

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Milica V. Marušić

SISTEMI OBRAZOVANJA NASTAVNIKA I
MODELI NJIHOVOG PROFESIONALNOG
RAZVOJA
- KOMPARATIVNA ANALIZA SRBIJE I
GRČKE

Doktorska disertacija

Beograd, 2013.

Mentor:

Doc. dr Aleksandra Pejatović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

Prof. dr Šefika Alibabić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Miomir Despotović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Doc. dr Katarina Popović

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Datum odbrane doktorske disertacije: _____

Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja
– komparativna analiza Srbije i Grčke

Rezime

U radu se razmatraju karakteristike sistema inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika u dve zemlje – Srbiji i Grčkoj. Poređenje dva sistema je u funkciji sagledavanja kontekstualnog okvira u kojem se odvija profesionalni razvoj nastavnika, i upoznavanja sa rešenjima aktualizovanim na drugim prostorima. Profesionalni razvoj nastavnika proučava se komparativno, korišćenjem teorijsko-empirijskog pristupa, uz sagledavanje razloga profesionalnog izbora ispitanika, osnovnih karakteristika njihovog inicijalnog obrazovanja, osobenosti profesionalnog usavršavanja, i opisuje se formulisanjem modela profesionalnog razvoja određenih na osnovu aktuelnog statusa profesionalnog ponašanja nastavnika. Nakon toga, provereno je da li postoji povezanost između bio-socijalnih obeležja ispitanika: starost, pol, bračni status, radni staž, i njihovog profesionalnog ponašanja i utvrđeno da li vrsta i nivo formalnog obrazovanja i način neformalnog profesionalnog usavršavanja koreliraju sa profesionalnim ponašanjem, i na koji način se ove povezanosti uspostavljaju u dvema zemljama u kojima ispitanici ostvaruju svoju profesionalnu ulogu. Teorijski osnov israživanja čine fazne teorije profesionalnog razvoja dva poznata američka autora – opšta teorija profesionalnog izbora i razvoja Donalda Supera i teorija profesionalnog razvoja nastavnika Ralfa Feslera. Podaci u teorijskom delu istraživanja prikupljeni su putem analize relevantne dokumentacije, a u empirijskom delu upitnikom PRN-11, konstruisanim za potrebe ovog istraživanja. Uzorak je prigodni i čini ga 116 nastavnika liceja sa teritorije Grčke i 118 nastavnika srednjih škola sa teritorije Srbije. Utvrdili smo, između ostalog, na osnovu komparative analize dvaju sistema da indikator na kojem se javljaju najizraženije razlike čine „programi nadgradnje” – celogodišnja pedagoško-psihološka priprema za nastavni rad nakon završetka studija koja se realizuje na fakultetima za pedagoško i tehničko obrazovanje u Grčkoj, a do sada nije realizovana u našoj zemlji. Dalje, rezultati ukazuju da su osnovne determinante profesionalnog izbora (kako studija tako i profesije) u oba poduzorka personalne, što je u skladu sa pretpostavkama Superove teorije. Takođe, nismo našli potvrdu podsticajnog delovanja viših nivoa formalnog obrazovanja na profesionalni razvoj. Ovaj nalaz važi za oba

poduzorka. Na grčkom poduzorku se pokazalo da područje obrazovanja predstavlja korelat nekih indikatora profesionalnog razvoja, međutim, ova povezanost nije potvrđena i na srpskom poduzorku. Model profesionalnog razvoja nastavnika dobijen na celokupnom uzorku obuhvata devet kvalitativno različitih načina afektivnog i konativnog odnošenja prema poslu i uglavnom odgovara modelu definisanom Feslerovom teorijom. Međutim, na nivou poduzoraka se raspoznaju dva donekle drugačija modela, čije su određene „faze“ kvalitativno različite. Na osnovu poveznosti starosne dobi i faktora (faza) profesionalnog razvoja opisan je i tok profesionalnog razvoja, kao najverovatniji redosled identifikovanih „faza“. Nakon toga utvrđeno je da svaka identifikovana „faza“ biva povezana sa učestalošću participacije u različitim oblicima neformalnog profesionalnog usavršavanja, na drugačiji način. Ovaj nalaz može se tumačiti kao indikator obrazovnih potreba u različitim momentima nastavničke karijere. Kao nezavisna varijabla koja ima najjaču eksplikativnu moć u odnosu na profesionalni razvoj nastavnika (u poređenju sa varijablama: pol bračni status, radni staž i starost), prepoznata je zemlja u kojoj nastavnici ostvaruju svoju profesionalnu ulogu, što smo protumačili određenim odlikama socio-ekonomskog konteksta u kojem se odvija život i rad nastavnika. Rezultati istraživanja predstavljaju doprinos kako teorijskim saznanjima u oblasti profesionalnog razvoja, tako i praksi, nudeći bolje razumevanje zbivanja na polju profesionalnog razvoja tokom karijere nastavnika i predloge za unapređivanje aktuelne prakse, formulisane na osnovu istraživačkih rezultata i sugestija datih od strane samih ispitanika.

