 2014).

Dakle, profesiju pedagoga u uslovima učestalih obrazovnih promena karakteriše dinamičnost, polivalentnost, razvojnost i sveobuhvatnost. Pored toga, ono što je još specifično za profesiju pedagoga jeste intenzivno preplitanje i preklapanje profesije i ličnosti, veoma široko postavljeno polje delovanja, dosta profesionalne slobode i kreativnosti, ali i veliki udeo odgovornosti, složenosti i zahtevnosti ostvarivanja profesionalne uloge (Spasenović i Hebib, 2014; Trnavac, 1996). Ukratko, školski pedagog predstavlja najšire profilisanog stručnog saradnika za ostvarivanje razvojne pedagoške delatnosti. (Ledić i dr., 2013; Spasenović i Hebib, 2014).

### *3.3.1 Inicijalno obrazovanje i uslovi za zapošljavanje stručnog saradnika - pedagoga*

Iako je već bilo reči o organizovanosti inicijalnog obrazovanja za profesiju pedagoga, tj. o aspektu koji se odnosi na zadovoljenost formalnih uslova za pripremanje budućih pedagoga, neophodno je razmotriti i suštinski aspekt koji se na odnosi na njihovu realnu pripremljenost za svet rada nakon završetka inicijalnog obrazovanja. U tom svetlu, Knežević Florić (2008: 81), analizirajući potrebe za promenama u obrazovanju pedagoga, ukazuje na prisutno nezadovoljstvo sa načinom pripremanja budućih pedagoga za svet rada koje postoji u praksi. Naime, autorka ukazuje na probleme u tome kako se vrednuje profesija pedagoga i kako se gleda na njenu suštinu

i specifičnosti, potom, na probleme u pripremi pedagoga za doživotno profesionalno usavršavanje, kao i na nedostatak aktivnijeg zalaganja za popravljanje „društvenog statusa i materijalnih nepravdi kada je o ovom pozivu reč“. Danas, skoro deceniju i po nakon što je ukazano na ova nezadovoljstva, nemoguće je tvrditi da su svi istaknuti problemi razrešeni. Međutim, kada je reč o inicijalnom obrazovanju pedagoga, pod uticajem Bolonjskog procesa, primetne su mnoge promene koje potencijalno mogu da doprinesu njihovom prevazilaženju u budućnosti. Naime, novitet u oblasti visokog obrazovanja jeste veća usmerenost ka ishodima učenja i stečenim kompetencijama (Šaljić i Vrcelj, 2020). Prema Lungulov (2015) ishodi učenja su konkretizacija kompetencija koje je neophodno razviti tokom obrazovnog procesa i govore šta će student znati i umeti da uradi na kraju određenog perioda učenja. S obzirom na složenost pedagoškog delovanja u školskom okruženju, o kojoj je već bilo reči, deluje izrazito važno organizovati inicijalno obrazovanje ovih stručnjaka na način koji će im omogućiti razvoj odgovarajućih kompetencija, ali i osposobiti ih da te kompetencije razvijaju i unapređuju tokom daljeg profesionalnog razvoja u toku svoje karijere.

Istraživanje koje je imalo za cilj da ispita procenu studenata pedagogije u Republici Srbiji i Republici Hrvatskoj o tome u kojoj meri su studije pedagogije doprinele razvoju različitih profesionalnih kompetencija pokazalo je da se oko polovina studenata ne oseća dovoljno osposobljeno za planiranje sopstvenog profesionalnog usavršavanja i razvoja (Šaljić i Vrcelj, 2020). Isto istraživanje pokazuje da su na studijama Pedagogije zastupljeniji teorijski sadržaji – studenti ističu da su studije u najvećoj meri doprinele poznavanju pedagoške terminologije, metodologije pedagoških istraživanja, istorijskog i savremenog razvoja pedagoških teorija, osposobljenosti za primenu komunikacijskih veština i slično. S druge strane, studenti procenjuju da su najmanje osposobljeni za vođenje i razvoj karijere nastavnika, profesionalno vođenje učenika, kreiranje i razvoj vaspitno-obrazovnih programa, vođenje pedagoške dokumentacije i slično. U suštini, studenti su istakli da smatraju da dovoljno poznaju pedagošku teoriju, ali da im nedostaju praktična znanja. Na nedovoljnu usmerenost inicijalnog obrazovanja stručnih saradnika u školama na praksu ukazala su i neka istraživanja koja su sprovedena van naših prostora (Brott & Myers, 1999) što govori da ova problematika nije isključivo prouzrokovana nedostacima u inicijalnom obrazovanju pedagoga u našoj zemlji. U skladu sa tim, neophodno je dodatno rekonceptualizovati studijske programe na način koji bi omogućio studentima da adekvatnije uspostavljaju veze između teorije i prakse. Međutim, s obzirom na promenljivost, razvojnost i dinamičnost pedagoških pojava, preterana težnja ka direktnoj aplikativnosti pedagoških znanja u



praksi može dovesti do simplifikacije pedagoške nauke i njenog poistovećivanja sa zanatskom delatnošću. Drugim rečima, studije pedagogije moraju da budu zasnovane na fundamentalnim teorijskim znanjima, kako bi studenti bili osposobljeni da razmišljaju na meta nivou, te da sva stečena znanja upotrebljavaju u različitim praktičnim situacijama, rešavajući mnoštvo profesionalnih problema i efikasno funkcionišući u različitim profesionalnim situacijama (Skubic Ermenc, Živković Vujisić & Spasenović, 2015). Spasenović i Hebib (2014) ističu da je svim studijskim programima Pedagogije u našoj zemlji zajedničko to da su akademskog karaktera, što znači da pružaju šire opšte i teorijsko obrazovanje u oblasti pedagoške nauke, kao i ostalih relevantnih društveno-humanističkih nauka. Autorke dalje ističu da se „naglasak stavlja na razvoj profesionalne kompetentnosti što podrazumeva razvijanje opštih i specifičnih kompetencija koje su preduslov za uvođenje u naučnu i stručnu oblast pedagogije“ (Spasenović i Hebib, 2014: 4-5).

Kada je reč o karakteristikama studijskih programa pedagogije kod nas, ono što je zajedničko svim jeste postojanje obaveznih i izbornih predmeta, pri čemu se izbornost povećava sa nivoom studija, a fundamentalne pedagoške discipline su najčešće obavezni predmeti. Takođe, počevši od 2003. godine svi studijski programi pedagogije su doživeli značajne promene kao posledica reformi u oblasti visokog obrazovanja tj. Bolonjskog procesa. Jedna od važnijih promena odnosi se na prihvatanje sistema koji se temelji na tri ciklusa obrazovanja – osnovne akademske studije pedagogije koje se završavaju sa dobijanjem stručnog naziva diplomirani pedagog, diplomatske akademske studije pedagogije nakon čega se stiče naziv master pedagog i doktorske akademske studije pedagogije nakon čega se stiče stručni naziv doktor nauka – pedagoške nauke (Matović i Bodroški-Spariosu, 2013). Jedan od uslova za stupanje u radni odnos na poziciju stručnog saradnika jeste završene studije drugog stepena tj. diplomatske akademske studije (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). Pored toga, jedan od uslova za zapošljavanje je posedovanje dozvole za rad koja se dobija nakon polaganje ispita za licencu. Ono što prethodi polaganju ispita jeste pripravnički staž koji pripravnik obavlja pod mentorstvom iskusnijeg pedagoga u trajanju od najviše 2 godine (Popov i Spasenović, 2018). Na ovaj način vrši se proces profesionalne socijalizacije budućih stručnih saradnika, koji je potencijalno važan indikator razvoja i izraženosti profesionalnog identiteta (Cohen-Scali, 2003; Dobrow & Higgins, 2005).

### *3.3.2 Uloge i funkcije pedagoga kao stručnog saradnika u školi*

Poznavanje i razmatranje uloga i funkcija školskih pedagoga deluje posebno važno s obzirom da se, uprkos evidentno prisutnoj tradiciji angažovanja školskih pedagoga na poziciji

stručni saradnik u školama u Srbiji, i dalje postavljaju dileme o neophodnosti zapošljavanja pedagoga u školama. U suštini još nije razvijena opšteprihvaćena ideja o tome šta pedagozi rade u školama (Hebib, 2014; Knežević Florić, 2008; Pavlović Breneselović, 2013), što svakako otežava argumentaciju struke o tome zašto je pedagog potreban tj. neophodan u školskoj praksi. Pored toga, većina aktivnosti školskog pedagoga su veoma kompleksne i obuhvataju jedinstveno i zajedničko pedagoško, psihološko, mentalno-higijensko i socijalno delovanje, pri čemu je pedagoško primarno i preovlađujuće. Moss (2006) ističe da pedagogija podrazumeva holistički i relacioni odnos u radu sa ljudima. Profesionalno delovanje školskih pedagoga je usmereno ka podsticanju razvoja učenika, kao i pružanju pomoći učenicima u suočavanju, prevazilaženju, ali i prevenciji teškoća u učenju i ponašanju (Popov i Spasenović, 2018). Kao što sam naziv ovog stručnog profila indikuje, profesionalna uloga stručnih saradnika, uključujući i školskog pedagoga, se ostvaruje putem različitih formi saradničkog odnosa sa učenicima, nastavnicima, roditeljima, rukovodstvom škole i širom socijalnom sredinom (Hebib, 2014). Cilj rada stručnog saradnika – pedagoga, definisan u Pravilniku, jeste doprinos ostvarivanju i unapređivanju obrazovno vaspitnog rada u ustanovi u skladu sa ciljevima i principima obrazovanja i vaspitanja definisanih u relevantnim zakonima. Pedagog je stručnjak koji se bavi detetom u celini, njegovim umom, fizičkim razvojem, emocijama, kreativnošću, socijalnim identitetom i slično. S druge strane, nesporno je i to da vrste poslova pedagoga u školi proizilaze iz karakteristika i specifičnosti škole u kojoj radi, strukture obrazovno-vaspitnih aktivnosti, stepena razvoja pedagoške nauke i programskih odrednica koje su zakonski propisane (Trnavac, 1996). Međutim, u zakonskim regulativama, koje bi trebale da propišu monopol profesije nad određenom stručnom oblašću društvene delatnosti (Žužić i Markušić, 2017), i dalje je prisutno prilično uopšteno definisanje oblasti rada različitih profila stručnih saradnika čime je ostavljena mogućnost supstitucije jednog stručnjaka sa drugim.

Uloge stručnih saradnika su definisane kroz ključne oblasti rada date u programskom dokumentu za rad stručnih saradnika. Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (Službeni glasnik, 2012, 2021). Pritom, važno je imati na umu da uloge i konkretne aktivnosti nisu rutinske, nepromenljive i stalno utvrđene, već podrazumevaju kreativan, stvaralački i problemski orijentisan rad. Ključne oblasti rada, propisane Pravilnikom, su iste za sve stručne saradnike koji rade u obrazovno-vaspitanju (pedagog, psiholog, socijalni radnik, defektolog i sl.), međutim, konkretni poslovi i aktivnosti se u manjoj ili većoj meri razlikuju od stručnjaka do

stručnjaka (Popov i Spasenović, 2018). Pravilnikom je propisano devet oblasti rada u okviru kojih deluju stručni saradnici u školama: 1) Planiranje i programiranje obrazovno-vaspitnog rada; 2) Praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada; 3) Rad sa nastavnicima; 4) Rad sa učenicima; 5) Rad sa roditeljima, odnosno starateljima; 6) Rad sa direktorom, stručnim saradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem učenika; 7) Rad u stručnim organima i timovima; 8) Saradnja sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave; 9) Vođenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje. Popov i Spasenović (2018: 45–46) su analizirajući Pravilnik ustanovili da u okviru istaknutih oblasti rada postoji 101 aktivnost koja spada u domen rada pedagoga i 83 aktivnosti koje spadaju u domen rada psihologa. Iako se poslovi i aktivnosti u okviru propisanih oblasti rada razlikuju između stručnih saradnika različitih stručnih profila, evidentno je da se poslovi pedagoga i psihologa u školi u većoj meri podudaraju i suštinski obuhvataju sledeće funkcije (Popov i Spasenović, 2018; Trnavac, 1996; Zuković i Slijepčević, 2019):

1. *Savetodavna i konsultativna funkcija* u okviru koje stručni saradnik pruža pomoć učenicima, nastavnicima i roditeljima. Pedagog pomaže učenicima kod problema u učenju, ostvarivanja kvalitetnih međuljudskih odnosa, profesionalnog vođenja i savetovanja, razvijanja i negovanja individualnih potencijala učenika itd. Pedagozi kroz saradnju sa roditeljima pružaju pomoć u ostvarivanju vaspitne funkcije porodice, rade na intenzivnijem uključivanju roditelja u rad škole, pružaju pomoć roditeljima u suočavanju sa problemima u učenju i ponašanju kod učenika i slično. Kada je reč o pedagoško-instruktivnom radu sa nastavnicima, pedagozi pomažu nastavnicima u osmišljavanju i realizaciji nastavnog rada, inoviranju nastave, motivisanju učenika, ostvarivanju kvalitetne komunikacije sa učenicima i stvaranju pozitivne klime u učionici, u planiranju i realizaciji stručnog usavršavanja itd.
2. *Analitička funkcija* rada pedagoga je eksplicitno vidljiva i naglašena u prve dve oblasti rada pedagoga u okviru kojih je, između ostalog, predviđeno da on učestvuje u planiranju i programiranju rada škole, a na osnovu praćenja i vrednovanja efekata rada iz proteklog perioda. Međutim, ova funkcija se prožima kroz sve oblasti rada školskog pedagoga. Samo na osnovu analize i redovnog praćenja efekata aktivnosti u bilo kojoj oblasti rada, pedagog može da unapređuje sopstveni rad, a potom i rad škole u celini. Pedagog prati i analizira: napredovanje učenika, ostvarivanje

nastavnih i vannastavnih aktivnosti, implementaciju inovacija, uslove realizacije rada škole, potrebe svih učesnika školskog života i slično.

3. *Razvojna funkcija* rada pedagoga, koja se prirodno nadovezuje na prethodnu funkciju, podrazumeva iniciranje i sprovođenje različitih mera i aktivnosti koje imaju za cilj obezbeđivanje optimalnih uslova za razvoj i napredovanje učenika. Ove aktivnosti i mere mogu biti usmerene ka obezbeđivanju optimalnih uslova za razvoj i zadovoljavanje potreba konkretnog učenika ili grupe učenika, ka unapređivanju nastavnog rada iz određenog predmeta ili nastave u celini, ili pak ka boljem razumevanju i unapređivanju školske prakse u celini.

### **3.4 Kompetencije školskih pedagoga**

Pre razmatranja kompetencija školskih pedagoga, neophodno je prvo odrediti značenje ovog pojma. Kompetentnost podrazumeva sposobnost pojedinca da aktuelne i buduće životne situacije uspešno savladava. Drugim rečima to je posedovanje onih znanja i umenja koja pojedincu omogućavaju da se adekvatno adaptira u novim okolnostima (Slijepčević i Zuković, 2015). Na osnovu ovog određenja, moguće je reći da je kompetentan pedagog onaj koji poseduje relevantna znanja i umenja koja mu pomažu u rešavanju problema u pedagoškoj praksi. Međutim, ovde nije reč samo o pedagoškim znanjima i umenjima, jer za uspešno savladavanje većine situacija u praksi, ona nisu dovoljna sama po sebi. Zbog toga, pri razvoju kompetencija važno je usmeriti pažnju i na razvoj osobina ličnosti, interpersonalnih i komunikacijskih veština. Takođe, prilikom definisanja ovog pojma neophodno je imati u vidu da je priroda kompetencija razvojna, tačnije da one zavise od stečenog profesionalnog iskustva, ali i konteksta (Ledić i dr., 2013). Pojmovi kao što su (ključne) kompetencije, kompetentnost, kompetencijski pristup obrazovanju i slično postaju veoma aktuelni u drugoj polovini 20. veka, podstaknuti ubrzanim društvenim promenama koje su, prirodno, dovele i do neophodnosti reformisanja obrazovnih sistema na svim nivoima. Ove promene su dovele do toga da profesionalne kompetencije postaju veoma aktuelno istraživačko polje, te su mnogobrojni autori ponudili različite modele i strukture.

Stark, Lowther i Hagerty (1986) su izdvojili šest dimenzija profesionalnih kompetencija: 1) Konceptualne kompetencije koje podrazumevaju razumevanje teorijskih osnova profesije; 2) Tehničke kompetencije koje se odnose na sposobnost uspešnog izvršavanja profesionalnih aktivnosti i zadataka; 3) Kontekstualne kompetencije koje se odnose na razumevanje društvenog

konteksta u okviru kog pojedinac profesionalno deluje; 4) Interpersonalne i komunikacijske kompetencije; 5) Integrativne kompetencije koje podrazumevaju sposobnost integracije i primene teorijskih saznanja i tehničkih veština u konkretnom praktičnom delovanju; i 6) Adaptivne kompetencije koje se odnose na sposobnost anticipiranja i akomodacije na promene, bilo društvene ili one u okviru same profesije.

Veliki doprinos proučavanju kompetencija u obrazovanju na internacionalnom nivou je doneo projekat „Tuning educational structures in Europe“, ili Tuning projekat (Ledić i dr., 2013). U okviru ovog projekta definisane su opšte ili generičke kompetencije, ali i specifične kompetencije za pojedine oblasti (npr. obrazovanje, biznis, fizika, istorija itd.). Izdvojene su tri oblasti opštih kompetencija (*Competences - Tuning Educational Structures in Europe*, 2011):

1. Instrumentalne kompetencije obuhvataju kognitivne, metodološke, tehnološke i lingvističke sposobnosti.
2. Interpersonalne kompetencije obuhvataju individualne sposobnosti u domenu socijalnih veština, tačnije socijalne interakcije i kooperacije.
3. Sistemske kompetencije se odnose na sposobnosti kombinovanja znanja, razumevanja i senzibilnosti i uslov za razvoj ove oblasti kompetencija jesu razvijene kompetencije iz prethodne dve oblasti.

U oblasti obrazovanja, veliki fokus se usmeravao na pitanja nastavničkih kompetencija i profesionalnog razvoja ovih stručnjaka. Stručno usavršavanje svih zaposlenih u obrazovno-vaspitnoj delatnosti predstavlja jedan od ključnih elementata reformi obrazovnog sistema. Međutim, fokus istraživača, donosioca odluka, pa i zavoda za stručno usavršavanje ovih kadrova je pretežno usmeren na nastavnike, dok se o kompetencijama i profesionalnom razvoju pedagoga znatno manje govori. U zemljama okruženja su prisutniji projekti i istraživanja koja imaju za cilj određivanje i definisanje standarda kompetencija stručnih saradnika (Anđić, 2020; Fajdetic i Šnidarić, 2014; Ledić i dr., 2013; Staničić, 2001). Kao rezultat projekta „Referalni mehanizam podrške dijeci u riziku u školama Republike Srpske“, napravljena je publikacija u okviru koje se definišu standardi rada stručnih saradnika. U okviru ovih standarda dat je opis pedagoške profesije, definisane su oblasti rada, ključni poslovi, ali i potrebne kompetencije koje su posebno prikazane za svaku oblast (Anđić, 2020). Ovakav pristup, na prvi pogled, pruža bolju preglednost i sistematizaciju kompetencija prema oblastima rada pedagoga. Međutim, kompetencije koje su navedene u ovoj publikaciji suštinski predstavljaju konkretne aktivnosti u okviru svake oblasti

rada, tj. sposobnost pedagoga da uspešno izvrši tu aktivnost. S druge strane, Stjepan Staničić (2001) je na osnovu istraživanja na dosta velikom uzorku pedagoga iz srednjih i osnovnih škola na području tri županije u Republici Hrvatskoj ponudio sveobuhvatniji model ključnih kompetencija za pedagošku profesiju. Ovim istraživanjem utvrđene su sledeće ključne kompetencije koje pedagog mora posedovati za uspešno ostvarivanje svoje uloge (Ledić i dr., 2013):

1. *Lične kompetencije* u okviru kojih su izdvojene iskrenost i doslednost u radu, marljivost u izvršavanju zadataka, sposobnost izgrađivanja odnosa sa saradnicima koji se zasnivaju na poverenju, komunikativnost i pristupačnost, otvorenost i tolerantnost.
2. *Razvojne kompetencije* podrazumevaju posedovanje jasne vizije razvoja škole, sposobnost participacije u racionalnom planiranju i organizovanju obrazovno-vaspitnog programa škole, sposobnost pronalaženja i diseminacije stručnih informacija, kao i uvođenja inovacija u rad, i sposobnost upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija.
3. *Stručne kompetencije* se odnose na razumevanje načela organizacije obrazovno-vaspitnog procesa, poznavanje smisla i prepoznavanje značaja kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, posedovanje didaktičkih znanja i umenja, poznavanje oblika i propisa iz područja vaspitanja i obrazovanja.
4. *Međuljudske kompetencije* u okviru kojih se izdvajaju razumevanje zakonitosti međuljudskih odnosa, umeće demokratskog vođenja školskog osoblja, sposobnosti uspešnog razrešavanja konflikata (medijacijske sposobnosti), sposobnost motivisanja i podsticanja individualnih kvaliteta relevantnih subjekata u obrazovno-vaspitnom procesu.
5. *Akcijske kompetencije* se odnose na sposobnost stvaranja uslova i otklanjanja prepreka u sopstvenom i u radu kolega, kompetencije iz oblasti pedagoško-instruktivnog rada sa nastavnicima, otvorenost u radu sa saradnicima i sposobnosti rešavanja problema.

U istraživanju profesionalnih kompetencija budućih pedagoga (Maksimović, Petrović, i Osmanović, 2015) korišćenjem faktorske analize zaključeno je da pedagozi visoko vrednuju sledeće faktore koji se odnose na profesionalne kompetencije neophodne za budućnost: razvijanje

ličnih potencijala, posedovanje istraživačkih veština i profesionalnih znanja, spremnost i motivisanost za permanento obrazovanje, informisanost o područjima rada pedagoga i zahtevima struke, kompetentnost u oblasti pedagoško-savetodavnog rada.

Još jedan od pokazatelja da se ne posvećuje dovoljno pažnje razmatranju pitanja profesionalnih kompetencija pedagoga u našoj zemlji jeste nedostatak posebno definisanih standarda kompetencija za stručne saradnike (Vračar i Maksimović, 2017). Naime, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) u okviru propisanih podzakonskih akata nudi pravilnike o standardima kompetencija za nastavnike i direktore ustanova obrazovanja i vaspitanja, dok takav pravilnik za stručne saradnike u školi još uvek ne postoji, mada je u najavi. Pojedini autori (Vračar i Milovanović, 2014) ukazuju na važnost posebnog definisanja kompetencija stručnog saradnika i njihovog standardizovanja, te na nedostatke posmatranja kompetencija pedagoga kroz standarde kompetencija za nastavnike. Uprkos svim tim saznanjima, još uvek nema konkretnih naznaka kada će biti propisani standardi kompetencija pedagoga u školi. Međutim, ohrabruje činjenica da su u aprilu 2021. godine doneti standardi kompetencija za stručne saradnike u predškolskim ustanovama (Službeni glasnik, br. 4/2021) te je za očekivati da će ovakav dokument uskoro biti ozvaničen i za stručne saradnike u školama.

Kada govorimo o kompetencijama školskih pedagoga, a posebno o kompetencijama koje su važne za razvoj izraženog profesionalnog identiteta pedagoga i za poboljšanja statusa i ugleda profesije pedagoga, neophodno je posebno izdvojiti specifičan set kompetencija za zagovaranje/zastupanje. Naime, Trusty i Brown (2005) su ponudili svoju kategorizaciju kompetencija zagovaranja/zastupanja koje su podelili u nekoliko oblasti:

1. *Dispozicije za zagovaranje*, što se u suštini odnosi na svesnost školskih pedagoga o tome kakvu ulogu oni imaju u aktivnostima zagovaranja interesa subjekata sa kojima rade i sopstvene profesije, na to da su autonomni u razmišljanju, donošenju odluka i delovanju, ali i da imaju određenu dozu hrabrosti i spremnosti na preuzimanje rizika. U okviru ove oblasti izdvajaju se: dispozicije za zagovaranje/zastupanje, dispozicije za pružanje podrške, dispozicija društvenog (javnog) zagovaranja i etička dispozicija. Kompetencije iz ove oblasti su najmanje podložne razvoju jer su povezane sa ličnim uverenjima i vrednostima koje nije lako menjati. S druge strane, razvijenost neke dispozicije može biti uslovljena različitim faktorima Tako, npr. stepen autonomije nije isti kod pedagoga početnika

i pedagoga sa većim iskustvom, ali je u velikoj meri određen i kulturom institucije (da li institucija neguje kulturu autonomije ili kulturu usaglašenosti), kao i saradničkim odnosima koji u njoj vladaju. Međutim, oblikovanjem ličnih uverenja, stavova i vrednosti pedagoga od početka uvođenja u ovu profesiju može potencijalno pomoći da se određene prepreke u razvijanju dispozicija za zagovaranje prevaziđu lakše i brže.

2. *Znanja* predstavlja oblast koja podrazumeva da školski pedagozi poznaju: ljudske i materijalne resurse u školi i van nje koji se mogu upotrebiti u praksi zagovaranja/zastupanja; zakonske okvire, parametre i ograničenja; mehanizme za rešavanje sukoba (medijacija); različite modele zagovaranja/zastupanja, što omogućava fleksibilnost u obavljanju ove uloge; načine postizanja sistemskih promena. Ovu oblast kompetencija je mnogo lakše razvijati i zbog toga deluje kao logična početna tačka od koje je potrebno krenuti u procesu podsticanja pedagoga na ispunjavanje uloge zagovaranja/zastupanja. Usvajanje i kontinuirano inoviranje znanja za zagovaranje/zastupanje podstiče i razvoj konkretnih veština kroz direktnu primenu tih znanja, ali može da utiče i na promenu uverenja i stavova.
3. *Veštine* za zagovaranje podrazumevaju da školski pedagozi poseduju: komunikacijske veštine koje obuhvataju sposobnost aktivnog slušanja i empatiju; veštine kolaboracije koje pored sposobnosti kreiranja pozitivnih odnosa sa relevantnim subjektima obuhvata i otvorenost ka drugačijim idejama i senzitivnost prema drugim perspektivama; veštine procene i definisanja problema koji su predmet zagovaranja/zastupanja što podrazumeva da školski pedagozi umeju da procene koje su stvari za koje se treba boriti, a šta može biti gubljenje vremena i energije; veštine rešavanja problema što predstavlja sposobnost korišćenja i kombinovanja svih prethodnih veština; organizacione veštine što se odnosi na pažljivo planiranje, evidentiranje i evaluiranje svih aktivnosti zagovaranja/zastupanja; veštine brige o sebi što podrazumeva razvoj rezilijentnih snaga i tehnika preoblikovanja, koje mogu pomoći da sopstvena iskustva sagledamo i doživljavamo racionalnije i selektivnije, sve sa ciljem sprečavanja profesionalnog sagorevanja.



### *3.4.1 Lična svojstva pedagoga*

Imajući u vidu isprepletenost profesije i ličnosti kada je reč o profesiji pedagoga, pored kompetencija, neophodno je razmotriti i lična svojstva koje jedan pedagog treba da poseduje. Govoreći o svojstvima ličnosti školskog pedagoga, Jurić (2004) smatra da uz izrazit interes za rad sa učenicima, školski pedagog mora uspešno da saraduje sa odraslim subjektima školskog života (nastavnici, roditelji, direktor i slično), posebno zato što pedagog nema toliko prilika za neposredan rad sa decom, te najčešće posredno utiče na razvoj i napredovanje učenika. Usled toga, pedagog mora da poseduje smisao za organizaciju i realizaciju zamišljenog, da neguje demokratske odnose, da je samokritičan i refleksivan prema sopstvenoj praksi. Takođe, pedagog treba da poseduje sledeće lične karakteristike: dinamičnost i oduševljenost, etičnost, profesionalna angažovanost, intrinzična motivisanost, emocionalna stabilnost, iskrenost (Ibid: 27). Razmatranje ličnih svojstava pedagoga moguće je sagledati i iz ugla njegove uloge kao savetnika u školi (Zuković 2017), što pretpostavlja sledeće:

- *Izgrađen identitet i samopoštovanje*, što se odnosi na razvijenu svest o sebi, veru u sopstvene sposobnosti i put sopstvenog razvoja i razvoja svoje profesije.
- *Otvorenost ka promenama* koja podrazumeva posedovanje hrabrosti i odvažnosti za unošenje izmena u sopstvenu praksu, ali i praksu svoje institucije, zarad postavljenih ciljeva.
- *Sposobnost donošenja odluka*, ali odluka koje su uvremenjene i koje su donešene na osnovu profesionalnog i kompetentnog promišljanja o njima.
- *Smisao za humor*, kao korisno sredstvo za oslobađanje potencijalnih tenzija i sagledavanje problema iz različitih perspektiva
- *Samokritičnost* koja obuhvata analiziranje sopstvenih postupaka i spremnost na prihvatanje i ispravljanje napravljenih grešaka
- *Kulturna osetljivost* podrazumeva razumevanje, prihvatanje i poštovanje različitosti (kulturne, rasne, religijske, itd.), kao i svesnost o tome kako kulturna obeležja utiču na pojedince sa kojima pedagog radi i saraduje.
- *Osećaj za dobrobit drugih* se odnosi na posedovanje izraženog interesa i brige za dobrobit drugih.
- *Interpersonalna osetljivost* koja se odnosi na sposobnost uživljavanja u svet drugih uz zadržanu dozu profesionalizma. Ova osobina pedagoga je potrebna za

izgrađivanje ravnopravnih i partnerskih kolaborativnih odnosa sa relevantnim drugima.

- *Zdrav odnos prema svom poslu* predstavlja jednu od najvažnijih osobina pedagoga koja prevenira pojavu profesionalnog sagorevanja i svih problema koji se javljaju kao posledica toga. Pedagog koji ima zdrav odnos prema svom poslu ume da povuče granicu između profesionalnog i privatnog domena.

U suštini, dobrog školskog pedagoga karakteriše organizovanost, urednost, odgovornost, analitičnost, sistematičnost, refleksivnost, motivisanost za stalno stručno usavršavanje i korektnost u odnosima sa drugim subjektima školskog života.

U ovom delu rada su predstavljene različite dimenzije profesionalnih kompetencija koje ukazuju na to da kompetentan pedagog mora da poseduje kompetencije iz veoma široko postavljenih oblasti, kao i lična svojstva pedagoga koja je nemoguće odvojiti od kompetencija sa kojima se i prožimaju. Naposljetku, važno je još jednom staviti akcenat na razvojnu prirodu kompetencija školskih pedagoga, te potrebu da se te kompetencije kontinuirano razvijaju i unapređuju. O važnosti razvijenosti profesionalnih kompetencija za snažan profesionalni identitet školskih pedagoga će se još detaljnije govoriti u narednom poglavlju.

#### **4. PROFESIONALNI IDENTITET ŠKOLSKOG PEDAGOGA**

Potreba za istraživanjem profesionalnog identiteta školskog pedagoga proizilazi, pre svega, iz specifičnosti profesionalnog delovanja pedagoga kao stručnog saradnika u školi. Uzimajući u obzir faze menjanja kroz koje je prolazila profesija pedagoga, nedovoljno precizno definisanje uloga i kompetencija pedagoga, nedovoljna prepoznatljivost profesije u društvu i nizak društveni status i ugled profesije (Staničić, 2017), proučavanje i razmatranje pitanja profesionalnog identiteta pedagoga ima izuzetan značaj. Ako posmatramo globalnije, pedagogija, a samim tim i profesija pedagoga, iako ima višedecenijsku tradiciju na kontinentalnom delu Evrope, praktično je neprepoznatljiva u zemljama u kojima se govori engleski jezik (Moss, 2006) i često se poistovećuje sa nastavničkom profesijom. Ukoliko se uzme u obzir da je engleski jezik prvi na listi jezika po broju ljudi koji ga govore, gde ga čak 1.348 biliona ljudi govori (*What Are the Top 200 Most Spoken Languages?*, 2018), neprepoznatljivost profesije pedagoga postavlja različita ograničenja. Neka od tih ograničenja odnose se na smanjenje mogućnosti zapošljavanja pedagoga u inostranstvu ili pak uspostavljanja neke profesionalne saradnje, ograničenu mogućnost publikovanja naučnih radova koja imaju izrazito pedagošku tematiku, i slično. Dalje, razmatranje komponenti profesionalnog identiteta u tzv. pomagačkim profesijama je posebno značajno usled čestog preklapanja domena rada profesionalaca iz različitih profesija. Ovakvo stanje je naročito izraženo u profesionalnom delovanju pedagoga u školskom kontekstu, jer se profesionalne uloge stručnih saradnika različitih profila (npr. pedagoga, psihologa, defektologa i slično) u školama često prepliću. Ovakvo stanje je uslovljeno i samom prirodom profesionalnog delovanja ovih stručnjaka jer se od njih očekuje timsko delovanje. Međutim, takva isprepletanost dovodi do toga da je teško jasno sagledati granice profesionalnog delovanja konkretnog stručnog profila (Popov i Spasenović, 2018, Zuković i Slijepčević, 2019).

U poglavlju "Teorija socijalnog identiteta" predstavljena je taksonomija različitih tipova socijalnog identiteta (Brewer, 2001) koja obuhvata četiri kategorije: socijalni identiteti bazirani na individualnom, relacioni socijalni identiteti, socijalni identiteti bazirani na grupnom i kolektivni identiteti. Sa ciljem ilustriranja ovih varijacija socijalnog identiteta autorka Brewer je taksonomiju predstavila kroz majčinstvo kao jedan od važnih socijalnih identiteta. Vođeni takvom idejom, a u funkciji ove disertacije, pomenute varijacije socijalnih identiteta biće ilustrovane kroz primer profesije pedagoga.

Na personalnom nivou, završetak fakulteta, sticanje kvalifikacije i bavljenje ovom profesionalnom delatnošću ima važan efekat na to kako pojedinac definiše sebe kao osobu. Činjenica da se pojedinac identifikuje kao pedagog se integriše i usklađuje sa drugim aspektima njegovog/njenog self-koncepta. S druge strane, usklađivanja i prilagođavanja tih različitih aspekata oblikuje i razvoj personalnog socijalnog identiteta pojedinca kao pedagoga. Drugim rečima ovaj odnos je dvosmeran i dijalektički. To što je neko pedagog je i socijalna uloga koju pojedinac zauzima u interakcijama sa subjektima kojima je njegova profesionalna delatnost relevantna (učenici, roditelji, učitelji/vaspitači/nastavnici i drugi stručni saradnici). Različite društvene i profesionalne norme i očekivanja koja su povezana sa pedagoškom profesijom i ispunjavanjem profesionalnih uloga definišu i karakter socijalnih interakcija sa značajnim drugima, ali i društvenom sredinom u celini. Na primer, ponašanje i sopstveno predstavljanje u javnosti se nužno, u određenoj meri, menja kada pojedinac postane pedagog u nekoj instituciji u odnosu na, primera radi, period studiranja. Promena ponašanja je rezultat i nekih sistemskih normi profesionalnog ponašanja, kao što je npr. Etički kodeks pedagoga (Žarković i dr., 2007), koje propisuju očekivano ponašanje i javno ophođenje pedagoga. Takođe, neophodno je imati u vidu da se specifične profesionalne uloge i priroda odnosa sa značajnim drugima menjaju kako pojedinac sazreva u svojoj profesionalnoj ulozi, stiče više iskustva i unapređuje svoje profesionalne kompetencije.

Na grupnom nivou, pedagozi čine socijalnu tj. profesionalnu kategoriju i zakonske regulative jasno razlikuju pripadnike ove profesionalne grupe od onih koji joj ne pripadaju. Svakako, moguće je praviti i uže diferencijacije u okviru ove profesionalne grupe, te možemo govoriti o školskim pedagozima, predškolskim pedagozima, muzejskim pedagozima i slično. Bez obzira da li je reč o široj ili užoj grupaciji, pedagog, u relacijama sa drugim pripadnicima svoje kategorije, vrši socijalnu komparaciju i na taj način evaluira sopstvenu profesionalnu efektivnost. Pored toga, pedagog je zainteresovan i za poziciju njegove/njene profesije u odnosu sa drugim relevantnim profesionalnim grupama, te je njegova samoevaluacija asimilovana sa „sudbinom“ i pozicijom koju zauzimaju pedagozi kao profesionalna grupa u celini (ili pak školski pedagozi kao uža kategorija). Socijalne grupe i kategorije zauzimaju statusnu relaciju u odnosu sa drugim grupama i često su u odnosu nadmetanja za resurse, prava i poziciju moći (Abrams & Hogg, 1990). Naposljetku, socijalni identitet je i kolektivni identitet tj. društvena slika profesije pedagoga iz koje proizilaze specifične kolektivne vrednosti i ideali. Tako su situacije neprepoznavanja profesije

pedagoga i njegovih ekspertiza deo kolektivnog identiteta tj. društvene slike ove profesije. S druge strane, kolektivni identitet predstavlja bazu za formiranje različitih pedagoških udruženja, socijalnih inicijativa i javnog zastupanja interesa učenika, nastavnika, roditelja, ali i sopstvene profesije.

Na osnovu svega rečenog deluje važno, u skladu sa istaknutim komponentama i indikatorima profesionalnog identiteta uopšte, odrediti i komponente i indikatore profesionalnog identiteta školskog pedagoga.

#### **4.1 Komponente profesionalnog identiteta školskog pedagoga**

Pri određenju komponenti profesionalnog identiteta pedagoga, za potrebe ove studije koja ima empirijski karakter, neophodno je voditi računa o merljivosti ovih komponenti. S druge strane, s obzirom na kompleksnost, kako pedagoške profesije, tako i konstrukta profesionalni identitet, nemoguće je tvrditi da su komponente ponuđene u ovoj studiji, konačni, a ni najbolji, pokazatelji strukture profesionalnog identiteta pedagoga. Međutim, s obzirom na nedostatak istraživanja i proučavanja ove tematike, struktura profesionalnog identiteta koja je predstavljena u ovom radu, može da bude dobra polazna osnova za dalje, dublje i temeljnije ispitivanje ovog, veoma značajnog, problema. Dakle, komponente profesionalnog identiteta koje su izdvojene za potrebe ove studije, a koje su odredili Woo i saradnici (2018) u okviru opsežnih studija sa ciljem kreiranja instrumenta za merenje profesionalnog identiteta savetnika, obuhvataju: Znanje o profesiji, Profesionalne kompetencije, Stavove prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. Argumentacija autora ovog instrumenta za određivanje istaknutih komponenti profesionalnog identiteta jeste da su identifikovane komponente „sveobuhvatne i celovite, jer se više puta pojavljuju u savetodavnoj literaturi o profesionalnom identitetu“ (Woo, 2013, str. 31). Neki drugi autori (Adams et al., 2006; Watts, 1987) su takođe prepoznali važnost ovih komponenti, ističući da se profesionalni identitet može opisati kao sklop stavova, vrednosti, znanja, uverenja i kompetencija koji se dele sa drugima u okviru profesionalne grupe i koji se odnose na profesionalne uloge koje pojedinac usvaja.

*Znanje o profesiji* predstavlja komponentu profesionalnog identiteta koja se odnosi na pretpostavku da će pojedinci sa ekstenzivnim znanjem o profesiji pedagoga imati razvijen snažan profesionalan identitet. Povezanost znanja o profesiji i izraženog profesionalnog identiteta se nalazi u pretpostavci da to znanje omogućava pojedincu da uvidi šta označava pripadnost

određenoj profesiji (Emerson, 2010). Drugim rečima, reč je o poznavanju i razumevanju sopstvene profesije i značaju koji ova saznanja imaju za sposobnost pojedinca da pruži odgovor na pitanja „Ko sam ja kao profesionalac?“. Ukoliko za primer uzmemo problematiku kulturnog identiteta i njegove izgradnje, moguće je primetiti da su pojedini istraživači (Wan & Chew, 2013) isticali saznanje o kulturi kao važnu komponentu kulturnog identiteta. Pri tom, važno je istaži da je za identifikaciju sa određenom kulturom, pa tako i sa profesijom, važnije usaglašenje ličnih karakteristika sa karakteristikama referentne socijalne grupacije od pukog znanja o tome šta su njene osnovne odlike. Drugim rečima, što pojedinac u većoj meri odobrava i zastupa zajedničke vrednosti, stavove i mišljenja određene socijalne grupacije, više će se identifikovati sa njom (Wan & Chew, 2013).

Za samoodređenje sebe kao profesionalca neophodno je da školski pedagog ima relevantna znanja o istorijskom razvoju svoje profesije, etičkim standardima, profesionalnim mrežama, savremenim trendovima u pedagoškoj nauci i praksi, i standardima i zahtevima koje je neophodno ispuniti kako bi pojedinac (p)ostao pedagog (Woo, 2013). Većinu ovih saznanja budući pedagozi već stiču tokom inicijalnog obrazovanja za profesiju i tokom perioda obavljanja pripravničkog staža. Znanja o profesiji koja se dobijaju od različitih profesionalnih uzora (fakultetskih profesora, pedagoga-mentora, i slično) i sopstvenog iskustva tokom studiranja i rada je ključno za profesionalnu socijalizaciju i razvoj profesionalnog identiteta (Cohen, 1981 prema: Adams et al., 2006). Od pedagoga se očekuje da tokom čitavog radnog veka prati savremene trendove u pedagoškoj nauci i praksi i da kontinuirano dopunjuje svoja saznanja. Ovo podrazumeva da pedagog kontinuirano prati sadržaje pedagoških naučnih i stručnih časopisa, ali i dešavanja u profesionalnim asocijacijama i udruženjima.

*Profesionalne kompetencije* predstavljaju komponentu profesionalnog identiteta koja je bazirana na pretpostavci da se profesija gradi na znanjima i praktičnim veštinama koja nisu opšte poznate široj javnosti i jedinstvene su za tu profesiju (Elliott, 1972). Kako razvijenost teorija i tehnika predstavljaju ključnu odrednicu profesija i osnovu za profesionalno delovanje (Šporer, 1990; Volti, 2012), tako posedovanje profesionalnih kompetencija, koje su zasnovane na znanjima i praktičnim veštinama, neupitno predstavlja važnu pretpostavku razvijenosti i izraženosti profesionalnog identiteta. U prilog ovoj tvrdnji jeste i činjenica da se u literaturi integracija kompetencija i vrednosti ključnih za obavljanje profesionalne uloge predstavlja kao jedna od tri opšte komponente profesionalnog identiteta (Adams et al., 2006; Gibson et al., 2010; Spasenović

i Hebib, 2014). Posedovanje specijalizovanog opusa znanja i veština ili drugim rečima, posedovanje visokog nivoa razvijenosti kompetencija u praktičnom delovanju školskih pedagoga predstavlja znak profesionalizma. Profesionalizam predstavlja srodnu kategoriju konstruktiva profesionalnog identiteta. Prema pojedinim autorima (VanZandt, 1990), profesionalizam jeste, između ostalog, način na koji se pojedinac oslanja na lične visoke standarde kompetentnosti u pružanju profesionalnih usluga. To takođe podrazumeva da je kompetentan pedagog svestan socijalnih kulturnih, psiholoških i kontekstualnih faktora koji vrše uticaj u toku njegovog profesionalnog delovanja.

Dakle, veoma je važno da pedagog ima jasan uvid u različite profesionalne uloge i funkcije koje obavlja u raznovrsnim uslovima u toku svog praktičnog rada (Woo, 2013). Shodno tome, za unapređenje položaja i statusa pedagoške profesije, ali i položaja svakog školskog pedagoga u njegovom/njenom neposrednom radnom okruženju, jedan od važnih koraka predstavljalo bi jasno definisanje kompetencijskog profila pedagoga. Naime, ukoliko pedagozi nisu u stanju da daju jasan i precizan odgovor na pitanje šta je to što oni kao stručnjaci umeju da rade (koje su njihove ključne kompetencije), kako da daju jasan odgovor na pitanje „Ko sam ja kao profesionalac?“. U okviru ove komponente ključna pitanja se odnose na to: U kojoj meri su inicijalno obrazovanje pedagoga i obavljen pripravnički staž osposobili pedagoga za efikasno i efektivno praktično delovanje?; Da li su pedagozi upoznati sa važećim etičkim i profesionalnim standardima u oblasti pedagoške profesije?; Da li i u kojoj meri pedagozi razumeju i uvažavaju fluentnost i dinamičnost pedagoških pojava, te da li su na osnovu toga svesni o neophodnosti kontinuirane samoevaluacije i samorefleksije?.