Ključne reči: sistem obrazovanja nastavnika, profesionalni razvoj nastavnika, komparativno istraživanje, Srbija i Grčka.

Naučna oblast: društveno-humanističke nauke

Uža naučna oblast: andragogija

UDK 371.13(497.11+495)

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Milica V. Marušić

TEACHER EDUCATION SYSTEMS AND
MODELS OF TEACHERS' PROFESSIONAL
DEVELOPMENT
- A COMPARATIVE ANALYSIS OF SERBIA
AND GREECE -

Doctoral dissertation

Belgrade, 2013.

Teacher education systems and models of teachers' professional development
– a comparative analysis of Serbia and Greece

Summary

The thesis discusses the characteristics of the system of teacher initial education and professional improvement in two countries – Serbia and Greece. Comparison of the two systems serves to explore the contextual framework in which teacher professional development occurs and to obtain insight into the solutions implemented in other areas. Teacher professional development has been studied comparatively by a theoretical-empirical approach, with exploration of reasons for vocational choice of teachers, main characteristics of their initial education, peculiarities of their professional improvement. And it has been described by the formulation of models of professional development, specified through the current status of teachers' professional behaviour. Upon the completion of this stage, it has been checked whether there is a correlation between bio-social characteristics of respondents: age, gender, marital status, years of service, and their professional behaviour. It has also been analysed whether the type and level of formal education and the manner of non-formal professional improvement correlate with professional behaviour, and how these correlations are established in the two countries where respondents fulfil their professional roles. The theoretical background of the study are phase theories of professional development of the two renowned American authors – Donald Super's general theory of vocational choice and development and Ralph Fessler's theory of teacher professional development. The data in the non-empirical part of the study have been collected by analysis of relevant documents, and in the empirical part by the PRN-11 questionnaire, constructed for the purposes of this research. The sample was convenient and comprised 116 teachers of lyceums from the territory of Greece and 118 secondary school teachers from the territory of Serbia. The comparative analysis of the two systems, among other things, showed that the indicator on which differences were the most striking comprised further pedagogical training programmes – a one-year pedagogical and psychological training for teaching after the completion of studies, accomplished at the faculties for pedagogical and technical education in Greece. Such a programme has not been implemented in our country so far. Further, the results indicate

that the principal determinants of vocational choice (both of studies and the profession) in both subsamples are personal, which is in keeping with the assumptions of Super's theory. Further on, we could not confirm that higher levels of formal education do facilitate professional development, and this finding is valid in both subsamples. In Greek subsample the area of education was proved to be a correlate of some professional development indicators. However, this correlation was not confirmed in the Serbian subsample, too. The model of teacher professional development obtained on the whole sample consists of nine qualitatively different ways of affective and conative attitude towards work and largely fits the model defined by Fessler's theory. Still, at the level of subsamples two somewhat different models emerge, with certain qualitatively different "phases". Based on the connection between the age and the factors (phases) of professional development the course of professional development was described, as the most probable sequence of the identified "phases". Opisan je i tok profesionalnog razvoja, kao najverovatniji redosled identifikovanih „faza“. Further on, it was established that every identified "phase" is connected with the frequency of participation in the different forms of non-formal professional improvement, in a different way. This finding can be interpreted as an indicator of the educational needs of teachers in different moments of career. Independent variable with the strongest explanatory power regarding teacher professional development (comparing to the variables: gender, marital status, years of service and age), is the country where teachers fulfil their professional role. This finding has been interpreted by certain features of the socioeconomic context in which teachers' life and work take place. Research results provide a contribution to both theoretical findings in the field of professional development and to practice, since they enhance comprehension of the events in the field of professional development during teachers' career, and offer recommendations for improving current practice, formulated based on research results and suggestions provided by respondents themselves.

Key words: systems of teacher education, teacher professional development, comparative study, Serbia and Greece.

Scientific field: social humanistic science

Narrow scientific field: andragogy

UDC 371.13(497.11+495)

Sadržaj:

1. UVODNI DEO.....	1
2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	3
2.1. Određenje osnovnih pojmova	3
2.2. Teorije profesionalnog izbora i profesionalnog razvoja	7
2.2.1 Opšte teorije profesionalnog izbora i profesionalnog razvoja	7
2.2.2. Teorije profesionalnog razvoja nastavnika	30
2.3. Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika – pristupi i modeli	39
2.4. Rezultati empirijskih istraživanja o profesionalnom razvoju nastavnika kao element za formiranje potpunije slike o problemu.....	45
2.5. Razlozi za vršenje komparacije između Srbije i Grčke	73
2.6. Analiza i komparacija sistema obrazovanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj	75
2.6.1. Obrazovanje u Srbiji u istorijskom kontekstu.....	75
2.6.2. Obrazovanje u Grčkoj u istorijskom kontekstu	78
2.6.3. Osnovne odlike savremenog sistema obrazovanja u Srbiji.....	80
2.6.4. Osnovne odlike savremenog sistema obrazovanja u Grčkoj	83
2.6.5. Socioekonomski kontekst rada nastavnika u Srbiji	88
2.6.6. Socio-ekonomski kontekst rada nastavnika u Grčkoj	90
2.6.7. Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji	91
2.6.8. Inicijalno obrazovanje učitelja u Grčkoj.....	92
2.6.9. Inicijalno obrazovanje nastavnika u Srbiji.....	93
2.7.0. Inicijalno obrazovanje nastavnika u Grčkoj	97
2.7.1. Obrazovanje nastavnika stručnih predmeta u Grčkoj	102
2.7.2. Ulazak u profesiju nastavnika u Srbiji	109
2.7.3. Ulazak u profesiju nastavnika u Grčkoj.....	110
2.7.4. Određenje i oblici profesionalnog usavršavanja nastavnika.....	111
2.7.5. Profesionalno usavršavanje nastavnika u Srbiji.....	113
2.7.6. Profesionalno usavršavanje nastavnika u Grčkoj	117
3. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	132
3.1. Predmet istraživanja.....	132
3.2. Cilj i zadaci	132
3.3. Hipoteze istraživanja.....	134
3.4. Metodološki okvir istraživanja	135
3.5. Način prikupljanja podataka	141
3.5.1. Pouzdanost instrumenta	141
3.6. Varijable istraživanja	142
3.7. Način obrade podataka.....	146
3.8. Tok realizacije istraživanja	147
3.9. Uzorak.....	147
4. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	151

4.1. Osnovne karakteristike formalnog obrazovanja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	151
4.2. Osnovne karakteristike neformalnog profesionalnog usavršavanja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.....	157
4.3. Razlozi profesionalnog izbora ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	171
4.3.1. Razlozi izbora studija.....	171
4.3.2. Razlozi izbora posla.....	178
4.3.3. Uloga porodice u profesionalnom izboru	183
4.4. Modeli profesionalnog razvoja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	189
4.4.1. Slika o sebi kao nastavniku.....	189
4.4.2. Odlike profesionalnog razvoja nastavnika, iz ugla teorije Donalda Supera	192
4.4.3. Model profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla teorije Ralfa Feslera, na ukupnom uzorku	195
4.4.4. Model profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla teorije Ralfa Feslera -srpski poduzorak.....	201
4.4.5. Model profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla teorije Ralfa Feslera – grčki poduzorak.....	205
4.4.6. Aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje) nastavnika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.....	211
4.4.7. Povezanost starosne dobi ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja (tok profesionalnog razvoja)	218
4.5. Odnos između bio-socijalnih obeležja ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	235
4.5.1. Povezanost pola ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ispitanici ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	235
4.5.2. Povezanost bračnog statusa ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ispitanici ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.....	240
4.5.3. Povezanost dužine radnog staža ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	246
4.6. Odnos između formalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	257