*Stavovi prema profesiji* predstavljaju treću komponentu profesionalnog identiteta pedagoga koja će se ispitivati u ovom radu i ukoliko je ova komponenta razvijena na visokom nivou ona uključuje osećaj ponosa zbog pripadnosti profesiji i vera u njenu budućnost (VanZandt, 1990). Deo ove komponente se odnosi i na percepciju pojedinca o odnosu između sebe kao profesionalca i profesije (Woo, 2013). Ova personalna komponenta profesionalnog identiteta ima izražen emocionalni aspekt i predstavlja jednu od važnih osnova toga kako pojedinac individualno doživljava sebe u profesionalnim ulogama. Različita istraživanja (Pavlović Breneselović, 2013; Šućur, 2011) su ukazivala na značaj personalne komponente profesionalnog identiteta, koja se baziraju na ličnim uverenjima (stavovima) koja pojedinac ima o profesiji, pri čemu se posebno izdvajaju pozitivan lični odnos prema profesiji i osećaj ponosa zbog pripadnosti istoj. Prema

pojedinin autorima osećaj ponosa u vezi sopstvene profesije je direktno povezan sa profesionalnim identitetom, ali i sa razumevanjem profesionalnih uloga pedagoga od strane šire javnosti (Myers et al., 2002).

Posebno važni periodi za razvijanje stavova prema profesiji jesu period inicijalnog obrazovanja i period ulaska u svet rada (Lamote & Engels, 2010). Naime prema Cohen-Scali (2003) različite studije su pokazale predominantan uticaj školskog i fakultetskog konteksta na razvoj stavova i ideja u vezi profesije i profesionalne budućnosti mladih, dok integracija u svet rada utiče na promene u ovim stavovima i idejama. Usled toga, inicijalno obrazovanje, pre svega, mora da se usmeri na emocionalne aspekte iskustava koje pojedinac ima u dodiru sa pedagoškom praksom. Ispitujući emocionalni aspekt, tačnije posvećenost profesiji, kod studenata nastavničkog fakulteta Lamote & Engels (2010) su utvrdili da iako su studenti davali dosta visoke skorove na ovoj skali, najviše su oklevali da se slože sa tvrdnjama koje govore da im bavljanje nastavničkom profesijom pruža zadovoljstvo i da je ova profesija najdivniji posao. S obzirom da školski pedagog radi u istom kontekstu kao i ovi ispitanici opravdano je misliti da bi odgovori koje bi studenti pedagogije dali na ova pitanja bili vrlo slični. Negativni stavovi prema sopstvenoj profesiji nesumnjivo imaju uticaj na percepciju profesionalnog identiteta s obzirom da su pojedinci generalno spremniji da se identifikuju sa grupacijama koje percipiraju kao uspešnije, superiornije, uvažnije i sa povoljnijim društvenim položajem u poređenju sa nekim drugim socijalnim grupacijama (Brown, 2003). Zbog toga, za snažan profesionalni identitet, pedagog mora da ima pozitivan stav prema svojoj profesiji, da veruje u njen napredak i budućnost, da u pozitivnom svetlu predstavlja svoju profesiju široj javnosti i da javno zastupa njene interese.

*Angažovanje u oblasti pedagoške profesije* predstavlja poslednju komponentu profesionalnog identiteta koja je obuhvaćena u ovoj studiji i odnosi se na aktivnosti koje pojedinac preuzima kako bi se uključio i ostao uključen u oblasti profesije. Stepem organizovanosti profesije, u okviru koje se jedan od nivoa odnosi na organizovanost profesionalnih udruženja i asocijacija, predstavlja jednu od pet ključnih odrednica profesije. Na osnovu toga, potpuno je očekivano da se u razmatranju profesionalnog identiteta razmatra i u kojoj meri pedagozi participiraju u ovakvim udruženjima. Razlog tome, između ostalog, leži u činjenici da bi bez angažovanja i zalaganja članova profesionalne udruge opstanak ovih organizacija bio doveden u pitanje što bi dalje ozbiljno uticalo na nivo organizovanosti profesije, a dugoročno i na status pedagoške profesije. Različita istraživanja (Healey & Hays, 2011; Hirschi, 2012; Taber &



Blankemeyer, 2015) su ukazala da je angažovanost u oblasti profesije važan segment profesionalnog identiteta. Relevantnost ove komponente se ogleda i u tome da su je mnogi autori u svojim istraživanjima poistovećivali sa razvojem profesionalnog identiteta (Woo, 2013). Angažovanje u oblasti pedagoške profesije podrazumeva intraprofesionalnu, ali i interprofesionalnu saradnju u domenima edukacije, istraživanja i zajedničkih projekata. Formiranje ovakvih efektivnih interprofesionalnih saveza omogućava da se poboljša status i poveća ugled profesije pedagoga, ali i ostalih profesionalaca iz pomažućih profesija (Myers et al., 2002). Takođe, istraživači koji su se bavili ispitivanjem izgradnje profesionalnog identiteta su ukazivali na to da su pojedinci sa više praktičnog iskustva i više angažovanja u oblasti profesije imali i više skorove na skalama za merenje profesionalnog identiteta (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009).

Neke od aktivnosti koje pokazuju da je pedagog angažovan u oblasti pedagoške profesije su (Healey & Hays, 2011; Puglia, 2008; Woo, 2013):

- Učestvovanje u pedagoškim istraživanjima i objavljivanje i prezentovanje radova iz oblasti pedagoške nauke predstavlja jednu od oblasti angažovanja koja može direktno da doprinese razvoju i napredovanju pedagoške nauke, a samim tim i pedagoške profesije. Pored toga, u ovoj oblasti je izuzetno važno da pedagozi prate najnovija naučna dostignuća u oblasti svoje profesije tako što će redovno pratiti pedagoške časopise, učestvovati u naučnim i stručnim konferencijama, okruglim stolovima i simpozijumima. Stoga, jedan od fokusa programa inicijalnog obrazovanja pedagoga mora biti usmeren na obezbeđivanje metodološke osposobljenosti budućih pedagoga za samostalno i kompetentno sprovođenje istraživanja.
- Aktivnosti u zajednici podrazumevaju grupu različitih postupaka kojima pedagozi teže da podignu svoju vidljivost i prepoznatljivost u društvenoj zajednici. Jedan od osnovnih aktivnosti koji se često pominje u relevantnoj literaturi odnosi se na javno zastupanje interesa sopstvene profesije i zastupanje interesa subjekata sa kojima pedagog radi (Brat et al., 2016; Calley & Hawley, 2008; Myers et al., 2002; Reiner, Dobmeier & Hernández, 2013). Zastupanje interesa učenika, roditelja i nastavnika, kao i pedagoške profesije moguće je vršiti kroz lobiranje za uvođenje različitih promena, legislativa, realizaciju određenih ideja. Pored toga, dužnost pedagoga

jeste da obrazuje zajednicu i društvenu javnost o pedagoškoj profesiji (Woo, 2013), te da u javnosti predstavlja i promovira ovu profesiju u pozitivnom svetlu (Myers et al., 2002). Neki autori (Myers et al., 2002; Puglia, 2008; Woo, 2013) ističu da je zastupanje interesa sopstvene profesije u javnosti jedan od profesionalnih imperativa i da su te aktivnosti fundamentalne za razvoj profesionalnog identiteta i budućnost profesije.

- Aktivno učešće u profesionalnim asocijacijama predstavlja još jedan važan segment ove komponente profesionalnog identiteta koji je veoma povezan i sa prethodnim segmentom. Naime, profesionalne asocijacije su organizacije koje imaju „legalni status za pregovaranje sa predstavnicima državne vlasti o ustanovljavanju, očuvanju, odbrani i širenju profesije i područja njenog delovanja“ (Ovesni, 2007: 73). Profesionalne asocijacije predstavljaju i „prostor“ u kom članovi mogu da distribuiraju i dele znanja i iskustva, unapređuju svoje kompetencije i profesionalno se razvijaju (Woo, 2013). Kristinka Ovesni (2007) izdvaja sledeće uloge profesionalnih asocijacija: Zaštitna uloga koja podrazumeva zastupanje interesa članova; Zaštitno-regulatorna uloga koja ima za cilj da definiše i obezbedi monopol nad vršenjem pedagoške delatnosti; Promotivna uloga u okviru koje asocijacije kroz organizovanje programa stručnog usavršavanja, inoviranja saznanja primenom istraživanja i diseminacijom tih rezultata, čine dostignuća pedagoške profesije vidljivim; Integrativna uloga koja ima za cilj razvijanje zajedništva među članovima.

## **4.2 Indikatori profesionalnog identiteta školskog pedagoga**

Prema Staničić (2017), uvid u područje profesionalnog identiteta treba da odgovori na pitanja ko su školski pedagozi i šta ih čini profesionalcima, ističući da se profesionalni identitet odnosi na karakteristike koje pedagoga čine jedinstvenim stručnjakom u odnosu na profesionalce drugih usmerenja. Govoreći o ključnim odrednicama (determinantama) profesionalnog identiteta, Staničić (2017) je izdvojio: 1) jasna usmerenost i orijentisanost u struci (jasnoća cilja i zadataka, funkcija, područja i programa rada, stručnih kompetencija, itd.); 2) razvijenost i pouzdanost instrumenata i dokumentacije; 3) stručni, kvalitetni i motivisani saradnici; 4) etičnost; 5) uslovi za uspešno ostvarivanje svoje uloge. Autori koji su se bavili istraživanjem profesionalnog identiteta

u okviru nastavničke profesije (Živković i Randelović, 2013) su u okviru svog istraživanja izdvojili sledeće indikatore profesionalnog identiteta (koje su oni nazvali korelatima): samopoštovanje, zadovoljstvo porodicom, zadovoljstvo poslom, samoprocena vlastitog uspeha. Na osnovu ovog malog broja istraživanja, a imajući u vidu i tipologiju indikatora profesionalnog identiteta koju je ponudio Hsieh (2016), u ovom istraživanju indikatori (determinante, prediktori) profesionalnog identiteta su podeljeni na one koje se odnose na lične, profesionalne karakteristike školskih pedagoga i one koje se odnose na kontekst u kom pedagozi obavljaju svoju profesionalnu delatnost.

#### *4.2.1 Samoefikasnost i samopoštovanje kao lični indikatori profesionalnog identiteta školskih pedagoga*

*Samoefikasnost*, kao uverenje pojedinca u sopstvenu sposobnost da uspešno izvrši određenu aktivnost i utiče na to kako pojedinac razmišlja, šta oseća, kako se motiviše i ponaša (Bandura, 1986), često se dovodi u relaciju sa profesionalnim identitetom. U daljem tekstu akcentat će biti stavljen na samoefikasnost školskih pedagoga, a polazeći od instrumenta koji je specifično kreiran kako bi merio samoefikasnost u okviru profesije školskih savetnika (kod nas pedagoga) (Bodenhorn & Skaggs, 2005), elementima samoefikasnosti koju ispituje, kao i njegovu primenu u prethodnim istraživanjima.

U različitim istraživanjima koja su uključivala percepciju samoefikasnosti nastavnika (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012; Chesnut & Burley, 2015) nije primenjena mera generalne samoefikasnosti, već je skala prilagođena kontekstu (profesiji) u kom se primenjuje. Bandura (1986; 1997) sugeriše da mera globalne samoefikasnosti može da ima manju moć predviđanja kada su ishodi specifikovani ili kontekstualizovani. Zbog toga, smatra se da kontekstualno specifične i konceptualno tačne mere samoefikasnosti mogu snažnije da predvide odnose kada su u pitanju konkretni ishodi (u slučaju ovog istraživanja profesionalni identitet školskog pedagoga). Međutim, ukoliko mera samoefikasnosti ima visoko specifikovane tvrdnje, moć predviđanja takve skale će biti ograničena isključivo na taj specifični kontekst i domen (Chesnut & Burley, 2015). Bodenhorn & Skaggs (2005) su u svom istraživanju detektovale pet komponentni samoefikasnosti školskih pedagoga.

- Prva komponenta se odnosi na procenu školskih pedagoga o tome koliko se smatraju sposobnim i uspešnim u podsticanju i podržavanju ličnog i socijalnog razvoja učenika. Tvrdnje korišćene u ovoj subskali su krierane na osnovu ASCA

nacionalnih standarda za učenike (American School Counselor Association, 2004). Propisana su tri standarda za učenike u okviru Ličnog/socijalnog razvoja: a) sticanje znanja, stavova i interpersonalnih vještina koji pomažu učenicima da poštuju sebe i druge; b) razvoj sposobnosti donošenja odluka i preuzimanja aktivnosti koji dovode do ostvarivanja postavljenih ciljeva; c) sticanje vještina u domenu lične sigurnosti i preživljavanja.

- Druga komponenta se fokusira na percepciju sopstvenih sposobnosti u domenu liderstva i evaluacije, a tvrdnje su kreirane na osnovu teme “Liderstvo” iz ASCA nacionalnog modela (American School Counselor Association, 2012). Američka asocijacija školskih savetnika je kreirala svoj model na osnovu modela liderstva koji su ponudili Bolman i Deal (1991) i koji obuhvata 4 okvira: strukturalno liderstvo (koje za cilj ima kreiranje održive škole); liderstvo u domenu ljudskih resursa (koje podrazumeva liderstvo kroz osnaživanje i inspirisanje saradnika); političko liderstvo (koje podrazumeva participaciju u različitim telima i aktivnostima zagovaranja interesa škole, učenika i osoblja); simboličko liderstvo (koje u najvećoj meri podrazumeva evaluaciju i planiranje promena i inovacija na rezultatima evaluacije).
- Treća komponenta podrazumeva procenu školskih pedagoga o tome koliko se smatraju sposobnim u podsticanju karijernog i akademskog razvoja učenika. Tvrdnje u ovoj subskali su takođe kreirane na osnovu ASCA nacionalnih standarda za učenike (American School Counselor Association, 2004). U okviru ove komponente inkorporirane su dve grupe standarda, tačnije one koje se odnose na akademski razvoj (razvijanje znanja, stavova i vještina koje doprinose efektivnom učenju; adekvatno pripremanje za nastavak školovanja; razumevanje odnosa između akademskog i karijernog, privatnog i društvenog života) i one koje se odnose na razvoj karijere (razvijanje sposobnosti za donošenje informisanih karijernih odluka; primenjivanje strategija za postizanje postavljenih karijernih ciljeva; razumevanje odnosa između ličnih kvaliteta, stečenog obrazovanja, kompetencija i zahteva tržišta rada).
- Četvrta komponenta, pod nazivom Kolaboracija, se odnosi na percepciju sopstvenih sposobnosti za uspostavljanje kolaboracije i timskog rada sa

relevantnim subjektima unutar i van škole. Tvrdnje u ovoj subskali su takođe kreirane na osnovu teme “Kolaboracija” iz ASCA nacionalnog modela (American School Counselor Association, 2012). U suštini, ova komponenta podrazumeva percepciju sopstvenih sposobnosti za uspostavljanje partnerskih odnosa sa učenicima, roditeljima i porodicama, nastavnicima, drugim relevantnim institucijama, i širom društvenom zajednicom.

- Peta komponenta se odnosi na percepciju školskih pedagoga o sopstvenoj kulturnoj osetljivosti i otvorenosti (prihvatanju) i prožima sve druge aktivnosti školskih pedagoga. Drugim rečima, ovom subskalom se teži ispitati u kojoj meri pedagozi smatraju da u svojoj profesionalnoj delatnosti umeju prihvatiti i uvažiti kulturalne različitosti.

Istaknute komponente samoeфикаsnosti školskog pedagoga se u velikoj meri podudaraju i prožete su u prethodno navedenim funkcijama i kompetencijama školskih pedagoga. Što se tiče odnosa percipirane samoeфикаsnosti i profesionalnog identiteta školskog pedagoga, važno je istaći da su mnoga istraživanja (Canrinus et al., 2012; Chesnut & Burley, 2015; Hirschi, 2012; Mullen & Lambie, 2016; Wang et al., 2015) dovela percipiranu samoeфикаsnost u direktnu ili indirektnu vezu sa motivacijom, zadovoljstvo svojom profesijom, poslom i radnim okruženjem, posvećenošću profesionalnom pozivu, učestalošću sprovođenja programom predviđenih pedagoških intervencija, radnom angažovanošću, odlukom o promeni karijere, i slično. Sve navedeno predstavlja bliske i/ili relevantne konstrukte za profesionalni identitet i iako ne postoji puno istraživanja koja direktno ispituju povezanost percipirane samoeфикаsnosti i profesionalnog identiteta, moguće je, na osnovu rezultata ovih istraživanja, pretpostaviti da percepcija samoeфикаsnosti predstavlja važnu determinantu profesionalnog identiteta školskog pedagoga.

*Samopoštovanje*, kao pozitivna evaluaciju pojedinca o sebi kao osobi/ličnosti u celini (Rosenberg, 1965), predstavlja faktor koji je povezan sa mnogim aspektima pojedinčevog života, uključujući i profesionalnu sferu. Ranija istraživanja su visoko/nisko samopoštovanje doveli u vezu sa mentalnim blagostanjem, efektima koji stres ima na pojedinca i strategijama suočavanja sa problemima, snalaženjem u socijalnim situacijama i mnogim drugim domenima ljudskog života (Neff, 2011; Rector & Roger, 1997; Schlenker, Weigold & Hallam, 1990). Kada je reč o važnosti samopoštovanja u profesionalnoj sferi pojedinca, neophodno je ukazati na jedno istraživanje u kom je sprovedena meta-analiza korelacija (obuhvaćeno 135 različitih istraživanja) između

određenih osobina koje su ispitanici samovrednovali sa jedne strane (jedno od njih je i samopoštovanje) i zadovoljstva poslom i radnim učinkom, sa druge strane (Judge & Bono, 2001). Rezultati ove meta-analize su, između ostalog, pronašli da postoji pozitivna korelacija između visokog samopoštovanja i zadovoljstva poslom i u manjoj meri između samopoštovanja i radnog učinka pojedinca. Pored toga, visoko samopoštovanje se dovodi u vezu i sa: boljim uslovima i ishodima u radu (Kuster, Orth & Meier, 2013), manjom verovatnoćom profesionalnog sagorevanja (Butler & Constantine, 2005; Manomenidis et al., 2017), a u različitim istraživanjima se samopoštovanje pokazalo i kao važan moderator između različitih psiholoških karakteristika i profesionalnog/akademskog učinka (Cid-Sillero, Pascual-Sagastizabal, & Martínez-de-Morentin, 2020; Ferris, Lian, Brown, Pang, & Keeping, 2010). Imajući u vidu različite mogućnosti primene mere samopoštovanja u istraživanjima svih navedenih fenomena, delovalo je opravdano ispitati da li, i kakva je povezanost između samopoštovanja i profesionalnog identiteta školskog pedagoga.

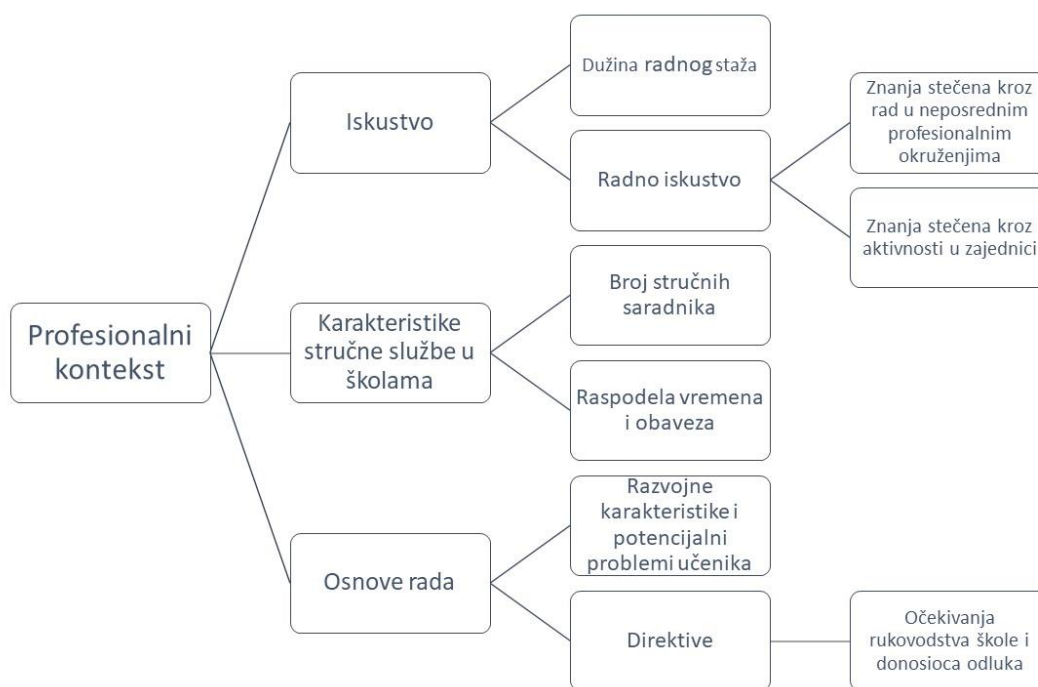
Pored toga, u toku pregledanja relevantnih izvora, susreli smo se sa pojmom kolektivno samopoštovanje koje podrazumeva percepciju pojedinca o delu sopstvenog self-koncepta baziranog na pripadnosti određenim društvenim grupama (VandenBos & American Psychological Association, 2015). S obzirom na karakteristike fenomena profesionalnog identiteta sa kojim se samopoštovanje dovodi u vezu, inicijalna ideja je bila da se sagleda odnos kolektivnog samopoštovanja i profesionalnog identiteta. Međutim, kako je kolektivno samopoštovanje jedna od komponenti socijalnog identiteta pojedinca, a profesionalni identitet predstavlja deo šireg socijalnog identiteta, verovatno je da bi ispitivali odnos dve varijable koje visoko međusobno koreliraju. Stoga, odlučeno je da se kao mera uzme generalno samopoštovanje i da se sagleda njen odnos sa profesionalnim identitetom. Još jedan od argumenata koji podržavaju ovu odluku jesu i prethodna istraživanja, između ostalih i jedno longitudinalno istraživanje (Salmela-Aro & Nurmi, 2007), koja su pokazala da visoko samopoštovanje predviđa stalno zaposlenje, visoku platu, više zadovoljstvo poslom i manju verovatnoću profesionalnog sagorevanja u budućoj karijeri pojedinca.

#### *4.2.2 Profesionalno-kontekstualni indikatori profesionalnog identiteta školskih pedagoga*

O profesionalno-kontekstualnim indikatorima profesionalnog identiteta uopšteno je već bilo reči u nekom od ranijih poglavlja ove doktorske disertacije, a u ovom odeljku detaljnije ćemo se upoznati sa profesionalnim karakteristikama školskih pedagoga, kao i karakteristikama njihovog profesionalnog okruženja koje smo smatrali relevantnim, te ih uvrstili u ovo istraživanje.

Neophodno je imati u vidu da profesionalni identitet predstavlja mnogostruk entitet i da nije moguće predvideti apsolutno sve njegove determinante, niti ih je moguće obuhvatiti jednim istraživanjem. Razvoj identiteta zavisi od konteksta u kom se pojedinac razvija. U literaturi se za mnoge varijable ističe da potencijalno imaju uticaja na praktično delovanje školskih pedagoga. Neke od njih su: vrsta škole u kojoj pedagog radi (npr. osnovna, srednja stručna, gimnazija), godine radnog iskustva, broj učenika u školi, količina vremena koje pedagog provodi radeći poslove koji nisu direktno vezane za njegove oblasti rada, klima u školi, itd. (Scarborough & Culbreth, 2008). Slično, Brott i Myers (1999) izdvajaju 3 kategorije uslova profesionalnog konteksta (Figura 4) koji su relevantni za praktično delovanje savetnika (pedagoga), a samim tim i za njegov profesionalni identitet.

Figura 4 Uslovi profesionalnog konteksta relevantni za praktično delovanje savetnika (stručnih saradnika) (kreirano prema Brott & Myers, 1999)



I - *Iskustvo* predstavlja kategoriju u okviru koje su izdvojene podkategorije „dužina radnog staža“ (npr. da li je pojedinac početnik ili iskusni pedagog) i „radno iskustvo“ koje podrazumeva saznanja stečena kroz rad u trenutnom i prethodnim profesionalnim okruženjima i saznanja stečena kroz umrežavanje i aktivnosti u profesionalnoj i društvenoj zajednici. Različita istraživanja potvrđuju relevantnost dužine radnog staža na različite aspekte profesionalnog delovanja školskih savetnika/pedagoga. Naime, studija koja je težila ispitivanju diskrepancija između realne i željene

prakse savetnika, pokazala je da godine iskustva predstavljaju značajnu varijablu, tj. da školski savetnici sa više godina iskustva češće obavljaju svoju praktičnu delatnost u skladu sa svojim preferencijama i idejom o tome kako treba da obavljaju svoj posao (Scarborough & Culbreth, 2008). Drugim rečima, profesionalci sa bogatijim radnim iskustvom imaju jasniju sliku o tome šta sve obuhvata uloga pedagoga i u skladu sa tim i postupaju u svojoj praksi. Nalazi još jednog istraživanja (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009), koje je težilo da ispita razvoj profesionalnog identiteta na populaciji studenata, pokazalo je da studenti koji imaju više praktičnog iskustva, kao i studenti na višim nivoima studija postižu više skorove na instrumentu za merenje profesionalnog identiteta, posebno na ajtemima koji su vezani za profesionalne kompetencije. Međutim, pojedina istraživanja nisu pronašla značajnu povezanost između godina radnog staža i različitih komponenti profesionalnog identiteta, npr. samoprocenjene kompetentnosti (Konstam et al., 2015). Usled toga, relevantnost godina radnog staža kao varijabla koja predviđa izraženost profesionalnog identiteta, ili na neki način korelira sa njim, predstavlja problem koji je potrebno dodatno istražiti. Na važnost radnog iskustva smo već, posredno, ukazali kada je bilo reči o profesionalnoj socijalizaciji, značaju profesionalnih veza i odnosa i široke mreže profesionalnih uzora i mentora. Ono što je u ovom segmentu još važno istaći jeste da su različita istraživanja pokazala da trajnije učešće u supervizijskom procesu ili savetovanju ima uticaj na profesionalni identitet školskog savetnika i njegov razvoj (Scarborough & Culbreth, 2008).

II - *Karakteristike funkcionisanja stručne službe u školama* sadrži potkategorije “broj stručnih saradnika u školi” i “raspodela vremena i obaveza” (npr. preopterećenost pedagoga u slučajevima kada u školi nema drugog stručnog saradnika naspram ravnopravne raspodele odgovornosti između stručnih saradnika). Prema pojedinim autorima (Schmidt, 2014), broj stručnih saradnika zaposlenih u školama pravi razliku u kvantitetu i kvalitetu usluga koje ova služba nudi. Interakcija između stručnih saradnika u školskom kontekstu omogućava konfrontaciju mišljenja, arbitražu i kolaboraciju što dalje dovodi do pronalaženja različitih strategija za sprovođenje programa rada i pružanje kvalitetnih usluga populaciji sa kojima rade (Brott & Myers, 1999). Međutim, iako je korisno da u jednoj školi postoji dovoljan broj stručnih saradnika, to ne garantuje visok kvalitet rada. Potrebno je, pored zadovoljavanja ovog kriterijuma, da stručni saradnici imaju dobar program rada, dobru saradnju i komplementarno timsko delovanje. U prilog ovoj tvrdnji moguće je istaći i rezultate istraživanja o profesionalnom sagorevanju stručnih saradnika koji su pokazali da su posebno važni faktori koji dovode do ove profesionalne krize



prekomeran obim posla, zbunjenost u vezi sopstvenih profesionalnih uloga i nedostatak profesionalne supervizije (Moyer, 2011). Istovremeno, rezultati ovog istraživanja nisu pronašli statističku značajnost između pojave profesionalnog sagorevanja i broja stručnih saradnika u školama. Međutim, s obzirom da je prekomeran obim posla često rezultat nemogućnosti da se ravnopravno rasporede odgovornosti sa drugim stručnim saradnicima usled njihovog nedovoljnog broja u instituciji, moguće je, makar indirektno, prepoznati značaj i ove varijable. S druge strane, povezanost profesionalnog identiteta i profesionalnog sagorevanja istraživali su autori iz različitih polja (Friedman & Farber, 1992; Monrouxe, Bullock, Tseng & Wells, 2017; Scanlan & Hazelton, 2019). U svim ovim istraživanjima pronađena je snažna korelacija između profesionalnog identiteta i profesionalnog sagorevanja.

III – *Osnove rada* predstavljaju poslednju kategoriju koja podrazumeva “razvojne karakteristike i potencijalne probleme populacije sa kojom pedagog radi”, i “direktive” što je povezano sa očekivanjima koje rukovodstvo škole i donosioci odluka imaju od pedagoga. Istraživanja su ukazala na povezanost karakteristika populacije sa kojom stručni saradnik radi sa tim koliko oni rade u skladu sa svojim željama i idejama (Scarborough & Culbreth, 2008). Naime, prema nalazima ovog istraživanja, stručni saradnici koji rade u srednjim školama u manjoj meri rade u skladu sa svojim idejama o poželjnoj profesionalnoj praksi stručnih saradnika, dok je kod stručnih saradnika koji rade u osnovnim školama ova situacija frekventnija. Drugo istraživanje koje se bavilo pedagoškim kompetencijama je takođe ukazalo na postojanje statistički značajne razlike između pedagoga koji rade u osnovnoj ili srednjoj školi, pri čemu pedagozi u osnovnim školama značajno više procenjuju sopstvene kompetencije u odnosu na pedagoge koji rade u srednjim školama (Ledić, i dr., 2013). Takođe, istraživanje koje je ispitivalo faktore koji utiču na konflikte, nesklad i dvosmislenosti u percepciji profesionalnih uloga kod stručnih saradnika u školi je pokazalo da stručni saradnici koji rade u osnovnim školama imaju manji nivo konflikata i neusklađenosti u percepciji svojih profesionalnih uloga u odnosu na one koji rade u srednjim školama (Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson & Solomon, 2005). Pored toga, važno je spomenuti i to da veličina škole u kojoj pedagog radi određuje i utiče na različite aspekte njegovog posla, a s obzirom da su velike škole pretežno locirane u urbanijim sredinama, moguće je uspostaviti i vezu između veličine škole i sredine u kojoj se škola nalazi. Kada je reč o podkategoriji “direktive”, mišljenja smo da je ona preusko definisana, te da je zanemarena važnost celokupne klime u školi. Školska klima predstavlja multidimenzionalan fenomen koji se odnosi na

kvalitet i karakter školskog života i koji utiče na iskustva ključnih aktera, odnosno na to da li školu doživljavaju kao prijatno okruženje ili ne (Vujačić, Đević i Jošić, 2020). Ranija istraživanja (Canrinus et al. 2012) su pokazala da mera u kojoj su nastavnici zadovoljni odnosom sa kolegama i podrškom koju u svom radu dobijaju utiče na različite indikatore profesionalnog identiteta. Zanimljivo je da se nezadovoljstvo materijalnom nadoknadom za svoju profesionalnu delatnost u manjoj meri povećava ukoliko su nastavnici istovremeno zadovoljni odnosima u školskom kolektivu. Samim tim, njihova motivacija u profesionalnom delovanju može biti održana uprkos niskim materijalnim primanjima ukoliko je klima u školskom kolektivu procenjena kao pozitivna. S druge strane, isto istraživanje je pokazalo da višem stepenu zadovoljstva odnosima u školskom kolektivu doprinosi adekvatan liderski stil uprave škole. Podrška od strane donosioca odluka i uprave škole je neophodna za efektivan i kvalitetan rad stručne službe. Preduslov takvoj podršci je svakako usklađenost ideja rukovodstva i samih stručnih saradnika o tome koje su uloge, odgovornosti i zadaci ove službe. Diskrepancije u percepciji uloga i odgovornosti stručnih saradnika od strane direktora i samih stručnih saradnika potvrđene su i u nekim ranijim istraživanjima (Bailey, 2012). Razlike su posebno prisutne u domenu klasifikovanom kao „druge aktivnosti“, u okviru kog se nalaze zadaci i aktivnosti koji nisu usko vezani za program rada stručnih saradnika. S obzirom na važnost postojanja opšteg saglasja o tome šta su čije uloge i dužnosti u okviru škole kao institucije kako za njeno funkcionisanje u celini, tako i za efektivno i efikasno delovanje svih zaposlenih, neophodno je intenzivnije raditi na upoznavanju svih relevantnih subjekata u školi o tome ko su pedagozi kao stručni saradnici, koje su njihove uloge, kompetencije i zašto je njihov doprinos kvalitetnom obrazovno-vaspitnom radu u školi ključan.

## **5. PREGLED VAŽNIJIH ISTRAŽIVANJA**

Tema profesionalnog identiteta predstavlja relativno novo, ali veoma aktuelno teorijsko i istraživačko područje. Posebno interesovanje za izučavanje profesionalnog identiteta u poslednjih 20-ak godina na globalnom nivou se može pronaći u oblasti tzv. pomagačkih profesija koje pružaju zdravstvene i obrazovne usluge pojedincima i/ili grupama i uključuju različite oblasti kao što su: psihologija, psihijatrija, medicina, socijalni rad i obrazovanje (VandenBos & American Psychological Association, 2015). Najveći broj istraživanja ove tematike je realizovan na anglosaksonskom govornom području (Velika Britanija i Sjedinjene Američke Države). Tokom početka istraživačkog interesovanja za ovaj konstrukt akcenat je bio na teorijskim promišljanjima i kvalitativnoj metodologiji. Usled toga, veliki broj radova se fokusirao na razumevanje profesionalnog identiteta kroz sagledavanje perspektiva malog broja ispitanika obuhvaćenih istraživanjem (Savin-Baden & Major, 2012). Međutim, u poslednjih dvadesetak godina težište interesovanja istraživača se preorijentisalo na kvantitativnu metodologiju. Usled toga, povećan je broj radova u kojima je težnja istraživača bila na kreiranju i validiranju instrumenata za merenje profesionalnog identiteta u različitim oblastima društvene delatnosti. Tek u poslednjih 10-ak godina istraživači se fokusiraju na korelaciona istraživanja profesionalnog identiteta sa težnjom da utvrde koji faktori ili determinante doprinose razvoju snažnog i jasno definisanog profesionalnog identiteta pojedinca, ili pak sprečavaju i suzbijaju taj razvoj. U ovom delu disertacije navešćemo neka od istraživanja koja su poslužila kao inspiracija našem.

Jedno od prvih kvalitativnih istraživanja o profesionalnom identitetu koje smo uspeali da pronađemo sprovedeno je u Sjedinjenim Američkim Državama na uzorku od 43 afro-američka studenta doktorskih studija kliničke psihologije (Watts, 1987). Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde karakteristike profesionalnog identiteta ove specifične populacije, kao i da se istraži da li postoji međuzavisnost sociopolitičkih vrednosti i drugih aspekata profesionalnog identiteta. Komponente profesionalnog identiteta predstavljene u ovoj studiji su bile: karijerni ciljevi, teorijske perspektive i vrednosti. Razvoj profesionalnog identiteta je predstavljen kao trodelni model profesionalnog razvoja koji se sastoji od početne orijentacije pojedinca, faze profesionalne socijalizacije i profesionalnog ishoda. Autor rada pretpostavlja da u fazi početne orijentacije postoji mogućnost da početnici već imaju određeni set teorijskih interesovanja i karijernih ciljeva, koji nisu nezavisni od njihovih kulturnih iskustava i vrednosti. U drugoj fazi, autor ističe da je

važno uzeti u obzir strukturalne i institucionalne specifičnosti i uticaje kako bi se razumeo proces socijalizacije. U fazi profesionalnog ishoda profesionalni identitet je primarni produkt procesa socijalizacije i posmatra se kao međuzavisna kombinacija teorijskih perspektiva i karijernih ciljeva, dok su vrednosti integrisane u obe. Pretpostavka autora o postojanju specijalne forme profesionalnog identiteta (socio-političkog profesionalnog identiteta) je potvrđena, pri čemu je pronađeno da su interkorelacije između socio-političkih i kulturnih vrednosti, sa jedne strane, i teorijskih perspektiva i karijernih ciljeva sa druge strane, takve da ove prve oblikuju i utiču na profesionalno delovanje studenata.

Još jedno kvalitativno istraživanje koje je još relevantnije za tematiku ove disertacije jeste istraživanje sprovedeno u Sjedinjenim Američkim Državama na uzorku od 10 školskih savetnika osnovnih i srednjih škola. Cilj ovog istraživanja jeste generisanje utemeljene teorije o profesionalnom identitetu školskih savetnika (Brott & Myers, 1999). U ovoj studiji razvoj profesionalnog identiteta se posmatra kao referentni okvir za ispunjavanje profesionalnih uloga, donošenje važnih odluka i profesionalni razvoj. Nalazi ovog istraživanja potvrđuju i da razvoj profesionalnog identiteta ne predstavlja konačan ishod, da se razvija kroz vreme i da je deo iskustvenog procesa sazrevanja. Takođe, rezultati su pokazali da profesionalni identitet može da ima medijatorsku ulogu u tome kakva je delatnost savetnika, kao i u kvalitetu usluga koje pruža korisnicima savetovanja i školskoj zajednici. Osim toga, rezultati ovog istraživanja pokazuju da je za razvoj profesionalnog identiteta ključan proces koji nastaje u profesionalnim interakcijama koje se događaju u toku obavljanja profesionalne uloge. Drugim rečima, profesionalni identitet formira se na osnovu odluka koje školski savetnici donose u toku interakcije sa različitim značajnim drugima (npr. direktor i kolege savetnici). Ovaj proces, identifikovan kao ključna kategorija, nazvan je „mešanje uticaja“ i konceptualizovan je kao dinamička interakcija unutrašnjih i spoljašnjih perspektiva. Druga istraživanja takođe potvrđuju važnost profesionalnih interakcija i konteksta u kom se profesionalni identitet formira. Tako, na primer, pojedini autori (Gibson et al., 2010) posebno ističu kontekst obrazovanja nastavnika/školskih savetnika i ističu kako je pripadnost grupi izložilo studente uticaju različitih vrednosti, teorija i ponašanja, što je dalje uticalo na to kako studenti vide sebe kao buduće profesionalce. Ovo istraživanje takođe potvrđuje pretpostavku o „mešanju uticaja“ i govori da razvoj profesionalaca teče u pravcu od eksterne evaluacije definisanja oblasti rada, odgovornosti za profesionalni rast i sistemskog pristupa određenju profesionalnog identiteta do njihovog internalizovanog određivanja i validacije. Drugim

rečima, mladi profesionalci se više oslanjaju na mišljenja eksperata o tome šta čini njihov posao i kako treba da ga obavljaju, a nakon provedenog vremena u određenom domenu rada počinju više da se oslanjaju na internalizovano definisanje sopstvene profesionalne uloge, preuzimaju odgovornost za svoj razvoj i sistematski razvijaju sopstveni profesionalni identitet.

Istraživanja sprovedena u Izraelu tokom 1980-ih godina (Kremer & Hofman, 1985; Moore & Hofman, 1988) predstavljaju najraniji primer kvantitativnog pristupa istraživanju ove tematike. Istraživanje o profesionalnom identitetu zaposlenih na institucijama visokog obrazovanja sprovedeno u Izraelu na uzorku od 359 zaposlenih na Izraelskom institutu za tehnologiju i Tel Avivskom univerzitetu (Moore & Hofman, 1988), pružilo je značajne resurse za razumevanje konstrukta profesionalni identitet. Autori određuju profesionalni identitet prema meri u kojoj pojedinac misli da je njegova ili njena profesionalna uloga važna, privlačna i usklađena sa drugim ulogama. Ranije istraživanje (Kremer & Hofman, 1985) pokazuje da je zadovoljstvo poslom značajno povezano sa profesionalnim identitetom, kao i da nastavnici osnovnih i srednjih škola češće tvrde da su doživeli profesionalno izgaranje ukoliko je njihov profesionalni identitet oslabljen. Rezultati istraživanja na uzorku univerzitetskih nastavnika (Moore & Hofman, 1988) pokazuju da zadovoljstvo poslom koje se javlja usled samopoštovanja i samoaktualizovanosti jači prediktor ostajanja na trenutnoj poziciji, nego što je nezadovoljstvo usled lošijih radnih uslova prediktor odlaska sa trenutne pozicije. Takođe, težnja prema povećanju kvaliteta rada institucije je konzistentna sa visoko razvijenim profesionalnim identitetom. Prema tome, ovo istraživanje ističe da je profesionalni identitet prediktor sklonosti za napuštanje posla kod pojedinca, pri čemu pojedinci sa manje izraženim profesionalnim identitetom imaju veću sklonost ka napuštanju posla, što su potvrdila i kasnija istraživanja (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Novija istraživanja o profesionalnom identitetu su pretežno korelaciona i usmerena su na ispitivane različitih indikatora i korelata profesionalnog identiteta. Kao primer, moguće je navesti kvalitativno istraživanje koje je obuhvatilo 15 mladih profesionalaca u oblasti savetovanja i ispitivalo povezanost profesionalnog identiteta i liderskih pozicija koje pojedinac zauzima u profesionalnoj asocijaciji (Luke & Goodrich, 2010). U istraživanju su svi ispitanici jasno naznačili da je to što su imali lidersku poziciju u profesionalnoj asocijaciji povezano sa razvojem njihovog profesionalnog identiteta. Osim toga, rezultati ukazuju na postojanje uzajamne povezanosti i uticaja između konteksta liderske pozicije koju mladi profesionalci zauzimaju i razvoja profesionalnih odnosa, kao i širenja profesionalne mreže saradnika.

Dalje, istraživanje u Nemačkoj na uzorku od 529 alumnista sa 3 Univerziteta iz različitih naučnih oblasti (Hirschi, 2012) je težilo da utvrdi odnos između Angažovanosti i Shvatanja profesije kao poziva (stanje pozitivne ispunjenosti usled pripadnosti određenoj profesiji) sa jedne strane, i profesionalnog identiteta, profesionalne samoefikasnosti i stava o smislenosti sopstvenog profesionalnog delovanja, sa druge strane. Rezultati istraživanja ukazuju da shvatanje profesije kao poziva predstavlja važan faktor u razumevanju toga šta čini određeni posao smislenim. Takođe, ovaj faktor predstavlja definišuću komponentu nečijeg identiteta. U istraživanju nije potvrđena hipoteza da samoefikasnost ima medijatorsku ulogu u odnosu između shvatanja profesije kao poziva i radne angažovanosti. U ovom istraživanju profesionalni identitet ne predstavlja centralni fenomen koji okupira pažnju istraživača, ali smo ovo istraživanje istakli kao primer varijeteta istraživačkih mogućnosti kod izučavanja ovog konstrukta.

Mnogi istraživači su težili, sa ciljem da bolje razumeju konstrukt profesionalnog identiteta (šta je i od čega je sačinjen, šta utiče na njegovo formiranje i zašto je važan, koje su posledice postojanja zbunjenosti i nejasnoća kod pojedinca u vezi profesionalnog identiteta i sl.), da kreiraju instrumente koji će kvantitativno meriti ovaj konstrukt. U literaturi smo uspeali da pronađemo različite studije koje je moguće kategorisati prema oblastima profesionalne delatnosti u kojima se meri profesionalni identitet profesionalaca.

Tako su se u oblasti *zdravstvene i socijalne zaštite* izdvojila skala Professional Self Identity Questionnaire (PSIQ) (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009) koja teži da ispita tzv. profesionalni self-identitet studenata. Skala je sačinjena od 9 tvrdnji i pokazuje trofaktorsku strukturu: Aktivnosti specifične za profesiju (procenjivanje, analiza dokumentacije, reagovanje u vanrednim situacijama i podučavanje); Generički atributi (kulturna osvešćenost, etička svest i promišljanje); i Interpersonalne aktivnosti (timski rad i komunikacija) (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009: 605). Istraživanje je pokazalo da studenti sa više prethodnog iskustva u oblasti zdravstva ili socijalne zaštite i studenti na višim godinama studija postižu više skorove na PSIQ, a posebno kada je reč o faktoru Aktivnosti specifične za profesiju. Drugo istraživanje koje je imalo za cilj da istraži faktore koji utiču na izgradnju profesionalnog identiteta studenata prve godine u oblasti zdravstva i socijalne zaštite, za ispitivanje nezavisne varijable istraživanja (profesionalnog identiteta) kreiran je instrument Professional Identity Scale (PIS) (Adams et al., 2006). Istraživanje je pokazalo da postoji značajna povezanost između pola, pripadnosti različitoj profesionalnoj grupi u oblasti zdravstva i socijalne zaštite (pronađena je razlika kod npr. socijalnih radnika i

fizioterapeuta, pri čemu je kod drugih značajno izraženiji profesionalni identitet) i profesionalnog identiteta. Takođe, pronađena je i pozitivna korelacija između profesionalnog identiteta studenata i prethodnog radnog iskustva, razumevanja timskog rada i samoprocenjenog znanja o profesiji.