4.6.1. Povezanost nivoa obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	257
4.6.2. Povezanost područja obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu	264
4.7. Odnos između načina profesionalnog usavršavanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.....	273
4.8. Predlozi nastavnika za unapređenje sistema njihovog obrazovanja i usavršavanja	290
5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE SISTEMA OBRAZOVANJA NASTAVNIKA I NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA	294
6. LITERATURA	315
7. PRILOZI	
7.1. Prilog 1 – Rečnik relevantnih reči i izraza.....	329
7.2. Prilog 2 - Verzija instrumenta na srpskom jeziku.....	332
7.3. Prilog 3 – Verzija instrumenta na grčkom jeziku	339
7.4. Prilog 4 – Biografija autora.....	346
7.5. Prilog 5 – Izbor iz bibliografije.....	347

1. UVODNI DEO

Značaj ovog istraživanja možemo sagledati na nekoliko nivoa: kroz značaj rada nastavnika za svakog učenika sa kojim taj nastavnik radi – nastavnik je ključna osoba naše socijalizacije u svetu obrazovanja, pomaže i usmerava izgrađivanje interesovanja, utiče na formiranje slike o sebi kao uspešnom to jest neuspešnom u određenoj oblasti, prenosi vaspitne i moralne vrednosti; kroz značaj obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika kao determinanti njegovog načina rada, a time i determinanti kvaliteta obrazovanja – kako ovaj rad proučava sisteme obrazovanja nastavnika, sagledavamo prednosti i nedostatke tih sistema u smislu njihovog doprinosa efikasom i sveobuhvatnom pripremanju nastavnika za rad; kroz značaj profesionalnog razvoja nastavnika, u smislu subjektivnog odnosa prema poslu, učenicima i usavršavanju, koji je značajan kako sa stanovišta pojedinca u ovoj profesionalnoj ulozi, tako i za čitavo u društvo u kojem ti pojedinci realizuju svoju profesionalnu ulogu; i na kraju, kroz komparativnu metodologiju ovog istraživanja koja doprinosi sagledavanju sličnosti i razlika određenih odlika profesionalnog razvoja nastavnika u dva sistema, donošenju pouzdanijih i opštijih zaključaka, te sagledavanju dobrih rešenja realizovanih u drugoj zemlji.

Koliko god da je bilo uspešno inicijalno obrazovanje nastavnika, ono ne može zadovoljiti potrebe koje se javljaju kasnije tokom čovekove karijere (The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns, prema Pešikan i sar, 2011: 2). Iz tog razloga, od osamdesetih godina na ovamo prepoznaje se potreba da se pruži podrška učenju vezanom za radno-profesionalni život čoveka tokom cele njihove karijere, da bi sa uspehom odgovorili na zahteve svog posla. U osnovi organizovanja kontinuiranog profesionalnog usavršavanja često se nalaze određene teorije profesionalnog razvoja, koje tumače ovaj razvoj kao neprekidni proces koji ima različite osobenosti zavisno od starosne dobi čoveka (Παπαναούμ-Papanaoum, 2003: 57). U naučnoj literaturi zastupljen je stav da su promene koje se odvijaju usled porasta starosne dobi i prolaženja kroz različite stadijume karijere, u određenoj meri predvidljive (Levinson, prema Sikes, 1985: 28; Erikson prema Hol i Lindzi, 1978: 102- 112; Ginzberg prema Oljača i Kosanović,

1987: 20; Super, 1976: 28; Havighurst prema Huberman, 1974: 122, 123; Sikes, 1985: 26- 61; Sammons et al., 2007: 686) i možemo smatrati da se razvoj odvija kroz interakciju starosne dobi, osobina ličnosti, sredinskih uticaja i iskustava.

Profesionalni razvoj, kao deo celokupnog čovekovog razvoja, tesno je isprepleten sa ličnim i socijalnim razvojem, pod velikim je uticajem porodice i okoline, iskustava u karijeri i ličnih iskustava i ujedno predstavlja pokazatelj statusa ličnog razvoja čoveka, ali i okolnosti u kojima on živi i radi. Uzimajući u obzir kompleksnost i raznorodnost činilaca koji vrše uticaj na profesionalni razvoj i sagledavajući ovaj problem iz ugla andragogije, uviđamo potrebu razjašnjavanja prirode odnosa između obrazovanja i profesionalnog razvoja. Sistemi inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, očekuje se, imaju za cilj da podstaknu i usmere profesionalni razvoj i da kontrolišu njegov kvalitet. U slučaju nastavnika, kontinuirano profesionalno usavršavanje predstavlja imperativ, i u relevantnim evropskim dokumentima nastavnici se prepoznaju kao lideri u obrazovnom procesu i kao inicijatori doživotnog obrazovanja i učenja (European Commission, 2000: 14). Uopšte, obrazovanje nastavnika predstavlja osnovni parametar unapređivanja obrazovanja koje se odvija u školama (Lawton 1990:151, Terzis 2006: 178). Budući da rad nastavnika čini jednu od glavnih determinanti kvaliteta obrazovanja jedne zemlje, potrebno je proučiti kako se odvija obrazovanje nastavnika u toj zemlji i na koji način korelira sa profesionalnim razvojem, kao tokom promena do kojih dolazi tokom karijere, a koje se ogledaju kroz odnos prema radu, specifične preokupacije, probleme i odluke u vezi sa profesijom. S druge strane, tok profesionalnog razvoja, kako navode brojne teorije i naučna istraživanja, utiče na odnos čoveka prema sopstvenom usavršavanju, te odnos između ovde dve varijable možemo smatrati interaktivnim. Zapravo, možemo da pretpostavimo da se međusobni uticaji obrazovanja čoveka i njegov profesionalni razvoj nadovezuju jedni na druge, gradeći jednu spiralnu formu: dete se kroz školovanje upoznaje sa sadržajima različitih predmeta i formira stavove prema njima, pa tako prvi kontakti sa obrazovanjem pružaju informacije i iskustva važne za naš profesionalni razvoj. Dalje, naš profesionalni izbor realizuje se upravo kroz područja obrazovanja, a odabrana škola ili studije, determinisaće umnogome buduće radno mesto čoveka i njegovo dalje profesionalno kretanje. S druge strane, dostignuti nivo profesionalnog razvoja uticaće na odnos prema daljem usavršavanju koje se odvija na

radu i uz rad. U ovom istraživanju pokušaćemo da sagledamo odnos između ove dve varijable- obrazovanja i profesionalnog razvoja, na uzorku nastavnika srednjeg obrazovanja u dve zemlje čiji je socioekonomski, istorijski i kulturni okvir umnogome sličan, čiji se sistemi obrazovanja neminovno razlikuju, a modeli profesionalnog razvoja nisu istraživani komparativno.¹

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1 Određenje osnovnih pojmova

Govoreći o profesionalnom razvoju uopšte kao i profesionalnom razvoju jedne konkretne profesionalne grupe, potrebno je da bliže odredimo sam pojam profesionalnog razvoja, kao centralni pojam ovog istraživanja, i ostale pojmove koji čine okosnicu našeg istraživanja: profesija, karijera, profesionalni izbor i profesionalno usavršavanje.

Pojam *profesija* srodan je pojmu zanimanje, i neki izvori ih smatraju sinonimnim, dajući kao zajedničku odrenicu: trajno obavljanje određenih poslova radi ostvarenja društvenih i ličnih ciljeva, čemu prethodi posebna priprema pojedinca (Jakšić, 1996: 176). Drugi izvori, međutim, nalaze da su ova dva pojma različita, pri čemu zanimanje predstavlja obuhvatniji pojam, podrazumevajući “posao koji pojedinac obavlja kao svoju svakodnevnu radnu aktivnost kojom osigurava sredstva za život”, i ne mora podrazumevati da osoba ima neko tačno određeno obrazovanje (Šporer, prema Alibabić i Ovesni, 2005: 15). Za razliku od zanimanja, pojam *profesija* predstavlja zanimanje čiji pripadnici poseduju monopol nad određenim znanjima i veštinama, i za koje je potrebno dugotrajno školovanje to jest visoko obrazovanje (Šporer, prema Alibabić i Ovesni, 2005: 15). Isto određenje nalazimo za engleski termin “profession” – zanimanje za koje je potrebno specijalizovano znanje i intenzivna akademska priprema (An Encyclopedia