U *oblasti nastavničke profesije* pronašli smo instrument Teacher Professional Identity Scale (TPIS) (Cheung, 2008) koji je pokazao petofaktorsku strukturu sačinjenu od sledećih faktora: Poučavanje i učenje; Učenički razvoj; Razvoj škole kao institucije; Profesionalni i širi socijalni odnosi; Lični rast i razvoj. Zanimljiv nalaz ovog istraživanja ukazuje da su nastavnici muškog pola pokazali značajno više vrednosti na 3 faktora u odnosu na njihove koleginice, te da je profesionalni identitet izraženiji kod nastavnika muškog pola. Važno je pomenuti i istraživanje koje je sprovedeno 2013. godine na uzorku od 284 nastavnika predmetne nastave iz Srbije i Crne Gore. Istraživanje se odnosilo na ispitivanje izraženosti različitih aspekata profesionalnog identiteta nastavnika u korelaciji sa ispitivanim psihološkim varijablama i sociodemografskim karakteristikama (Živković i Randelović, 2013). Za potrebe ovog istraživanja profesionalni identitet je operacionalizovan i meren kroz sledeće faktore: Nastavna praksa (subjektivni doživljaj i procena efikasnosti u ostvarivanju školskih ciljeva), Škola i profesija (samopercepcija nastavničke profesije), Razvoj učenika (predstavlja vrednosnu orijentaciju nastavnika), Lični razvoj (posvećenost profesiji i kontinuirano stručno usavršavanje), Anticipacija uloga (percepcija nastavničkih uloga u budućnosti), Posvećenost ulogama (profesionalna identifikacija i posvećenost). Ovo istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna korelacija između aspekata profesionalnog identiteta i sledećih psiholoških varijabli: samopoštovanja, zadovoljstva profesijom, zadovoljstva porodicom i samoprocene sopstvenog uspeha. Najjača povezanost je pronađena između profesionalnog identiteta (svi aspekti osim anticipacije uloga) i zadovoljstva profesijom.

Za naše istraživanje najrelevantnija su ona istraživanja i instrumenti koji se tiču profesionalnog identiteta savetnika, s obzirom da su područja rada školskih savetnika u školama na anglosaksonskom području u velikoj meri srodna područjima rada školskih pedagoga. Shodno tome, u *oblasti savetovanja* pronašli smo i najveći broj instrumenata pri čemu je jedan od najranijih pokušaja kreiranja instrumenta za kvantitativno merenje profesionalnog identiteta The Professional Identity and Engagement Survey (PIES) (Puglia, 2008) nastao u okviru doktorske disertacije. Profesionalni identitet je u ovoj studiji operacionalizovan preko tri komponente: usaglašenost sa filozofijom savetovanja, uverenja o savetovanju kao profesiji i profesionalno

angažovanje. Takođe, samo dve godine kasnije u okviru druge doktorske disertacije (Emerson, 2010) kreirana je još jedna skala pod nazivom Counselor Professional Identity Measure (CPIM). Rezultati ovog istraživanja su ukazali na visoku kompleksnost konstrukta profesionalni identitet i na neophodnost dubinskog sagledavanja njegove strukture i komponenata. Ove neobjavljene doktorske disertacije, iako istraživački rezultati nisu pružili preciznu meru profesionalnog identiteta, su poslužile kao odlična početna tačka za bolje razumevanje strukture i komponenata profesionalnog identiteta. Samim tim, predstavljale su dobru osnovu istraživačima ove tematike za kreiranje preciznijih i validnijih instrumenata za merenje profesionalnog identiteta.

Serijska istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama koja su imala za cilj kreiranje instrumenta za ispitivanje profesionalnog identiteta u oblasti savetovanja konačno su dovela do kratke i validne skale (Woo, 2013; Woo & Henfield, 2015; Woo et al., 2018). Usled kompleksnosti konstrukta profesionalnog identiteta većina prethodnih instrumenata, uključujući i rane verzije ovog, sastojale su se od velikog broja tvrdnji. Konkretno, Professional Identity Scale in Counseling (Woo & Henfield, 2015) sa sastojala od 6 subskala i 53 ajtema. Usled svoje dužine ovakve skale nisu poželjne za ispitivanje i/ili kontinuirano praćenje razvoja profesionalnog identiteta savetnika. Na ovoj pretpostavci, autori ovog instrumenta su koristeći eksplorativnu i konfirmatornu faktorsku analizu redukovali prvobitni instrument i kreirali skalu sa 16 tvrdnji (Woo et al., 2018). Nismo uspeali da pronađemo noviju studiju u kojoj je primenjena ova skraćena skala, međutim, duža verzija skale je primenjena u istraživanju u kom su se razmatrale razlike u izraženosti profesionalnog identiteta između tri grupe ispitanika: studenata master studija, doktorskih studija i njihovih profesora (Woo et al., 2017). Nalazi ovog istraživanja ukazuju da profesori u ovoj oblasti imaju značajnije izražen profesionalni identitet u odnosu na studente doktorskih studija, koji pak imaju izraženiji profesionalni identitet u odnosu na studente master studija.

*Istraživanje profesionalnog identiteta pedagoga u našoj zemlji* uglavnom je zasnovano na teorijskom razmatranju, a jedan od opsežnijih primera ovakvog pristupa jeste zbornik radova koji je nastao kao rezultat naučne konferencije održane u Beogradu, 2014. godine pod nazivom "Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju". Radovi objavljeni u ovom zborniku pretežno su bili usmereni na teorijsko razmatranje pojedinih uloga koje pedagog ima u savremenom školskom kontekstu ili pak nekih kompetencija relevantnih za rad pedagoga.

Kada je reč o empirijskom pristupu istraživanju ove tematike kod nas, činjenica je da su empirijska istraživanja profesionalnog identiteta pedagoga veoma retka. Ona istraživanja koja smo



uspeli da pronađemo uglavnom su usmerena na ispitivanje pojedinih aspekata (dimenzija) profesionalnog identiteta pedagoga. Kao primer se mogu izdvojiti nekoliko istraživanja iz naše države i okruženja u kojima se nije eksplicitno postavljalo ispitivanje profesionalnog identiteta kao cilj, a koja su se implicitno bavila istraživanjem jedne komponente profesionalnog identiteta. Ta komponenta se odnosi na percepciju uloga i statusa profesije od strane relevantnih subjekata u profesionalnoj i široj društvenoj zajednici. Naime, jedno istraživanje iz Republike Hrvatske, sprovedeno na uzorku od 194 socijalna pedagoga, između ostalog, ispitivalo je kako socijalni pedagozi percipiraju profesionalni status i prestiž socijalne pedagogije. Utvrđeno je da 5% ispitanika smatra da prosečno obrazovani građanin Hrvatske zna šta je to socijalna pedagogija, dok se 51,5% ispitanika nije složilo sa tvrdnjom da socijalni pedagozi kao stručnjaci uživaju visok ugled u društvu (Šućur, 2011). Slično istraživanje objavljeno u radu sa simboličnim nazivom “Čemu služi pedagog” (Pavlović Breneselović, 2013), u kom su ispitanike činile 4 grupacije: deca u predškolskoj ustanovi, srednjoškolci, studenti sa tehničkog i pravnog fakulteta i slučajni prolaznici. Rezultati do kog se ovim istraživanjem došlo pokazuju da kod ispitanika ne postoji jasna slika o tome šta je pedagog, te da gotovo polovina ispitanika nisu mogli da identifikuju specifičnost profesije pedagoga u odnosu na druge profesije (vaspitač, nastavnik, učitelj). Na pitanje o delatnosti pedagoga, više od 50% ispitanika smatra da pedagog pretežno radi sa decom, pri čemu je zabrinjavajući nalaz da je čak jedna petina svih ispitanika istakla da se pedagog bavi “normalizacijom” dece.

Porast interesovanja istraživača za pitanja profesionalnog identiteta je evidentan, međutim, do sada je fokus istraživača prevashodno bio usmeren na kreiranje pouzdanih instrumenata za ispitivanje ovog fenomena. Istraživanja koja su usmerena na ispitivanje faktora i determinanti razvoja profesionalnog identiteta još uvek nisu zastupljena u dovoljnoj meri, posebno kada je reč o profesionalnom identitetu pedagoga. S obzirom da takvo istraživanje može pružiti odgovore na brojna pitanja koja su važna za unapređenje kvaliteta rada pedagoga – od analize opštih uslova i pretpostavki za razvoj profesionalnog identiteta do razmatranja uticaja ličnih, profesionalnih i kontekstualnih faktora koji tokom profesionalne karijere predviđaju izraženiji ili slabije izražen profesionalni identitet (Woo & Henfield, 2015), smatramo da postoji velika potreba, a istovremeno i širok istraživački prostor za studiju koja će se baviti ovim pitanjima.

## **6. METODOLOŠKA ORIJENTACIJA ISTRAŽIVANJA**

### **6.1 Problem istraživanja**

Problem ovog istraživanja je proistekao iz rezultata dosadašnjih, aktuelnih istraživačkih rezultata o različitim determinantama koje doprinose izgrađivanju i održavanju jasnog, snažnog i izraženog profesionalnog identiteta profesionalaca u pomažućim profesijama. Pored toga, dosadašnji rezultati ukazali su i na efekte koje izgrađen profesionalni identitet ima na različite aspekte profesionalnog delovanja i ličnog blagostanja pojedinca. Kada je reč o profesionalnom identitetu školskih pedagoga i empirijskih nalaza vezanih za ovu tematiku, moguće je primetiti nedostatak istraživanja na ovu temu, kao i nedovoljnu istraženost efekata koji pojedine determinante imaju na profesionalni identitet ovih stručnjaka. Takođe, prethodna istraživanja su dolazila do pojedinih kontradiktornih nalaza (na primer, odnos samoefikasnosti, kao i dužine radnog staža sa jedne strane, i profesionalnog identiteta, sa druge strane) koja ostavljaju mnogo prostora za dalja istraživanja i dolaženja do potencijalnih objašnjenja postojećih kontradiktornosti.

Kako se profesionalni identitet izgrađuje u toku društvenih interakcija sa spoljašnjom sredinom, kao i posredstvom mentalnih procesa socijalne kategorizacije, identifikacije i komparacije (Hogg, 2012), teorija socijalnog identiteta predstavlja povoljni teorijski okvir ovog istraživanja. Ovaj rad teži da ponudi neke odgovore na pitanja koja se tiču povezanosti profesionalnog identiteta sa jedne strane i karakteristika ispitanika i konteksta u kojem obavljaju svoju profesionalnu delatnost sa druge strane. Kada je reč o karakteristikama ispitanika, u ovom radu su razmatrane relacije između ličnih i profesionalnih karakteristika ispitanika i njihovog profesionalnog identiteta. Međutim, s obzirom da se profesionalni identitet svakog pedagoga izgrađuje i razvija u različitom socijalnom okruženju koje ima svoje specifičnosti, pored karakteristika samih ispitanika neophodno je sagledati i određene karakteristike konteksta u kom pojedinac obavlja svoju profesionalnu delatnost, kao i njihove relacije sa profesionalnim identitetom. Shodno tome, kada je reč o karakteristikama konteksta u kom školski pedagozi rade, moguće je izdvojiti niz potencijalnih prediktorskih varijabli koje direktno ili indirektno doprinose izraženijem ili manje izraženom profesionalnom identitetu. Ovim istraživanjem sigurno nisu obuhvaćene sve potencijalne determinante profesionalnog identiteta, ali to ne umanjuje teorijsko-aplikativni značaj ove studije koja će pružiti empirijsko potkrepljenje pitanjima koja su, u poslednje vreme, predmet razmatranja teoretičara u pedagoškoj nauci.

Uzimajući u obzir sve navedeno, problem istraživanja glasi: *Kako pedagozi percipiraju sopstveni profesionalni identitet i da li postoji međuzavisnost između profesionalnog identiteta sa jedne strane, i merenih ličnih, profesionalnih i kontekstualnih varijabli sa druge strane?*

## **6.2 Cilj i zadaci i istraživanja**

Osnovni cilj istraživanja usmeren je na ispitivanje povezanosti merenih ličnih i profesionalno-kontekstualnih varijabli sa izraženošću profesionalnog identiteta školskih pedagoga. Cilj istraživanja je operacionalizovan kroz sledeće istraživačke zadatke:

1. Ispitati izraženost profesionalnog identiteta školskih pedagoga i utvrditi koji aspekti profesionalnog identiteta su najizraženiji.
2. Ispitati da li merene lične karakteristike ispitanika predviđaju izraženost profesionalnog identiteta školskih pedagoga.
  - 2.1. Ispitati da li percipirana samoeфикаsnost školskih pedagoga predviđa izraženost profesionalnog identiteta.
  - 2.2. Ispitati da li procenjeni nivo samopoštovanja školskih pedagoga predviđa izraženost profesionalnog identiteta.
3. Ispitati da li merene profesionalno-kontekstualne karakteristike predviđaju izraženost profesionalnog identiteta školskih pedagoga.
  - 3.1. Ispitati da li dužina radnog staža, prethodno radno iskustvo u drugim institucijama ili organizacijama i angažovanost u profesionalnim udruženjima predviđaju izraženost profesionalnog identiteta.
  - 3.2. Ispitati da li merene specifičnosti radnog okruženja (tip škole - osnovna i srednja škola; sedište škole, veličina škole) predviđaju izraženost profesionalnog identiteta školskih pedagoga.
  - 3.3. Ispitati da li zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem predviđa izraženost profesionalnog identiteta školskih pedagoga.
4. Ispitati da li godine starosti ispitanika imaju moderatorsku ulogu u relacijama između merenih aspekata profesionalnog identiteta i merenih prediktorskih varijabli.
5. Ispitati da li dužina radnog staža ima moderatorsku ulogu u relacijama između merenih aspekata profesionalnog identiteta i merenih prediktorskih varijabli.

6. Ispitati da li prisustvo još jednog (ili više) stručnog saradnika u neposrednom radnom okruženju ima moderatorsku ulogu u relaciji između merenih aspekata profesionalnog identiteta i merenih prediktorskih varijabli.
7. Ispitati koja od merenih prediktorskih varijabli ima najveću moć predviđanja profesionalnog identiteta.

Na osnovu cilja i zadataka postavljene su hipoteze istraživanja koje su utemeljene na nalazima ranijih studija ove tematike.

### **6.3 Istraživačke hipoteze**

*Opšta hipoteza:*

Pretpostavlja se da su merene lične i profesionalno-kontekstualne varijable u značajnoj meri povezane sa izraženošću profesionalnog identiteta školskog pedagoga.

*Posebne hipoteze:*

1. Pretpostavlja se da će većina ispitanika imati izražen profesionalni identitet, pri čemu će ispitanici imati više vrednosti na subskalama Znanje o profesiji i Stavovi o profesiji, a niže vrednosti na subskali Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. U sličnim istraživanja (Puglia, 2008) utvrđeno je da ispitanici postižu visoko slaganje sa subdomenima profesionalnog identiteta Filozofija profesije savetnika i Stavovi o profesiji, dok je sa druge strane pronađen nizak nivo Angažovanja u oblasti profesije.
2. Pretpostavlja se da merene lične varijable predviđaju izraženost profesionalnog identiteta ispitanika.
  - 2.1. Pretpostavlja se da procenjena samoefikasnost školskih pedagoga predviđa izraženost profesionalnog identiteta. Istraživanja pokazuju da samoefikasnost predstavlja faktor koji može, indirektno, da utiče na percepciju profesionalnog identiteta (Canrinus et al., 2012). Osim toga, ona je važan prediktor psihološkog, fizičkog zdravlja, namere pojedinca da promeni karijeru (Wang et al., 2015), kao i posvećenosti pozivu (profesiji) (Chesnut & Burley, 2015).
  - 2.2. Pretpostavlja se da samopoštovanje predviđa izraženost profesionalnog identiteta. Istraživanja pokazuju da će pojedinci sa visokim samopoštovanjem češće videti sebe kao sposobne, značajne i vredne osobe, u odnosu na pojedince sa niskim samopoštovanjem (Cai et. al, 2015), što može doprineti slabije ili jače izraženom profesionalnom identitetu.

3. Pretpostavlja se da merene profesionalne karakteristike ispitanika i karakteristike neposrednog radnog okruženja predviđaju izraženost profesionalnog identiteta školskih pedagoga.
  - 3.1. Pretpostavlja se da dužina radnog staža, prethodno radno iskustvo u drugim institucijama ili organizacijama i procena aktivnosti profesionalnog udruživanja predviđaju izraženost profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Istraživanja ukazuju na povezanost profesionalnog identiteta i rasprostranjenosti “razvojne mreže”, tj. raznovrsnosti profesionalaca koji su uključeni u obrazovanje i profesionalni razvoj pojedinca. S druge strane, pronađena je negativna korelacija između jasnoće profesionalnog identiteta i gustine te mreže, tj. povezanosti i usmerenosti samo na jednog ili na mali broj mentora (Dobrow & Higgins, 2005).
  - 3.2. Pretpostavlja se da karakteristike radnog okruženja ispitanika (tip škole, sedište škole i veličina škole) predviđaju izraženost profesionalnog identiteta. Ovakva pretpostavka je potvrđena i u ranijim razmatranjima ove tematike (Day et al., 2006; Gibson et al., 2010).
  - 3.3. Pretpostavlja se da zadovoljstvo odnosima u školskom kolektivu i radnim okruženjem predviđaju izraženost profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Ranija istraživanja ističu da zadovoljstvo odnosima u školskom kolektivu i rad u okruženju u kom ne postoje veće teškoće u ovom domenu doprinose razvoju relevantnih indikatora profesionalnog identiteta (Bogler & Somech, 2004; Canrinus et. al., 2012; Devos, et al., 2012; Fernandes & Rocha, 2009).
4. Pretpostavlja se da će godine starosti imati moderirajuću ulogu u odnosu između izraženosti aspekata profesionalnog identiteta i merenih prediktorskih varijabli (lične i profesionalno-kontekstualne karakteristike). Ova pretpostavka je zasnovana na nalazima ranijih istraživanja koja su pokazala da postoji značajan napredak u izraženosti pojedinih indikatora profesionalnog identiteta kod ispitanika nakon samo pola godine (Lamote & Engels, 2010), kao i određenih aspekata profesionalnog identiteta (Živković i Randelković, 2013). Osim toga, pojedina istraživanja potvrđuju da sa godinama opada motivacija i posvećenost svojim profesionalnim ulogama (Bloom, 1988, prema Beijaard et al., 2000), što takođe ukazuje na relevantnost ispitivanja ove varijable.
5. Pretpostavlja se da će dužina radnog staža imati moderirajuću ulogu u odnosu između aspekata profesionalnog identiteta i merenih prediktorskih varijabli (lične i profesionalno-kontekstualne karakteristike). Istraživanja pokazuju da postoji povezanost između izraženosti profesionalnog

identiteta i dužine radnog staža (Živković i Ranđelković, 2013), ali i da postoje statistički značajne razlike između profesionalaca koji su na različitim stupnjevima obrazovanja i u različitim fazama profesionalnog razvoja (Woo et al., 2017). Pored toga, imajući u vidu da su mnoga istraživanja ukazala da kvalitetna rana profesionalna socijalizacija predstavlja ključni faktor u razvoju snažnog profesionalnog identiteta (Chaix, 1993 prema: Cohen-Scali, 2003), želeli smo da sagledamo da li dužina radnog staža moderira odnos između drugih prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta.

6. Pretpostavlja se da će se saradnja sa drugim stručnim saradnikom/icima u školi imati moderirajuću ulogu u odnosu između aspekata profesionalnog identiteta i merenih prediktorskih varijabli (lične i profesionalno-kontekstualne karakteristike). Polazeći od istraživačkih nalaza o tome da se stručni saradnici često osećaju profesionalno izolovano u svojoj praksi jer ne primaju dovoljno podrške u svom radu (Harvey & Pearrow, 2010; Kolega i Vlahović Štetić, 2014), postavljeno očekivanje ide u smeru potvrđivanja stanovišta (Hogg & Terry, 2001) da se profesionalni identitet razvija kroz usklađivanje sa prototipom sopstvene profesionalne grupe, ali i kroz poređenje sa predstavnicima iz drugih grupa.
7. Pretpostavlja se da lične prediktorske varijable dominantno predviđaju izraženost profesionalnog identiteta. Polazeći od postavke da je profesionalni identitet deo socijalnog identiteta, koji je deo našeg self-koncepta (Tajfel, 1982), moguće je pretpostaviti da percipirana samoefikasnost, ali i visina samopoštovanja, kao procesi kojima pojedinac promišlja o sopstvenom selfu, predstavljaju posebno snažan prediktor izraženosti profesionalnog identiteta.

#### **6.4 Istraživačke varijable**

Kriterijumsku varijablu ovog istraživanja predstavlja *profesionalni identitet školskog pedagoga* koji predstavlja formu socijalnog identiteta i tiče se interakcija u radnom okruženju tokom kojih se iskustva interpretiraju, reinterpetiraju i integrišu u sopstveni identitet. Profesionalni identitet je u ovom istraživanju operacionalizovan je preko četiri subdomena (faktora): 1. Znanje o profesiji, 2. Profesionalne komeptencije, 3. Stavovi prema profesiji, 4. Angažovanje u oblasti pedagoške profesije.

Prva grupa prediktorskih varijabli predstavljaju lične (personalne) varijable:

- Prva varijabla u ovoj grupi se odnosi na *procenu samoefikasnosti* koja meri procenu pedagoga o sopstvenim sposobnostima da upotrebe veštine i kompetencije za uspešno rešavanje određenog problema ili izvršavanje određenih zadataka (Bandura, 1986). Procena samoefikasnosti nije usmerena na merenje kompetencija i veština koje pojedinac poseduje već na sagledavanje uverenja pojedinca o tome šta on može da postigne sa onim čime raspolaže u različitim uslovima i situacijama (Bandura, 1997).
- Druga varijabla iz ove grupe jeste *procena samopoštovanja* koja meri procenu pojedinca o osećanjima koja ima o sebi, tj. pozitivnu evaluaciju pojedinca o sebi kao osobi/ličnosti (Rosenberg, 1965).

Imajući u vidu karakteristike pedagoške profesije, njenog istorijskog razvoja i savremenog školskog konteksta, ali i nalaze prethodnih istraživanja profesionalnog identiteta napravljena je selekcija profesionalnih i kontekstualnih prediktorskih varijabli. Dakle, druga grupa prediktorskih varijabli predstavlja skupinu varijabli koje obuhvataju profesionalno-kontekstualne karakteristike ispitanika i njihovog profesionalnog okruženja. U okviru profesionalnih karakteristika školskih pedagoga, kao prediktorske varijable su izdvojene:

- Prva varijabla odnosi se na *radno iskustvo* ispitanika u obrazovno-vaspitnoj delatnosti i obuhvata dužinu radnog staža i prethodno radno iskustvo u drugim institucijama i/ili organizacijama.
- Druga varijabla odnosi se na *procenu ispitanika o aktivnostima profesionalnog udruživanja pedagoga i sopstvenog angažovanja u profesionalnim udruženjima i u zajednici*. Odluka da se ova varijabla uvrsti kao prediktor profesionalnog identiteta podstaknuta je i strukturalnim određenjem profesionalnog identiteta u ovoj studiji. Naime, Angažovanje u oblasti profesije predstavlja jednu od ključnih komponenti profesionalnog identiteta koja je najdirektnije povezana sa percepcijom profesionalca o tome da li ima dovoljno prilika za profesionalno angažovanje i da li smatraju da je dovoljno aktivan/na u toj oblasti.
- Treća varijabla odnosi se na *karakteristike radnog okruženja* u kom pedagozi obavljaju svoju delatnost. Preciznije, ova varijabla obuhvata tip škole (osnovna, srednja stručna škola i gimnazija), sedište škole (gradsko/urbano okruženje,

prigradsko okruženje, seosko/ruralno okruženje), kao i veličinu škole u kojoj pedagog radi.

- Četvrta varijabla odnosi se na procenu *zadovoljstva odnosima u školskom kolektivu i radnim okruženjem*. Ova varijabla meri procenu pedagoga o kontekstu u kom ostvaruje svoju profesionalnu delatnost. Procena zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem nije usmerena na ispitivanje realnog kvaliteta odnosa i stanja u određenoj školi, već subjektivnog doživljaja ispitanika.

Moderatorske varijable u ovom istraživanju su godine starosti, dužina radnog staža ispitanika i prisustvo drugih stručnih saradnika u školi u kojoj ispitanik radi. Godine starosti i dužina radnog staža su razmatrane kao zasebne varijable zbog toga što godine starosti i dužina radnog staža ne idu nužno jedno uz drugo. Naime, s obzirom da je zaista teško pronaći posao u struci, ne znači nužno da pedagozi sa više godina starosti nužno imaju i dugotrajnije radno iskustvo. Imajući u vidu važnost postojanja mentorstva na početku karijere (Woo et al., 2016) i povezanosti sa mrežom profesionalnih uzora (Dobrow & Higgins, 2005), moguće je pretpostaviti da će u slučaju školskih pedagoga koji su na početku karijere, prediktorske varijable kao što su npr. samoeфикаsnost, samopoštovanje, stav o aktivnostima profesionalnih udruživanja školskih pedagoga u okruženju, percepcija sopstvenog aktiviteta, zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem značajnije doprinositi profesionalnom identitetu, u poređenju sa pedagozima sa dužim radnim iskustvom. Takođe, moguće je očekivati i razlike u odnosima ovih varijabli kada se uvede prisutnost drugog stručnog saradnika kao moderatorska varijabla.

## **6.5 Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda i metoda teorijske analize, a kao tehnika primenjeno je anketiranje putem online upitnika. Korišćena je platforma Google forms za prikupljanje odgovora ispitanika. U cilju dobijanja relevantnih podataka u istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

*Upitnik o socio-demografskim karakteristikama.* Upitnik je kreiran za potrebe ovog istraživanja i namenjen je prikupljanju podataka o personalnim i profesionalnim karakteristikama ispitanika - pol, godine starosti, dužina radnog staža, prethodno iskustvo u radu u obrazovno-vaspitanjnoj delatnosti), i karakteristikama radnog okruženja ispitanika (tip, sedište i veličina škole,



broj i profil stručnih saradnika u školi). Pitanja u upitniku su zatvorenog tipa, pri čemu je kod određenih pitanja otvorena mogućnost višestrukog izbora.

*Skala samoeфикаsnosti školskih savetnika (pedagoga)* (School Counselor Self-efficacy scale–SCSE) (Bodenhorn & Skaggs, 2005). U ovom istraživanju smo se odlučili za primenu ove skale zato što predstavlja prvu meru samoeфикаsnosti školskih savetnika koja je upotrebljiva u svim postavkama (bez obzira na tip škole, specifično usmerenje školskog savetnika i relevantne karakteristike konteksta u kom obavljaju profesionalnu delatnost), a koja je pokazala zadovoljavajuću validnost. Drugim rečima, ova skala je dovoljno specifična i prilagođena populaciji školskih pedagoga, ali je istovremeno je dovoljno široko postavljena da je primenjiva i precizna, bez obzira na uže kontekstualne uslove i razlike koje postoje između postavki u kojima školski pedagog radi. Skala je prevedena sa engleskog jezika i prilagođena je za potrebe ovog istraživanja. Neophodnost prilagođavanja uslovljena je u najvećoj meri time što je umesto školskih savetnika ovim istraživanjem obuhvaćena populacija školskih pedagoga, ali i kulturološkim razlikama između Sjedinjenih Američkih Država i Srbije. U korespondenciji sa Nensi Bodenhorn (Nancy Bodenhorn), jednim od autora ove skale, dobijena je pismena dozvola za korišćenje, prevod i adaptaciju (Prilog 4). U okviru sadržaja ajtema u skali nisu načinjene veće izmene, prvenstveno zato što su oblasti rada školskih savetnika na anglosaksonskom podneblju u velikoj meri podudarna sa oblastima rada naših stručnih saradnika-pedagoga. Izmerena pouzdanost ove skale, u originalnom istraživanju je .96. Skala je sačinjena je od 5 subskala i 43 ajtema u totalu, a odgovori su predstavljeni u formi skale Likertovog tipa raspona od 1 (U potpunosti se ne slažem) do 5 (U potpunosti se slažem). Veći skor na skali ukazuje na višu percepciju samoeфикаsnosti od strane ispitanika. Komponente samoeфикаsnosti koje su ispitivane ovim subskalama su dovoljno podudarne sa funkcijama i kompetencijama školskih pedagoga, te je opravdano pretpostaviti da Skala za merenje samoeфикаsnosti školskih pedagoga, iako je kreirana u Sjedinjenim Američkim Državama i na osnovu njihovih nacionalnih dokumenata, može poslužiti kao validan instrument za ispitivanje ovog fenomena i u našim uslovima.

*Rozenbergova skala za ispitivanje globalnog samopoštovanja* (Rosenberg self-esteem scale – RSES) (Rosenberg, 1965). Ova skala je najčešće korišćen instrument za merenje samopoštovanja koji je često primenjivan i na domaćoj populaciji, kao što je primer istraživanje na opštoj populaciji gde je utvrđena zadovoljavajuća interna konzistentnost skale  $\alpha = .82$

(Jovanović, 2010). Skala se sastoji od 10 ajtema u kojima su odgovori predstavljeni u formi skale Likertovog tipa raspona od 1 (uopšte se ne slažem) do 4 (potpuno se slažem).

*Skala za procenu zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem.* Skala meri zadovoljstvo ispitanika odnosima koji se uspostavljaju u radnom kolektivu, kao i zadovoljstvo određenim aspektima školskog okruženja. Skala je kreirana od strane autorke ove disertacije na osnovu analize teorijskih koncepata (Gibson et al., 2010) i istraživačkih nalaza (Carrinus et al., 2012; Živković i Ranđelović, 2013) koji ukazuju na važnost konteksta u kom školski pedagog profesionalno deluje. U skladu sa tim, u okviru ovog instrumenta, ispitivano je u kojoj meri su pedagozi zadovoljni komunikacijom sa učenicima i roditeljima, saradnjom sa kolegama i njihovim stavovima o pedagogu, saradnjom i podrškom koju dobijaju od direktora i celokupnom atmosferom u školi, ali i mogućnostima za profesionalni razvoj i napredovanje u karijeri, zadovoljstvo strukturom i sadržajima njegovih/njenih radnih obaveza i naposljetku, zadovoljstvo materijalnom nadoknadom za rad. Skala se sastoji od deset stavki u okviru kojih ispitanici treba da izraze stepen zadovoljstva pomoću Likertove petostepene skale (od 1 – u potpunosti nezadovoljan/na do 5 – u potpunosti zadovoljan/na). Veći skor na skali predstavlja veći stepen zadovoljstva merenim aspektima.

*Skala profesionalnog identiteta školskog pedagoga - skraćena verzija* (Professional Identity Scale in Counseling – short – PISC-s) (Woo et al., 2018). Ovaj instrument namenjen je merenju profesionalnog identiteta profesionalnih savetnika (professional counselors) bez obzira na to koja je njihova uža specijalnost. Ova skala je prevedena i adaptirana za potrebe ovog istraživanja. Originalna skala je kreirana i validirana u okviru doktorske disertacije autorke Hong Rjun Vu (Woo, 2013), i ovaj instrument je u kasnijim istraživanjima (Woo et al., 2017) imao za cilj da ispita da li postoje razvojne razlike u izraženosti profesionalnog identiteta studenata koji se spremaju za ulogu savetnika (counselor) na različitim nivoima studija (master i doktorske studije) i savetnika-edukatora. Originalnu skala, na kojoj je autorka testirala instrument za potrebe doktorske disertacije, činilo je 6 subskala i 62 ajtema u totalu. Nakon sprovođenja eksplorativne faktorske analize, skala je redukovana, i činilo ju je 6 subskala i ukupno 53 ajtema (Woo & Henfield, 2015). Naposljetku, autorka je napravila skraćenu verziju PISC skale (PISC-s) koja se sastojala od 4 subskale i 16 ajtema (Woo et al., 2018). U ovom istraživanju, a zbog karakteristika konteksta i prilagođavanja instrumenta uslovima naših škola, skraćena skala PISC-s je adaptirana (dva pitanja iz originalne skale su sažeta u jedno zato što svako pitanje pojedinačno nije aplikabilno

za ispitanike iz Srbije), ali je i proširena na 20 ajtema, tako što su zadržani pojedini ajtemi iz originalne verzije skale. Odgovori su predstavljeni u formi skale Likertovog tipa raspona od 1 (U potpunosti se ne slažem) do 5 (U potpunosti se slažem). Visoki i niski skorovi na skalama ne predstavljaju pozitivnu ili negativnu percepciju profesionalnog identiteta, već viši skorovi ukazuju na jače izražen profesionalni identitet, a niži skorovi na slabije izražen profesionalni identitet (Adams et al., 2006).

## **6.6 Uzorak istraživanja**

Populaciju istraživanja su činili pedagozi stručni saradnici zaposleni u osnovnim i srednjim školama sa teritorije Republike Srbije. Uzorak istraživanja je prigodni. U istraživanju je učestvovalo 434 ispitanika, što predstavlja veliki uzorak imajući u vidu specifičnost populacije koja je u fokusu ovog istraživanja. Naime, u svim osnovnim i srednjim školama na teritoriji Republike Srbije ukupni broj zaposlenih stručnih saradnika (svih stručnih profila) jeste oko 1500. S obzirom da je u ovo istraživanje uključen samo deo te populacije (školski pedagozi), moguće je zaključiti da je veličina uzorka adekvatna. Samim tim, iako je uzorak prigodan i ne omogućava potpuno generalizovanje rezultata, imajući u vidu obuhvaćeni broj ispitanika, opravdano je očekivati da će rezultati ovog istraživanja pružiti značajan uvid u profesionalni identitet školskih pedagoga u Republici Srbiji.

Kada je reč o socio-demografskim karakteristikama uzorka u istraživanju je učestvovalo 409 odnosno 94.2% ispitanika ženskog pola i 25 odnosno 5.8% ispitanika muškog pola, starosti od 24 do 64 godine ( $M = 42.01$ ,  $SD = 10.06$ ). Ispitanici su imali od jedne do 41 godine radnog staža ( $M = 14.01$ ,  $SD = 10.25$ ). Većina ispitanika je pre trenutnog zaposlenja imala iskustvo u radu u struci (64.3%), a pojedini su radili na više radnih mesta. Kada je reč o radnim mestima na kojima su ispitanici radili pre trenutnog zaposlenja, njihova zastupljenost je prikazana u Tabeli 1.

Tabela 1 *Prethodno radno iskustvo - institucije*

Iskustvo u struci	%
Predškolsko vaspitanje i obrazovanje	7.6
Osnovnoškolsko vaspitanje i obrazovanje	45.9
Srednjoškolsko vaspitanje i obrazovanje	15.7
Vaspitanje i obrazovane odraslih	0.7
Centar za socijalni rad	4.6
Kulturno umetničke-institucije (npr. muzej)	1.4
Nevladine organizacije	0.2

Škole iz kojih ispitanici dolaze su pretežno iz gradske tj. urbane sredine (53%), dok su manje i približno jednako zastupljene škole iz prigradske (20.5%) i seoske/ruralne sredine (26.5%). Većina ispitanika, tačnije 281 (64.7%) je zaposlena u osnovnoj školi, potom u srednjoj stručnoj školi 120 ispitanika (27.6%), a najmanje ispitanika 33 (7.6%) je zaposleno u gimnaziji. Broj učenika u školama u kojima ispitanici rade kreće se između 17 i 2288 ( $M = 558.22$ ,  $SD = 390.00$ ), pri čemu je medijana 500 učenika. U tim uslovima preko jedne trećine (39.2%) ispitanika nemaju nijednog drugog saradnika zaposlenog u školi. Očekivano, škole koje imaju još nekog zaposlenog pored ispitanog pedagoga imaju istovremeno i veći broj učenika ( $M=736.21$ ,  $SD=387.55$ ) u odnosu na škole u kojima je ispitanik jedini stručni saradnik ( $M = 281.81$ ,  $SD=172.14$ ). Kod ostalih ispitanika ( $N=264$ ) koji prijavljuju da imaju bar jednog saradnika, njihova zastupljenost je prikazana u Tabeli 2.

Tabela 2 *Drugi stručni saradnik u školi*

Stručni saradnik	%
Psiholog	50.7
Pedagog	5.1
Defektolog	4.1
Logoped	2.3
Socijalni radnik	0.9

## **6.7 Procedura**

Istraživanje je sprovedeno putem elektronskog upitnika u periodu od jula do decembra 2019. godine. Za prikupljanje podataka koristila se aplikacija Google forms. Po karakteru je ispitivanje bilo dobrovoljno, anonimno i individualno, pri čemu su učesnici bili upoznati sa svrhom istraživanja pre samog popunjavanja upitnika. Prosečno vreme za popunjavanje upitnika je oko 20 minuta.

U prvoj fazi istraživanja upitnik koji je sadržao set instrumenata je distribuiran putem društvene mreže Facebook. Molba za popunjavanje upitnika postavljena u grupu „Stručni saradnici u školama širom Srbije“ koja broji oko 1380 članova. Osim toga, instrument je poslat na mail adrese svih članova Podružnice pedagoga Južnobačkog okruga. Važno je napomenuti da se na kraju upitnika nalazilo pitanje otvorenog tipa gde su ispitanici imali priliku da ukažu na potencijalne nejasnoće u instrumentu i da ostave komentar vezan za istraživanje. Ispitanici su ostavili nekoliko komentara, ali nisu izvestili o bilo kakvim većim problemima prilikom ispunjavanja upitnika.

U drugoj fazi istraživanja prikupljeni su kontakti (e-mail adrese) svih državnih i privatnih, osnovnih i srednjih škola sa teritorije Republike Srbije. U tu svrhu korišćen je Portal namenjen obrazovanju – Edukacija.rs na kom se nalaze osnovni podaci o školama, uključujući i internet stranicu i e-mail adresu. Sa težnjom da se prikupe najskorije i važeće kontakt informacije, te da se potencijalno pronađe direktan kontakt mail stručnih saradnika u školi, pretražena je svaka dostupna internet stranica škola. Nakon prikupljanja kontakata, mejlovi sa molbom za učešće u istraživanju (Prilog 2) su poslani na adrese skoro svih škola sa teritorije Republike Srbije (za pojedine škole nije bilo moguće pronaći kontakt podatke).

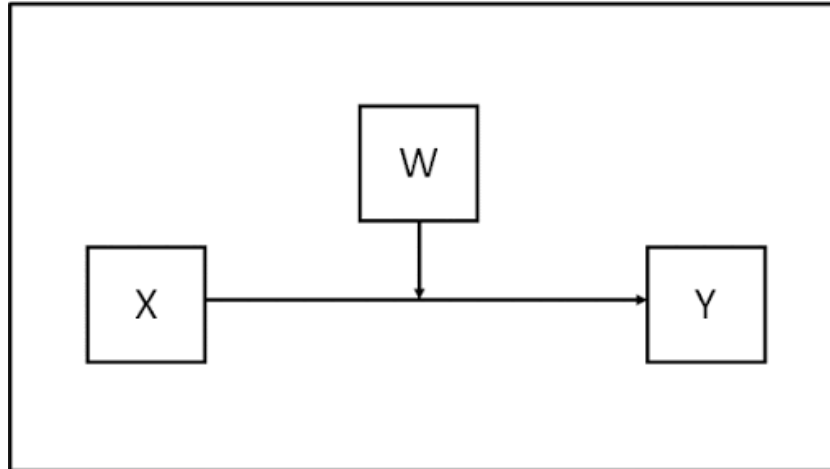
### **6.8 Načini obrade podataka**

Podaci istraživanja su analizirani u statističkom softverskom paketu IBM SPSS 21 i sastojala se iz nekoliko etapa:

1. Pre sprovođenja glavnih analiza sprovedena je analiza deskriptivnih pokazatelja u cilju uočavanja odstupanja varijabli od normalne raspodele.
2. Potom je sproveden niz korelacionih i regresionih analiza u cilju otkrivanja visokih koeficijenata povezanosti između prediktorskih varijabli. Ovaj korak u analizi je preuzet kako bi se otkrilo potencijalno postojanje multikolinearnosti.
3. Za ispitivanje uloge percipirane samoefikasnosti, visine samopoštovanja, zadovoljstva školskom klimom i odnosima u kolektivu, sedišta i veličine škole, dužine radnog staža, kao i stavova o profesionalnom udruživanju školskih pedagoga korišćeni su setovi regresionih analiza, sa profesionalnim identitetom kao kriterijumom, a ostalim varijablama kao prediktorima u modelu.
4. U cilju ispitivanja moderatorske uloge starosti, dužine radnog staža i prisutnosti drugog stručnog saradnika u relacijama između ličnih i profesionalno-kontekstualnih karakteristika, s jedne strane, i profesionalnog identiteta školskog pedagoga, s druge strane, primenjena je analiza moderacije (Model 1; Figura 5) u PROCESS 3.5 makrou (Hayes, 2013). Analiza moderacije počiva na pretpostavci da će povezanost između prediktorske i kriterijumske varijable zavisiti od nivoa moderirajuće varijable. Drugim rečima, da će ukupna varijansa te povezanosti biti dekomponovana po nivoima moderatorske varijable. Ova analiza, osim ispitivanja proste povezanosti između prediktora i kriterijuma, omogućava sticanje uvida u to

da li interakcija između prediktora i moderatora značajno doprinosi manifestaciji kriterijumske varijable.

Figura 5 Šema analiza moderacije. *X* - prediktor; *Y* - kriterijum; *W* - moderator



5. Nakon utvrđivanja varijabli koje su značajno predviđale izraženost profesionalnog identiteta školskog pedagoga u prethodna četiri koraka, sprovedena je hijerarhijska regresiona analiza sa profesionalnim identitetom kao kriterijumskom varijablom, kako bi se utvrdilo koja grupa varijabli se može smatrati najvažnijom u njegovoj predikciji.