¹ Zahvaljući jedogodišnjem boravku u Grčkoj na osnovu stipendije Ministarstva obrazovanja, doživotnog učenja i vera te zemlje, autor istraživanja je bio u prilici da poseti institucije koje učestvuju u obrazovanju nastavnika, prisustvuje programima obrazovanja nastavnika na postdiplomskim studijama pedagogije na Aristotelovom univerzitetu u Solunu i jednogodišnjem studijskom programu za buduće nastavnike stručnih predmeta, koji se odvija na Visokoj školi za pedagoško i tehničko obrazovanje, takođe u Solunu. Dalje, ovaj boravak je omogućio konsultovanje potrebne stručne literature i dokumentacije, ali i stvorio različite prilike za informalno učenje, čime je autor stekao širi uvid u društveni i institucionalni okvir u kome se odvija proces profesionalnog razvoja nastavnika.

Britanica Company, 2010). Profesija se često razlikuje od „običnog“ zanimanja, na osnovu toga što profesija predstavlja poželjniji karijerni izbor, podrazumeva rad koji je visokog ekonomskog statusa i dozvoljava veći stepen autonomije, smatra Grinhaus (Greenhaus et al. 2009: 21). Složićemo se da *profesija* predstavlja užu pojam od zanimanja, čija je *differentia specifica* pre svega posebna dugotrajna akademska priprema, praćena specifičnim kvalifikacijama, većom autonomijom u radu i monopolom nad određenim znanjima i veštinama.

Ova priprema označava se kao *profesionalizacija* – proces osposobljavanja čoveka za bavljenje određenom delatnošću (Jakšić, 1996: 410). Pri čemu Jakšićeva podrazumeva kako pripremu za rad u okviru određenog zanimanja tako i u okviru određene profesije. Drugi izvori označavaju profesionalizaciju kao proces prerastanja određenog zanimanja u profesiju, koja okuplja pojedince sa visokim nivoom kompetencija, određuje nivo potrebnih kvalifikacija, i često formira određeno udruženje to jest telo kojim se kontroliše pristupanje toj profesiji i ponašanje njenih pripadnika (Wikipaidia, The Free Encyclopedia, 2011). Prilikom definisanja profesije i profesionalizma, važno je napomenuti da profesionalizam ne podrazumeva samo viši obrazovni i društveni status, već zahteva i određeni odnos individue prema radu i radnoj organizaciji (Papanoum, 2003: 54). Stoga u ovom radu *profesionalcem* smatramo pojedinca koji je ostvario adekvatnu akademsku pripremu, raspolaže visokim nivoom kompetencija i kvalifikacija i odnosi se odgovorno prema poslu kojim se bavi.

Poreklo reči *karijera* – *carrus* na latinskom označava kola ili vozilo (Super, 1980: 35), a u grčkom jeziku, reč *karijera* (σταδιοδρομία- stadiodromia) u sebi sadrži reči *στάδιο* (stadion) što znači stadion, kao glavno stecište takmičara, i *δρόμος* (dromos) što označava put, pravac. Ako potražimo određenje engleskog termina za *karijeru* (career) nailazimo na različita određenja. Jedno od tih određenja glasi: profesija za koju se neko pripremao i kojom se bavi kao trajnim pozivom (An Encyclopedia Britanica Company, 2010). Dakle, pojam *karijera* izjednačava se sa pojmom profesija, sa čime se ne možemo složiti, kako *karijera* predstavlja obuhvatniji pojam, u čijoj osnovi leži tok promena, kao što samo poreklo reči kaže.

Neki autori *karijeru* određuju samo na osnovu njenih objektivnih aspekata – kao niz poslova i položaja koje neko zauzima tokom svog radnog veka, odnosno, kao radna

iskustva zaposlenog. Drugi karijeru vide kao sled promena na nivou odnosa prema poslu, motivacije za rad ili stavova prema poslu (Moorhead i Griffin, prema Alibabić i Ovesni, 2008: 40). Super određuje karijeru kao „niz poslova i pozicija koje čovek zauzima, to jest sled različitih odluka koje pojedinac donosi tokom svog školovanja i radnog veka“ (Super, 1980: 32). U definiciji karijere Grinhaus i saradnika (Greenhaus et al., 2010:18) karijera se shvata kao niz iskustava vezanih za posao koja se protežu kroz čitav život. Iskustva vezana za posao su široko shvaćena, te uključuju: *objektivne događaje ili situacije*, kao što su pozicije, dužnosti tj, aktivnosti na poslu, i odluke vezane za posao, ali i *subjektivna iskustva*: interpretacije događaja vezanih za posao, očekivanja, vrednosti, potrebe, i osećanja vezana za određeno iskustvo. Pregledavanje objektivnih događaja, navode autori, samo po sebi ne pruža potpuno razumevanje karijere jedne osobe. Slično, isključivo fokusiranje na osećanja ili vrednosti ne bi na pravi način uvažilo kompleksnost karijere. Neophodno je uzeti u obzir i subjektivne i objektivne komponente da bi se u potpunosti razumela i opisala karijera jednog čoveka.

Shvatanje karijere koje iznose Grinhaus i saradnici približava nas određenju profesionalnog razvoja, s obzirom da karijera, određena putem subjektivnih i objektivnih iskustava vezanih za posao jeste deo ukupnog profesionalnog razvoja. Budući veoma važno pitanje, profesionalni razvoj predstavljao je predmet proučavanja brojnih teorija i istraživanja. U sklopu jednog broja *teorija profesionalnog razvoja*, autori zapravo govore o načinu dolaženja do *profesionalnog izbora* kao izbora zanimanja i ne bave se daljim promenama u toku karijere (Roe, prema Vacc & Loesch, 2000: 142, 143; Holland, prema Kantas & Xantzi – Kantas & Hantzi, 1991: 9-14), smatrajući da je ulazak u određeno zanimanje to jest odabir zanimanja najvažniji korak profesionalnog razvoja. Termin *profesionalni izbor* predstavlja izbor zanimanja koje pojedinac obavlja i ne treba ga izjednačavati sa preferiranim zanimanjem, kao zanimanjem kojim pojedinac želi da se bavi, ali moguće je da bilo iz subjektivnih bilo iz objektivnih razloga, nije u prilici (Kantas & Hantzi, 1991: 1). Tako, govoreći o *profesionalnom izboru*, govorimo o ulasku u zanimanje, koji se realizuje kroz odluku o profesionalnom obrazovanju i kasnije o određenoj vrsti posla, bez obzira na determinante tog izbora.

Profesionalni razvoj, složićemo se, počinje u detinjstvu, ali se ne završava izborom zanimanja i zaposlenjem, već predstavlja celoživotni proces. Usled bliskosti

pojmovi profesionalni razvoj i karijera, u literaturi nailazimo na izjednačavanje karijere sa tokom profesionalnog razvoja (Ćamilović, 1993: 83). Kandas i Handzi ne podržavaju izjednačavanje termina profesionalni razvoj i karijerni razvoj, i navode da je termin profesionalni razvoj šireg značanja, te da razvoj karijere predstavlja onaj deo profesionalnog razvoja koji se odvija tokom radnog veka čoveka, na određenom radnom mestu ili radnoj organizaciji (Kantas & Hantzi, 1991: 1).

Prema našem mišljenju, pojmovi karijera i karijerni razvoj predstavljaju sinonime, kako i jedan i drugi u sebi sadrže tok promena, odnosno sled iskustava u vezi sa poslom, i čine integralni deo profesionalnog razvoja pojedinca. Sam *profesionalni razvoj* se u ovom radu shvata kao proces koji obuhvata celokupno iskustvo čoveka u vezi sa poslom, čiji početak prepoznajemo u dečijim fantazijama o budućem zanimanju i čiji kraj nastupa sa završetkom ljudskog života. Profesionalni razvoj se ne odnosi samo na osobe koje su profesionalci, već i na pripadnike različitih zanimanja, dakle na ukupni svet radno aktivnih. Tok promena na polju profesionalnog razvoja ima kognitivni, konativni i emocionalni aspekt te se ogleda, kroz *objektivne aspekte* kao što je obrazovanje vezano za radno-profesionalni život, pozicije koje čovek zauzima, njegove dužnosti i aktivnosti na poslu, i odluke vezane za posao, i kroz *subjektivna iskustva* koja se odnose na našu percepciju događaja, očekivanja, probleme, osećanja, brige i preokupacije, u vezi sa poslom.