## 7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 7.1. Profesionalni identitet školskih pedagoga

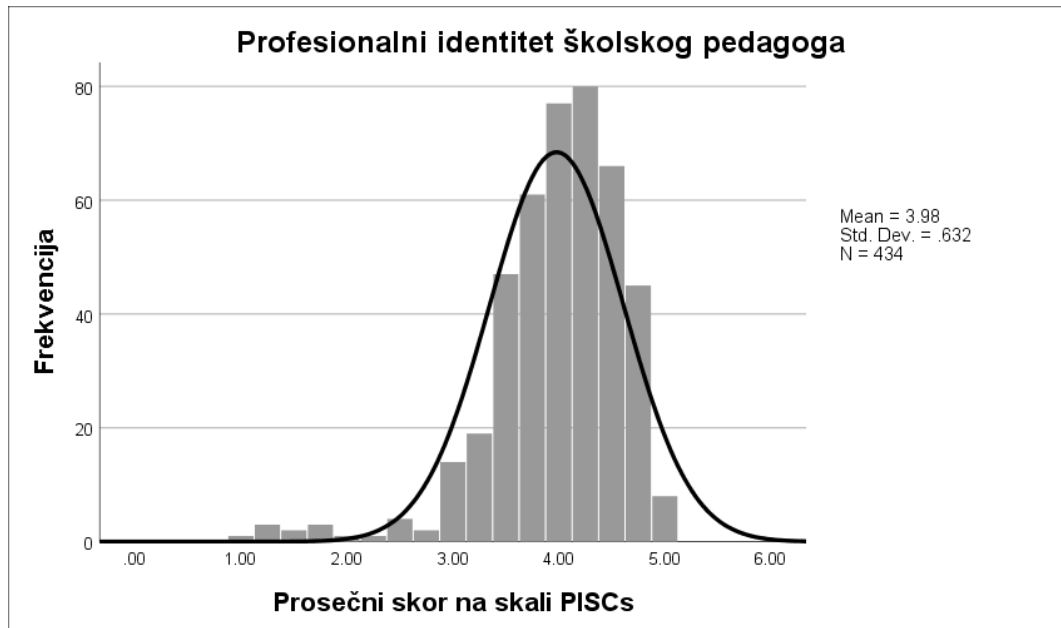
Profesionalni identitet školskih pedagoga je meren skraćenom verzijom Skale za merenje profesionalnog identiteta školskog pedagoga – PISCs (Woo et al., 2018), koja u sebi sadrži četiri subskale: Znanje o profesiji, Profesionalne kompetencije, Stavovi prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. Analiza odgovora je rađena prema unapred utvrđenom ključu koji su ponudili autori skale, a naša analiza je pokazala da skala u celosti i njene subskale pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost (Tabela 3). Izraženost profesionalnog identiteta je operacionalizovana kao prosečni skor na ovim subskalama i na upitniku PISCs u celosti. Na osnovu dobijenih rezultata moguće je primetiti da ispitanici imaju izražen profesionalni identitet, s obzirom da je prosečni skor ispitanika na ovoj skali u celosti bio 3.98 od maksimalnih 5, što prosečni skor izjednačava sa odgovorom “delimično tačno” na upitniku PISCs. Deskriptivna statistika prosečnih skorova na skali PISCs i merenim subskalama je prikazana u Tabeli 3. Analizom distribucije prosečnih skorova na skali PISCs u celosti (Grafikon 1) i distribucije prosečnih skorova na svakoj od subskala PISCs, moguće je primetiti zakošenost distribucije na desnu stranu što ukazuje da su ispitanici imali tendenciju da biraju maksimalne vrednosti pri popunjavanju ovog upitnika. U slučaju subskale Angažovanje u oblasti pedagoške profesije moguće je primetiti malo normalniju distribuciju prosečnih skorova, s tim što i u slučaju ovog faktora profesionalnog identiteta postoji blaga zakošenost u desnu stranu.

Tabela 3 *Deskriptivni pokazatelji skale PISCs i njenih subskala*

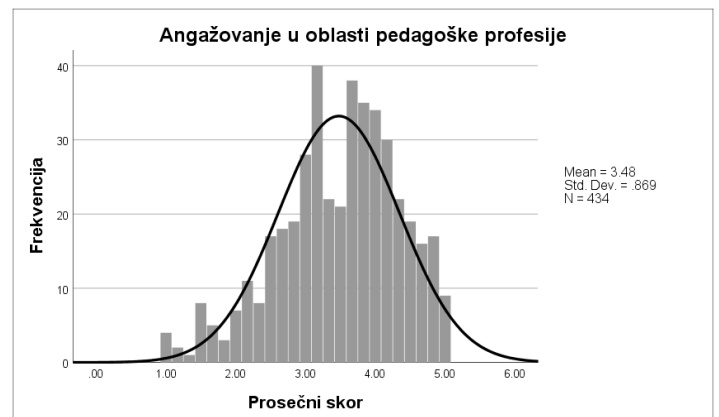
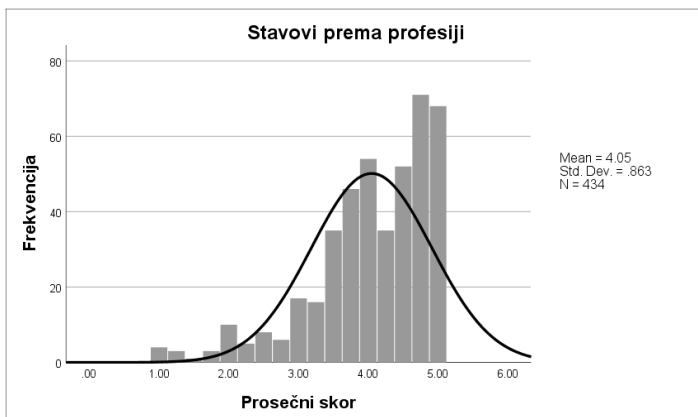
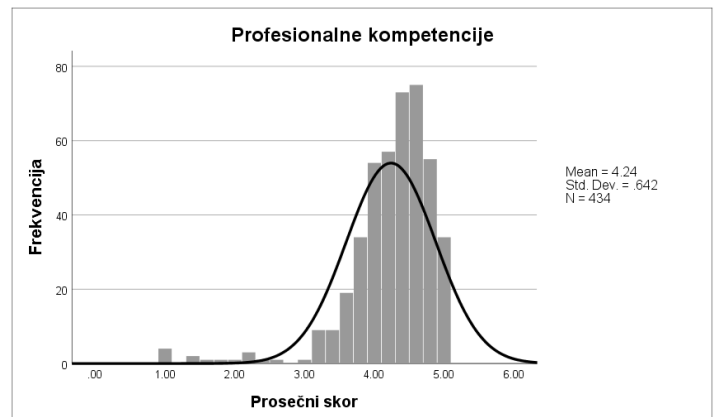
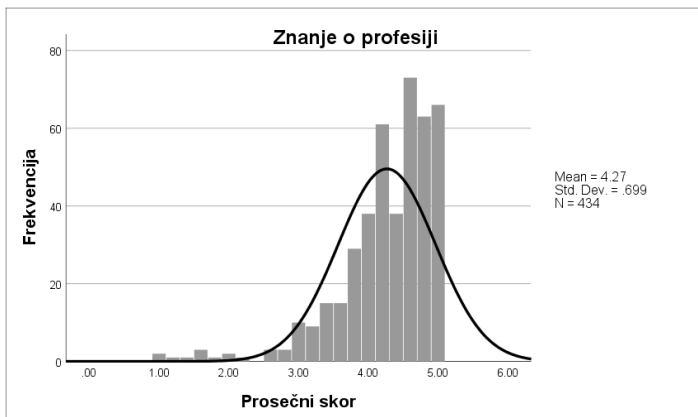
Varijabla	Min	Max	Med	Mean	SD	$\alpha$
PISCs u celosti	1	5	4.10	3.98	0.63	.91
Znanje o profesiji	1	5	4.40	4.27	0.70	.81
Profesionalne kompetencije	1	5	4.40	4.24	0.64	.75
Stavovi prema profesiji	1	5	4.25	4.05	0.86	.82
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	1	5	3.67	3.48	0.87	.81

*Napomena: Min i Max – minimalna i maksimalna vrednost; Med – medijana; Mean – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija*

Grafikon 1 Distribucija prosečnih skorova na skali PISCs



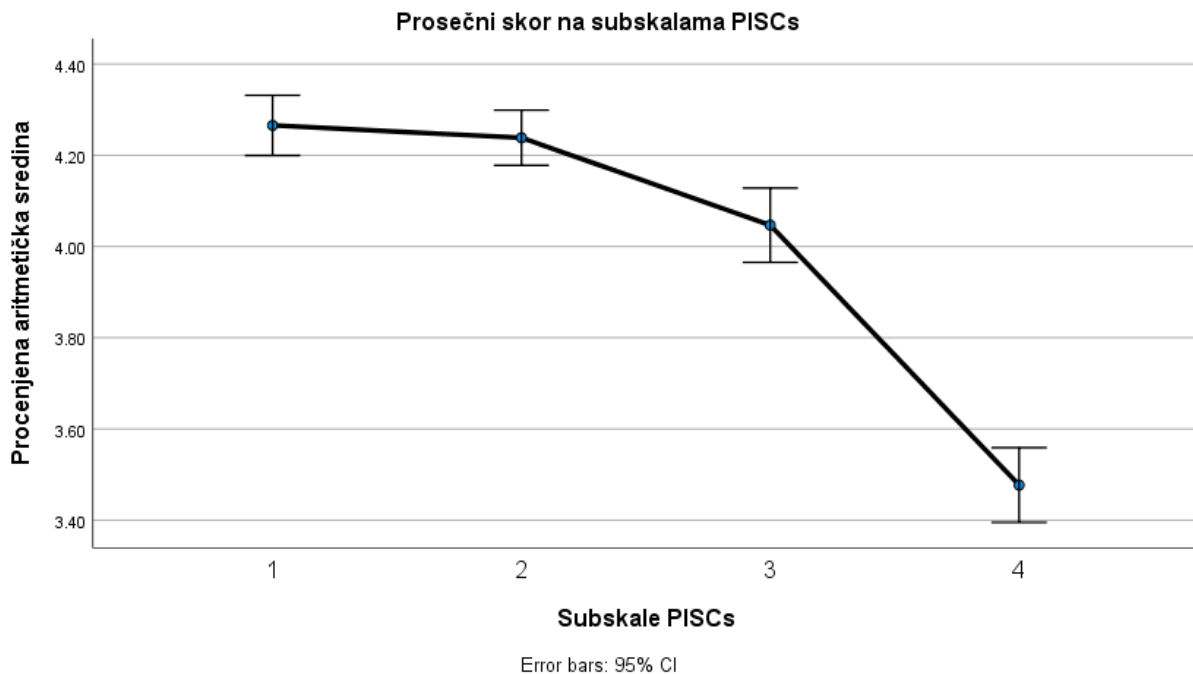
Grafikon 2 Distribucija prosečnih skorova na subskalama PISCs





Razlike u izraženosti svake od četiri komponente profesionalnog identiteta su ispitane pomoću jednosmerne analize varijanse za ponovljena merenja. Rezultati su pokazali da je razlika u prosečnom skor na četiri subskale PISCs statistički značajna  $F(2.43, 1054.33) = 216.29, p < 0.001$ . Naknadni (post hoc) testovi sa Bonferroni korekcijom su ukazali da razlika u prosečnom skor na subskalama Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije nije statistički značajna, ali da su prosečni skorovi na ove dve skale statistički značajno viši u odnosu na prosečne skorove na subskalama Stavovi prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije (u svim slučajevima  $p < 0.001$ ), što je vizuelno prikazano na Grafikonu 3.

Grafikon 3 *Razlike u prosečnim skorovima na subskalama PISCs*



*Napomena: 1 – Znanje o profesiji; 2 – Profesionalne kompetencije; 3 – Stavovi prema profesiji; 4 – Angažovanje u oblasti pedagoške profesije*

## **7.2. Lične karakteristike ispitanika i profesionalni identitet**

Lične varijable koje su ispitivane u ovom istraživanju su samoeфикаsnost i generalno samopoštovanje. One su postavljene kao prediktorske varijable, a mereno je u kojoj meri svaka od njih predviđa izraženost profesionalnog identiteta školskog pedagoga.

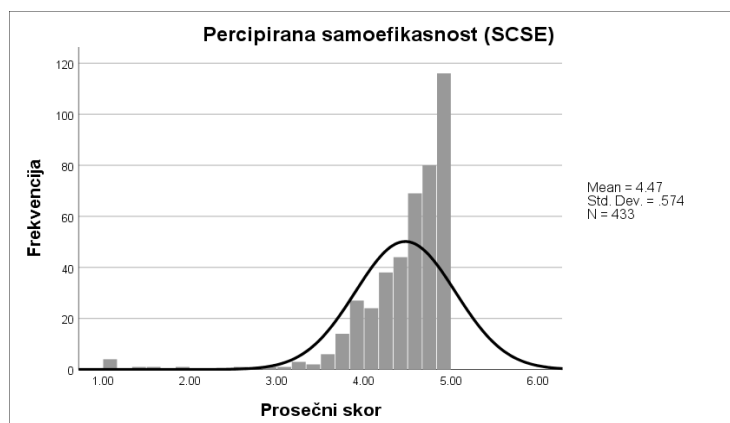
### 7.2.1. Samoefikasnost školskih pedagoga

Samoefikasnost je merena upitnikom *Skala samoefikasnosti školskih savetnika (pedagoga) SCSE* (Bodenhorn & Skaggs, 2005) koja ima pet subskala (faktora): Personalni i socijalni razvoj, Liderstvo i evaluacija, Akademski i karijerni razvoj, Kolaboracija i Kulturna osetljivost i otvorenost (prihvatanje). Skala SCSE se sastojala od 43 stavke Likertovog tipa sa pet podeoka, gde više vrednosti ukazuju na više slaganje sa stavkama i samim tim višu percipiranu samoefikasnost. Percipirana samoefikasnost je operacionalizovana kao prosečni skor na subskalama SCSE i na upitniku SCSE u celosti. Analiza odgovora je rađena prema unapred utvrđenom ključu koji su ponudile autorke skale, a naša analiza je pokazala da skala u celosti i njene subskale pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost (Tabela 4). Deskriptivni pokazatelji skorova na celoj skali i na svakoj od subskala prikazan je u Tabeli 4. Distribucije skorova na celoj skali i pojedinačnim subskalama su prikazani u Grafikonu 4 i Grafikonu 5. Na osnovu dobijenih rezultata moguće je zaključiti da ispitanici veoma visoko procenjuju sopstvenu samoefikasnost jer je prosek na svim subskalama, pa tako i na upitniku SCSE u celosti uvek najmanje 4.5 od najviših 5.

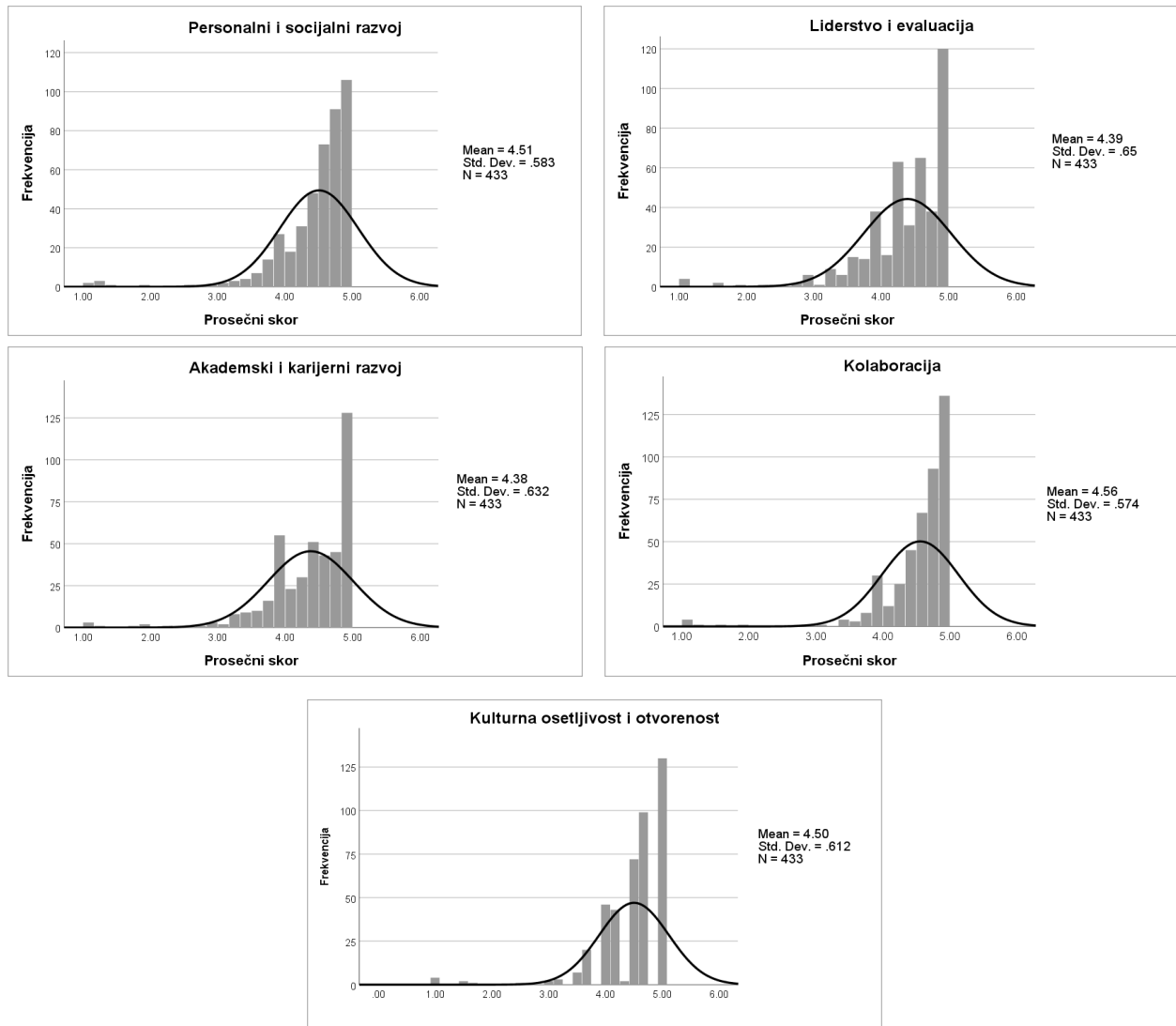
Tabela 4 Deskriptivni pokazatelji skale za merenje percipirane samoefikasnosti školskih pedagoga

Varijabla	Min	Max	Med	Mean	SD	$\alpha$
SCSE u celosti	1	5	4.63	4.47	0.57	.91
Personalni i socijalni razvoj	1	5	4.51	4.51	0.58	.93
Liderstvo i evaluacija	1	5	4.56	4.39	0.65	.93
Akademski i karijerni razvoj	1	5	4.50	4.38	0.63	.89
Kolaboracija	1	5	4.73	4.56	0.57	.92
Kulturna osetljivost i otvorenost (prihvatanje)	1	5	4.75	4.50	0.61	.79

Grafikon 4 Distribucija prosečnih skorova na skali SCSE



Grafikon 5 Distribucija prosečnih skorova na subskalama SCSE



Iz prikazanih histograma očigledna je neravnomerna distribucija odgovora, s obzirom na izrazitu zakošenost distribucije na desnu stranu. S obzirom da su ispitanici veoma visoko procenjivali sopstvenu samoeфикаsnost, kako na skali u celini, tako i na svakoj od subskala upitnika SCSE, moguće je pretpostaviti da je postojala mogućnost da su ispitanici davali socijalno poželjne odgovore.

U cilju ispitivanja povezanosti između subskala u instrumentu SCSE, ali i merenih ličnih karakteristika ispitanika (samoeфикаsnost i samopoštovanje) primenjena je Pirsonova produkt-moment korelacija. Rezultati ove analize su prikazani u Tabeli 5.

Tabela 5 *Korelacije između prosečnih skorova skala kojima su merene lične karakteristike ispitanika*

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7
1 Personalni i socijalni razvoj		.89	.87	.93	.85	.97	.35
2 Liderstvo i evaluacija	.89		.87	.88	.80	.95	.38
3 Akademski i karijerni razvoj	.87	.87		.83	.78	.92	.34
4 Kolaboracija	.93	.88	.83		.86	.96	.35
5 Kulturna osetljivost i otvorenost	.85	.80	.78	.86		.89	.31
6 Prosečni skor na skali SCSE	.97	.95	.92	.96	.89		.37
7 Prosečni skor na skali RSES	.35	.38	.34	.35	.31	.37	

*Napomena: sve korelacije su značajne na nivou  $p < .001$ .*

Rezultati su pokazali da prosečni skorovi na subskalama SCSE veoma visoko međusobno koreliraju. Najniža korelacija je zabeležena između subskala Akademski i karijerni razvoj i Kulturna osetljivost i otvorenost i ona je iznosila  $r = .78$ . Ostale korelacije su iznad  $r = .80$ , dok je u sličaju korelacije između subskala Personalni i socijalni razvoj i Kolaboracija ona iznosila čak  $r = .93$ . Osim toga, prosečni skor na skali SCSE u celosti visoko korelira sa prosečnim skorom na svakoj od subskala, pri čemu najniža korelacija iznosi  $r = .89$ . To znači da je prosečni skor na skali SCSE u celosti veoma dobar pokazatelj prosečnih skorova ispitanika na svakoj od njenih subskala, te će se u daljim analizama uključivati samo ukupni skor na skali SCSE.

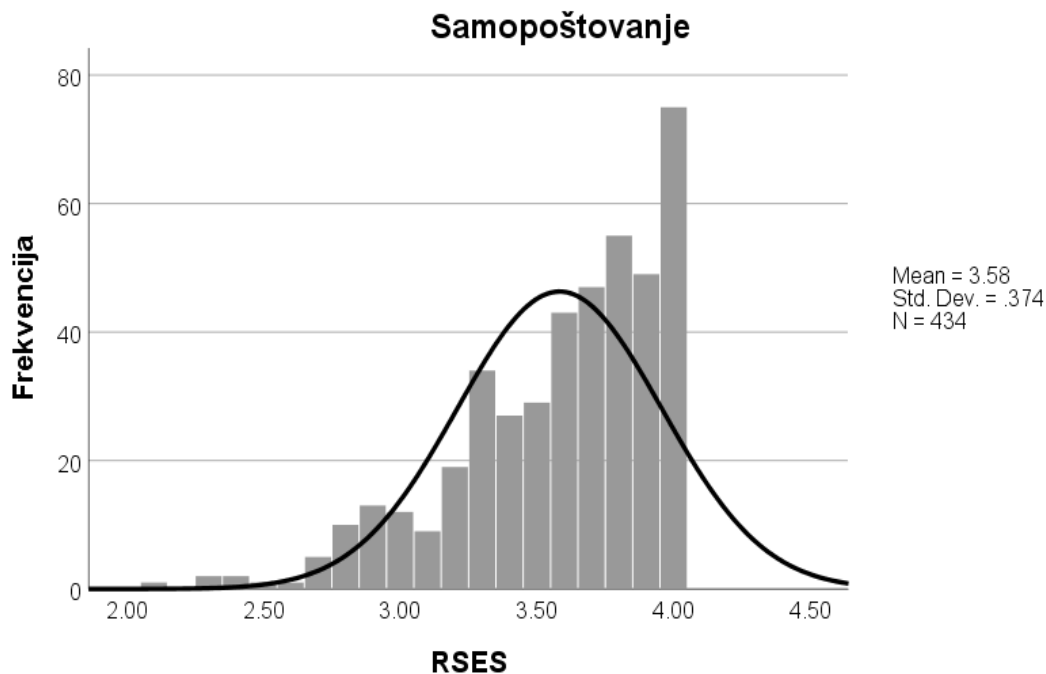
### *7.2.2. Generalno samopoštovanje*

Generalno samopoštovanje je mereno korišćenjem Rozenbergove skale za ispitivanje samopoštovanja (RSES) (Rosenberg, 1965) koja je jednofaktorska, četvorostepena skala sa 10 ajtema. U ovoj skali su pojedine stavke inverzne, pa više slaganje sa stavkom označava niže samopoštovanje. Ove stavke su rekodirane pre računanja prosečnog skora na skali RSES.

Rezultati koji su dobijeni u deskriptivnoj analizi odgovora na skali RSES ukazuju da su ispitanici nešto blaže u odnosu na samoefikasnost, ali i dalje prilično visoko, procenjivali samopoštovanje. Minimalni prosečni rezultat na skali je bio 2.1, maksimalni 4, medijana je iznosila 3.7, prosečni skor 3.58, a standardna devijacija prosečnog skora je bila 0.37. Distribucija prosečnih

skorova na skali RSES je prikazana na Grafikonu 6. Kao i na svim prethodnim skalama i subskalama prikazanim u radu, i u ovom slučaju je moguće primetiti postojanje zakošenosti distribucije na desnu stranu. Takođe, izračunata korelacija između prosečnog skora na skali SCSE i prosečnog skora na skali RSES je umerena i iznosi  $r = .37$  (Tabela 5). Dobijeni rezultat ukazuje da je opravdano posmatrati merenu samoefikasnost i samopoštovanje kao dve odvojene prediktorske varijable.

Grafikon 6 *Distribucija prosečnih skorova na skali RSES*



### *7.2.3. Odnos merenih ličnih karakteristika ispitanika i profesionalnog identiteta*

U cilju ispitivanja odnosa između ličnih prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta, kao kriterijumske varijable, prvo je izračunata korelacija prosečnih skorova na svim skalama. Rezultati su pokazali da prosečni skor na skali PISC-s korelira sa prosečnim skorom na skali SCSE ( $r = .62$ ,  $p < .001$ ) i u manjoj meri sa prosečnim skorom na skali RSES ( $r = .27$ ,  $p < .001$ ). Rezultati multiple regresije su pokazali da prosečni skorovi na skalama SCSE (koja meri samoefikasnost) i RSES (koja meri samopoštovanje) statistički značajno predviđaju prosečni skor na skali PISCs:  $F(2, 430) = 134.88$ ,  $p < .001$ . Procenat objašnjene varijanse iznosio je  $R^2 = .38$ . Međutim, prosečni skor na skali RSES nije statistički značajan prediktor prosečnog skora na skali PISCs. S druge

strane, prosečni skor na skali SCSE statistički značajno predviđa profesionalni identitet pedagoga:  $\beta = .60$ ,  $p < .001$ . Vrednost nestandardizovanog  $\beta$  koeficijenta za prosečni skor na skali SCSE iznosi .66. Ovo znači da sa povećanjem vrednosti od 1 u prosečnom skoru na skali SCSE, prosečni skor na skali PISCs se povećava za .66.

Kada je reč o komponentama profesionalnog identiteta, sve četiri komponente su značajno predviđene samoefikasnošću. Znanje o profesiji ( $F = 115.89$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .35$ ) je značajno i pozitivno predviđeno procenjenom samoefikasnošću ( $\beta = .58$ ,  $t = 13.79$ ,  $p < .01$ ), što je slučaj i kod Profesionalnih kompetencija ( $F = 134.07$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .38$ ) čijoj izraženosti takođe pozitivno i značajno doprinosi samoefikasnost ( $\beta = .60$ ,  $t = 14.79$ ,  $p < .01$ ). Stavovi o profesiji ( $F = 57.31$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .21$ ) su jedina komponenta profesionalnog identiteta koja je značajno i pozitivno predviđena kako samoefikasnošću ( $\beta = .40$ ,  $t = 8.73$ ,  $p < .01$ ), tako i samopoštovanjem ( $\beta = .12$ ,  $t = 2.55$ ,  $p < .05$ ). Angažovanje u oblasti pedagoške profesije ( $F = 49.00$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .19$ ) je značajno i pozitivno predviđeno percipiranom samoefikasnošću ( $\beta = .44$ ,  $t = 9.31$ ,  $p < .01$ ). Sumirajući, moguće je uvideti da viša samoefikasnost doprinosi višoj izraženosti svih komponentni profesionalnog identiteta, kao i profesionalnog identiteta u celosti, dok više samopoštovanje značajno doprinosi samo izraženijim pozitivnim Stavovima prema profesiji.

### **7.3. Profesionalno-kontekstualne karakteristike i profesionalni identitet**

Profesionalne varijable koje su ispitivane u ovom istraživanju se odnose na dužinu radnog staža, prethodno radno iskustvo u drugim institucijama i/ili organizacijama, stav o profesionalnim udruženjima i lična angažovanost u njima i zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. Kontekstualne varijable koje su bile uključene se odnose na specifičnosti radnog okruženja, tačnije da li je u pitanju osnovna ili srednja škola, da li je smeštena u seoskoj, prigradskoj ili gradskoj sredini i koliko učenika pohađa školu.

#### *7.3.1. Radno iskustvo i stavovi o profesionalnim udruženjima*

U okviru ovog zadatka istraživanja težili smo da ispitamo uloge dužine radnog staža i stavova ispitanika o profesionalnom udruživanju pedagoga u manifestaciji profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Kao prediktorske varijable u regresioni model su uključene varijable koje se odnose na dužinu radnog staža, postojanje prethodnog radnog iskustva, procenu aktivnosti profesionalnog udruživanja pedagoga i procenu soptvenog angažovanja u aktivnostima

profesionalnog udruživanja, dok su subskale upitnika PISCs, kao i ukupni skor na ovoj skali, predstavljali kriterijumske varijable (Tabela 6).

Tabela 6 *Doprinosi radnog staža, prethodnog radnog iskustva i procene aktivnosti profesionalnog udruživanja i sopstvenog angažovanja profesionalnom identitetu školskog pedagoga*

	Znanje o profesiji		Profesionalne kompetencije		Stavovi prema profesiji		Angažovanje u oblasti pedagoške profesije		Profesionalni identitet	
	$F = 8.63^{**}$ , $R^2 = .08$		$F = 2.15$ , $R^2 = .02$		$F = 7.41^{**}$ , $R^2 = .07$		$F = 30.03^{**}$ , $R^2 = .22$		$F = 14.46^{**}$ , $R^2 = .12$	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Radni staž	.11	2.24*	.06	1.36	-.09	-1.86	-.03	-0.71	.01	0.19
Procena aktivnosti profesionalnog udruživanja	.05	0.88	.04	0.74	.11	1.98*	.02	0.41	.06	1.17
Procena sopstvenog angažovanja	.18	3.18**	.06	0.97	.17	3.03**	.46	9.03**	.30	5.58**
Prethodno radno iskustvo (1 - da, 2 - ne)	-.12	-2.16**	-.08	-1.57	.02	0.43	-.03	-0.80	-.06	-1.32

Napomena. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Uvidom u rezultate seta regresionih analiza, moguće je zaključiti da su ispitivane varijable imale značajnu ulogu u oblikovanju znanja o profesiji (8% objašnjene varijanse), stavova o profesiji (7% objašnjene varijanse), angažovanja u oblasti pedagoške profesije (22% objašnjene varijanse) i ukupnog profesionalnog identiteta (12% objašnjene varijanse). Dužina radnog staža je imala značajnu i pozitivnu ulogu u oblikovanju znanja o profesiji. Drugim rečima, pedagozi sa više radnog staža su ostvarivali više skorove na subskali koja je merila ovu komponentu profesionalnog identiteta. Procena aktivnosti profesionalnog udruživanja pedagoga u zajednici je imala značajnu pozitivnu ulogu samo u slučaju Stavova prema profesiji. U suštini, pedagozi koji pozitivnije procenjuju stepen profesionalnog udruživanja školskih pedagoga u zajednici u isto vreme imaju i pozitivnije stavove prema pedagoškoj profesiji. S druge strane procena stepena

sopstvene angažovanosti u aktivnostima profesionalnog udruživanja, značajno je predvidela znanja o profesiji, stavove prema profesiji, angažovanje u oblasti pedagoške profesije i generalni profesionalni identitet. Drugim rečima, viši stepen sopstvene aktivnosti u profesionalnoj zajednici doprinosi tome da se navedene komponente profesionalnog identiteta, kao i profesionalni identitet u celosti, ispoljavaju u većoj meri. Prethodno radno iskustvo, pod čime se misli iskustvo rada na poziciji pedagoga u drugim institucijama, organizacijama i slično, je značajno predvidelo samo znanje o profesiji i to u smeru da pedagozi koji imaju prethodno radno iskustvo u struci imaju izraženije znanje o profesiji kao komponentu profesionalnog identiteta.

### *7.3.2. Karakteristike radnog okruženja i profesionalni identitet*

Za proveru doprinosa karakteristika radnog okruženja (tip, sedište i veličina škole) profesionalnom identitetu pedagoga korišćena je višestruka regresiona analiza. Karakteristike radnog okruženja su bile postavljene kao prediktori, a zavisne varijable su činili faktori profesionalnog identiteta pedagoga (Znanje o profesiji, Profesionalne kompetencije, Stavovi prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije).

Rezultati analize su ukazali na to da su karakteristike radnog okruženja doprinele samo oblikovanju Znanja o profesiji ( $F = 3.04$ ,  $R^2 = .02$ ,  $p < .05$ ), dok Profesionalne kompetencije ( $F = 1.87$ ,  $R^2 = .01$ ,  $p = .13$ ), Stavovi prema profesiji ( $F = 0.75$ ,  $R^2 = .01$ ,  $p = .53$ ), i profesionalni identitet u celosti ( $F = 2.38$ ,  $R^2 = .02$ ,  $p = .07$ ), nisu bili statistički značajno predviđeni na osnovu ovih varijabli. Značajnost prediktorskog modela za faktor Angažovanje u oblasti pedagoške profesije je bila marginalna ( $F = 2.56$ ,  $R^2 = .02$ ,  $p = .055$ ). Kao značajan prediktor za znanje o profesiji se izdvojio samo tip škole ( $\beta = .13$ ,  $t = 2.16$ ,  $p < .05$ ) i to u smeru da rad pedagoga u srednjoj školi, u odnosu na osnovnu školu, značajno i pozitivno doprinosi znanju o profesiji kao faktoru profesionalnog identiteta. Drugim rečima, pedagozi koji rade u srednjoj školi imaju statistički značajno izraženije Znanje o profesiji u odnosu na svoje kolege iz osnovnih škola. S druge strane, Angažovanju u u oblasti pedagoške profesije, kao komponenti profesionalnog identiteta, značajno i pozitivno doprinosi veličina škole ( $\beta = .15$ ,  $t = 2.69$ ,  $p < .001$ ) i to u smeru da je veći broj učenika značajan činilac većeg angažovanja pedagoga u oblasti pedagoške profesije.

### *7.3.3. Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalni identitet*

U cilju ispitivanja doprinosa zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem profesionalnom identitetu školskih pedagoga primenjena je linearna regresiona analiza. Pre toga,



proverena je faktorska struktura Skale za procenu zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. Rezultati paralelne analize (Prilog br. 3) ukazali su na jednodimenzionalnost ove skale. Prema tome, u regresionoj analizi se kao prediktor razmatrao jedinstven skor zadovoljstva, a subskele i skala profesionalnog identiteta su posmatrani kao kriterijumska varijabla (Tabela 7).

Tabela 7 *Doprinos zadovoljstva kolektivom i školskom klimom profesionalnom identitetu pedagoga*

	Znanje o profesiji		Profesionalne kompetencije		Stavovi prema profesiji		Angažovanje u oblasti pedagoške profesije		Profesionalni identitet	
	$F = 32.62^{**}, R^2 = .07$		$F = 36.26^{**}, R^2 = .08$		$F = 114.25^{**}, R^2 = .21$		$F = 13.56^{**}, R^2 = .03$		$F = 56925^{**}, R^2 = .11$	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Zadovoljstvo	.27	5.71**	.28	6.02**	.21	10.69**	.18	3.68**	.34	7.55**

Napomena. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Uvidom u rezultate seta linearnih regresija moguće je uočiti da zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem značajno i pozitivno doprinosi svim aspektima profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Drugim rečima, veće zadovoljstvo ovim aspektom školskog života doprineće tome da se razvije i izraženiji i snažniji profesionalni identitet školskog pedagoga. Najveća povezanost ispitivanih varijabli je kod faktora Stavovi prema profesiji (21% objašnjene varijanse), nakon čega sledi profesionalni identitet u celosti (11% objašnjene varijanse), Profesionalne kompetencije (8% objašnjene varijanse), Znanje o profesiji (7% objašnjene varijanse) i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije (3% objašnjene varijanse).

## **7.4. Moderatorska uloga starosti u relacijama između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli**

U cilju ispitivanja moderatorske uloge starosti u relaciji između ličnih i profesionalno-kontekstualnih karakteristika, s jedne strane, i profesionalnog identiteta školskog pedagoga s druge strane, primenjena je analiza moderacije (Model 1) u PROCESS 3.5 makrou (Hayes, 2013).

### *7.4.1. Lične karakteristike ispitanika*

Prva od ličnih karakteristika u okviru koje je ispitivana moderatorska uloga starosti u njenoj relaciji sa profesionalnim identitetom jeste samoeфикаsnost. Samoeфикаsnost se posmatrala kao jedinstvena mera usled visoke korelacije između njenih subskala sa ciljem izbegavanja problema multikolinearnosti između prediktora. Starost ispitanika se kategorizovala u četiri klastera (24-35; 36-45; 46-55; 55+ godina). Starost ispitanika se nije pokazala kao značajan moderator u relaciji između samoeфикаsnosti i znanja o profesiji ( $F = 78.45$ ,  $R^2 = .35$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.60$ ,  $p = .44$ ), profesionalnih kompetencija ( $F = 89.07$ ,  $R^2 = .38$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.90$ ,  $p = .34$ ), stavova prema profesiji ( $F = 36.61$ ,  $R^2 = .20$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.03$ ,  $p = .86$ ), angažovanja u oblasti pedagoškog rada ( $F = 32.91$ ,  $R^2 = .19$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.01$ ,  $p = .94$ ) i profesionalnog identiteta pedagoga u globalu ( $F = 89.13$ ,  $R^2 = .38$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.19$ ,  $p = .66$ ). Dakle, starost nije predstavljala značajnu moderatorsku varijablu između samoeфикаsnosti i dimenzija profesionalnog identiteta pedagoga. Drugim rečima, sa povećanjem godina starosti ispitanika efekat samoeфикаsnosti na profesionalni identitet ostaje nepromenjen.

Kada je reč o samopoštovanju, kao prediktor je korišćena ukupna mera na Rozenbergovoj skali samopoštovanja. U slučaju skoro svih dimenzija profesionalnog identiteta školskog pedagoga (Tabela 8), samopoštovanje se pokazalo kao značajni prediktor u interakciji sa starošću ispitanika kao moderatorskom varijablom. Ovo nije bio slučaj samo kada je reč o komponenti profesionalnog identiteta koja se odnosi na Stavove prema profesiji. Zanimljivo je da u modelu koji je uključio samoeфикаsnost i samopoštovanje kao prediktore izraženosti profesionalnog identiteta (Hipoteza 2), samopoštovanje se nije pokazalo kao značajan prediktor, međutim, kada se samopoštovanje samostalno analizira u interakciji sa starošću kao moderatorskom varijablom, ova značajnost se javlja na višem nivou u interakciji sa skoro svim komponentama profesionalnog identiteta i profesionalnim identitetom u celosti.

Tabela 8 Moderatorska uloga starosti u relaciji između samopoštovanja i profesionalnog identiteta školskog pedagoga

	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	<i>F</i>
Znanje o profesiji	12.71**	.08	.01	<b>6.83**</b>
Profesionalne kompetencije	12.79**	.08	.01	<b>5.43**</b>
Stavovi prema profesiji	13.00**	.08	.01	3.36
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	5.70*	.04	.02	<b>6.85**</b>
Profesionalni identitet u celosti	14.19**	.09	.02	<b>8.60**</b>

Napomena. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

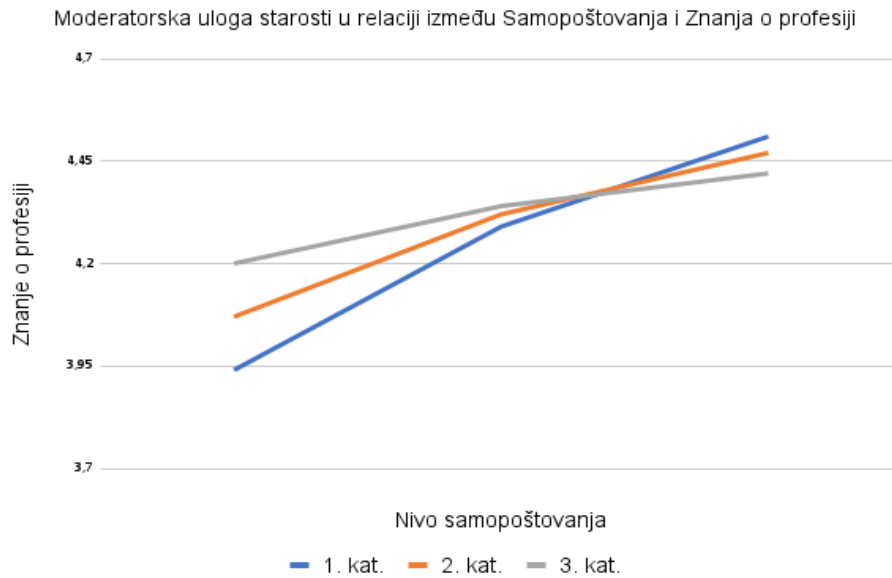
Rezultati analize moderacije ukazuju na to da se sa povećavanjem kategorije starosti pozitivna veza između samopoštovanja i **Znanja o profesiji** smanjuje (Grafikon 7). Drugim rečima, iako se sam efekat samopoštovanja na znanje o profesiji smanjuje sa starošću ispitanika, veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna za sve starosne kategorije ispitanika (Tabela 9). Iz tabelarnog i grafičkog prikaza efekta moderacije vidljivo je da u slučaju prve starosne kategorije ispitanika, koju čine najmlađi pedagozi, samopoštovanje ima snažniji efekat na izraženost komponente Znanje o profesiji, dok je u slučaju treće starosne kategorije koju čine ispitanici poslednja dva uzrasna klastera uticaj samopoštovanja na ovu komponentu profesionalnog identiteta znatno niži. Drugim rečima, što su pedagozi stariji, visoko samopoštovanje će manje doprinositi izraženom znanju o profesiji kao komponenti profesionalnog identiteta pedagoga. Pri tom, neophodno je imati u vidu da je povezanost između samopoštovanja i znanja o profesiji na višem nivou značajnosti, bez obzira što se jačina te veze smanjuje sa starošću pedagoga.

Tabela 9 Moderatorski efekat starosti u relaciji između samopoštovanja i znanja o profesiji

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,71	,13	5,57	,00	,46	,96
2,00	,49	,09	5,66	,00	,32	,66
3,00	,28	,11	2,50	,01	,06	,50

Napomena. Effect - efekat nezavisne varijable, se - greška merenja, t - vrednost testa, p - nivo značajnosti, LLCI - niža granična vrednost, ULCI - viša granična vrednost

Grafikon 7 Grafički prikaz interakcije starosti i samopoštovanja u slučaju Znanja o profesiji

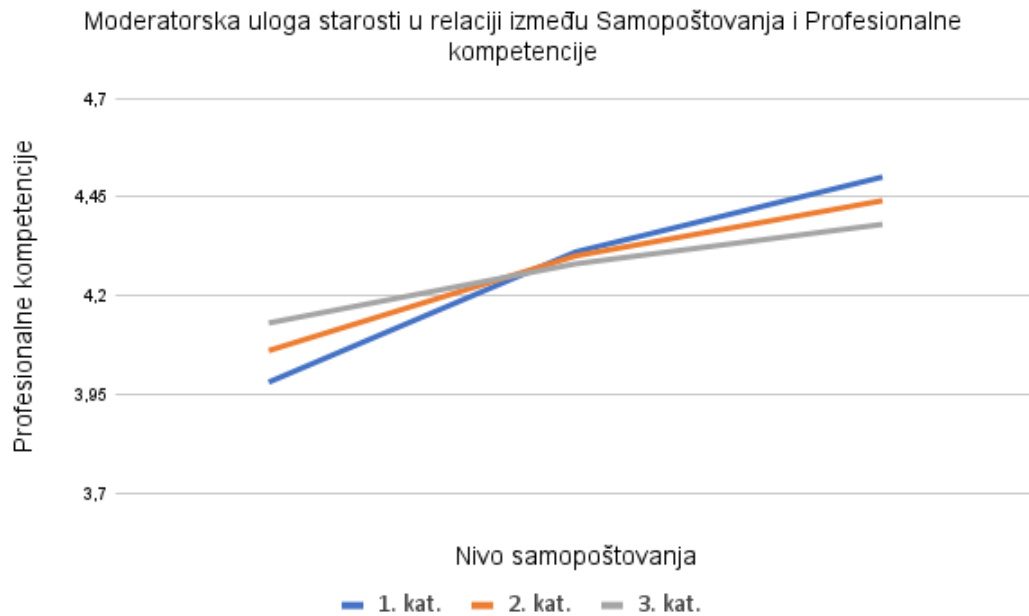


Rezultati analize moderacije pokazuju da se sa povećanjem kategorije starosti pozitivna veza između samopoštovanja i **Profesionalne kompetencije** takođe smanjuje (Grafikon 8). Tempo opadanja efekta pozitivne povezanosti samopoštovanja sa profesionalnim kompetencijama je slična kao i u slučaju znanja o profesiji što je i vidljivo u Tabeli 10. Takođe, i kod ovog domena profesionalnog identiteta veza između prediktorske i kriterijumske varijable je značajna za sve starosne kategorije ispitanika, bez obzira na smanjenje efekta ove povezanosti sa povećanjem starosti ispitanika.

Tabela 10 Moderatorski efekat starosti u relaciji između samopoštovanja i profesionalne kompetencije

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,65	,12	5,60	,00	,42	,88
2,00	,48	,08	5,98	,00	,32	,64
3,00	,30	,10	2,95	,00	,10	,50

Grafikon 8 Grafički prikaz interakcije starosti i samopoštovanja u slučaju Profesionalnih kompetencija

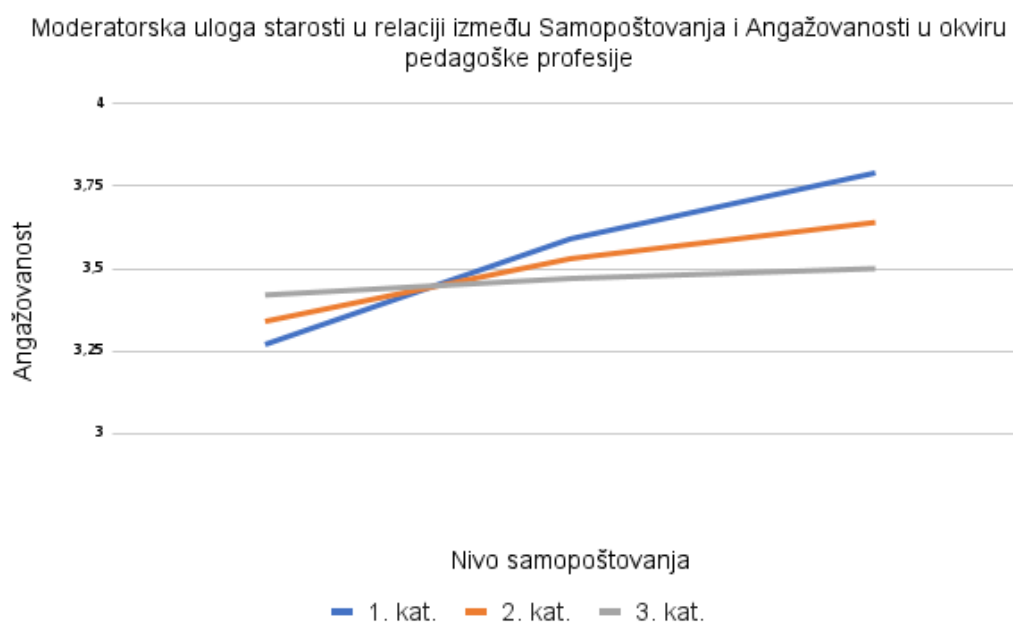


Kada je reč o ulozi starosti u odnosu između samopoštovanja i **Angažovanosti u oblasti pedagoške profesije** dobijeni su slični rezultati kao i u analizama u koje su bile uključene prethodne dve komponente profesionalnog identiteta, što je vidljivo i na datom grafičkom prikazu (Grafikon 9). Međutim, u slučaju angažovanosti, smanjivanje efekta samopoštovanja sa povećanjem kategorije starosti je još intenzivnije (Tabela 11). Pri tom, bez obzira na opadanje efekta veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna za sve starosne kategorije ispitanika osim u slučaju poslednje kategorije. Drugim rečima, samo u slučaju treće uzrasne kategorije ispitanika, ili najstarijih ispitanika, visoko samopoštovanje ne doprinosi značajno izraženijoj angažovanosti u oblasti pedagoške profesije.

Tabela 11 Moderatorski efekat starosti u relaciji između samopoštovanja i angažovanosti u oblasti pedagoške profesije

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,65	,16	4,03	,00	,33	,97
2,00	,38	,11	3,42	,00	,16	,60
3,00	,11	,14	,75	,46	-,17	,39

Grafikon 9 Grafički prikaz interakcije starosti i samopoštovanja u slučaju Angažovanja u oblasti pedagoške profesije

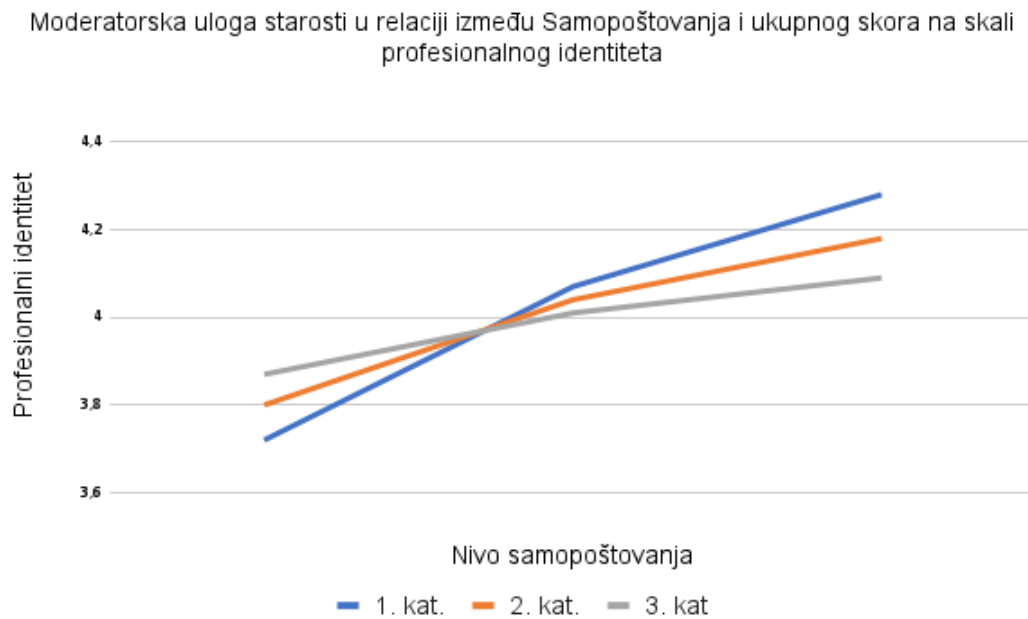


Naposletku, kada je reč o **ukupnom skoru na skali PISCs** dobijeni su isti rezultati kao i u slučaju njegovih subskala, to jest, sa povećanjem kategorije starosti pozitivna veza između samopoštovanja i profesionalnog identiteta školskog pedagoga se smanjuje (Grafikon 10). Takođe, iako se sam efekat samopoštovanja na ukupni skor profesionalnog identiteta smanjuje sa starošću, veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna za sve starosne kategorije ispitanika (Tabela 12).

Tabela 12 Moderatorski efekat starosti u relaciji između samopoštovanja i ukupnog skora na skali profesionalnog identiteta

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,70	,11	6,13	,00	,48	,93
2,00	,48	,08	6,18	,00	,33	,64
3,00	,27	,10	2,67	,01	,07	,47

Grafikon 10 *Grafički prikaz interakcije starosti i samopoštovanja u slučaju ukupne mere profesionalnog identiteta*



#### *7.4.2. Profesionalno-kontekstualne karakteristike*

U okviru modela u kom je ispitivana moderatorska uloga starosti ispitanika u relaciji između merenih profesionalno-kontekstualnih karakteristika ispitanika i profesionalnog identiteta i nekih njegovih komponenti, starost ispitanika se pokazala kao značajan moderator samo u slučaju varijable Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. Usled toga, u nastavku biti prikazani rezultati ove analize.

U slučaju nekih komponenti profesionalnog identiteta pedagoga, zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem se pokazalo kao značajan prediktor u interakciji sa starošću ispitanika kao moderatorskom varijablom (Tabela 13). Starost nije imala značajnu moderatorsku ulogu u slučaju Stavova prema profesiji i Angažovanja u oblasti pedagoške profesije.

Tabela 13 Moderatorska uloga starosti u relaciji između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalnog identiteta pedagoga

	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	<i>F</i>
Znanje o profesiji	15.59**	.10	.02	<b>10.23**</b>
Profesionalne kompetencije	16.03**	.10	.02	<b>10.73**</b>
Stavovi prema profesiji	39.54**	.22	.00	2.15
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	5.57*	.04	.01	2.87
Identitet	22.00**	.13	.02	<b>8.23**</b>

Napomena: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

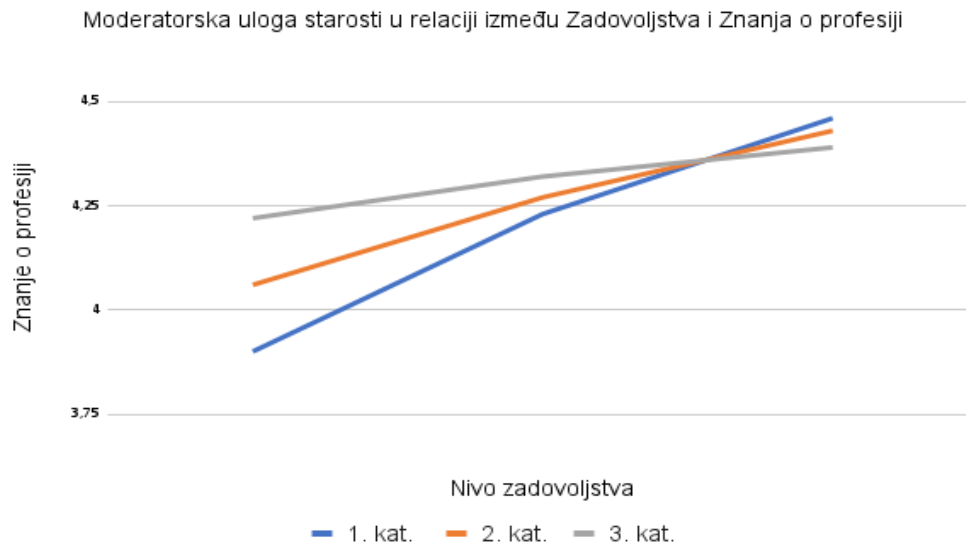
Rezultati analize moderacije ukazuju na to da se sa povećanjem kategorije starosti pozitivna veza između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i **Znanja o profesiji** smanjuje (Grafikon 11). Pri tome, veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna za sve starosne kategorije ispitanika, bez obzira na tendenciju smanjivanja ove povezanosti (Tabela 14).

Tabela 14 Moderatorski efekat starosti u relaciji između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i znanja o profesiji

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,47	,08	6,26	,00	,32	,62
2,00	,31	,05	6,10	,00	,21	,41
3,00	,15	,07	2,13	,03	,01	,28



Grafikon 11 Grafički prikaz interakcije starosti i zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju znanja o profesiji



Kada je reč o profesionalnim kompetencijama kao komponenti profesionalnog identiteta, rezultati analize moderacije takođe su pokazali da se sa povećanjem starosne kategorije, pozitivna veza između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalnih kompetencija smanjuje (Grafikon 12). Kao i u slučaju komponente znanje o profesiji, i u slučaju profesionalnih kompetencija veza između prediktora i kriterijumske varijable ostaje značajna na svim uzrasnim kategorijama (Tabela 15).

Tabela 15 Moderatorski efekat starosti u relaciji između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalne kompetencije

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,45	,07	6,51	,00	,31	,58
2,00	,30	,05	6,39	,00	,20	,39
3,00	,14	,06	2,29	,02	,02	,27

Grafikon 12 Grafički prikaz interakcije starosti i zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju profesionalne kompetencije

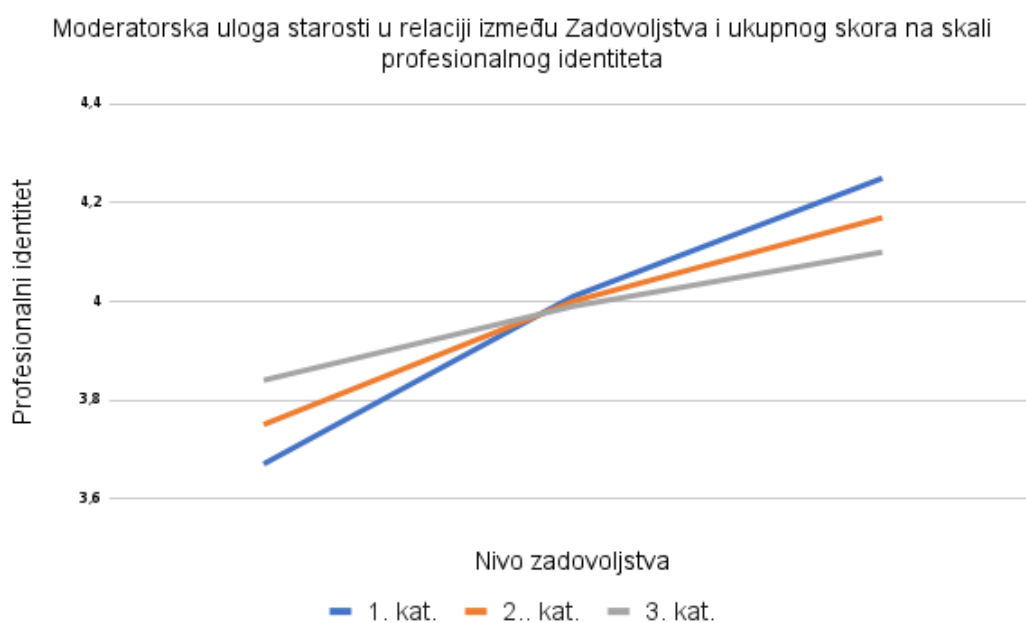


Naposletku, kada je reč o efektu starosti na vezu između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i ukupne mere profesionalnog identiteta, rezultati analize moderacije su pokazali da se i u ovom slučaju pozitivna veza između prediktorske i kriterijumske varijable smanjuje sa povećanjem kategorije starosti (Grafikon 13). Osim toga, u slučaju profesionalnog identiteta u celini, bez obzira na smanjivanja efekta zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna na višem nivou za sve uzrasne kategorije (Tabela 16). ,

Tabela 16 Moderatorski efekat starosti u relaciji između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i ukupne mere profesionalnog identiteta

starost_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,48	,07	7,22	,00	,35	,61
2,00	,35	,04	7,85	,00	,26	,44
3,00	,22	,06	3,68	,00	,10	,34

Grafikon 13 Grafički prikaz interakcije starosti i zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju ukupne mere profesionalnog identiteta



## 7.5 Moderatorska uloga radnog staža u relacijama između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli

U cilju ispitivanja moderatorske uloge radnog staža u relaciji između ličnih i profesionalno-kontekstualnih karakteristika, s jedne strane, i profesionalnog identiteta pedagoga s druge strane, primenjena je analiza moderacije (Model 1) u PROCESS 3.5 makrou (Hayes, 2013). Dužina radnog staža ispitanika je kategorizovana u četiri klastera (do 5 godina, od 6 do 15 godina, od 16 do 25 godina, i 25+ godina).

### 7.5.1. Lične karakteristike ispitanika

U ispitivanju moderatorske uloge radnog staža u relaciji između ličnih karakteristika ispitanika, prvo je pristupljeno analizi u slučaju *samoefikasnosti*. Samoefikasnost se posmatrala kao jedinstvena mera usled visoke korelacije između njenih subskala. Time se težilo izbegavanju problema multikolinearnosti između prediktora. Ukupan radni staž ispitanika se nije pokazao kao značajan moderator u relaciji između samoefikasnosti i znanja o profesiji ( $F = 81.32$ ,  $R^2 = .36$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 1.28$ ,  $p = .26$ ), profesionalnih kompetencija ( $F = 89.41$ ,  $R^2 = .38$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.72$ ,  $p = .40$ ), stavova prema profesiji ( $F =$

37.79,  $R^2 = .21$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.18$ ,  $p = .67$ ), angažovanja u oblasti pedagoške profesije ( $F = 32.56$ ,  $R^2 = .19$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.00$ ,  $p = .99$ ) i profesionalnog identiteta pedagoga u celosti ( $F = 89.07$ ,  $R^2 = .38$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.16$ ,  $p = .69$ ). Dakle, dužina radnog staža nije predstavljala značajnu moderatorsku varijablu između samoeфикаsnosti i dimenzija profesionalnog identiteta pedagoga.

Kada je reč o *samopoštovanju*, takođe je korišćena ukupna mera na skali Samopoštovanje kao prediktor u moderatorskom modelu. U slučaju skoro svih dimenzija profesionalnog identiteta školskog pedagoga (Tabela 17), samopoštovanje se pokazalo kao značajni prediktor u interakciji sa dužinom radnog staža ispitanika kao moderatorskom varijablom. Radni staž nije imao značajnu moderatorsku ulogu samo u slučaju stavova prema profesiji.

Tabela 17 Moderatorska uloga dužine radnog staža u relaciji između samopoštovanja i profesionalnog identiteta školskog pedagoga

	$F$	$R^2$	$\Delta R^2$	$F$
Znanje o profesiji	14.93**	.09	.02	<b>7.46**</b>
Profesionalne kompetencije	12.81**	.08	.01	<b>4.14*</b>
Stavovi prema profesiji	12.60**	.08	.01	1.16
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	5.07*	.03	.01	<b>5.73*</b>
Identitet	13.66**	.09	.01	<b>6.65**</b>

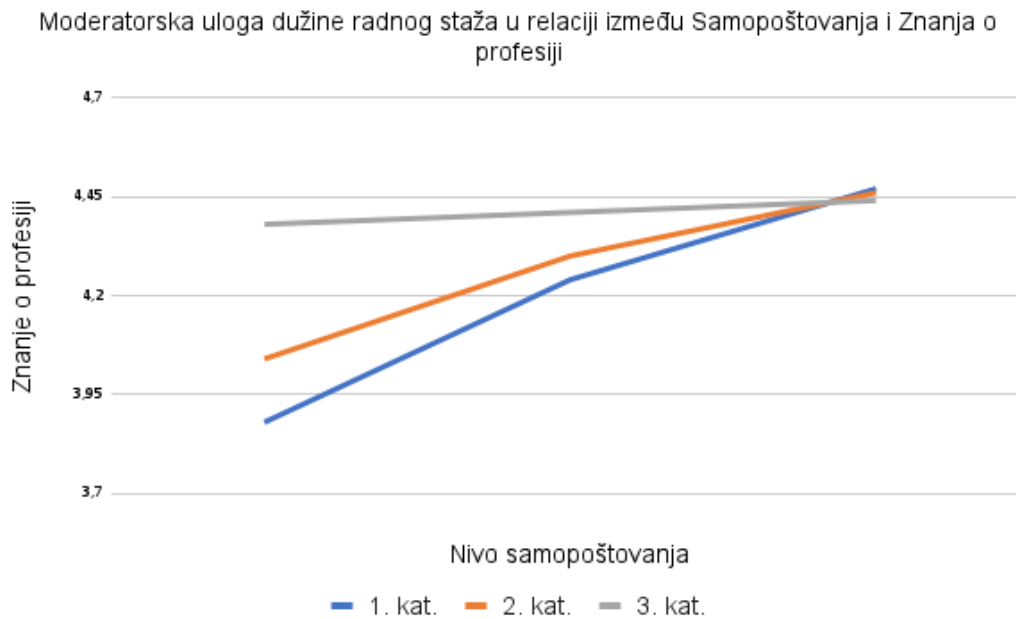
Napomena: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Rezultati analize moderacije ukazuju na to da se sa povećanjem kategorije dužine radnog staža pozitivna veza između samopoštovanja i znanja o profesiji smanjuje (Grafikon 14). Pri tom, i u ovom slučaju, bez obzira na tendenciju smanjenja pozitivne veze između samopoštovanja i Znanja o profesiji, veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna za sve kategorije ispitanika, osim za poslednju, tačnije kategoriju ispitanika sa najdužim radnim stažom (Tabela 18).

Tabela 18 Moderatorski efekat dužine radnog staža u relaciji između samopoštovanja i znanja o profesiji

staz_kat	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,74	,13	5,50	,00	,47	1,00
2,00	,52	,09	5,83	,00	,34	,69
3,00	,07	,16	,46	,65	-,25	,40

Grafikon 14 Grafički prikaz interakcije radnog staža i samopoštovanja u slučaju znanja o profesiji

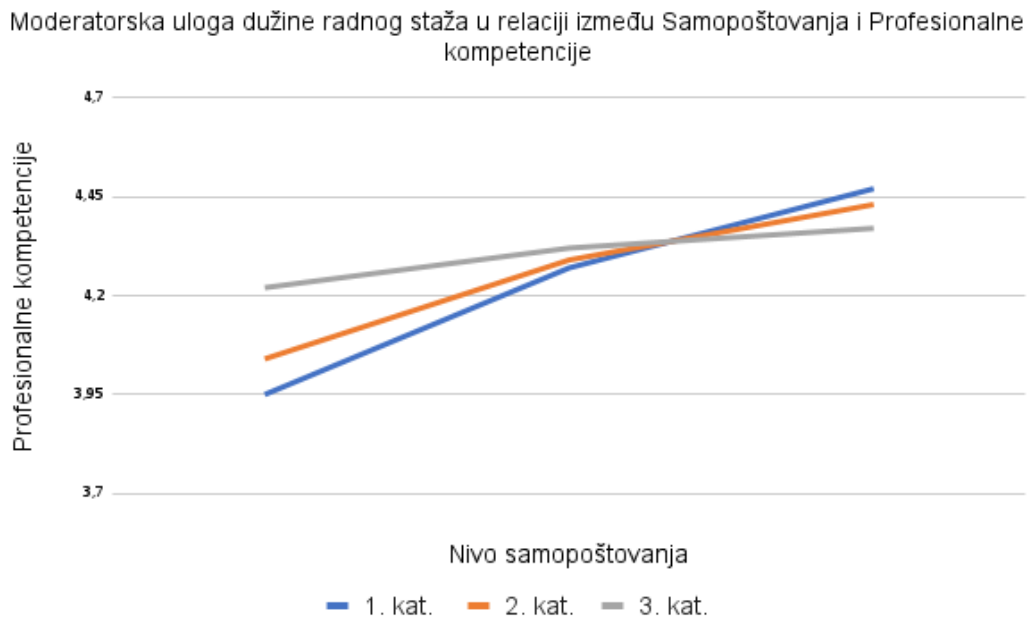


Kada je reč o relaciji samopoštovanja i profesionalne kompetencije kao komponente profesionalnog identiteta, rezultati analize su pokazali slične rezultate kao i u slučaju prethodno analizirane komponente. Naime, sa povećanjem kategorije dužina radnog staža, pozitivna veza između samopoštovanja i profesionalne kompetencije se smanjuje (Grafikon 15). Takođe, i u slučaju profesionalnih kompetencija kod ispitanika sa najdužim radnim stažom nije pronađena statistički značajna povezanost između samopoštovanja i profesionalne kompetencije (Tabela 19).

Tabela 19 Moderatorski efekat dužine radnog staža u relaciji između samopoštovanja i profesionalne kompetencije

staz_kat	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,64	,12	5,20	,00	,40	,89
2,00	,49	,08	6,00	,00	,33	,65
3,00	,19	,15	1,24	,22	-,11	,49

Grafikon 15 Grafički prikaz interakcije dužine radnog staža i samopoštovanja u slučaju profesionalne kompetencije

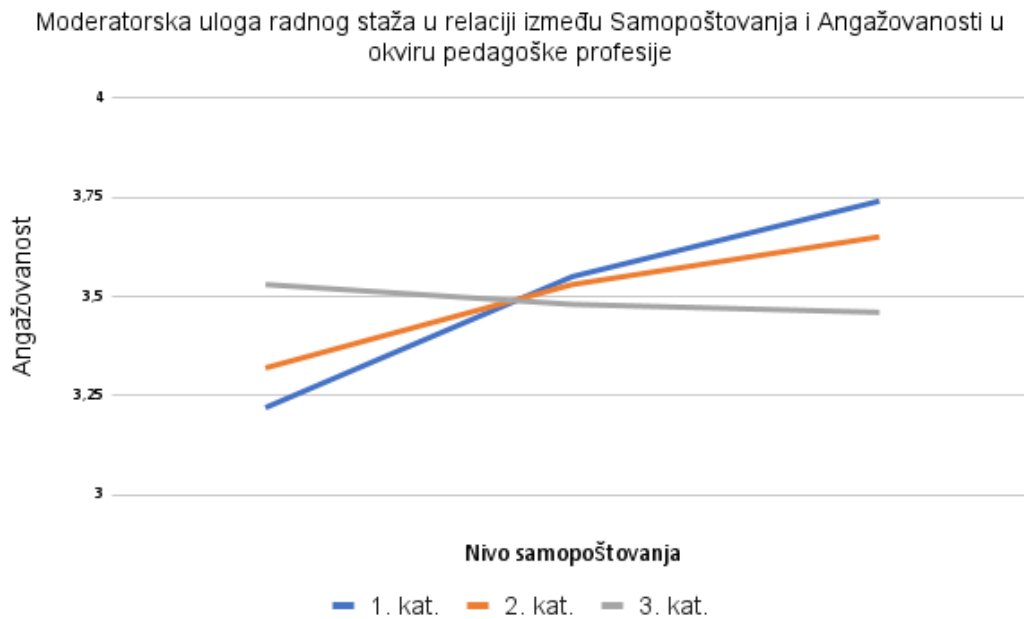


S obzirom da se dužina radnog staža nije pokazala kao značajan moderator u odnosu između samopoštovanja i stavova prema profesiji, prelazimo na analizu moderacije dužine radnog staža u relaciji samopoštovanja i angažovanja u oblasti pedagoške profesije. Rezultati analize su pokazali i u slučaju ove komponente profesionalnog identiteta da se sa dužim radnim stažom smanjuje pozitivna veza između samopoštovanja i angažovanosti u oblasti pedagoške profesije (Grafikon 16). Iako se efekat samopoštovanja na ovu komponentu profesionalnog identiteta smanjuje sa povećanjem kategorije radnog staža, veza između prediktorske i kriterijumske varijable ostaje značajna za sve kategorije, osim u slučaju ispitanika sa najdužim radnim stažom (Tabela 20).

Tabela 20 Moderatorski efekat dužine radnog staža u relaciji između samopoštovanja i angažovanosti u okviru pedagoške profesije

staz_kat	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,65	,17	3,80	,00	,32	,99
2,00	,41	,11	3,56	,00	,18	,63
3,00	-,09	,21	-,44	,66	-,51	,32

Grafikon 16 Grafički prikaz interakcije dužine radnog staža i samopoštovanja u slučaju angažovanosti u okviru pedagoške profesije

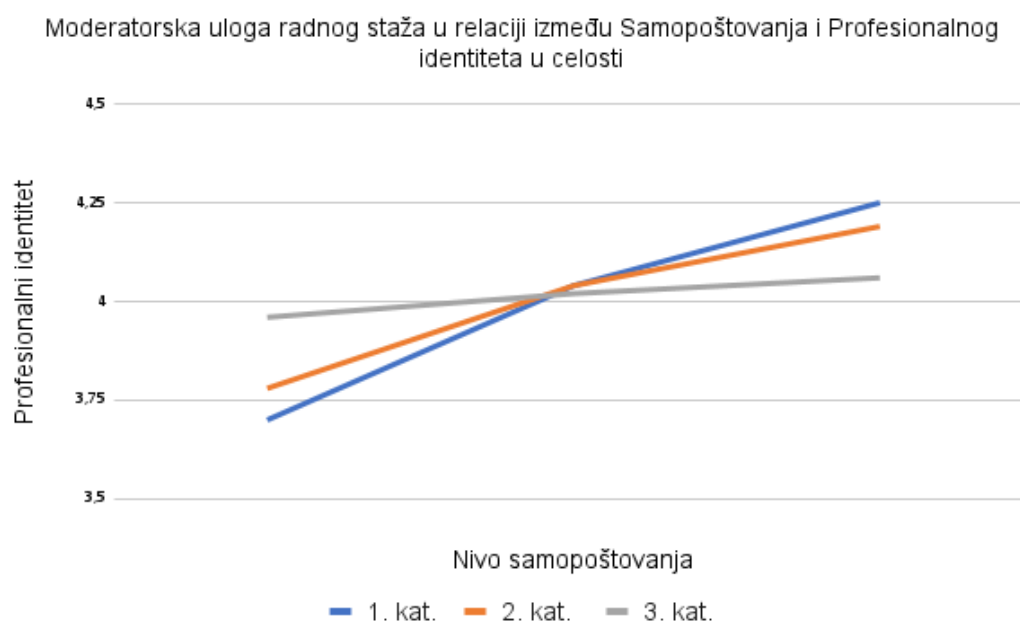


Na kraju, rezultati analize moderacije ukazuju na to da se sa povećanjem kategorije radnog staža pozitivna veza između samopoštovanja i ukupnog skora na skali profesionalnog identiteta smanjuje (Grafikon 17). Kao i u slučaju svih komponenti profesionalnog identiteta, kod kojih je pronađen značajan moderatorski efekat dužine radnog staža, i u slučaju ukupnog skora na skali pronađeno je da je veza između samopoštovanja i profesionalnog identiteta značajna za sve kategorije ispitanika, osim za kategoriju ispitanika sa najdužim radnim stažom (Tabela 21).

Tabela 21 Moderatorski efekat dužine radnog staža u relaciji između samopoštovanja i ukupnog skora na skali profesionalnog identiteta

staz_kat	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
1,00	,69	,12	5,69	,00	,45	,93
2,00	,50	,08	6,25	,00	,35	,66
3,00	,12	,15	,84	,40	-,17	,42

Grafikon 17 *Grafički prikaz interakcije radnog staža i samopoštovanja u slučaju ukupnog skora na skali profesionalnog identiteta*



### *7.5.2. Profesionalno-kontekstualne karakteristike*

U ispitivanju moderatorske uloge dužine radnog staža u relaciji između profesionalno-kontekstualnih karakteristika i dimenzija profesionalnog identiteta školskog pedagoga, dobijeni su slični rezultati kao i u Hipotezi 4 gde je ispitivana moderatorska uloga starosti ispitanika. Dužina radnog staža se u ovom modelu pokazala značajnim moderatorom samo u slučaju veze između prediktorske varijable Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i pojedinih dimenzija profesionalnog identiteta, te će u nastavku biti prikazani samo rezultati ove analize.

U slučaju nekih komponenti profesionalnog identiteta školskog pedagoga (Tabela 22), zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem se pokazalo kao značajan prediktor u interakciji sa radnim stažom ispitanika kao moderatorskom varijablom. Komponente profesionalnog identiteta kod kojih radni staž nije imao značajnu moderatorsku ulogu su Stavovi prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije.



Tabela 22 Moderatorska uloga dužine radnog staža u relaciji između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalnog identiteta pedagoga

	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	<i>F</i>
Znanje o profesiji	19.25**	.12	.03	<b>14.11**</b>
Profesionalne kompetencije	17.89**	.11	.03	<b>13.87**</b>
Stavovi prema profesiji	40.07**	.22	.00	2.00
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	5.51*	.04	.01	3.34
Identitet	23.24**	.14	.02	<b>10.42**</b>

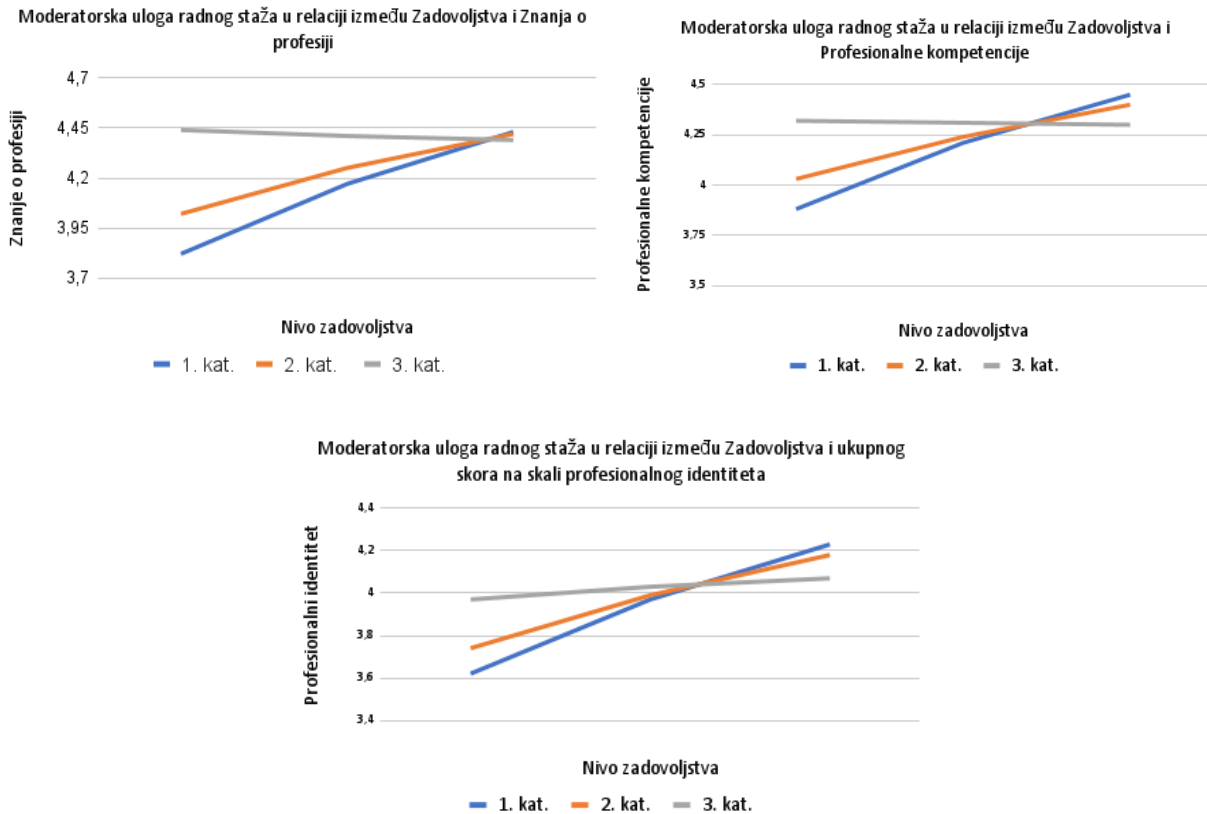
Napomena: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Rezultati analize moderacije pokazuju da se sa povećanjem kategorije radnog staža, pozitivna veza između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, sa jedne strane, i Znanja o profesiji, Profesionalne kompetencije, i ukupne mere Profesionalnog identiteta, sa druge strane, smanjuje (Tabela 23). Međutim, veza između prediktorske i istaknutih kriterijumskih varijabli ostaje značajna za sve kategorije ispitanika, osim za ispitanike sa najdužim radnim stažom. Ovo je vidljivo i u Grafikonu 18, gde su grafički prikazane interakcije dužine radnog staža i zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju različitih dimenzija profesionalnog identiteta, i ukupnim skorom na ovoj skali.

Tabela 23 Moderatorski efekti dužine radnog staža u relacijama između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i dimenzija profesionalnog identiteta

Prediktorska i kriterijumska varijabla	Moderatorski efekti dužine radnog staža						
	staz_kat	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Zadovoljstvo i Znanje o profesiji	1,00	,51	,08	6,62	,00	,36	,66
	2,00	,33	,05	6,47	,00	,23	,43
	3,00	-,04	,10	-,36	,72	-,23	,16
Zadovoljstvo i Profesionalne kompetencije	staz_kat	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
	1,00	,51	,08	6,62	,00	,36	,66
	2,00	,33	,05	6,47	,00	,23	,43
Zadovoljstvo i Profesionalni identitet u celosti	1,00	,51	,07	7,37	,00	,37	,64
	2,00	,37	,05	8,12	,00	,28	,46
	3,00	,09	,09	,99	,32	-,09	,26

Grafikon 18 Grafički prikaz interakcije radnog staža i zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju profesionalnog identiteta školskog pedagoga i nekih njegovih komponenti



## 7.6. Prisutnost drugog stručnog saradnika u školi

U okviru šeste hipoteze, želeli smo da proverimo da li prisutnost još nekog stručnog saradnika ima moderatorski efekat na relacije između ispitivanih prediktorskih i kriterijumskih varijabli, tačnije između ličnih i profesionalno-kontekstualnih karakteristika ispitanika i dimenzija profesionalnog identiteta. Prisutnost drugog stručnog saradnika je prijavilo 264 ispitanika što čini 60.8% ispitanih pedagoga, od čega je 50.7% ispitanika istaklo da je drugi zaposleni stručni saradnik u školi školski psiholog.

### 7.6.1. Lične karakteristike ispitanika

U ispitivanju moderatorske uloge prisutnosti drugog stručnog saradnika u relaciji između ličnih i profesionalno-kontekstualnih karakteristika, prvo je pristupljeno analizi u slučaju *samoefikasnosti*. Prisutnost drugog stručnog saradnika je kodirana kao 1 - postoji i 0 - ne postoji. Prisutnost drugog stručnog saradnika se nije pokazala kao značajan moderator u relaciji između

samoefikasnosti i znanja o profesiji ( $F = 77.74$ ,  $R^2 = .35$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 1.97$ ,  $p = .16$ ), profesionalnih kompetencija ( $F = 88.68$ ,  $R^2 = .38$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.10$ ,  $p = .75$ ), stavova prema profesiji ( $F = 35.79$ ,  $R^2 = .20$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.59$ ,  $p = .44$ ), angažovanja u oblasti pedagoškog rada ( $F = 32.69$ ,  $R^2 = .19$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.33$ ,  $p = .56$ ) i profesionalnog identiteta pedagoga u globalu ( $F = 89.51$ ,  $R^2 = .38$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.98$ ,  $p = .32$ ). Dakle, prisutnost drugog stručnog saradnika nije predstavljala značajnu moderatorsku varijablu između samoefikasnosti i dimenzija profesionalnog identiteta pedagoga.

Kada je reč o samopoštovanju, skor na ovoj skali se pokazao kao značajan prediktor u interakciji sa prisutnošću drugog stručnog saradnika samo u slučaju profesionalnog identiteta u celini, to jest ukupne mere na skali PISCs (Tabela 24).

Tabela 24 *Moderatorska uloga prisutnosti drugog stručnog saradnika u relaciji između samopoštovanja i profesionalnog identiteta pedagoga*

	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	<i>F</i>
Znanje o profesiji	11.01**	.07	.01	3.56
Profesionalne kompetencije	11.88**	.08	.01	2.94
Stavovi prema profesiji	12.42**	.08	.01	3.76
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	3.86*	.03	.00	2.17
Identitet	12.85**	.08	.01	<b>4.50*</b>

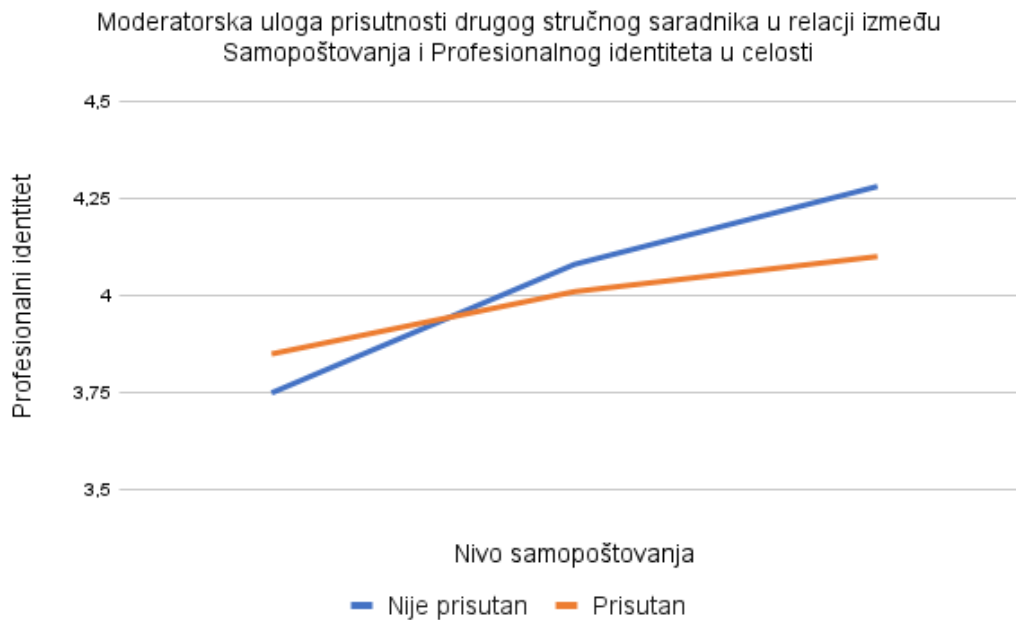
Napomena: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Rezultati analize moderacije ukazuju na to da se sa prisutnošću drugog stručnog saradnika u školi, pozitivna veza između samopoštovanja i profesionalnog identiteta smanjuje (Grafikon 19). Međutim, veza između prediktorske i kriterijumske varijable je značajna za obe grupe ispitanika, tačnije kako u slučaju pedagoga u čijim školama je prisutan drugi stručni saradnik, tako i za one pedagoge kod kojih drugi stručni saradnik nije prisutan (Tabela 25). U suštini, iako samopoštovanje značajno doprinosi izraženosti profesionalnog identiteta, jačina ove veze se smanjuje ukoliko je u školi prisutan drugi stručni saradnik, što je u slučaju većine ispitanika školski psiholog.

Tabela 25 Moderatorski efekat prisutnost drugog stručnog saradnika u relaciji između samopoštovanja i ukupne mere profesionalnog identiteta

str_sar_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
,00	,65	,12	5,38	,00	,42	,89
1,00	,32	,10	3,09	,00	,12	,52

Grafikon 19 Grafički prikaz interakcije prisutnosti drugog stručnog saradnika i samopoštovanja u slučaju ukupnog skora na skali profesionalnog identiteta



### 7.6.2. Profesionalno-kontekstualne karakteristike ispitanika

Kada je reč o profesionalno-kontekstualnim karakteristikama ispitanika i moderatorskoj ulozi prisutnosti drugog stručnog saradnika u njihovim relacijama sa dimenzijama profesionalnog identiteta samo pojedine varijable su pokazale značajnu interakciju sa moderatorom. Od ispitivanih profesionalno-kontekstualnih varijabli, značajna interakcija prisutnosti drugog stručnog saradnika je pronađena kod prediktorskih varijabli sedišta škole i zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju pojedinih dimezija profesionalnog identiteta.

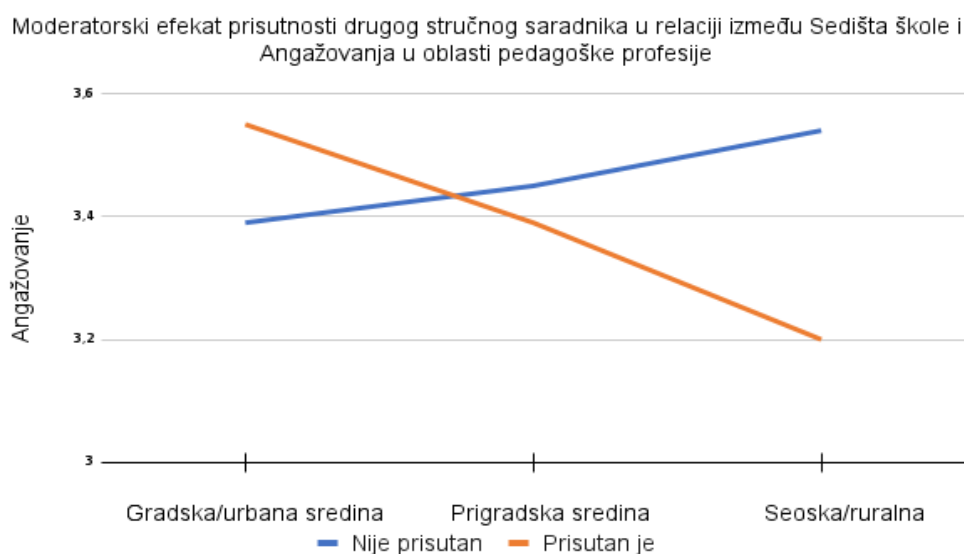
Prisutnost drugog stručnog saradnika se nije pokazao kao značajan moderator u relaciji između sedišta škole u kojoj pedagozi rade (selo, prigradsko naselje, grad) i znanja o profesiji ( $F = 1.15$ ,  $R^2 = .01$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.14$ ,  $p = .71$ ), profesionalnih kompetencija ( $F = 0.87$ ,  $R^2 = .01$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .00$ ,  $F = 0.52$ ,  $p = .47$ ),

stavova prema profesiji ( $F = 0.81$ ,  $R^2 = .01$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F = 2.18$ ,  $p = .14$ ) i profesionalnog identiteta pedagoga u globalu ( $F = 1.27$ ,  $R^2 = .01$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F = 2.36$ ,  $p = .13$ ). Međutim, prisutnost drugog stručnog saradnika se pokazala kao značajna moderatorska varijabla u relaciji sa angažovanjem u oblasti pedagoške profesije ( $F = 1.58$ ,  $R^2 = .01$ , interakcija sa moderatorom:  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F = 4.23$ ,  $p = .04$ ). Rezultati analize moderacije ukazuju na to da sa prisutnošću drugog stručnog saradnika u školi veza između sedišta škole i angažovanja u oblasti pedagoške profesije postaje negativna (Grafikon 20). Veza između prediktorske i kriterijumske varijable je značajna samo za pedagoge koji rade u timu sa drugim stručnim saradnicima (Tabela 26), a karakteristična je za pedagoge u manjim, seoskim sredinama. Drugim rečima, pedagozi koji rade u seoskoj sredini, a pritom je u njihovoj školi prisutan drugi stručni saradnik, su manje angažovani u oblasti pedagoške profesije od pedagoga koji rade sami.

Tabela 26 Moderatorski efekat prisutnosti drugog stručnog saradnika u relaciji između sedišta škole i angažovanja u oblasti pedagoškog rada

str_sar_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
,00	,07	,08	,95	,34	-,08	,22
1,00	-,15	,08	-1,96	,05	-,30	,00

Grafikon 20 Grafički prikaz interakcije prisutnosti drugog stručnog saradnika i sedišta škole u slučaju angažovanosti u oblasti pedagoške profesije



Kada je reč o zadovoljstvu odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju nekih dimenzija profesionalnog identiteta školskog pedagoga, ova prediktorska varijabla se pokazala

značajnom u interakciji sa prisutnošću drugog stručnog saradnika kao moderatorskom varijablom (Tabela 27). Prisutnost drugog stručnog saradnika nije imala značajnu moderatorsku ulogu samo u slučaju komponenti profesionalnog identiteta Stavovi o profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije.

Tabela 27 *Moderatorska uloga prisutnosti drugog stručnog saradnika u relaciji između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalnog identiteta pedagoga*

	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	<i>F</i>
Znanje o profesiji	14.23**	.09	.02	<b>9.30**</b>
Profesionalne kompetencije	16.00**	.10	.02	<b>10.86**</b>
Stavovi prema profesiji	38.77**	.22	.00	1.32
Angažovanje u oblasti pedagoške profesije	5.09*	.03	.00	1.60
Identitet	21.44**	.13	.01	<b>6.58**</b>

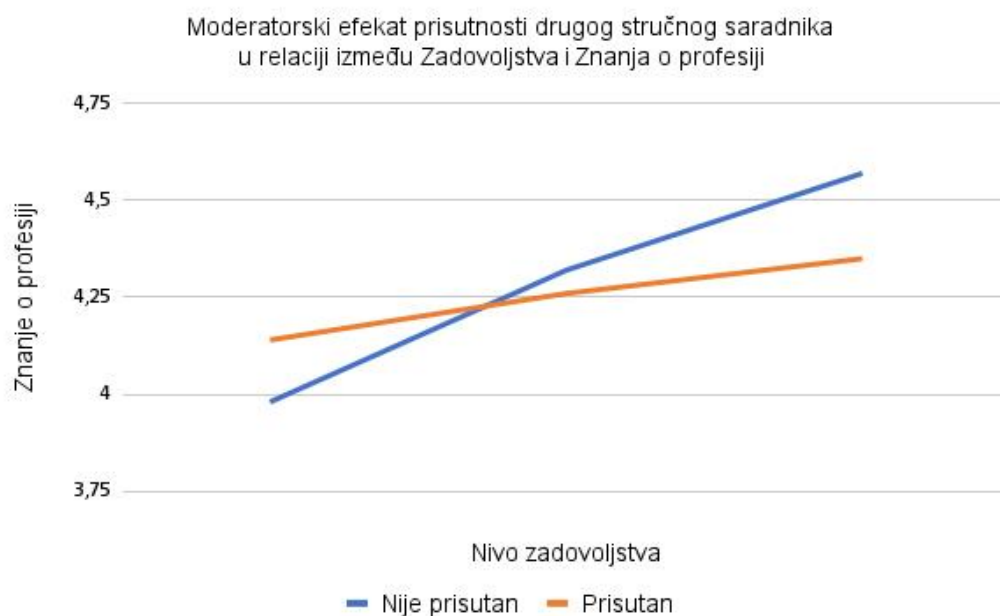
Napomena: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Rezultati analize moderacije ukazuju da se sa prisutnošću drugog stručnog saradnika pozitivna veza između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i Znanja o profesiji (Grafikon 21), Profesionalne kompetencije (Grafikon 22), i ukupne mere Profesionalnog identiteta (Grafikon 23) smanjuje. Uprkos tendenciji smanjivanja intenziteta veze između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i Znanja o profesiji, Profesionalnih kompetencija i Profesionalnog identiteta u celini, veza između prediktorske i kriterijumskih varijabli ostaje značajna za obe kategorije ispitanika (Tabela 28). Drugim rečima, iako zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem pozitivno doprinosi izraženosti pojedinih komponenti profesionalnog identiteta, kao i profesionalnog identiteta u celosti kod svih ispitanika, u situacijama kada u školama, pored pedagoga, postoji još i neki drugi stručni saradnik (u najvećem broju slučajeva školski psiholog) zadovoljstvo ovim aspektima školskog života u manjoj meri doprinosi izraženosti Znanja o profesiji, Profesionalnih kompetencija i Profesionalnog identiteta u celosti.

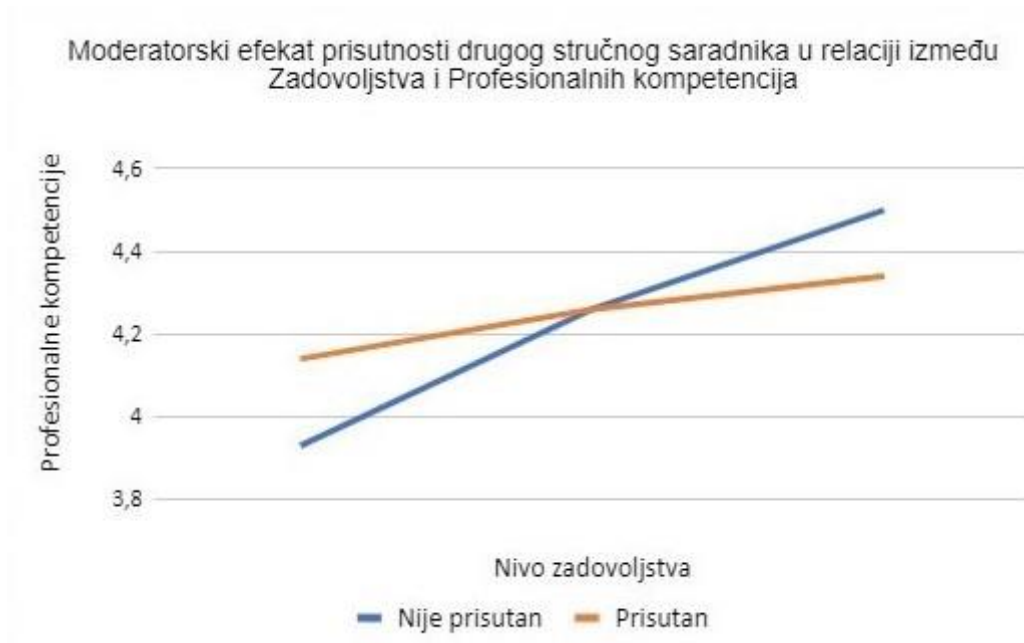
Tabela 28 Moderatorski efekti prisustva drugog stručnog saradnika u relacijama između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i dimenzija profesionalnog identiteta

Prediktorska i kriterijumska varijabla	Moderatorski efekti prisustva drugog stručnog saradnika						
	str_sar_	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Zadovoljstvo i Znanje o profesiji	,00	,49	,08	5,96	,00	,33	,65
	1,00	,17	,06	2,66	,01	,04	,30
Zadovoljstvo i Profesionalne kompetencije	,00	,47	,07	6,34	,00	,33	,62
	1,00	,16	,06	2,74	,01	,05	,28
Zadovoljstvo i Profesionalni identitet u celosti	,00	,48	,07	6,71	,00	,34	,62
	1,00	,25	,06	4,39	,00	,14	,36

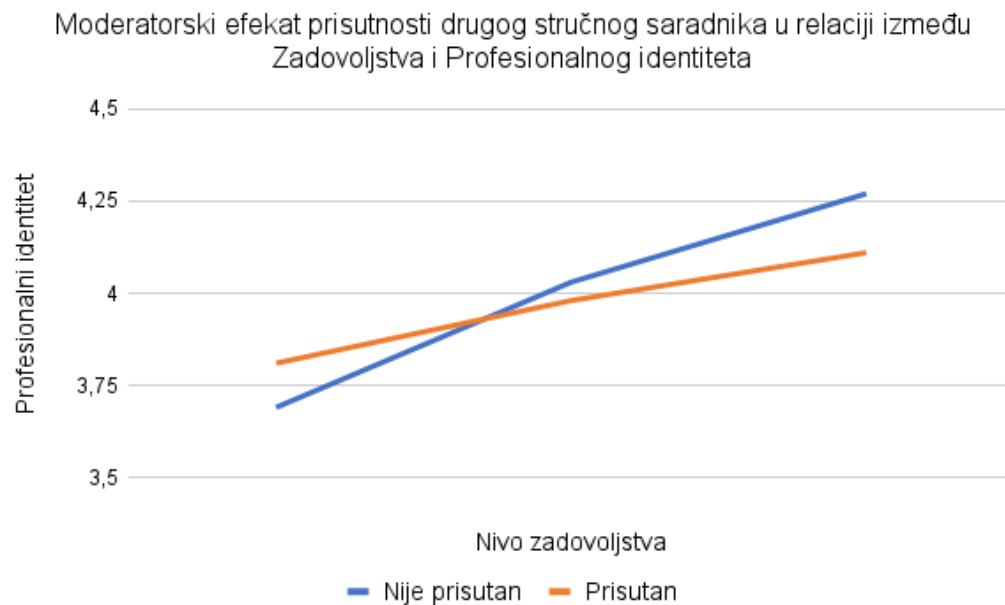
Grafikon 21 Grafički prikaz interakcije prisutnosti drugog stručnog saradnika i zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u slučaju znanja o profesiji



Grafikon 22 Grafički prikaz interakcije prisutnosti drugog stručnog saradnika i zadovoljstva kolektivom u slučaju profesionalnih kompetencija



Grafikon 23 Grafički prikaz interakcije prisutnosti drugog stručnog saradnika i zadovoljstva kolektivom u slučaju generalnog profesionalnog identiteta





## **7.7. Moć predviđanja profesionalnog identiteta od strane različitih prediktorskih varijabli**

U cilju provere poslednje hipoteze kojom je pretpostavljeno da će lične karakteristike ispitanika, to jest percipirana samoeфикаsnost i procenjeno generalno samopoštovanje, imati najvažniju ulogu u predviđanju profesionalnog identiteta školskih pedagoga, upotrebljena je hijerarhijska regresiona analiza. Ova analiza je izvršena kroz nekoliko koraka:

1. U prvom nivou analize je kao prediktor postavljena starost ispitanika.
2. Drugi nivo prediktora činili su indikatori radne angažovanosti ispitanika, tačnije radni staž i prethodno radno iskustvo u drugim institucijama i organizacijama u oblasti vaspitno-obrazovne delatnosti.
3. U trećem koraku analize uključeni su još jedni profesionalno-kontekstualni prediktori koji su se odnosili na indikatore radnog okruženja, a to su sedište, tip i veličina škole.
4. Četvrti nivo prediktora su činile procene pedagoga o stepenu profesionalnog udruživanja u njegovom/njenom neposrednom okruženju, kao i sopstvene uključenosti i angažovanosti u profesionalnim udruženjima i aktivnostima u zajednici.
5. U petom koraku je uključeno zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem kao prediktor u analizi.
6. Naposljetku, u šestom koraku su kao prediktori postavljeni procena samoeфикаsnosti i samopoštovanja, kao lične karakteristike ispitanika.

Kao zavisna varijabla u analizi tretirana je ukupna mera profesionalnog identiteta. Rezultati hijerarhijske regresione analize su prikazani u Tabeli 29.

Tabela 29 Hijerarhijska regresiona analiza: predviđanje profesionalnog identiteta pedagoga

	1.korak		2.korak		3.korak		4.korak		5.korak		6. korak	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Starost	.03	0.66	- .12	- 1.05	- .12	-1.05	- .11	-1.03	- .10	-0.94	- .08	-1.00
Dužina radnog staža			.14	1.25	.12	1.07	.09	.77	.07	0.70	.05	0.62
Prethodno radno iskustvo			- .06	- 1.16	- .06	-1.30	- .07	-1.45	- .07	-1.63	- .04	-1.25
Veličina škole					.14	2.38*	.13	2.39*	.15	2.90**	.12	2.72**
Sedište škole					.09	1.61	.09	1.78	.10	2.17*	.08	2.18*
Tip škole					.06	0.90	.06	1.04	.10	1.83	.08	1.77
Aktivitet							.29	5.27**	.27	5.17**	.21	4.97**
Udruživanje							.06	1.15	.02	0.45	.06	1.39
Zadovoljstvo									.33	7.59**	.13	3.33**
Samoeфикаsnost											.55	14.10**
Samopoštovanje											.01	0.32
Značajnost modela	$F = 0.44$ $R^2 = .00$		$F = 1.14$ $R^2 = .01$ $\Delta R^2 = .01$		$F = 2.01$ $R^2 = .03$ $\Delta R^2 = .02$		$F = 8.09^{**}$ $R^2 = .12$ $\Delta R^2 = .09^{**}$		$F = 14.59^{**}$ $R^2 = .23$ $\Delta R^2 = .11^{**}$		$F = 38.00^{**}$ $R^2 = .49$ $\Delta R^2 = .26^{**}$	

Napomena: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Rezultati hijerarhijske regresione analize ukazali su na to da su značajne odrednice profesionalnog identiteta veličina škole, sedište škole, procena lične angažovanosti u profesionalnom okruženju, zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i procenjena samoeфикаsnost. Izraženiji profesionalni identitet imaju pedagozi koji rade u manjim mestima, gde postoji veći broj učenika, a koji u isto vreme na višem stepenu procenjuju sopstvenu angažovanost u profesionalnim udruženjima i asocijacijama, zadovoljniji su odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i pri tome visoko percipiraju stepen samoeфикаsnosti u radu.

U poslednjem koraku analize je objašnjeno sveukupno 49% varijanse profesionalnog identiteta školskog pedagoga.

## **8. DISKUSIJA**

Cilj ovog istraživanja bio je da ponudi odgovor na pitanja o determinantama koje potencijalno mogu da doprinesu izraženosti profesionalnog identiteta školskih pedagoga u Republici Srbiji. S obzirom da, do sada, nije ispitivan fenomen profesionalnog identiteta na ovoj populaciji, prvi zadatak ovog istraživanja bio je usmeren na sagledavanje izraženosti profesionalnog identiteta kod ispitanika obuhvaćenih istraživanjem. Determinante profesionalnog identiteta školskih pedagoga su bile podeljene u dve grupe, te je njihova povezanost tako i sagledavana. Sledeći zadaci ovog istraživanja odnosili su se na na ispitivanje ličnih i profesionalno-kontekstualnih karakteristika ispitanika i njihove povezanosti sa izraženošću profesionalnog identiteta. Pored toga, želeli smo da ispitamo moderatorski efekat koji pojedine varijable (starost, dužina radnog staža i prisustvo drugog stručnog saradnika u školi) potencijalno imaju na odnos između prediktorskih i kriterijumskih varijabli. Rezultati ovog istraživanja pružili su odgovore na pitanja kako školski pedagozi u Srbiji percipiraju svoj profesionalni identitet, koji domen profesionalnog identiteta je najizraženiji, a koje domene je potrebno dodatno razvijati. Potom, istraživanje je ponudilo uvid u to koje determinante u većoj meri doprinose izraženosti profesionalnog identiteta. Takođe, analize moderacije su pružile uvid u to kako se u zavisnosti od starosti ispitanika, dužine radnog staža i prisustva drugog stručnog saradnika doprinos ovih determinanti menja. Naposletku, ovo istraživanje je ponudilo i odgovor na pitanje koje karakteristike ispitanika i njihovog profesionalnog okruženja, razmatrane u ovom istraživanju, u najvećoj meri doprinose snažnijoj izraženosti profesionalnog identiteta.

### **8.1 Profesionalni identitet školskih pedagoga**

Rezultati istraživanja su pokazali da školski pedagozi visoko procenjuju izraženost sopstvenog profesionalnog identiteta, čime je i potvrđen prvi deo prve hipoteze istraživanja. Jedno od mogućih objašnjenja veoma visokih prosečnih skorova kako na PISCs skali u celosti, tako i na njenim subskalama jeste odabir uzorka. Naime, ovim istraživanjem su obuhvaćeni školski pedagozi koji rade u praksi i samim tim imaju radnog iskustva. Ranija istraživanja (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009; Woo et al., 2017), pokazuju da pojedinci sa više praktičnog iskustva ostvaruju više skorove na skalama za merenje profesionalnog identiteta, to jest, imaju izraženiji profesionalni identitet u odnosu na pojedince bez ili sa malo praktičnog iskustva. Prema tome,

moгуće je pretpostaviti da su visoki skorovi na skali PISCs i njenim subskalama posledica karakteristika ispitivane populacije, to jest činjenice da su u pitanju zaposleni školski pedagozi koji imaju praktičnog iskustva. U skladu sa tim, opravdano je pretpostaviti da bi se dobili potencijalno drugačiji rezultati kada bi ispitivanu populaciju činili npr. studenti pedagogije. Međutim, neophodno je razmotriti i neka druga potencijalna objašnjenja dobijenih skorova. Naime, ukoliko se osvrnemo na distribuciju odgovora predstavljenih u Grafikonu 1 i 2, evidentna je jaka zakošenost distribucije na desnu stranu, što ukazuje na tendenciju ispitanika da biraju visoke vrednosti na upitniku. Ovo potencijalno ukazuje na mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora od strane ispitanika. S druge strane, u društvenim naukama se prepoznaje mogućnost postojanja varijabli koje ne demonstriraju karakteristike normalne distribucije (krive), ali koje, bez obzira na zakošenosti u distribuciji podataka, tretiramo kao normalno distribuirane varijable (Bryman & Cramer, 2001). Stoga, moguće je pretpostaviti da je ovakva zakošenost distribucije u skali i subskalama za merenje profesionalnog identiteta nije posledica svesne namere ispitanika da sebe predstave lažno i u najboljem svetlu. Međutim, neophodno je imati u vidu da školski pedagozi imaju ideje o tome šta se očekuje od pedagoga kao profesionalca, kao i sa “prototipima” dobre prakse, drugim rečima, šta sve treba jedan dobar pedagog da zna i ume, i kako treba da se ponaša. Samim tim, čak i ako njihova profesionalna delatnost ne ispunjava u potpunosti te postojeće ideje, moguće je očekivati da će ispitanici pretendovati da daju odgovore koji su bliži tim “prototipima”.

Kada je reč o subskalama PISCs, najniži prosečni skor je zabeležen na subskali Angažovanje u pedagoškoj profesiji, a potom i na subskali Stavovi o profesiji, pri čemu su prosečni skorovi na ove dve skale statistički značajno niži od skorova na subskalama Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije. U nacrtu istraživanja je ispravno pretpostavljeno da će ispitanici imati niže vrednosti na subskali Angažovanje u oblasti pedagoške profesije, a visoke skorove na skali Znanje o profesiji, čime je potvrđen drugi deo prve hipoteze. Visoki skorovi na subskalama Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije su bili očekivani, s obzirom da su i ranija istraživanja (Puglia, 2008; Woo et al., 2017) pokazala iznenađujuće visoke skorove koje su ispitanici ostvarivali na skalama koje su merile ove komponente profesionalnog identiteta. Naime, istraživanja su pokazala da ispitanici smatraju da u toku inicijalnog obrazovanja stiču dovoljno znanja i kompetencija koje doprinose zadovoljavajućoj izraženosti ovih komponenti profesionalnog identiteta. S druge strane, kada je reč o Angažovanosti u oblasti profesije, situacija je malo drugačija i u prethodnim istraživanjima. Iako u svom istraživanju Woo i saradnici (2017)

nisu ispitivali da li postoje statistički značajne razlike u skorovima na subskalama profesionalnog identiteta, uvidom u prosečne skorove moguće je primetiti da angažovanje ima dosta niži prosečni skor kod dve od tri kategorije ispitanika (ispitanike su činili studenti master studija, doktorskih studija i njihovi profesori), i drugi najniži prosečni skor kod preostale kategorije ispitanika. Ono što je specifično za subskalnu koja meri angažovanje u oblasti pedagoške profesije jeste to što je karakterišu praktičnija pitanja, koja se tiču nekog ponašanja i/ili spremnosti na određene aktivnosti, što nije slučaj u ostalim subskalama. Shodno tome, ukoliko se vratimo na mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora kao razlog visokih skorova na subskalama profesionalnog identiteta, čini se da je kod subskele angažovanje u oblasti pedagoške profesije teže nesvesno davati takve odgovore jer su pitanja usmerena na konkretno ponašanje i aktivnosti. Ovo može biti potencijalno objašnjenje malo normalnije distribucije prosečnih skorova u slučaju ove komponente profesionalnog identiteta.

## **8.2 Samoefikasnost i samopoštovanje u relaciji sa profesionalnim identitetom**

Drugi zadatak ovog istraživanja se odnosio na ispitivanje odnosa ličnih prediktorskih varijabli, operacionalizovanih kroz mere samoefikasnosti i generalnog samopoštovanja i kriterijumskih varijabli operacionalizovanih kroz komponente profesionalnog identiteta i profesionalni identitet u celosti. Rezultati su pokazali da ispitanici izrazito visoko procenjuju sopstvenu samoefikasnost, a nešto blaže, ali i dalje visoko procenjuju samopoštovanje. Razlog tako visokih prosečnih skorova na skali SCSE ( $M=4.63$ ) se potencijalno nalazi u karakteristikama uzorka, to jest, činjenici da su u pitanju iskusni školski pedagozi. Na primer, istraživanja koja su ispitivala studente osnovnih studija (Chen, Zhong, Luo, & Lu, 2020), pronašla su da je njihova samoefikasnost na umerenom nivou, ili pak na malo višem, ali i dalje umerenom nivou (Gur, 2012). Kada je reč o odnosu samoefikasnosti i profesionalnog identiteta, rezultati su pokazali da samoefikasnost značajno predviđa izraženost profesionalnog identiteta, što znači da je Hipoteza 2.1 potvrđena. Jačinu ovog predviđanja vidimo preko nestandardizovanog  $\beta$  koeficijenta za skalu SCSE (.66), koji pokazuje da visoko percipirana samoefikasnost u visokoj meri doprinosi stvaranju izraženijeg profesionalnog identiteta. Ranija istraživanja (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011; 2012) pokazala su da percipirana profesionalna samoefikasnost ima značajan, pozitivan, direktan i indirektan efekat na posvećenost profesionalnom pozivu, promene u nivou motivisanosti i na zadovoljstvo međuljudskim odnosima u profesionalnom okruženju.

Druga istraživanja su pokazala da postoji značajna korelacija između profesionalnog identiteta i akademske samoeфикаsnosti (Gur, 2012), pri čemu pojedinci koji imaju pozitivno viđenje sopstvenog profesionalnog identiteta se istovremeno osećaju uspešnijim i jasnije percipiraju ciljeve u svojoj profesionalnoj praksi. To što različita istraživanja posmatraju samoeфикаsnost i kao faktor koji utiče na profesionalni identitet i kao aspekt na koji profesionalni identitet ima uticaj, verovatno je posledica visoke međuzavisnosti ova dva koncepta (Khapova, Arthur, Wilderom & Svensson, 2007). O značaju visokog nivoa samoeфикаsnosti na razvoj snažnog profesionalnog identiteta, te važnosti sistemske podrške njenom jačanju na svim uzrastima, ukazala je i novija eksperimentalna studija koja je poredila grupu adolescenata koji su dobijali podršku kroz profesionalno savetovanje i vođenje sa kontrolnom grupom (Zammiti, Magnano & Santisi, 2020). Rezultati ovog istraživanja, koji pokazuju značajan napredak u percipiranoj samoeфикаsnosti i profesionalnoj znatiželji kod eksperimentalne grupe, ukazuju na značaj koji ekspertska podrška profesionalnom razvoju potencijalno ima. Opravdano je pretpostaviti da i u slučaju školskih pedagoga dostupnost programa profesionalnog razvoja i supervizijske podrške, mogućnosti da kroz razgovor sa iskusnijim pedagogom vrše refleksiju na sopstvenu praksu, pronalaze potencijalne uzroke problema i prepreka sa kojima se susreću, razmatraju potencijalna rešenja i slično, može doprineti jačanju osećaja samoeфикаsnosti, što dalje može ostvariti pozitivan efekat na izraženiji profesionalni identitet.

Druga lična prediktorska varijabla koja je uvršćena u ovo istraživanja jeste generalno samopoštovanje. Ispitanici obuhvaćeni ovim istraživanjem dosta visoko procenjuju svoje samopoštovanje. S obzirom da je ova grupa ispitanika imala visoke skorove na svim subskalama profesionalnog identiteta, kao i na skali koja je merila percipiranu samoeфикаsnost, a imajući u vidu da su ovi koncepti međuzavisni i povezani, bilo je sasvim opravdano očekivati da će ispitanici visoko percipirati i svoje samopoštovanje. Kada je reč o odnosu samopoštovanja i profesionalnog identiteta u našem istraživanju samopoštovanje značajno predviđa samo jednu komponentu profesionalnog identiteta, i to Stavove o profesiji. Drugim rečima, ispitanici sa visokim samopoštovanjem pokazali su i pozitivnije stavove o profesiji. Prema tome, Hipoteza 2.2 je delimično potvrđena. Ranija istraživanja su potvrdila da samopoštovanje predstavlja značajan prediktor profesionalnog identiteta (Motallebzadeh & Kazemi, 2018; Nam & Lee, 2016) ili pak pojedinih komponenti profesionalnog identiteta (Živković i Randelković, 2013). Važno je imati u vidu da u različitim istraživanjima profesionalnog identiteta i njegovih indikatora, profesionalni

identitet i njegova struktura se često različito određuje. Zbog toga, u nekim istraživanjima rezultati pokazuju da samopoštovanje predviđa profesionalni identitet u celosti, a druga samo neke komponente. Potrebno je osvrnuti se i na istraživanja koja su ispitivala odnos samopoštovanja, u kombinaciji sa pojedinim proaktivnim karakteristikama ličnosti, sa budućim profesionalnim identitetom i u kojima se došlo do zaključaka da samopoštovanje pozitivno predviđa kako profesionalni identitet u budućnosti, tako i profesionalnu adaptabilnost (Cai et al., 2015). Rezultati našeg istraživanja pokazali su da samopoštovanje pozitivno predviđa samo Stavove o profesiji kao komponentu profesionalnog identiteta. Međutim, imajući u vidu da Stavovi o profesiji imaju izražen emocionalni aspekt, to jest baziraju se na emocionalnom doživljaju sopstvene profesije, a da pozitivan lični odnos prema profesiji doprinosi i većoj identifikaciji sa sopstvenom profesionalnom grupom (Brown, 2003), moguće je uvideti potencijalni značaj koje samopoštovanje ima za razvoj profesionalnog identiteta. Dalje, osećaj ponosa u vezi sopstvene profesije, koji proizilazi iz pozitivnih stavova o njoj, povezan je sa jasnijom percepcijom i razumevanjem profesije pedagoga (Myers et al., 2002). Pedagog koji ima pozitivan stav i osećaj ponosa u vezi svoje profesije biće posvećeniji svom poslu (Mohan Raju & Srivastava, 1994), a samim tim, spremniji da se profesionalno razvija, unapređuje svoje profesionalne kompetencije i da se aktivnije angažuje u domenu pedagoške profesije.

### **8.3 Profesionalne i karakteristike radnog okruženja i profesionalni identitet školskog pedagoga**

Dve varijable iz grupe profesionalno-kontekstualnih varijabli koje se tiču radnog iskustva, a koje su posmatrane u ovom istraživanju, jesu dužina radnog staža školskih pedagoga i postojanje prethodnog radnog iskustva u nekim drugim institucijama i organizacijama. Rezultati istraživanja su pokazali da dužina radnog staža značajno i pozitivno doprinosi samo jednoj komponenti profesionalnog identiteta, i to Znanju o profesiji. Iako ne na značajnom nivou, dužina radnog staža negativno predviđa Stavove prema profesiji i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije. Drugim rečima, pedagozi koji imaju manje radnog staža potencijalno imaju pozitivnije stavove prema profesiji i angažovaniji su u oblasti pedagoške profesije. Što se tiče prethodnog radnog iskustva, rezultati su dosta slični s obzirom da je prethodno radno iskustvo takođe značajno i pozitivno predvidelo samo komponentu Znanje o profesiji, što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima (Scarborough & Culberth, 2008) koja ističu da školski savetnici koji imaju više godina iskustva

imaju jasniju sliku o tome šta obuhvata njihov posao i kako treba da ga obavljaju. U nekim istraživanjima (Puglia, 2008; Woo et al., 2017) utvrđena je povezanost između količine iskustva i angažovanosti, pri čemu se angažovanje povećava sa količinom profesionalnog iskustva, što je čak u suprotnosti sa nalazom našeg istraživanja. Studenti koji imaju radnog iskustva i koji su na višim nivoima studija ostvaruju značajno više skorove na skali za merenje angažovanja u profesiji (Puglia, 2008), a posebno na tvrdnjama koje su vezane za profesionalne kompetencije (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009). Takođe, profesionalci u oblasti savetovanja su ostvarili značajno više skorove na skoro svim subskalama za merenje profesionalnog identiteta, uključujući i onu koja meri angažovanje u oblasti profesije, u odnosu na studente doktorskih studija, a posebno u odnosu na studente master studija (Woo et al., 2017). Imajući u vidu rezultate ovih istraživanja u poređenju sa našim istraživanjem, moguće je zaključiti da količina profesionalnog iskustva predstavlja veoma važan indikator profesionalnog identiteta u ranim fazama profesionalnog razvoja, što predstavlja stav koji je moguće pronaći kod mnogih teoretičara i istraživača (Cohen-Scali, 2003; Dobrow & Higgins, 2005; Woo et al., 2016). Drugim rečima, količina radnog iskustva doprinosi većoj izraženosti profesionalnog identiteta u slučaju pedagoga početnika, kao i ukoliko se porede profesionalci sa studentskom populacijom. Međutim, u slučaju iskusnijih pedagoga, ovaj indikator gubi na značajnosti, pa čak i doprinosi manjoj izraženosti nekih komponenti profesionalnog identiteta. U prilog ovom zaključku, moguće je osvrnuti se i na istraživanje u okviru kog su ispitivani nastavnici u Republici Srbiji (Živković i Randelović, 2013) u kom se pokazalo da je dužina radnog staža negativno povezana sa izraženošću profesionalnog identiteta.

Procena aktivnosti profesionalnog udruživanja, u okviru čega su ispitanici procenjivali kvalitet profesionalnog udruživanja školskih pedagoga u svom okruženju, pokazala je da ova varijabla pozitivno i značajno doprinosi samo pozitivnijim Stavovima o profesiji. Drugim rečima, pedagozi koji pozitivnije ocenjuju kvalitet funkcionisanja asocijacija i udruženja školskih pedagoga istovremeno imaju pozitivnije stavove o pedagoškoj profesiji. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da procena stepena sopstvenog angažovanja u oblasti pedagoške profesije mnogo značajniji indikator profesionalnog identiteta od dužine radnog staža, prethodnog profesionalnog iskustva i stava o profesionalnom udruživanju školskih pedagoga. Dobijeni rezultat je donekle očekivan i proizilazi iz samih karakteristika pedagoške profesije o čemu je ekstenzivno pisano u poglavlju "Profesionalno delovanje školskih pedagoga u savremenom društvenom i obrazovnom kontekstu". Od školskog pedagoga se nesumnjivo očekuje proaktivno ponašanje,



kreativnost, otvorenost ka društvenoj zajednici, refleksivnost, motivisanost i zainteresovanost za obrazovne trendove, promene i inovacije. U svetlu takvog konteksta, potpuno je logično očekivati da školski pedagozi koji na zadovoljavajućem nivou participiraju u profesionalnoj zajednici smatraju da ispunjavaju zahteve koji savremeni kontekst postavlja pred pedagošku profesiju. Prirodna posledica ovakvih stavova je svakako izraženiji i izgrađeniji profesionalni identitet. Ranija istraživanja (Healey & Hays, 2011) su takođe utvrdila da angažovanost predstavlja značajan prediktor profesionalnog identiteta na višem nivou značajnosti. Preporuke koje su ove studije ponudile baziraju se na isticanju značaja intervizijske podrške i kolegijalnog mentorstva za unapređivanje samopercepcije profesionalnog identiteta. Pod intervizijom se podrazumeva neformalna vršnjačka supervizija, to jest, zajednički rad profesionalaca u okviru kog se međusobno podstiču i uče jedni od drugih (Zuković i Slijepčević, 2019). Ovo predstavlja dobar način pružanja stručne pomoći i podrške koji, između ostalog, ima za cilj osnaživanje profesionalnog identiteta školskih pedagoga. Pored toga, ranija istraživanja su pronašla pozitivnu povezanost između dugotrajnije participacije u supervizijskom procesu i izraženosti profesionalnog identiteta (Scarborough & Culberth, 2008). Dakle, aktivnost u profesionalnoj zajednici omogućava pedagozima da dobiju različite oblike pomoći i podrške u svom radu. Zbog toga je neophodno raditi na osnaživanju školskih pedagoga u ovom domenu što je moguće postići obezbeđivanjem kontekstualnih uslova za njihovu aktivniju participaciju. Postoje različiti načini i putevi stvaranja povoljnih uslova koji omogućavaju ili olakšavaju aktivnu participaciju pedagoga u profesionalnoj zajednici. Neki od primera kreiranja takvih uslova su: obezbeđivanje super(inter)vizijske podrške, potom, obogaćivanje ponude programa stručnog usavršavanja, podizanje njihovog kvaliteta, kao i bolja digitalizacija aktivnosti pedagoških udruženja i asocijacija, ali i programa stručnih usavršavanja. Iako su pedagoška udruženja i asocijacije, u odnosu na ranije, dosta prisutnija u online prostoru (preko web stranica, društvenih mreža i foruma), smatramo da je važnije obezbediti više prilika za direktne kontakte između pedagoga u on-line okruženju (putem različitih programa za sastanke putem interneta). Na taj način, ojačala bi se umreženost među pedagozima, ali bi se povećala i dostupnost različitih prilika za aktivno učešće u profesionalnoj zajednici i stručno usavršavanje za one pedagoge koji su iz manjih sredina. Ranija istraživanja (Zuković i Slijepčević, 2019) upravo su pokazala da pedagozi smatraju da je neophodno povećati broj kvalitetnih programa stručnog usavršavanja koji će biti dostupni i pedagozima iz manjih sredina, kao i onima sa ograničenim materijalnim sredstvima. Jedno potencijalno rešenje jeste povećan broj kvalitetnih

online programa usavršavanja. Takođe, druga istraživanja (Dedić Bukvić i Nikšić, 2015) su pokazala da pedagozi smatraju da su aktivnosti u pedagoškim udruženjima, asocijacijama i aktivima više informativnog karaktera, te da nedostaju neophodni edukativni sadržaji. Sve navedeno može da posluži kao niz smernica za unapređenje profesionalnog razvoja ovih stručnjaka. S druge strane, važno je raditi i na jačanju svesti pedagoga o ličnoj odgovornosti za kreiranje uslova za profesionalno delovanje i razvoj, kao i o značaju proaktivnog delovanja (Zuković i Slijepčević, 2019). Na osnovu svega rečenog i imajući u vidu da su dužina radnog staža i prethodno radno iskustvo značajno predvideli samo jednu komponentu profesionalnog identiteta, te da jedino procena sopstvenog angažovanja značajno predviđa profesionalni identitet u celosti, moguće je zaključiti da je Hipoteza 3.1. delimično potvrđena.

Kada je reč o karakteristikama radnog okruženja u relaciji sa profesionalnim identitetom, postavljena hipoteza (Hipoteza 3.2.) nije u celosti potvrđena, s obzirom da su rezultati istraživanja pokazali da je tip škole u kojoj školski pedagozi rade značajan prediktor jedne komponente profesionalnog identiteta (Znanje o profesiji). Neka ranija istraživanja (Ledić i dr., 2013) su ukazala na postojanje razlika u pedagoškim kompetencijama prema tipu škole u kojima pedagozi rade, tj. da pedagozi u osnovnim školama statistički značajno više procenjuju važnost kompetencija od pedagoga u srednjim školama, što u našem istraživanju nije slučaj. Drugi značajan kontekstualni indikator koji značajno i pozitivno doprinosi Angažovanju u oblasti pedagoške profesije jeste veličina škole. Školski pedagozi koji rade u školi sa većim brojem učenika angažovaniji su u oblasti pedagoške profesije. Polazeći od pretpostavke da su škole sa većim brojem učenika, pretežno, škole koje se nalaze u urbanijim sredinama, iznenađujući je podatak da se varijabla sedište škole nije pokazala kao statistički značajan prediktor ove komponente profesionalnog identiteta.

Kao mnogo važniji prediktor profesionalnog identiteta pokazala se varijabla Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem koja značajno i pozitivno doprinosi svim komponentama profesionalnog identiteta i profesionalnom identitetu školskog pedagoga u celosti. Dakle, na osnovu dobijenih rezultata moguće je zaključiti da je Hipoteza 3.3. potvrđena u celosti. Rezultati istraživanja su pokazali da zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u najvećoj meri doprinosi pozitivnim stavovima o pedagoškoj profesiji, dok u najmanjoj meri doprinosi većem angažovanju u oblasti profesije. Čak i najranija empirijska istraživanja profesionalnog identiteta (Kremer & Hofman, 1985) ukazuju na značajnu povezanost zadovoljstva

poslom sa profesionalnim identitetom i manjom verovatnoćom profesionalnog sagorevanja. Živković i Randelović (2013) su u svom istraživanju ispitivali povezanost zadovoljstva profesijom (operacionalizovano kao subjektivni doživljaj kvaliteta povezanosti sa drugim nastavnicima i profesijom, kao i statusom profesije) sa aspektima profesionalnog identiteta i pronašli su da ova varijabla predstavlja najznačajniji prediktor gotovo svih merenih aspekata profesionalnog identiteta. Iako u pomenutom istraživanju nisu eksplicitno ispitivali zadovoljstvo odnosima u kolektivu, način na koji je operacionalizovana varijabla “zadovoljstvo profesijom” deluje kao kombinacija zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i jedne komponente profesionalnog identiteta (Stavovi o profesiji). Druga istraživanja (Canrinus i ostali, 2012) su pokazala da zadovoljstvo odnosima koje pojedinac ima sa kolegama predstavlja ključni faktor u odnosu između različitih indikatora profesionalnog identiteta. Osim toga, pozitivna školska klima, sagledana kroz dva elementa, tj. kroz odnose među relevantnim subjektima i osećaj zajedništva u školi, pokazala se kao značajan faktor koji povećava verovatnoću zadržavanja na trenutnom radnom mestu (Cohen, Michelli & Pickeral, 2009). Takođe, istraživanja koja su ispitivala povezanost školske klime sa samoeфикасношću pokazala su da kvalitetni odnosi u kolektivu i kolaborativni odnosi sa kolegama značajno predviđaju percipiranu samoeфикасност (Devos i ostali, 2012; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Moore & Esselman, 1994). Veliki broj empirijskih istraživanja je pokazao da je pozitivna školska klima povezana i sa kvalitetnijim funkcionisanjem škole, akademskim postignućima učenika (Cohen et al., 2009), generalnim zadovoljstvom poslom (Malinen & Savolainen, 2016), stvaranjem podržavajućeg okruženja u školi (Dipaola & Tschannen-Moran, 2001) i slično.

#### **8.4 Starost i dužina radnog staža pedagoga kao moderatori odnosa prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta**

Kada je reč o starosti i dužini radnog staža kao moderatorskim varijablama i njihovoj ulozi u odnosu između ličnih karakteristika ispitanika i aspekata profesionalnog identiteta, zanimljiv je nalaz da ove varijable ne predstavljaju značajan moderator odnosa između samoeфикасности i profesionalnog identiteta. Dobijeni rezultati u okviru ovih istraživačkih zadataka su posebno zanimljivi ukoliko se uzme u obzir da se u slučaju skoro svih dimenzija profesionalnog identiteta (isključujući komponentu Stavovi o profesiji) samopoštovanje pokazalo kao značajan prediktor u interakciji sa starošću ispitanika i dužinom njihovog radnog staža.

Ukoliko se osvrnemo na Hipotezu 2, moguće je uočiti da bez uvođenja ovih moderatorskih varijabli, tačnije posmatrajući samopoštovanje u sklopu ličnih karakteristika ispitanika kao prediktorskih varijabli, samopoštovanje značajno doprinosi samo komponenti Stavovi o profesiji, što je potpuno suprotno rezultatima dobijenim u ovim analizama. Jedno od potencijalnih objašnjenja ovakvih rezultata jeste to što je u prvoj analizi, u okviru Hipoteze 2, percipirana samoeфикаsnost odvušla značajnost od samopoštovanja, dok kada se samopoštovanje posmatra samostalno (u interakciji sa moderatorom) dobija se drugačija, potpunija slika odnosa ove prediktorske varijable sa profesionalnim identitetom. Drugim rečima, kada je samopoštovanje ubačeno samostalno ili sa moderatorima rezultati kažu da ono statistički značajno predviđa profesionalni identitet. Ovo znači da to što u analizi koja je rađena u okviru Hipoteze 2 nismo dobili podatak da samopoštovanje statistički značajno predviđa profesionalni identitet, ne znači nužno da bi ovaj indikator trebalo zanemariti pri razvijanju profesionalnog identiteta (budućih) školskih pedagoga. Dakle, samopoštovanje u interakciji sa moderatorskom varijablom starost ispitanika na višem nivou značajnosti predviđa gotovo sve komponente profesionalnog identiteta (osim komponentu Stavovi o profesiji) i profesionalni identitet u celosti. Doprinos samopoštovanja dimenzijama profesionalnog identiteta je najsnažniji u slučaju mlađih školskih pedagoga, dok se sa povećanjem kategorije starosti ova pozitivna veza smanjuje. Drugim rečima, u slučaju mlađih pedagoga, visoko samopoštovanje intenzivnije doprinosi izraženijem profesionalnom identitetu, kao i Znanju o profesiji, Profesionalnim kompetencijama i Angažovanju u oblasti pedagoške profesije. Do sličnih zaključaka je došlo i jedno longitudinalno istraživanje (Salmela-Aro & Nurmi, 2007) koje je pokazalo da visoko generalno samopoštovanje u toku studija doprinosi verovatnoći da su ispitanici nakon 10 godina stalno zaposleni, da imaju visoke plate, visok nivo profesionalnog angažovanja, veće zadovoljstvo poslom i niži nivo profesionalnog sagorevanja. Međutim, neophodno je imati u vidu da je u slučaju skoro svih komponenti profesionalnog identiteta (kod kojih je pronađena značajnost), bez obzira na tendenciju opadanja jačine povezanosti, veza između samopoštovanja i dimenzija profesionalnog identiteta značajna kod svih uzrasnih kategorija. Jedini izuzetak jeste komponenta Angažovanje u oblasti pedagoške profesije, gde visoko samopoštovanje ne doprinosi značajno intenzivnijoj angažovanosti u slučaju starijih školskih pedagoga. Iako neki autori sugerišu da sa godinama opada motivacija i posvećenost profesionalnim ulogama (Bloom, 1988, prema Beijaard et al., 2000), novija istraživanja (Inceoglu, Segers & Bartram, 2012) ukazuju da sa godinama ne dolazi do opadanja motivacije, već do

promene u tipu motivacije (sa godinama se motivacija pomera sa ekstrinzične ka intrinzičnoj motivaciji). Ovde je važno napomenuti da se subskalom Angažovanje u oblasti pedagoške profesije ispitivalo u kojoj meri pedagozi učestvuju u aktivnostima profesionalnih udruženja, koliko često diskutuju o statusu profesije i zastupaju njene interese, koliko traže priliku za angažovanje na liderskim pozicijama i slično. Ovakve aktivnosti potencijalno dovode do uvažavanja pedagoga od strane profesionalne zajednice i radnog okruženja, njegove prepoznatljivosti u zajednici, pohvala i odobravanja, što je sve u suštini u domenu ekstrinzične motivacije. Shodno tome, moguće je pretpostaviti da nalaz da visoko samopoštovanje kod najstarije kategorije školskih pedagoga ne doprinosi značajno angažovanju ima svoje uporište upravo u karakteristikama njihove motivacije za profesionalno delovanje. Što se tiče dužine radnog staža kao moderatorske varijable, veza između samopoštovanja i komponenti profesionalnog identiteta Znanje o profesiji, Profesionalne kompetencije i Angažovanje u oblasti pedagoške profesije, kao i profesionalnog identiteta u celosti značajna je za sve kategorija ispitanika, osim ispitanika sa najdužim radnim stažom. Dakle, u slučaju pedagoga koji imaju puno radnog iskustva, nezavisno od toga koliko imaju godina starosti, visoko samopoštovanje ne doprinosi značajno izraženosti njihovog profesionalnog identiteta. To znači da je visoko samopoštovanje kao indikator (determinanta) profesionalnog identiteta pedagoga posebno važno na početku i u ranim fazama njihove karijere.

U okviru ispitivanja moderatorske uloge starosti i dužine radnog staža u odnosu između profesionalno-kontekstualnih varijabli i merenih dimenzija profesionalnog identiteta dobijeni rezultati su pokazali da su ovi moderatora značajni samo u slučaju prediktorske varijable Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem (u nastavku Zadovoljstvo) i to samo kod nekih aspekata profesionalnog identiteta, kao i kod profesionalnog identiteta u celosti. U slučaju komponenti Znanje o profesiji, Profesionalne kompetencije, kao i u slučaju profesionalnog identiteta u celosti, sa povećanjem kategorija starosti i radnog staža pozitivna veza između prediktorske i ovih kriterijumskih varijabli se smanjuje. Dakle, mlađi pedagozi koji se osećaju prihvaćeno i dobro u svom kolektivu stvaraju bolju sliku i o karakteristikama svoje profesije. S obzirom da pedagozi potencijalno imaju veliku ulogu u kreiranju i održavanju pozitivnih odnosa u kolektivu, neophodno je da se u okviru inicijalnog obrazovanja ovih stručnjaka unapređuju kompetencije koje mogu doprineti uspostavljanju kvalitetnih saradničkih odnosa. Dobijene su slične razlike kao i kod modela koji je merio efekat moderatora u odnosu između samopoštovanja

i dimenzija profesionalnog identiteta. Naime, sa uvođenjem starosti kao moderatorske varijable u odnosu između Zadovoljstva i profesionalnog identiteta i njegovih komponenti, kod kojih je pronađena značajnost, veza između prediktorske i kriterijumskih varijabli je značajna za pedagoge svih starosnih kategorija. Međutim, u slučaju moderatora dužina radnog staža, ni jedna veza između prediktora i kriterijumskih varijabli nije značajna u slučaju kategorije ispitanika sa najdužim radnim stažom. U odgovoru na 3. zadatak istraživanja utvrđeno je da dužina radnog staža čak i negativno predviđa neke dimenzije profesionalnog identiteta, te samim tim nije iznenađujuće da kada je ona u ulozi moderatorske varijable dolazi do smanjivanja pozitivnih veza između pojedinih merenih prediktora i profesionalnog identiteta. Na osnovu svega rečenog, moguće je zaključiti da je Hipoteza 4 delimično potvrđena.

### **8.5 Prisutnost drugog stručnog saradnika kao moderator odnosa između prediktorskih varijabli i dimenzija profesionalnog identiteta**

Poslednji moderator koji smo uveli u istraživanju odnosi se na prisutnost drugog stručnog saradnika u neposrednom radnom okruženju i njegovu ulogu u odnosu između prediktorskih i kriterijumskih varijabli. Više od polovine ispitanika (60.8%) je prijavilo prisustvo drugog stručnog saradnika, od čega je većina istakla da je drugi stručni saradnik psiholog. U ovom modelu kao značajni prediktori profesionalnog identiteta i/ili nekih njegovih komponenti su se pokazali samopoštovanje, sedište škole i zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. U okviru Hipoteze 6 pretpostavili smo da će prisustvo drugog stručnog saradnika pojačati odnos između prediktorskih i kriterijumskih varijabli. Ovakva pretpostavka je bila bazirana u teorijskim osnovama ovog istraživanja (Hogg & Terry, 2001) koje ukazuju na benefite radnog okruženja u kom postoji mogućnost poređenja sa predstavnicima drugih profesija, a posebno u kom postoji mogućnost usklađivanja sopstvenog profesionalnog identiteta sa pripadnicima svoje profesije kroz proces samokategorizacije (Hogg & Terry, 2001; Ellemers et al., 1999; Turner, 1982). Međutim, ova hipoteza nije potvrđena, s obzirom da je zabeleženo smanjivanje pozitivne veze između prediktorskih i kriterijumskih varijabli sa prisutnošću drugog stručnog saradnika. Potencijalno objašnjenje dobijenih rezultata istraživanja moguće je potražiti u malom procentu pedagoga (5,1%) koji su istakli da u svom neposrednom radnom okruženju imaju još jednog pedagoga. Ranija istraživanja (Dobrow & Higgins, 2005) su pokazala da postojanje mreže profesionalnih uzora i mentora jača profesionalni identitet pojedinca. Iako se pripravnički staž na početku

pedagoške karijere obavlja pod mentorstvom iskusnijeg pedagoga (Popov i Spasenović, 2018), ovaj mentorski rad je kratkotrajan i najčešće traje oko godinu dana. Nakon toga, ako uđu u radni odnos, mladi pedagozi se zapošljavaju u školi u kojoj, u najboljem slučaju imaju još jednog stručnog saradnika, koji je najčešće psiholog po vokaciji. Dalji kontakti sa mentorom, ali i mogućnosti za pronalaženje novih profesionalnih uzora, su individualno pitanje i tu postoje velike razlike među pedagozima. Stoga, moguće je pretpostaviti da bi se potencijalno dobio drugačiji ishod ove analize ukoliko bi pedagozi u svom neposrednom okruženju imali više pripadnika svoje profesije ili pak ukoliko bi na nivou sistema bili drugačije uređeni procesi mentorstva, supervizije i podrške unutar profesije pedagoga. Ovakva pretpostavka je potkrepljena i ranijim istraživanjima (Dobrow & Higgins, 2005) koja su utvrdila da je izolovanost pojedinca iz profesionalne zajednice povezana sa manje jasnim profesionalnim identitetom.

Posebno je važno osvrnuti se na nalaz istraživanja koji ukazuje da su pedagozi iz seoskih sredina u kojima je prisutan drugi stručni saradnik manje angažovani u oblasti pedagoške profesije. Donekle je očekivano da pedagozi iz manjih sredina imaju manje neposrednih prilika za uključivanje u delovanje profesionalnih udruženja, pohađanje seminara i programa stručnog usavršavanja, sastanaka i slično. Međutim, rezultati istraživanja pokazuju da mesto u kom se škola nalazi nije značajan indikator za sve ispitanike. Naime, veza između sedišta škole i angažovanja u oblasti profesije nije značajna za pedagoge u čijim školama nije zaposlen drugi stručni saradnik, dok je kod druge kategorije ispitanika ovaj odnos značajan na nižem nivou. Analizom Grafikona 20 moguće je uvideti da su pedagozi iz seoskih sredina u čijim školama nije prisutan drugi stručni saradnik angažovaniji od njihovih kolega iz gradova, dok je u slučaju gde je prisutan drugi stručni saradnik u školama nalaz potpuno suprotan, te su pedagozi iz urbanih sredina u većoj meri angažovani. Ovaj nalaz je kompatibilan i rezultatu dobijenom u trećoj hipotezi istraživanja koja je pokazala da su pedagozi u školi sa većim brojem učenika, što su prevashodno škole u urbanim sredinama, angažovaniji u oblasti pedagoške profesije. Ranija istraživanja (Butler & Constantine, 2005) su ukazala na veće nivoe stresa i veći rizik od profesionalnog sagorevanja kod školskih savetnika koji rade u urbanim sredinama u poređenju sa njihovim kolegama iz seoskih sredina. Stoga je moguće da pedagozi iz urbanih sredina koji mogu da podele veliki obim posla sa drugim stručnim saradnikom imaju više vremena, energije i motivacije da se intenzivnije uključuju u aktivnosti u profesionalnoj zajednici pedagoga. Ovaj nalaz predstavlja još jedan od mnogih argumenata protiv smanjivanja broja stručnih saradnika u školama, što predstavlja trend u našoj

obrazovnoj politici koji traje već neko vreme. S druge strane pedagozi koji rade sami u seoskim sredinama su u većoj meri geografski izolovani od drugih pedagoga, pa i drugih stručnih saradnika, te je moguće pretpostaviti da je njihova veća angažovanost u oblasti pedagoške profesije način da dobiju podršku u svom radu. Upravo zbog toga stručnjaci (Kolega i Vlahović-Štetić, 2014; Zuković, 2017) ukazuju na značaj supervizije i intervizije kao profesionalne podrške profesionalaca koji rade u izolovanom okruženju, ali ukazuju i na višestruku korist intervizijske podrške, koju je moguće ostvariti kroz veću angažovanost u profesionalnoj zajednici.

Prisutnost drugog stručnog saradnika predstavlja značajan moderator i u odnosu zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalnog identiteta, kao i njegovih komponenti Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije. Rezultati su pokazali da se sa prisutnošću drugog stručnog saradnika pozitivna veza između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, sa jedne strane, i profesionalnog identiteta i istaknutih komponenti, sa druge strane, smanjuje, ali da je ova povezanost i dalje značajna za obe grupe ispitanika. Pri analizi ovog rezultata posebno je važno uzeti u razmatranje druge kontekstualne varijable koje su mogle uticati na odnose u ovom modelu. Naime, iako u obradi Hipoteze 3 nismo pronašli značajnu povezanost između sedišta škole i veličine škole<sup>5</sup> i profesionalnog identiteta, bilo bi ishitreno odbaciti važnost ovih varijabli pri analizi ovog modela, posebno imajući u vidu da u školama sa većim brojem učenika, shodno Zakonu, radi više stručnih saradnika, a očekivano je i da su to škole u urbanijim sredinama. Ranija istraživanja (Butler & Constantine, 2005) su pokazala da školski savetnici koji rade u urbanim sredinama ostvarivali značajno više skorove na skali kojom se meri depersonalizacija (razvijanje negativnih i/ili ravnodušnih stavova prema drugima), kao dimenzija profesionalnog sagoravanja, u poređenju sa kolegama iz prigradskih i seoskih sredina. Zbog ekstenzivnosti ovog istraživanja nismo ispitivali odnose između prediktorskih varijabli, ali moguće je pretpostaviti da postoji povezanost između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i veličinom škole, što je potkrepljeno i ranijim istraživanjima. Cotton (1996) je analizirajući veliki broj istraživanja došla do zaključka da mnoga od njih ukazuju na pozitivnu povezanost između malih škola i dobrih interpersonalnih odnosa u njima, ali i pozitivnijih stavova zaposlenih prema školskom kolektivu i većoj spremnosti na kolaboraciju. Dakle, moguće je pretpostaviti da su pedagozi koji rade u većim školama manje zadovoljni odnosima u kolektivu i

---

<sup>5</sup> Izuzev u slučaju odnosa veličine škole i komponente Angažovanje u oblasti pedagoške profesije, gde je pronađeno da su pedagozi zaposleni u školama sa većim brojem učenika angažovaniji u oblasti pedagoške profesije.



radnim okruženjem generalno, te samim tim njihovo (ne)zadovoljstvo u manjoj meri doprinosi izraženosti profesionalnog identiteta. S druge strane, prisustvo drugog stručnog saradnika (najčešće psihologa) smanjuje pozitivnu vezu između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, sa jedne strane, i znanja o profesiji i profesionalnih kompetencija, sa druge strane. Komponenta profesionalnog identiteta Znanje o profesiji ispituje stavove i mišljenja pedagoga o tome koliko su upoznati sa ostvarivanjem uslova za zapošljavanje pedagoga (programi pripreme pripravnika za rad kao i legislativama koje propisuju proces ulaska u pedagošku profesiju), poznavanje istorije razvoja pedagoške profesije, sposobnost razlikovanja pedagoških teorija i njihovih filozofskih osnova od teorija i osnova drugih nauka, upoznatost sa radom, ulogama i aktivnostima pedagoških udruženja i asocijacija, kao i aktivno praćenje sadržaja pedagoških časopisa. S obzirom da istraživanja pokazuju da postoje podudarnosti između uloga pedagoga i psihologa u školi, pri čemu ovi stručni saradnici imaju dve iste od tri identifikovane uloge (Skopljak, Mihajlović i Kovačević, 2020), ali i činjenice da su pedagogija i psihologija srodne nauke, donekle je očekivano da se poslovi pedagoga i psihologa u toj situaciji prepliću i da oni deluju integralno, te da ovi stručni saradnici nadopunjuju znanja iz svoje nauke sa znanjima iz druge nauke. U suštini, moguće je pretpostaviti da prisustvo i saradnja sa drugim stručnim saradnikom (psihologom) deluje tako da se Znanje o profesiji, kao komponenta profesionalnog identiteta, šire ili pak drugačije shvata i izražava. Takođe, moguće je da pedagozi koji blisko saraduju sa psihologom u školi svoj profesionalni razvoj i interesovanja usmeravaju ka nekoj interdisciplinarnoj oblasti, te kao posledica toga manje pažnje posvećuju čitanju sadržaja isključivo pedagoških časopisa ili radu pedagoških udruženja. Do sličnih zaključaka možemo doći i kada je reč o komponenti Profesionalne kompetencije koja meri stavove i mišljenja pedagoga o adekvatnosti njihovih profesionalnih znanja i praktičnih veština, doprinosu inicijalnog obrazovanja i profesionalne pripreme razvoju tih kompetencija, ali i mere u kojoj vrše samoevaluaciju i samorefleksiju svog profesionalnog delovanja. Bliska saradnja pedagoga i psihologa dovodi do toga da se teško pravi jasna granica između domena pedagoškog i psihološkog posla. Ovo je uslovljeno timskim delovanjem, intenzivnom interdisciplinarnošću i isprepletanošću uloga. To samo po sebi nije loše, s obzirom da timski rad stručne službe u školama doprinosi kvalitetnijem funkcionisanju škola. Međutim, ukoliko se osvrnemo na najčešći model organizacije rada stručne službe u školama, gde su pedagog i psiholog najčešće podeljeni po smenama, u svakodnevnom radu stručni saradnici dolaze u situaciju da obavljaju poslove koji nisu u domenu

njihove profesije i za koje nemaju baš uvek kompetencije. Takva situacija može dovesti do stvaranja osećanja da nisu uvek dovoljno pripremljeni da odgovore na sve izazove sa kojima se susreću. Zbog toga je moguće postaviti pitanje da li su niži skorovi koje su ostvarili na ovoj subskali posledica toga da ispitanici nisu procenjivali svoja znanja i sposobnosti isključivo u oblasti pedagoške delatnosti. Sad je moguće postaviti dilemu “Zašto to onda nije slučaj i sa pedagozima koji u školama nemaju drugog stručnog saradnika, s obzirom da se i oni susreću sa veoma sličnim izazovima svakodnevnog školskog života?”. Odgovor na ovo pitanje je moguće potražiti u teoriji samokategorizacije, tačnije u poslednjem mentalnom procesu – socijalna komparacija o kom je detaljno bilo reči u teorijskom delu ove disertacije. Dakle, pedagozi (ili psiholozi) koji rade kao jedini stručni saradnici u školi, na osnovu saznanja i kompetencija iz oblasti svoje profesije pokušavaju da reše probleme koji nastaju u školi, i u tom procesu ne vrše socijalnu komparaciju efekata svog rada sa efektima rada stručnog saradnika drugog profesionalnog usmerenja. Drugim rečima, prilikom građenja sopstvenog profesionalnog identiteta, pedagozima (i psiholozima) koji su u većoj meri profesionalno izolovani, nedostaje mogućnost za sprovođenje socijalne komparacije, kao trećeg mentalnog procesa izgradnje socijalnog identiteta (Tajfel & Turner, 2004). U suštini, sve navedeno otvara veoma zanimljiva pitanja, na koje u ovom radu nije moguće dati preciznije odgovore, ali koje bi u nekim budućim istraživanjima bilo značajno detaljnije ispitati.

## **8.6 Generalni odnos prediktorskih varijabli i profesionalnog identiteta**

Naposletku, želeli smo da proverimo koje od varijabli uvrštenih u ovo istraživanje imaju najvažniju ulogu u predviđanju profesionalnog identiteta. Primenom hijerarhijske regresione analize u nekoliko koraka, pretpostavka (Hipoteza 7) da će lične prediktorske varijable imati najveću moć predviđanja profesionalnog identiteta je delimično potvrđena. Naime, utvrđeno je da samopoštovanje ne predviđa značajno profesionalni identitet (u slučaju kada su u analizu uvedene sve prediktorske varijable). U poslednjem koraku analize došli smo do podatka da je objašnjeno ukupno 49% varijanse profesionalnog identiteta školskog pedagoga, što u ovakvom tipu istraživanja predstavlja zadovoljavajući procenat. Potvrdi pretpostavke da samoeфикаsnost, kao lična prediktorska varijabla, u najvećoj meri predviđa profesionalni identitet doprinosi i podatak da je pre uvođenja samoeфикаsnosti u sedmom koraku analize, objašnjeno tek 23% varijanse profesionalnog identiteta. Rezultati analize su pokazali da su, pored samoeфикаsnosti, značajne

determinante profesionalnog identiteta i veličina škole, sedište škole (na nižem nivou značajnosti), procena lične angažovanosti u profesionalnom okruženju i zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. Pri tome, važno je napomenuti da je model počeo da postaje značajan tek u 4 koraku analize kada je uvođenjem varijable Aktivitet pedagoga u profesionalnom okruženju objašnjeno 12% varijanse (varijable iz prethodna 3 koraka hijerarhijske analize su objasnili tek 0.3% varijanse profesionalnog identiteta), dok je u 5 koraku analize, sa uvođenjem Zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem procenat objašnjene varijanse porastao na 23 procenta.

Jedna od specifičnosti ovog modela jeste to što se sedište škole pokazalo kao značajan prediktor tek u petom koraku analize, tačnije kada je u analizu uvedena prediktorska varijabla Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. Ovo donekle potvrđuje pretpostavku iznesenu u diskusiji o povezanosti ove dve prediktorske varijable, ali i objašnjava zašto u okviru Hipoteze 3 nije pronađena statistički značajna povezanost između sedišta škole i dimenzija profesionalnog identiteta. Drugim rečima, mesto u kom se nalazi škola, samo po sebi, ne predstavlja značajan indikator profesionalnog identiteta, međutim, kada se zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem pridruži kao indikator ova varijabla dobija na značajnosti. Ovaj podatak potencijalno ukazuje na povezanost opšteg zadovoljstva školskih pedagoga sa radnim okruženjem i odnosima u kolektivu i mesta u kom se škola nalazi. U ranijim istraživanjima (Wang, Lin & Liang, 2017) pronađeno je da zaposleni u školama u ruralnim sredinama pokazuju veće nivoe zadovoljstva poslom, školskom klimom i veći stepen posvećenosti poslu, u poređenju sa njihovim kolegama iz urbanih sredina. Pored toga, važno je napomenuti da nakon uvođenja varijable Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem varijabla veličina škole predviđa profesionalni identitet na višem nivou značajnosti, dok samostalno ova varijabla predviđa profesionalni identitet na nižem nivou značajnosti. Dakle, zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u relaciji sa profesionalnim identitetom predstavlja najznačajniju profesionalno-kontekstualnu prediktorsku varijablu. Ukoliko posmatramo praktično, visoko zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem, kada je u pitanju profesionalni identitet pedagoga, potencijalno može da nadomesti određene kontekstualne prepreke sa kojima pedagog određene škole suočava (npr. izdvojenost i udaljenost škole, mali broj učenika u školi što uslovljava mali broj zaposlenih stručnih saradnika i slično). Prema tome, važnost izgrađivanja pozitivnih, konstruktivnih i produktivnih odnosa u školskom kolektivu sada dobija i drugu, personalniju, dimenziju koja nije vezana samo za povećanje kvaliteta rada škole, već za razvoj

snažnog i izraženog profesionalnog identiteta zaposlenih. Od školskih pedagoga se očekuje da preuzimaju aktivnu ulogu u efikasnom zalaganju za sprovođenje različitih aktivnosti i implementaciju onih profesionalnih resursa i sistema podrške koji će doprinosti njihovoj dobrobiti, ali i poboljšanju kvaliteta usluga za sve subjekte školskog života (Bardhoshi & Um, 2021).

### **8.7 Ograničenja istraživanja i preporuke**

Veoma je važno istaći i određena ograničenja ove studije. Prvo ograničenje se tiče činjenice da su podaci u ovom istraživanju prikupljeni samo pomoću tehnika anketiranja koja je bazirana na samoproceni pedagoga, što može do izvesne mere da ugrozi eksternu validnost istraživanja, posebno kada su u pitanju instrumenti u okviru kojih su pedagozi procenjivali profesionalni identitet, svoju efikasnost i samopoštovanje. Stoga, za dobijanje potpunije slike o ovom istraživačkom problemu, u nekim narednim istraživanjima bilo bi poželjno primeniti triangulaciju istraživačkih metoda (Denzin, 1978). To znači da je potrebna kombinacija metodologija u proučavanju ovog fenomena, tačnije, pored kvantitativne metodologije bilo bi veoma značajno primeniti i kvalitativni metodološki pristup. Ova problematika bi takođe bila veoma pogodna za sprovođenje jednog longitudinalnog istraživanja, što i jeste pristup koji su izabrali pojedini istraživači (Dobrow & Higgins, 2005; Monrouxe et al., 2017). Osim toga, bilo bi vrlo značajno sagledati kako različiti subjekti školskog života procenjuju različite aspekte profesionalnog identiteta školskog pedagoga (profesionalne kompetencije, angažovanost, status profesije i slično).

Drugo ograničenje ove studije odnosi se na strukturu uzorka, a posebno neujednačenost ispitanika prema određenim karakteristikama uzorka, na primer polu, što je onemogućilo sprovođenje određenih planiranih analiza i dolaženje do određenih zaključaka. Takođe, činjenica je da obuhvaćeni uzorak školskih pedagoga ne zadovoljava sve kriterijume reprezentativnosti. Međutim, imajući u vidu specifičnost populacije i ukupan broj stručnih saradnika (svih obrazovnih profila) na teritoriji Republike Srbije (oko 1500), može se reći da je broj ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem zadovoljavajući. S druge strane, s obzirom da je ovo relativno nova tematika koja kod nas još uvek nije u većoj meri istraživana, bilo bi vrlo zanimljivo i korisno sprovesti ovo istraživanje i na stručnim saradnicima drugih profesionalnih usmerenja. Verujemo da bi podaci dobijeni u tim studijama pružili jednu opštiju sliku o stanju zaposlenih u stručnim službama u našim školama, a samim tim i osnovu za unapređivanje postojećeg stanja.

Konačno, jedno od istraživačkih ograničenja jeste to što u ovom nacrtu sigurno nisu obuhvaćeni svi potencijalno važni indikatori profesionalnog identiteta školskog pedagoga, što je jednim delom uslovljeno nedostatkom istraživanja na ovu temu, a drugim delom kompleksnošću i multifacetnošću istraživačkog fenomena. Međutim, ovo istraživanje može da posluži kao dobra polazna osnova za istraživanje profesionalnog identiteta kako pedagoga, tako i pripadnika drugih pomažućih profesija. Pri tom, neka naredna istraživanja, pored istraživanja profesionalnog identiteta drugih stručnjaka ili pak pedagoga zaposlenih u drugim institucionalnim okruženjima, bi trebala da teže da prošire mrežu potencijalnih indikatora profesionalnog identiteta i time dopune sliku o ovom kompleksnom konstrukt.

## ZAKLJUČAK

Tematika profesionalnog identiteta profesionalaca u oblasti pomagačkih profesija postaje predmet interesovanja mnogih istraživača u svetu. Postoji veliki broj istraživanja u okviru kojih je ispitivan značaj i doprinos razvijenog i izraženog profesionalnog identiteta školskih savetnika (kod nas školskih pedagoga) različitim aspektima njihovog profesionalnog delovanja, opšteg funkcionisanja, psihičkog blagostanja i slično. U skladu sa pretpostavkama o kompleksnosti konstrukta profesionalnog identiteta, rezultati ovog istraživanja su pokazali da je prilikom ispitivanja ovog fenomena potrebno uzeti u obzir kako personalne karakteristike ispitanika, tako i širi kontekst u kom se ovaj deo socijalnog identiteta manifestuje.

Rezultate ovog istraživanja je moguće sumirati u nekoliko zaključaka:

- Utvrđeno je da školski pedagozi koji su participirali u ovom istraživanju vrlo visoko procenjuju izraženost sopstvenog profesionalnog identiteta, pri čemu je dimenzija profesionalnog identiteta Angažovanje u oblasti pedagoške profesije značajno niže procenjivana u odnosu na komponente Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije. Ovaj nalaz potvrđuje stanovište do kojih su došla i prethodna istraživanja koja su ukazala da je profesionalni identitet izraženiji na kognitivnim (šta znam o svojoj profesiji) u poređenju sa ponašajnim (šta sam spreman/na da uradim za svoju profesiju) dimenzijama ovog konstrukta.
- Analize rezultata su pokazale da visoko percipirana samoeфикаsnost značajno i u visokoj meri doprinosi izraženijem profesionalnom identitetu (sve četiri komponente profesionalnog identiteta su značajno predviđene samoeфикасношću), kao i da ovaj prediktor predstavlja najznačajniju determinantu profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Ova pozitivna povezanost između samoeфикаsnosti i dimenzija profesionalnog identiteta je pronađena i u ranijim studijama. Pri tome, potrebno je imati u vidu da je odnos ova dva konstrukta multifacetan, te da pravac uticaja ne mora nužno da bude u smeru samoeфикаsnost → profesionalni identitet. Takođe, doprinos percipirane samoeфикаsnosti profesionalnom identitetu školskih pedagoga se ne menja sa uvođenjem moderatorskih varijabli starost ispitanika, dužina radnog staža i prisutnost drugog stručnog saradnika. Drugim rečima, visoko percipirana samoeфикаsnost uvek pozitivno i u istoj meri doprinosi izraženijem

profesionalnom identitetu kod svih ispitanika, bez obzira na njihovu starost, radno iskustvo i toga da li su u školi jedini stručni saradnik ili nisu.

- Od profesionalno-kontekstualnih karakteristika ispitanika i njihovog okruženja kao najvažniji prediktori profesionalnog identiteta izdvojili su se procena sopstvenog angažovanja u oblasti profesije i zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem. Pedagozi koji su angažovaniji u oblasti pedagoške profesije imaju značajno izraženije sve komponente profesionalnog identiteta (osim Profesionalnih kompetencija) i profesionalni identitet u celosti, dok su pedagozi koji su zadovoljniji odnosima u kolektivu i radnim okruženjem imali značajno izraženije sve dimenzije profesionalnog identiteta u poređenju sa kolegama koji nisu zadovoljni ovim aspektom školskog života. Pored toga, pojedine karakteristike iz ove kategorije su pozitivno predvidele određene dimenzije profesionalnog identiteta (pedagozi sa dužim radnim stažom i bogatijim radnim iskustvom, kao i pedagozi iz srednjih škola → veće znanje o profesiji; pedagozi koji pozitivnije ocenjuju profesionalno udruživanje pedagoga u njihovom okruženju → pozitivniji stavovi o profesiji; pedagozi koji rade u većim školama → veće angažovanje u oblasti pedagoške profesije). Ovi nalazi mogu predstavljati veoma zanimljivu polaznu osnovu za buduća istraživanja koja će se konkretnije posvetiti ispitivanju ovih relacija.
- Visoko samopoštovanje snažnije pozitivno doprinosi izraženosti svih dimenzija profesionalnog identiteta (osim komponente Stavovi o profesiji) i profesionalnog identiteta u celini kod pedagoga mlađe starosne dobi, iako je ovaj doprinos značajan za sve uzrasne kategorije ispitanika. Takođe, visoko samopoštovanje snažnije pozitivno doprinosi svim dimenzijama profesionalnog identiteta i profesionalnom identitetu u celosti u slučaju pedagoga početnika. Međutim, rezultati pokazuju da visoko samopoštovanje ne doprinosi značajno izraženosti profesionalnog identiteta kod pedagoga sa najdužim radnim stažom. Drugim rečima, visoko samopoštovanje je posebno značajno za razvoj i jačanje profesionalnog identiteta mladih pedagoga sa malo radnog iskustva, dok sa druge strane ne predstavlja značajnu determinantu profesionalnog identiteta pedagoga koji su pred završetkom svoje karijere. Odnos samopoštovanja i profesionalnog identiteta se menja i u zavisnosti od toga da li je

prisutan drugi stručni saradnik u neposrednom radnom okruženju ispitanika, i to u smeru da sa prisutnošću drugog stručnog saradnika visoko samopoštovanje manje pozitivno doprinosi izraženosti profesionalnog identiteta u celosti.

- Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem u manjoj meri, ali i dalje značajno, doprinosi izraženijem profesionalnom identitetu, boljem znanju o profesiji i razvijenijim profesionalnim kompetencijama kod starijih i iskusnijih školskih pedagoga, kao i kod pedagoga koji u svom neposrednom radnom okruženju imaju drugog stručnog saradnika. Drugim rečima moderatorske varijable imaju značajan efekat na odnos između zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem i profesionalnog identiteta (komponenti Znanje o profesiji i Profesionalne kompetencije).
- Rezultati istraživanja na našem uzorku školskih pedagoga su pokazali da pedagozi koji rade u velikim školama koje su locirane u manjim sredinama, koji visoko percipiraju stepen samoefikasnosti, smatraju sebe angažovanim u profesionalnim organizacijama i zadovoljniji su odnosima u kolektivu i radnim okruženjem imaju izraženiji profesionalni identitet. Zanimljiv je nalaz da karakteristike škole i okruženja u kom se ona nalazi doprinosi izraženijem profesionalnom identitetu školskih pedagoga. Moguće je pretpostaviti da pedagozi koji se nalaze u manjim sredinama, a smatraju sebe sposobnim i efikasnim stručnjacima, zbog prirode svog posla imaju kontakte sa većinom porodica u toj sredini (s obzirom da u manjim mestima prirodno ima i manji broj škola), te su samim tim oni kao stručnjaci, a i profesija pedagoga prepoznatljiviji u takvoj zajednici. Ova pretpostavka je utemeljena u saznanju da je stepen prepoznatljivosti određene profesije uslovljen i rasprostranjenošću populacije koja koristi usluge određenih profesionalaca. U slučaju manjih mesta, sa malim brojem škola, “korisnike usluga pedagoga” čini veliki procenat stanovnika tog naselja. Na osnovu ovih rezultata, bilo bi korisno u budućim studijama napraviti komparativnu analizu u koju će biti uključene škole različitih karakteristika i gde će se ispitati razlike u mogućnostima i uslovima za profesionalno razvijanje i delovanje stručnih saradnika (pa i ostalih zaposlenih), te i potvrditi pretpostavke koje su proizašle iz dobijenih nalaza ovog istraživanja.



Praktične implikacije ovog istraživanja će biti predstavljene u dva segmenta, jedne koje se odnose na preporuke za unapređenje inicijalnog obrazovanja pedagoga i druge koje se odnose na mogućnosti unapređenja profesionalnog identiteta kroz promene u profesionalnoj praksi i radnom okruženju zaposlenih školskih pedagoga.

#### I Implikacije istraživanja za institucije inicijalnog obrazovanja pedagoga

S obzirom da su rezultati ovog istraživanja ukazali da je efekat određenih prediktorskih varijabli (samopoštovanje, zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem) jači kod pedagoga mlađe starosne dobi i sa manje radnog iskustva, kao i da su prethodna istraživanja pokazala da propusti u inicijalnom obrazovanju dovode do nedovoljno razvijenog profesionalnog identiteta, što može predstavljati prepreku prilikom tranzicije u svet rada (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009), jasno je da je neophodno usmeriti pažnju na kreiranje uslova za povoljan razvoj profesionalnog identiteta budućih pedagoga u toku njihovog inicijalnog obrazovanja.

Jedan od zaključaka ovog istraživanja ukazuje na neophodnost kreiranja mreže profesionalnih uzora i mentora, to jest, obezbeđivanja studentima pristup iskusnim, kompetentnim praktičarima koji su spremni da sa njima podele svoja iskustva i znanja. Pritom, ovde se ne misli samo na aktivnosti koje su predviđene kurikulumom predmeta obuhvaćenih studijskim programom (iako "više prakse" predstavlja studentsku preporuku unapređenja studijskog programa Pedagogija godinama unazad), već se misli na prilike za aktivnu, intrinzički motivisanu ali spoljašnji podstaknutu, interakciju studenata sa iskusnijim pedagozima, kao i potencijalnu participaciju u adekvatnim aktivnostima kroz volonterski angažman. Ranija istraživanja ukazuju na to da su dobra rana socijalizacija (Chaix, 1993 prema: Cohen-Scali, 2003) kao i postojanje široke mreže profesionalaca i mentora sa kojima studenti stupaju u interakciju (Dobrow & Higgins, 2005) jedni od ključnih faktora za razvoj snažnog i izraženog profesionalnog identiteta. Pored toga, Gibson i saradnici (2010) naglašavaju kontekst obrazovanja i ističu da pripadnost grupi izlaže studente različitim vrednostima, teorijama i aktivnostima što oblikuje njihov profesionalni identitet. Prema tome, institucije visokog obrazovanja pedagoga moraju da prepoznaju značaj kreiranja studijskih programa koji će još intenzivnije promovisati, vrednovati i podsticati angažovanost studenata u oblasti profesije. S druge strane, kreiranje povoljnog okruženja za kvalitetnu profesionalnu socijalizaciju budućih pedagoga nije odgovornost i zadatak samo fakulteta koji priprema ove profesionalce, posebno imajući u vidu da oni sami nisu u mogućnosti

da u potpunosti odgovore na ovaj zadatak. Kako bi se mogla stvoriti široka razvojna mreža za sticanje praktičnog profesionalnog iskustva, pored veće otvorenosti fakulteta prema praktičarima i pokretanje inicijative sa njihove strane, neophodni su i zainteresovani i motivisani praktičari koji su spremni da, pored velikog obima svog posla (u atmosferi redukovanja broja stručnih saradnika u školi koje se, pak, javlja u isto vreme kada se posao stručnih saradnika usložnjava), posvete vreme i energiju radu sa studentima. Bez obzira koliko intrinzične motivacije i želje da pomognu budućim kolegama pedagozi praktičari imaju, nije realno, a ni pravedno, oslanjati se samo na ovaj aspekt u razmatranju modela mreže mentora i profesionalnih uzora. Zbog toga, neophodno je zagovarati ovu ideju i kod viših instanci, te navoditi nadležno Ministarstvo da prepoznaju značaj kreiranja ovakvih studijskih programa i modela profesionalne socijalizacije studenata. Primera radi, moguće je kreirati različite platforme na nacionalnom nivou na kojim bi se nalazila baza potencijalnih mentora praktičara koji su kategorizovani prema različitim ekspertizama i oblastima interesovanja, a koja bi bila dostupna fakultetima i studentima. Pored toga, važno je i stvaranje sistema podsticanja pedagoga praktičara da se aktivnije angažuju u oblasti svoje profesije, tj. u ovom slučaju u takvoj mreži mentora/profesionalnih uzora, kroz niz različitih materijalnih i nematerijalnih podsticaja (novčana nadoknada, mogućnost prikupljanja bodova koji omogućavaju napredovanje u zvanju ili neku vrstu nagrade i priznanja). Svakako, stepen u kom će student/studentkinja da stupa u kontakte sa drugim pedagozima i da se umrežava predstavlja individualnu karakteristiku svakog od njih, međutim, ukoliko institucija i pojedinci odgovorni za obrazovanje budućih pedagoga preuzmu odgovornost za stvaranje prilika za umrežavanje sa pedagozima iz različitih sfera, moguće je pretpostaviti da bi to dovelo do stvaranja jasnije slike kod studenata pedagogije o tome šta sačinjava i karakteriše profesiju pedagoga u različitim institucionalnim okruženjima.

Pored toga, kada je reč o praktičnoj primeni rezultata ovog istraživanja značajno je još jednom istaći podatak da samoeфикаsnost u najvećoj meri doprinosi izraženom profesionalnom identitetu, posebno imajući u vidu da ovakav nalaz ukazuje i na neophodnost ispitivanja samoeфикаsnosti studenata i u ranim fazama pripreme za profesiju. Stoga, preporuka za neke buduće studije je da se prilagođavanjem skale SCSE kreira skala za ispitivanje samoeфикаsnosti studenata pedagogije. Prema pojedinim autorima (Chestnut & Burley, 2015), primena specifične i tačne mere samoeфикаsnosti može da pojača sposobnost istraživača i univerzitetskih profesora da odgovore na potrebe studenata pedagogije. S obzirom da je instrument za merenje samoeфикаsnosti

korišćen u ovom istraživanju pokazao zadovoljavajuće metrijske karakteristike, kao i da se ova mera pokazala kao najznačajniji prediktor profesionalnog identiteta školskih pedagoga, jedna od praktičnih implikacija ovog istraživanja predstavlja i dostupan instrument za merenje samoefikasnosti školskih pedagoga koji istraživači i praktičari u budućnosti mogu da primenjuju za različite potrebe i, uz određene modifikacije, na populaciji studenata pedagogije.

## II Implikacije istraživanja za unapređenje profesionalnog identiteta školskih pedagoga

S obzirom da je ovo istraživanje rađeno na populaciji školskih pedagoga koji su već u radnom odnosu, mnogo više praktičnih implikacija je moguće izvesti u domenu unapređenja profesionalnog delovanja školskih pedagoga i njihovog neposrednog radnog okruženja, tj. škola. Celokupna slika ovog istraživačkog modela ukazuje da je pri razvoju profesionalnog identiteta pedagoga u školskom kontekstu potrebno posebnu pažnju usmeriti na nekoliko segmenata: stvaranje pozitivne školske klime i održavanje kvalitetnih saradničkih odnosa u školi; unapređivanje osećaja samoefikasnosti školskih pedagoga kroz različite aktivnosti; podsticanje aktiviteta školskih pedagoga u profesionalnoj zajednici; osposobljavanje školskih pedagoga za uspešno zagovaranje/zastupanje.

*Kreiranje i održavanje pozitivne školske klime i adekvatnog leaderskog vođenja škole.* U diskusiji rezultata istraživanja u ovom radu je veliki akcenat stavljen na razmatranje važnosti pozitivnih odnosa u kolektivu kao prediktora profesionalnog identiteta školskog pedagoga, međutim, jednako je važno osvrnuti se i na krucijalnu ulogu koju direktor škole i njegov/njen leaderski stil ima, kako u kreiranju pozitivne klime u školi, tako i u profesionalnom razvojnom putu pedagoga te škole. Leaderski stil direktora i njegov uticaj na profesionalni identitet pedagoga nije predstavljao predmet ovog istraživanja, što ne umanjuje potencijalni značaj ove kontekstualne karakteristike škole. O povezanosti tipa liderstva koji direktori primenjuju, sa jedne strane, i stavova zaposlenih o svojoj profesiji i opšteg zadovoljstva sopstvenom profesijom, sa druge strane, govorio je Bogler (2001) nakon nalaza istraživanja na uzorku Izraelskih nastavnika. Naime, u ovom istraživanju autor je došao do zaključaka da primenom transformacionog liderstva uz omogućavanje nastavnicima da aktivno učestvuju u donošenju odluka, direktori mogu da razvijaju i neguju pozitivna osećanja i stavove nastavnika o sopstvenoj profesiji. Dakle, prema zaključcima ove studije profesionalni identitet nastavnika, je između ostalog, uslovljen leaderskim stilom direktora škole. Kada je reč o školskim pedagogima, u nekim narednim istraživanjima bi bilo zanimljivo ispitati povezanost ovih konstrukata, te sagledati da li je i na koji način to kako direktor

rukovodi školom povezano sa izraženošću profesionalnog identiteta. Ono što su ranije studije pokazale jeste da direktori imaju važnu ulogu u prevenciji profesionalnog sagorevanja stručnih saradnika u školama kroz obraćanje pažnje na obim posla koji im se prepušta (Bardhoshi & Um, 2021). U istoj studiji, autori ističu da direktori mogu da doprinesu i unapređivanju percepcije samoeфикаsnosti stručnih saradnika tako što će im olakšati pristup različitim aktivnostima za razvoj karijere i unapređivanje kompetencija, ali i obezbeđivanjem supervizijske podrške za ublažavanje poteškoća u profesionalnom delovanju. Svakako, liderski stil direktora u određenoj meri oblikuje i atmosferu u školi i pruža okvir za to kakvi će se odnosi uspostavljati između zaposlenih. U suštini, neophodno je veći akcenat staviti na razvijanje saradničkih odnosa u kolektivu koji će doprineti kreiranju pozitivne školske klime, u čemu pedagog kao neko ko saraduje sa svim subjektima školskog života ima značajnu ulogu. Zbog toga, bilo bi korisno ponuditi stručnim saradnicima različite programe stručnog usavršavanja iz ove oblasti.

*Unapređivanje profesionalne samoeфикаsnosti školskih pedagoga.* Novija istraživanja (Bardhoshi & Um, 2021; Zammitti, Magnano & Santisi, 2020) naglašavaju značaj koji podržavajuća školska klima i ekspertska supervizijska podrška profesionalnom razvoju imaju za unapređenje i jačanje samoeфикаsnosti stručnih saradnika u školi. Imajući u vidu koliko je percipirana samoeфикаsnost važan lični resurs za školskog pedagoga, fokus njihovog profesionalnog razvoja ne treba da bude samo na razvijanju konkretnih profesionalnih kompetencija i veština, već i na razvoju samopouzdanja i samouverenosti u primeni tih kompetencija i veština (Hayden, Cook, Gracia, Silva & Cadet, 2015). Drugi autrori (Canninus et al., 2012) smatraju da se profesionalna samoeфикаsnost može povećati kroz obezbeđivanje podržavajućeg i podstičućeg okruženja, razvijanje timskog duha i saradničkih odnosa u kolektivu i kreiranje klime u kojima zaposleni imaju osećaj da se njihov glas čuje od strane uprave škole. Ovakvi zaključci nam dodatno potvrđuju važnost ispunjavanja uslova iz prethodne tačke.

*Podsticanje aktivnosti školskih pedagoga u profesionalnoj zajednici kroz kreiranje prilika za aktivnije učešće u različitim pedagoškim udruženjima i asocijacijama.* Jedan od načina obezbeđivanja prilika za veće angažovanje školskih pedagoga jeste povećanje transparentnosti različitih aktivnosti profesionalnog usavršavanja i razvoja pedagoga koji se sprovode. U ranijim istraživanjima u kojima su se ispitivale potrebe školskih pedagoga u domenu stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja izvedeni su slični zaključci (Dedić Bukvić i Nikšić, 2015). Zanimljivo je da su neka ranija istraživanja (Ovesni, 2007) pokazala da je potreban snažniji

podsticaj za učešće u formalnim sastancima profesionalne asocijacije kod ispitanika ženskog pola. Ovaj nalaz je posebno važan imajući u vidu da je čak 94.2% ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem ženskog pola. Kada je reč o podsticanju školskih pedagoga za participaciju u profesionalnoj zajednici i angažovanje u oblasti profesije različiti autori su akcentovali različite aktivnosti koje profesionalci mogu da preduzimaju kako bi pojačali sopstvenu angažovanost:

- Poboljšanje društvenog statusa profesije pedagoga – što obuhvata primenu različitih strategija koje imaju za cilj poboljšanje javnog imidža profesije pedagoga. Te strategije mogu uključivati javne prezentacije, gostovanja u medijima, publikovanje naučnih i stručnih radova, pisanje kolumna i (video) blogova, i slično. Osim toga, jako je važno da pedagozi u međuljudskim interakcijama teže da razbiju postojeće zablude o tome šta je pedagog i „čemu služi“ i da upoznaju širu društvenu javnost sa tačnim i preciznim određenjima profesije pedagoga (Myers et al., 2002).
- Intenzivnije umrežavanje na području profesionalnog delovanja – ovo umrežavanje se može sprovoditi na nivoima profesionalne asocijacije formalno (npr. redovni sastanci asocijacija, izgradnja foruma) i neformalno (npr. podsticanje stvaranja različitih pedagoških klubova/sekcija, online grupa podrške) (Ovesni, 2007). Sa pojavom i razvojem društvenih mreža posebno su se pojačale mogućnosti za neformalno umrežavanje pedagoga (npr. različite Facebook grupe). Međutim, pojedini autori (Myers et al., 2002) ukazuju na značaj kako intraprofesionalne saradnje i umrežavanja, tako i interprofesionalne saradnje i interakcije sa pripadnicima drugih profesija i sa drugim profesionalnim asocijacijama, ističući da rad na prevazilaženju strahova i bojazni u vezi kompeticije sa drugima može da olakša postizanje zacrtanih ciljeva svih uključenih u tu saradnju.
- Obezbeđivanje supervizijske/intervizijske podrške i kolegijalnog mentorstva za unapređivanje samopercepcije profesionalnog identiteta - ova preporuka bi potencijalno mogla da se pripoji prethodnoj, međutim, implementacija supervizije, ukoliko se ona shvati kao kontinuiran, dugotrajan i razvojni proces razvoja pedagoga kao reflektivnog praktičara (Zuković, Milutinović & Slijepčević, 2016), zahteva sistemsko pristupanje te nije moguće svesti je samo na proces umrežavanja. Uvođenje razvojno-integrativne supervizije bi podrazumevalo korenite promene u dosadašnjoj praksi stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovno-vaspitnoj delatnosti. Ovo može da stvori određeni otpor od strane donosioca odluka, ali i samih zaposlenih u obrazovanju, zbog čega

je potrebno raditi na ukazivanju na značaj i prednosti ovog modela profesionalnog razvoja. Stoga, dok se ne prepozna značaj uvođenja supervizije i ne stvore uslovi za ovako velike promene, kao prelazni model moguće je obezbediti i podsticati primenu modela intervizije koja podrazumeva zajednički rad profesionalaca, koji su poprilično ravnopravni prema iskustvu, obrazovanju i kompetencijama, na međusobnom podsticanju i hrabrenju, ali i učenju jedni od drugih, preispitivanju sopstvenih postupaka i slično (Zuković & Slijepčević, 2019). Neupitno je zašto su profesionalne asocijacije i udruženja odličan prostor za sprovođenja intervizije, kao i zašto je neophodno podsticati školske pedagoge, posebno one koji su na početku svoje karijere, da budu aktivni članovi ovih organizacija.

*Aktivnosti zagovaranja/zastupanja.* Kada je reč o osposobljavanju školskih pedagoga za uspešno ispunjavanje ove uloge, u ovom radu je više puta ilustrovano da je sposobnost zastupanja i zagovaranja neraskidivo i dijalektički povezana sa profesionalnim identitetom školskih pedagoga. Usled toga, jedan od nužnih zaključaka ove studije jeste da zastupanje interesa pedagoške profesije u javnosti mora biti jedan od profesionalnih imperativa i da je ova uloga fundamentalna za razvoj profesionalnog identiteta i budućnost profesije pedagoga. Ovo je posebno važno ukoliko imamo u vidu da rezultati našeg istraživanja pokazuju da Angažovanje u oblasti profesije, koje u najvećoj meri, indirektno, ukazuje na to koliko je praksa zagovaranja/zastupanja prisutna među školskim pedagozima, najmanje izražena komponenta profesionalnog identiteta. Stoga je posebno značajno razvijati kompetencije pedagoga za uspešno izvršavanje ove fundamentalne uloge pedagoga.

Nedostatak jasnoće profesionalnih uloga, nedovoljna prepoznatljivost u društvu i ograničeni budžeti mogu dovesti u opasnost, tj. ugroziti opstanak pozicije pedagoga u različitim institucionalnim okruženjima. Zbog toga je veoma važno da pedagozi jače afirmišu svoju profesiju i da efektivnije utiču na njen opstanak. Međutim, pedagozima uglavnom nedostaje obuka i iskustvo u profesionalnoj praksi samozastupanja, a i sami naponi zagovaranja mogu biti narušeni konfuzijom/nejasnoćom njihovih uloga (Myers et al., 2002). Stoga je značajno istraživati različite uspešne modele zagovaranja/zastupanja i primere dobre prakse koji mogu biti predstavljeni pedagozima i koji im mogu koristiti u sagledavanju mogućnosti zalaganja za sopstvenu profesiju.

## LITERATURA

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (1990). An introduction to the social identity approach. U M. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*. New Jersey: Prentice-Hall. 1-9.
- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clarck, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68.
- Anđić, B. (ured.). (2020). *Standardi rada stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnim ustanovama Republike Srpske: Pedagog psiholog, socijalni radnik, defektolog*. Društvo psihologa Republike Srpske i Republički pedagoški zavod Republike Srpske.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20. <https://doi.org/10.2307/258189>
- Auxier, C. R., Hughes, F. R., & Kline, W. B. (2003). Identity Development in Counselors-in-Training. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 25–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01827.x>
- Bailey, T. T. (2012). *School counselor and principal perceptions regarding the role of school counselors* [PhD, The University of Southern Mississippi]. <http://aquila.usm.edu/dissertations/515>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bardhoshi, G. & Um, B. (2021). The Effects of Job Demands and Resources on School Counselor Burnout: Self-Efficacy as a Mediator. *Journal of Counseling & Development*, 99(3), 289-301. DOI: 10.1002/jcad.12375
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Bergami, M., & Bagozzi, R. P. (2000). Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *British Journal of Social Psychology*, 39(4), 555–577. <https://doi.org/10.1348/014466600164633>
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the School Counselor Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14–28.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>



- Bøje, J. D. (2012). Academization of Danish semi-professionals. *Nordic Studies in Education*, 32(2), 84–97.
- Brat, M., O'Hara, C., McGhee, C. M., & Chang, C. Y. (2016). Promoting Professional Counselor Advocacy Through Professional Identity Development Efforts in Counselor Education. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 62–70.  
<https://doi.org/10.1080/2326716X.2016.1145560>
- Brewer, M. B. (2001). The Many Faces of Social Identity: Implications for Political Psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00229>
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this „We“? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83–93.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.1.83>
- Brott, P., & Myers, J. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339–348.
- Brown, A. (1997). A dynamic model of occupational identity formation. U A. Brown (Eds.), *Promoting Vocational Education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: University of Tampere. 59–67.
- Brown, R. (2003). Međugrupni odnosi. U: M. Hewstone & W. Stroebe (ured.) *Uvod u socijalnu psihologiju. Europske perspektive*. Zagreb: Naklada Slap. 427–458.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective Self-Esteem and Burnout in Professional School Counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 2156759X0500900.  
<https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows – A guide for social scientists*. Sussex: Routledge.

- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., ... Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>
- Calley, N. G., & Hawley, L. D. (2008). The Professional Identity of Counselor Educators. *The Clinical Supervisor*, 27(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/07325220802221454>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-Service Education*, 34(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/13674580802003060>

- Chin Pei, T. (2014). *Educating for professional identity development* [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam]. <http://hdl.handle.net/1765/77318>
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., & Martínez-de-Morentin, J. I. (2020). Influence of self-esteem and attention on the academic performance of ESO and FPB students. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 25(1), 59-67.
- Cohen, J., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*, 29(4), 237–249. <https://doi.org/10.1177/089484530302900402>
- Competences—Tuning Educational Structures in Europe. (2011). Preuzeto 19. mart 2021., sa <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple ‘I’s’ of teacher identity. In: M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge*. London: The Falmer Press. 78–89.
- Cotton, K. (1996). School Size, School Climate, and Student Performance. In: *The School Improvement Research Series* 10(20). Available at: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SizeClimateandPerformance.pdf>
- Crossley, J., & Vivekananda-Schmidt, P. (2009). The development and evaluation of a Professional Self Identity Questionnaire to measure evolving professional self-identity in health and social care students. *Medical Teacher*, 31(12), e603–e607. <https://doi.org/10.3109/01421590903193547>

- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role Stress Among Practicing School Counselors. *Counselor Education & Supervision, 45*(1), 58–71.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Deaux, K., Reid, A., Mizrahi, K., & Ethier, K. A. (1995). Parameters of social identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(2), 280–291. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.280>
- Dedić Bukvić, E., & Nikšić, E. (2015). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj školskih pedagoga u Kantonu Sarajevu. 'Obrazovanje Odraslih' - Časopis Za Obrazovanje Odraslih i Kulturu, 15(2), 101–122.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGrawHill.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 206–217.
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership, 11*(5), 424–447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International, 10*(6/7), 567–583. <https://doi.org/10.1108/13620430510620629>

- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29(2–3), 371–389.
- Elliot, P. (1972). *The sociology of the professions*. London: Macmillan Education.
- Emerson, C. H. (2010). *Counselor Professional identity: Construction and validation of the counselor professional identity measure*. [Doctoral dissertation, The University of North Carolina]. [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/emerson\\_uncg\\_0154d\\_10396.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/emerson_uncg_0154d_10396.pdf)
- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Fajdetić, M., & Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 237–260.
- Fernandes, M. H., & Rocha, V. M. (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(1), 15–20. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000100005>
- Ferris, D. L., Lian, H., Brown, D. J., Pang, F. X. J., & Keeping, L. M. (2010). Self-esteem and job performance: the moderating role of self-esteem contingencies. *Personnel Psychology*, 63(3), 561–593. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01181.x>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>

- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counselors. *Counselor Education and Supervision, 50*(1), 21–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly, 21*(1), 85–105.
- Gur, T. (2012). The Contribution of Special Education Students' Clinical Work to their Sense of Self Efficacy: A Preliminary Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 997–1003. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.026>
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231174>
- Hayden, L., Cook, A., Gracia, R., Silva, M. R., & Cadet, M. (2015). Evaluating Fieldwork and a Targeted Curriculum on Urban Counselor Trainees' Self-Efficacy. *Counseling Outcome Research, 6*(1), 33-46. DOI: 10.1177/2150137815573789
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis a regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Healey, A. C., & Hays, D. G. (2011). Defining counseling professional identity from a gendered perspective: Role conflict and development. *Professional issues in counseling, 11*, 9–23.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje, 63*(2), 337–351.
- Hebib, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: Izazovi u radu školskog pedagoga. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović & K. Popović (ured.) *Pedagog između teorije i prakse - zbornik radova*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 9–17.

- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 479–485. <https://doi.org/10.1037/a0028949>
- Hogg, M. A. (2012). Social identity and the psychology of groups. In: M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity—Second edition*. New York: The Guilford press. 502–519.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1999). Social identity and social cognition: Historical background and current trends. In: D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity and social cognition*. New York: Wiley-Blackwel. 1–25.
- Hogg, M. A., Abrams, D., & Brewer, M. B. (2017). Social identity: The role of self in group processes and intergroup relations. *Group Processes & Intergroup Relations, 20*(5), 570–581. <https://doi.org/10.1177/1368430217690909>
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2001). Social identity theory and organizational processes. In: M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational context*. Philadelphia: Psychology press. 1–12.
- Horowitz, I. A., & Bordens, K. S. (1995). *Social psychology*. California City: Mayfield Publishing Co.
- Hsieh, B. (2016). Professional identity formation as a framework in working with preservice secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly, 43*(2), 93–112.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 764. <https://doi.org/10.2307/2667055>

- Inceoglu, I., Segers, J., & Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation: Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 300–329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02035.x>
- Johnson, S. M., Kraft, M.A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Jovanović, V. (2010). Validacija kratke skale subjektivnog blagostanja. *Primenjena psihologija*, 3(2), 175–190.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga (3. izdanje)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Knežević-Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Kolega, M., & Vlahović-Štetić, V. (2014). Potreba za supervizijom školskih psiholog(inja) u hrvatskoj. *Annual of Social Work*, 21(2), 295–311. Doi: 10.3935/ljsr.v21i2.16
- Konstam, V., Cook, A. L., Tomek, S., Mahdavi, E., Gracia, R., & Bayne, A. H. (2015). What Factors Sustain Professional Growth among School Counselors? *Journal of School Counseling*, 13(3), 1–40.
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34(1), 89–95. <https://doi.org/10.1177/003452378503400106>



- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory In: D. Brown (Eds.), *Career Choice and Development* (Fourth Edition). San Francisco: Jossey-Bass. 255-311.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347–382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Lentillon-Kaestner, V., Guillet-Descas, E., Martinent, G., & Cece, V. (2018). Validity and reliability of questionnaire on perceived professional identity among teachers (QIPPE) scores. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.003>
- Lickel, B., Hamilton, D. L., Wierzchowska, G., Lewis, A., Sherman, S. J., & Uhles, A. N. (2000). Varieties of groups and the perception of group entitativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.223>

- Luke, M., & Goodrich, K. M. (2010). Chi Sigma Iota Chapter Leadership and Professional Identity Development in Early Career Counselors. *Counselor Education and Supervision, 50*(1), 56–78. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00108.x>
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4506>
- Maksimović, J., Petrović, J., & Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji, 5*(1), 50–63.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Manomenidis, G., Kafkia, T., Minasidou, E., Tasoulis, C., Koutra, S., Kospantsidou, A., & Dimitriadou, A. (2017). Is self-esteem actually the protective factor of nursing burnout. *International journal of caring sciences, 10*(3), 1348-1359.
- Matović, N., & Bodroški-Spariosu, B. (2013). Bolonja proces i reforma studijskog programa pedagogije. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović & K. Popović (ured.) *Pedagog između teorije i prakse - zbornik radova*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 2–8.
- McLeod, S. A. (2019, oktobar 24). *Social identity theory*. Simply Psychology. Preuzeto 18. juna 2021, sa <https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>
- Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I., Teodorović, J., & Stanković, D. (2014). Mišljenje stručnih saradnika osnovnih škola o obrazovnim reformama u Srbiji. U: N. Matović, V. Spasenović,

- & R. Antonijević (ured.) *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 28–36.
- Mohan Raju, P., & Srivastava, R. C. (1994). Factors Contributing to Commitment to the Teaching Profession. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 7–13.  
<https://doi.org/10.1108/09513549410065684>
- Monrouxe, L. V., Bullock, A., Tseng, H.-M., & Wells, S. E. (2017). Association of professional identity, gender, team understanding, anxiety and workplace learning alignment with burnout in junior doctors: A longitudinal cohort study. *BMJ Open*, 7(12), e017942.  
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017942>
- Moore, W. P. & Esselman, M. E. (1994, April 4-8). *Exploring the Context of Teacher Efficacy: The Role of Achievement and Climate* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69–79. <https://doi.org/10.1007/BF00130900>
- Moreland, R. L., Levine, J. M., & McMinn, J. G. (2001). Self-categorization and work group socialization. U M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social Identity Processes in Organizational Contexts*. Philadelphia: Psychology press. 87–114.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1443374.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1443374>

- Moyer, M. (2011). Effects of Non-Guidance Activities, Supervision, and Student-to-Counselor Ratios on School Counselor Burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), 1–31.
- Myers, D. G. (1996). *Social psychology* (5th ed). New York: McGraw-Hill.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for Counseling and Counselors: A Professional Imperative. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 394–402.  
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x>
- Nam, M. H., & Lee, M.-R. (2016). The Effect of Emotional Labor of Clinical Practice, Self-esteem and Clinical Practice Satisfaction on Professional Identity in Nursing Students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 22(4), 527–536.  
<https://doi.org/10.5977/jkasne.2016.22.4.527>
- Neff, K. D. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being: Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Ninković, S. (2016). *Školsko liderstvo kao determinanta socijalnog ponašanja učenika* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7784?show=full>
- Ovesni, K. (2007). Profesionalne asocijacije -ključni element procesa profesionalizacije područja obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih: časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 2, 69–100.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In: J. Tangney & M. Leary (Eds.), *The Handbook of Self and Identity* (2nd Edition). New York: Guilford Press.

- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog—Priča u tri slike. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović, & K. Popović (ured.), *Pedagog između teorije i prakse—Zbornik radova*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 18–26.
- Popov, N., & Spasenović, V. (2018). *Stručni saradnik u školi: Komparativni pregled za 12 zemalja*. Sofija: Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS, pravilnik br. 73/2016, 45/2018, 106/2020 i 115/2020*.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, *Službeni glasnik RS, pravilnik br. 1/1994*.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, *Službeni glasnik RS, pravilnik br. 1/1993*.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS, pravilnik br. 5/2012, 6/2021*.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS, pravilnik br. 4/2021*.
- Puglia, B. (2008). *The Professional Identity of Counseling Students in Master's Level CACREP Accredited Programs* [Doctoral dissertation, Old Dominion University].  
[https://digitalcommons.odu.edu/chs\\_etds/110/?utm\\_source=digitalcommons.odu.edu%2Fchs\\_etds%2F110&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.odu.edu/chs_etds/110/?utm_source=digitalcommons.odu.edu%2Fchs_etds%2F110&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Purkey, W. (1988). *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors* (Information Analyses AnERIC/CAPS Digest: ED304630; str. 1–6).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304630.pdf>

- Reiner, S. M., Dobmeier, R. A., & Hernández, T. J. (2013). Perceived Impact of Professional Counselor Identity: An Exploratory Study. *Journal of Counseling & Development, 91*(2), 174–183. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00084.x>
- Rector, N. A. & Roger, D. (1997). The stress buffering effects of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 23*(5), 799-808. DOI: 10.1016/S0191-8869(97)00095-0
- Rogers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge. 732–755.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior, 70*(3), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.01.006>
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2012). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Scanlan, J. N., & Hazelton, T. (2019). Relationships between job satisfaction, burnout, professional identity and meaningfulness of work activities for occupational therapists working in mental health. *Australian Occupational Therapy Journal, 66*(5), 581–590. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12596>
- Scarborough, J. L., & Culbreth, J. R. (2008). Examining Discrepancies between Actual and Preferred Practice of School Counselors. *Journal of Counseling & Development, 86*(4), 446–459. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00533.x>

- Schlenker, B. R., Weigold, M. F., & Hallam, J. R. (1990). Self-serving attributions in social context: Effects of self-esteem and social pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 855–863. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.855>
- Schmidt, J. J. (2014). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students* (Sixth edition). Boston: Pearson.
- Skopljak, M., Mihajlović, T., & Kovačević, J. (2020). Uloge i zajedničke aktivnosti pedagoga i psihologa u školama. *DHS-Društvene i Humanističke Studije: Časopis Filozofskog Fakulteta u Tuzli*, 4(13), 303–320.
- Skubic Ermenc, K., Živković Vujisić, N., & Spasenović, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy—Views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS Journal*, 5, 35–55.
- Slijepčević, S., & Zuković, S. (2015). The competence of the pedagogue in the context of a „learning society“. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Pristini*, 45(4), 137–152. <https://doi.org/10.5937/zrffp45-8196>
- Slijepčević, S., & Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 44(2), 117–129. <https://doi.org/10.19090/gff.2019.2.117-129>
- Spasenović, V., & Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: N. Matović, V. Spasenović, & R. Antonijević (ured.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 2–7.
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 142(3), 279–295.

- Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: Hommage vlastitoj profesiji. U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš & J. Zloković (ured.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 67–77.
- Stark, J. S., Lowther, M. A., & Hagerty, B. M. K. (1986). *Responsive Professional Education: Balancing Outcomes and Opportunities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. Washington: Association for the Study of Higher Education.
- Šaljić, Z., & Vrcelj, S. (2020). The attitudes of pedagogy students in Croatia and Serbia about the contribution of their studies to the development of competences for their future professional practice. *Nastava i Vaspitanje*, 69(1), 23–38. <https://doi.org/10.5937/nasvas2001023S>
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: Ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Šućur, Z. (2011). Kako socijalni pedagozi u Hrvatskoj vide društveni i profesionalni status vlastite struke? U Z. Poldrugac, D. Bouillet, & N. Ricijaš (ured.), *Socijalna pedagogija: Znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. 2019–2228.
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20–27. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.005>
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1–39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>



- Tajfel, H., & Turner, J. (2004). An integrative theory of intergroup conflict. U M. J. Hatch & M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: A reader*. Oxford: Oxford University Press. 56–65.
- Tan, C. P. (2014). *Educating for Professional Identity Development*. [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam]. <https://repub.eur.nl/pub/77318/>
- Tan, C. P., Van der Molen, H. T., & Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504–1519. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1111322>
- Teodorović, J., Stanković, D., Bodroža, B., Milin, V., & Đerić, I. (2016). Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counselors, and principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 347–375. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9221-x>
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu - Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Trusty, J. & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 259-265.
- Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In: J. Turner (Eds.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press. 15–40.
- VandenBos, G. R., & American Psychological Association (Eds.). (2015). *APA dictionary of psychology* (Second Edition). Washington: American Psychological Association.
- VanZandt, C. E. (1990). Professionalism: A matter of personal initiative. *Journal of Counseling & Development*, 68(3), 243–245. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01367.x>

- Volti, R. (2012). *An introduction to the sociology of work and occupations* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Vračar, M., & Maksimović, A. (2017). Perspektive pedagoga: Kompetencije potrebne za uspješno profesionalno delovanje. U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjajus & J. Zloković (ured.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci. 214–235.
- Vračar, M., & Milovanović, G. (2014). Položaj pedagoga u školama i analiza razvoja kompetencija u uslovima savremenih promena u obrazovanju. U: N. Matović, V. Spasenović, & R. Antonijević (ured.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 37–43.
- Vujačić, M., Đević, R., & Jošić, S. (2020). School climate as factor of educational effectiveness of schools: Secondary data analysis from TIMSS 2015 study. *Inovacije u Nastavi*, 33(2), 15–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije2002015V>
- Wan, C., & Chew, P. Y.-G. (2013). Cultural knowledge, category label, and social connections: Components of cultural identity in the global, multicultural context: Components of cultural identity. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(4), 247–259. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12029>
- Wang, C., Lin, H., & Liang, T. (2017). A Study on comparing the relationship among organizational commitment, teachers' job satisfaction and job involvement of schools with urban-rural discrepancy. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 762-771. DOI: 10.5897/ERR2017.3290

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Watts, R. J. (1987). Development of professional identity in Black clinical psychology students. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*(1), 28–35. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.1.28>
- Weinrach, S. G., Thomas, K. R., & Chan, F. (2001). The Professional Identity of Contributors to the Journal of Counseling & Development: Does It Matter? *Journal of Counseling & Development, 79*(2), 166–170.
- What are the top 200 most spoken languages? (2018, oktobar 3). Ethnologue. Preuzeto 25. marta 2021, sa <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>
- Woo, H., & Henfield, M. S. (2015). Professional Identity Scale in Counseling (PISC): Instrument Development and Validation. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 2*(2), 93–112. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2015.1040557>
- Woo, H., Lu, J., & Bang, N. (2018). Professional Identity Scale in Counseling (PISC): Revision of Factor Structure and Psychometrics. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 5*(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2018.1452078>
- Woo, H., Lu, J., Harris, C., & Cauley, B. (2017). Professional Identity Development in Counseling Professionals. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 8*(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1297184>
- Woo, H. R. (2013). *Instrument construction and initial validation: Professional identity scale in counseling (PISC)* [Doctoral dissertation, University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.hp5nouyb>

- Woo, H., Storlie, C. A., & Baltrinic, E. R. (2016). Perceptions of Professional Identity Development From Counselor Educators in Leadership Positions. *Counselor Education and Supervision, 55*(4), 278–293. <https://doi.org/10.1002/ceas.12054>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Sužbeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020*
- Zammiti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2020). “Work and Surroundings”: A Training to Enhance Career Curiosity, Self-Efficacy, and the Perception of Work and Decent Work in Adolescents. *Sustainability, 12*(16), 6473. <https://doi.org/10.3390/su12166473>
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Zuković, S., Milutinović, J. i Slijepčević, S. (2016). Supervizija u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 42*(2), 233-246.
- Zuković, S., & Slijepčević, S. (2019). Counselling competences from the perspective of school pedagogues. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istraživanja, 51*(1), 198–237. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1901198Z>
- Žarković, S., Radošević, D., & Škundrić, N. (2007). *Etički kodeks pedagoga*. Pedagoško društvo Srbije. <https://www.pedagog.rs/o-pedagoskom-drustvu-srbije/eticki-kodeks-pedagoga/>
- Živković, P., & Randelović, D. (2013). Korelati profesionalnog identiteta nastavnika. *Teme, 37*(2), 647–666.
- Žužić, S., & Markušić, P. (2017). Percepcije profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš & J. Zloković (ured.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 156–176.

## **PRILOZI**

### Prilog 1: Upitnik Profesionalni identitet školskih pedagoga

Poštovane kolege i kolegice,

Pred Vama se nalazi upitnik za istraživanje koje se sprovodi za potrebe izrade doktorske disertacije na Odseku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Vaše učešće u ovom istraživanju je dobrovoljno, a svi podaci i odgovori na pitanja u instrumentu su strogo poverljivi. Cilj ovog istraživanja je da se obezbedi produbljenije razumevanje kompleksnog fenomena profesionalnog identiteta školskog pedagoga. Molimo Vas da iskreno odgovorite na sva pitanja u instrumentu.

Hvala Vam na izdvojenom vremenu i doprinosu ovom istraživanju!

Opšti i demografski podaci

U ovom delu upitnika odgovaraćete na pitanja vezana za Vas same i Vaše dosadašnje radno iskustvo

- Pol:      M      Ž
  
- Škola u kojoj radite pripada:
  - Gradskoj/urbanoj sredini
  - Prigradskoj sredini
  - Seoskoj/ruralnoj sredini
  
- Tip škole:
  - Osnovna škola
  - Gimnazija
  - Srednja stručna škola
  
- Koliko imate godina? \_\_\_\_\_

- Koliko imate godina radnog staža u struci? (Molimo Vas da odgovor zaokružite na ceo broj, ako je dužina manja od godinu dana stavite broj 1): \_\_\_\_\_
- Koliko godina radite u ovoj školi? (Molimo Vas da odgovor zaokružite na ceo broj, ako je dužina manja od godinu dana stavite broj 1)? \_\_\_\_\_
- Da li ste pre zaposlenja u ovoj školi radili kao pedagog u nekoj drugoj instituciji/organizaciji?
  - Da
  - Ne
- Da li je u školi u kojoj radite zaposlen još neki stručni saradnik?
  - Nije
  - Psiholog
  - Defektolog
  - Drugi (molimo Vas navedite koji): \_\_\_\_\_

- Koliki broj učenika pohađa Vašu školu (upišite broj)? \_\_\_\_\_

**PISC-S** - Molimo Vas naznačite u kojoj meri je tačna svaka tvrdnja u instrumentu:

- 1 U potpunosti netačno
- 2 - Delimično netačno
- 3 - Ni tačno, ni netačno
- 4 - Delimično tačno
- 5 - U potpunosti tačno

Faktor 1 Znanje o profesiji

- 1. Upoznat/a sam sa važnim prekretnicama u razvoju profesije pedagoga (npr.uvođenje stručne službe u škole, osnivanje Pedagoškog društva, itd.). 1 2 3 4 5

2. Upoznat/a sam sa programima pripreme pripravnika za rad, načinima provere savladanosti programa i institucijama koje daju licencu za rad školskog pedagoga. 1 2 3 4 5
3. Upoznat/a sam sa udruženjima pedagoga (npr. Udruženje pedagoga Srbije, podružnice pedagoga, itd.) i njihovim ulogama i postignućima u okviru pedagoške profesije. 1 2 3 4 5
4. Upoznat/a sam sa sadržajima naučnih i stručnih časopisa iz oblasti pedagogije (npr. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, Nastava i vaspitanje, itd.). 1 2 3 4 5
5. Umem da razlikujem pedagoške teorije i filozofske osnove pedagogije od teorija i filozofskih osnova drugih profesija važnih za obrazovno-vaspitni proces. 1 2 3 4 5

#### Faktor 2 Profesionalne kompetencije

6. Profesionalne uloge i dužnosti pedagoga variraju u odnosu na kontekst, raznovrsnost populacije i individualne osobnosti svakog pojedinca sa kojim radi. 1 2 3 4 5
7. Kontinuirano vršim samoevaluaciju i samorefleksiju o svom profesionalnom delovanju i njegovoj efektivnosti 1 2 3 4 5
8. Inicijalno obrazovanje i profesionalna priprema (pripravnički staž) su mi pružili adekvatna teorijska, praktična i istraživačka znanja za uspešno ostvarivanje i unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada u ustanovi. 1 2 3 4 5
9. Verujem da posedujem dovoljno profesionalnog znanja i praktičnih veština za uspešno izvršavanje mojih uloga. 1 2 3 4 5
10. Uvažavam i poznajem etičke norme i profesionalne standarde pedagoške profesije. 1 2 3 4 5

#### Faktor 3. Stavovi prema profesiji

11. Verujem u napredak i budućnost moje profesije. 1 2 3 4 5
12. Zadovoljan/na sam sa svojim poslom i profesionalnim ulogama. 1 2 3 4 5
13. Ističem pozitivan stav prema svojoj profesiji kada radim sa ljudima iz drugih profesija. 1 2 3 4 5

14. Preporučujem studije pedagogije mladima koji su zainteresovani za društveno-humanističke nauke. 1 2 3 4 5

Faktor 4. Angažovanje u oblasti pedagoške profesije

15. Uzimam aktivno učešće u društvima pedagoga tako što često učestvujem u konferencijama, okruglim stolovima, simpozijumima ili radionicama. 1 2 3 4 5
16. Zastupam interese svoje profesije tako što učestvujem u aktivnostima koje su povezane sa donošenjem legislativa, zakona i pravilnika u obavezno-vaspitnoj delatnosti. 1 2 3 4 5
17. Održavam kontakte sa drugim pedagogima kroz treninge i/ili profesionalna angažovanja u udruženjima pedagoga. 1 2 3 4 5
18. Uključujem se u diskusije sa drugim pedagogima o identitetu i viziji razvoja pedagoške profesije. 1 2 3 4 5
19. Aktivno tražim prilike za angažovanje na liderskim pozicijama koje su van primarnog radnog mesta (npr. u udruženjima pedagoga, u različitim mrežama, u volonterskom radu, itd.). 1 2 3 4 5
20. Poučavam društvenu zajednicu i javnost o tome šta predstavlja profesija pedagoga. 1 2 3 4 5

**RSES** - Molimo Vas da označite u kojoj meri se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji

1 - Uopšte se ne slažem

2 - Uglavnom se ne slažem

3 - Uglavnom se slažem

4 - Potpuno se slažem

1. U celini, zadovoljan/na sam sobom 1 2 3 4
2. S vremena na vreme osećam da ništa ne vredi 1 2 3 4
3. Osećam da posedujem niz vrednih osobina 1 2 3 4
4. Sposoban/na sam da radim i izvršavam zadatke podjednako uspešno kao i većina drugih ljudi 1 2 3 4
5. Osećam da nema puno toga čime bih se mogao/la ponositi 1 2 3 4
6. Ponekad se, u celini, osećam beskorisno 1 2 3 4



- |     |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|
| 7.  | Osećam da sam osoba od vrednosti, ništa manje vredna od ostalih | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.  | Voleo/la bih da više poštujem sebe                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.  | Sve u svemu sklon/a sam da osećam da sam gubitnik               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Imam pozitivan stav prema sebi                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**SCSE-** Skala koji se nalazi pred Vama sadrži listu aktivnosti školskih pedagoga. Molimo Vas da naznačite koliko ste (samo)uvereni u svoju trenutnu sposobnost da uspešno izvršavate izlistane aktivnosti u svom radu tako što ćete zaokružiti odgovarajući odgovor pored svake tvrdnje. Molimo Vas da odgovorite na sva pitanja u skladu sa Vašom trenutnom delatnošću u školi, kao i na osnovu toga kako se trenutno osećate, a ne na osnovu očekivane (buduće) ili prethodne sposobnosti u izvršavanju ovih aktivnosti.

- 1 - U potpunosti se ne slažem
- 2 - Delimično se ne slažem
- 3 - Nisam siguran/na
- 4 - Delimično se slažem
- 5 - U potpunosti se slažem

#### Faktor 1. Personalni i socijalni razvoj

Uveren/a sam da imam sposobnost da:

- |    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | poučavam učenike veštinama rešavanja konflikata.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | poučavam učenike upotrebi veština efektivne komunikacije u odnosu sa vršnjacima, nastavnicima, roditeljima i širom okolinom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | promenim situacije u kojima se pojedinac ili grupa odnosi prema drugima na način koji uznemirava ili pokazuje nepoštovanje.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | poučavam učenike tehnikama nošenja sa pritiskom vršnjaka.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | uspešno funkcionišem u ulozi lidera u malim grupama (npr. u timovima u školi)  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 6.  | obezbedim sigurno okruženje za sve učenike u mojoj školi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | osmišljam i ostvarujem program savetodavnog rada sa učenicima, usklađujući ga sa karakteristikama razvojnih stadijuma učenika.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | primenjujem etičke i zakonske regulative koje se odnose na rad školskog pedagoga.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | podstičem i podržavam razvijanje mehanizama za suočavanje sa životnim krizama (npr. samoubistvo vršnjaka, smrt roditelja, zlostavljanje, itd.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | evaluiram materijale za učenje/poučavanje u cilju procene njihove relevantnosti u odnosu na učeničku populaciju u školi.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | prilagođavam sopstveni komunikacijski stil uzrastu i razvojnim karakteristikama različitih učenika.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | pomažem učenicima da prepoznaju i očuvaju obrasce ponašanja i stavove koji ih vode ka uspešnom učenju.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Faktor 2: Liderstvo i evaluacija

Uveren/a sam da imam sposobnost da:

- |    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | kreiram razvojni plan škole u skladu s rezultatima samovrednovanja.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | identifikujem adekvatne resurse za procenu sposobnosti, postignuća, interesovanja, vrednosti i karakteristika ličnosti u različitim kontekstima i kod različitih populacija učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | predvodim inicijative na nivou čitave škole koje imaju za cilj da obezbede pozitivno okruženje za učenje i razvoj.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | biram i implementiram primenljive strategije rešavanja problema na nivou škole.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | promovišem aktivnosti školskog pedagoga na nivou cele škole i šire zajednice sa ciljem unapređivanja školske klime.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 6. | analiziram podatke kako bih uočio/la koji obrasci postignuća i postupaka doprinose školskom uspehu.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | primenjujem preventivni pristup problemima učenika.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | razvijam merljive ishode programa rada pedagoga sa punom odgovornošću za rezultate i proces sprovođenja programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | pomažem nastavnicima da unaprede sopstvenu efikasnost u radu sa učenicima.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### Faktor 3: Akademske i karijerno razvoje

Uveren/a sam da imam sposobnost da:

- |    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | implementiram program koji omogućava svim učenicima da na osnovu adekvatne informisanosti donose karijerne odluke (program profesionalne orijentacije). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | osmišljam, uzrastu primeren, program u okviru kog učenici razvijaju veštine neophodne za upoznavanje sveta rada.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | podstičem učenike da razviju razumevanje odnosa između učenja i rada.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | poučavam učenike primeni problemskog pristupa rešavanju problema u cilju njihovog akademskog, personalnog i profesionalnog razvoja i uspeha.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | poučavam učenike veštinama upravljanja vremenom i obavezama.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | pružim adekvatno objašnjenje učenicima, roditeljima i nastavnicima o tome kako stilovi učenja utiču na školsko postignuće.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | koristim materijale i tehnologije dizajnirane da pruže podršku učeničkom uspehu i napredovanju kroz obrazovni sistem.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### Faktor 4: Kolaboracija

Uveren/a sam da imam sposobnost da:

1.	sarađujem sa kolegama i roditeljima u cilju unapređivanja učeničkog postignuća.	1	2	3	4	5
2.	govorim pred velikim grupama kao npr. na roditeljskim sastancima ili nastavničkim večima.	1	2	3	4	5
3.	prepoznajem situacije koje imaju uticaj (pozitivan ili negativan) na učenje i postignuće učenika.	1	2	3	4	5
4.	uspešno sprovodim odgovarajuće delove programa rada školskog pedagoga u radu sa većim grupama (npr. u okviru razreda).	1	2	3	4	5
5.	sarađujem sa roditeljima, starateljima i porodicama u cilju rešavanja problema koji negativno utiču na efikasnost i postignuća učenika.	1	2	3	4	5
6.	lično se zalažem da misija i rad škole bude u interesu akademskog, karijernog i personalnog razvoja učenika.	1	2	3	4	5
7.	uspostavim odnos zasnovan na poverenju i otvorenosti u procesu individualnog savetodavnog rada sa učenicima.	1	2	3	4	5
8.	predstavljam sebe kao školskog pedagoga i jasno izražavam svrhu i ciljeve svog rada.	1	2	3	4	5
9.	pružim podršku, usmerenje i resurse školskoj populaciji za suočavanje sa kriznim situacijama	1	2	3	4	5
10.	pismeno komuniciram sa kolegama, roditeljima i širom društvenom zajednicom.	1	2	3	4	5
11.	uspostavim saradnju sa drugim institucijama i organizacijama koje pružaju različite vidove podrške učenicima.	1	2	3	4	5

Faktor 5 Kulturalna osetljivost i otvorenost (prihvatanje)

Uveren/a sam da imam sposobnost da:

1.	razumem perspektive i iskustva učenika (i njihovih porodica) sa drugačijim kulturnim poreklom i pozadinom.	1	2	3	4	5
2.	efikasno radim i sarađujem sa učenicima i porodicama različitih socijalnih i ekonomskih statusa.	1	2	3	4	5

3. pronalazim načine za uspostavljanje komunikacije i građenje poverenja sa bilo kojim učenikom u mojoj školi 1 2 3 4 5

4. diskutujem sa učenicima o pitanjima seksualnosti na način prilagođen njihovom uzrastu i razvojnom nivou. 1 2 3 4 5

- Kojom ocenom na skali od 1-5 biste ocenili aktivnosti profesionalnog udruživanja školskih pedagoga u Vašem okrugu? (pri čemu 1. znači veoma loše, a 5. odlično)

1 2 3 4 5

- Kako biste ocenili sopstvenu aktivnost u profesionalnoj zajednici školskih pedagoga (na lokalnom, okružnom ili regionalnom nivou)? (pri čemu 1. znači minimalnu angažovanost, a 5. visoki angažman)

1 2 3 4 5

**Skala za procenu zadovoljstva odnosima u kolektivu i radnim okruženjem** - Skala koja se nalazi pred Vama ima zadatak da ispita Vaše zadovoljstvo različitim aspektima Vašeg radnog kolektiva i okruženja. Molimo Vas da iskreno odgovorite na svako pitanje u skali.

1- u potpunosti nezadovoljan/na;

2 - delimično nezadovoljan/na;

3 - nisam siguran/na;

4 -delimično zadovoljan/na;

5 - u potpunosti zadovoljan/na.

Koliko ste zadovoljni:

1. saradnjom koju ostvarujete sa direktorom? 1 2 3 4 5

2. podrškom koju dobijate od direktora u sprovođenju Vaših ideja, inovacija i predloga za rešavanje problema? 1 2 3 4 5

3. saradnjom koju ostvarujete sa kolegama u kolektivu? 1 2 3 4 5

4.	celokupnom atmosferom (klimom) u školi?	1	2	3	4	5
5.	strukturuom i sadržajima Vaših radnih obaveza u toku jedne nedelje?	1	2	3	4	5
6.	materijalno-prostornim i tehničkim uslovima škole?	1	2	3	4	5
7.	mogućnostima za profesionalni razvoj, usavršavanje i napredovanje u karijeri na Vašem radnom mestu?	1	2	3	4	5
8.	odnosom koji imate i komunikacijom koju ostvarujete sa učenicima i njihovim roditeljima?	1	2	3	4	5
9.	mišljenjem kolega o Vašoj stručnosti i značaju školskog pedagoga?	1	2	3	4	5
10.	materijalnom nadoknadom za Vaš rad?	1	2	3	4	5

Prilog 2: Mail sa molbom za učešće u istraživanju.

Poštovane kolegice i kolege školski pedagozi,

Ovim putem želimo da Vas zamolimo da učestvujete u istraživanju koje se sprovodi na Odseku za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerziteta u Novom Sadu i pomognete u izradi doktorske disertacije. Istraživanje se bavi **Profesionalnim identitetom školskog pedagoga** i ima za cilj da ispita koji faktori doprinose izgradnji snažnog identiteta pedagoga. Popunjavanje ovog upitnika oduzeće Vam oko 15 minuta vremena, ali će predstavljati Vaš značajan doprinos ispitivanju izuzetno značajnih pitanja za našu profesiju.

Vaše učešće u ovom istraživanju je dobrovoljno i anonimno, a prikupljeni podaci će se koristiti isključivo u naučne svrhe, tačnije za izradu doktorske disertacije.

Upitnik za istraživanje se nalazi na sledećem linku, a sva potrebna uputstva su u samom upitniku

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSch-oY-DdXwxEcDXPJlUHNM\\_Gilx8eqY3S6Jh0EgjlLbjbHA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSch-oY-DdXwxEcDXPJlUHNM_Gilx8eqY3S6Jh0EgjlLbjbHA/viewform?usp=sf_link)

Za dalje informacije o ovom istraživanju možete poslati mail na [senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs](mailto:senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs) ili pozvati sledeći broj telefona 062 9280 827

Hvala Vam na Vašem doprinosu!

Srdačan pozdrav  
Senka Slijepčević

Asistent  
Odsek za pedagogiju  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Novom Sadu

Prilog 3: Provera broja faktora skale Zadovoljstvo odnosima u kolektivu i radnim okruženjem

Rezultati paralelne analize:

Karakteristični koren izolovan Gutman-Kajzerovim kriterijumom	Karakteristični koren izolovan paralelnom analizom
<b>4.35</b>	1.30
1.11	1.22
1.02	1.15



Prilog 4 Pismo sa molbom za adaptaciju i korišćenje instrumenta i mail sa dobijenom dozvolom



University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy  
Department of Pedagogy  
Republic of Serbia

January, 30, 2019.

To: dr Nancy Bodenhorn  
School of Education  
College of Liberal Arts and Human Sciences  
Virginia Tech

Dear dr Bodenhorn,

I am writing to you on behalf of the research I plan on conducting for my doctoral thesis. The topic of my research is about the factors influencing professional identity of school pedagogues (whose obligations and work areas in schools in Serbia are quite complementary to school counselors in United States of America). One of the main areas of this research will be focused on examining the relationship between perceived self-efficacy and professional identity of school pedagogues.

I have read your paper regarding development and validation of School Counselor Self-Efficacy Scale (SCSE) and I find this scale very applicable to my research interests. In the light of that, may I request permission for translating instrument you created - School Counselor Self-Efficacy Scale (SCSE), and adapting it slightly (so that it is adjusted to specific environment and context of educational system in Serbia)? If you grant me the permission to do so, I planned on citing this reference in my thesis:

Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor Self-efficacy scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 38 (1), 14-28.

Do you think that I should consider citing any other reference(s)?  
Other than that, I would kindly ask for your recommendation about any further research (and references) that applied SCSE instrument following its development and validation.

Thank you in advance for all your answers!  
Looking forward to hearing from you.

Respectfully yours,  
Senka Slijepčević  
Teaching assistant  
Department of Pedagogy  
Faculty of Philosophy  
University of Novi Sad

Letter of request regarding research instrument Inbox x



**Senka Slijepčević** <senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs>  
to nanboden ▾

Jan 30, 2019, 8:59 AM ☆ ↶ ⋮

Dear Dr Bodenhorn,

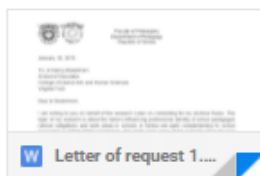
I am writing to you in regard to the research instrument you've developed - School Counselor Self-efficacy Scale (SCSE) and presented in the journal *Measurement and evaluation in counseling and development*.

Detailed information about my request you can find in the letter attached in this email.

Thank you in advance for your answer!

Respectfully  
Senka Slijepčević

Assistant professor  
Department of Pedagogy  
Faculty of Philosophy  
University of Novi Sad  
Republic of Serbia



**Bodenhorn, Nancy** <nanboden@vt.edu>  
to me ▾

Feb 5, 2019, 10:57 PM ★ ↶ ⋮

Hello Senka, you have permission to use the School Counselor Self-Efficacy Scale in your upcoming study. I understand that the items will be altered somewhat to represent the current profession of school pedagogue in Serbia, and that the entire scale will be translated. Good luck with your endeavors.

Nancy

Nancy Bodenhorn  
Associate Director, Office of Academic Programs  
Associate Professor, Counselor Education  
School of Education  
Virginia Tech  
540-231-8180