Jedno od značajnih iskustava u sklopu profesionalnog razvoja jeste obrazovanje, putem kojeg se realizuje slika o sebi u okviru profesionalnog života, i koje se javlja u ulozi determinante, ali i rezultata profesionalnog razvoja. U okviru određivanja osnovnih pojmova našeg istraživanja, značajno je da odredimo i šta podrazumevamo pod *inicijalnim obrazovanjem* i pod *profesionalnim usavršavanjem*, kao sastavnim delovima sistema obrazovanja nastavnika koje ćemo proučavati. Inicijalno obrazovanje jeste ono obrazovanje koje je stečeno pre zaposlenja, za potrebe zaposlenja, a profesionalno usavršavanje predstavlja „usavršavanje profesionalnih kompetencija nakon ulaska u proces rada“ (Alibabić i Ovesni, 2005: 17).

U ovom istraživanju, *profesionalni razvoj nastavnika* prati se kroz više objektivnih (stečeno inicijalno obrazovanje i način profesionalnog usavršavanja) i subjektivnih aspekata (razlozi profesionalnog izbora i aktuelni status profesionalnog

razvoja – profesionalno ponašanje). Na osnovu toka promena subjektivnih karakteristika profesionalnog ponašanja ispitanika (problemi, planovi, preokupacije, osećanja i percepcije događaja u vezi sa poslom) dolazimo do *modela profesionalnog razvoja* nastavnika, oslanjajući se na *fazno shvatanje profesionalnog razvoja*, gde se taj razvoj smešta u model životnog ciklusa i traga se za karakteristikama izdvojenih, kvalitativno različitih faza.

Naša je pretpostavka da se subjektivni i objektivni aspekti profesionalnog razvoja međusobno prepliću, u tom smislu što unutrašnje promene koje nastupaju tokom čovekovog profesionalnog života mogu imati uticaja na njegove odluke u vezi sa poslom, promene poslova i položaja, ali i na učestvovanje u različitim oblicima usavršavanja. Takođe, promene u poslu i radnim aktivnostima, stečeno iskustvo i kontinuirano obrazovanje imaju svog uticaja na motivaciju za rad, odnos prema poslu, i ostale, subjektivne aspekte profesionalnog razvoja.

Kako bismo ispitali odnos objektivnih i subjektivnih odlika profesionalnog razvoja, utvrđene objektivne karakteristike profesionalnog razvoja koje se tiču *inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika*, dovodimo u vezu sa *subjektivnim aspektom profesionalnog razvoja* – aktuelnim problemima, planovima, preokupacijama, osećanjima i percepcijama događaja u vezi sa poslom, čime nastojimo da osvetlimo prirodu povezanosti obrazovanja i profesionalnog razvoja u populaciji nastavnika.

2.2 Teorije profesionalnog izbora i profesionalnog razvoja

2.2.1 Opšte teorije profesionalnog izbora i profesionalnog razvoja

Problemom profesionalnog razvoja bavi se više naučnih disciplina, i veći broj autori unutar svake od njih, pa ne iznenađuje činjenica da imamo i različite podele teorija profesionalnog razvoja. Krajtis prepoznaje tri široke grupe teorija profesionalnog razvoja: nepsihološke teorije (teorije slučaja, ekonomske, kulturne i sociološke teorije), zatim psihološke teorije u koje spadaju teorije crta- faktor, psihodinamske, razvojne teorije i

teorije odluka i opšte teorije u koje ubraja Blauovu i Holandovu teoriju (Crites, prema Kantas & Hantzi, 1991: 3).

Osipov razlikuje pet kategorija teorija profesionalnog razvoja: teorije crta- faktor, sociološke teorije profesionalnog izbora, razvojne teorije, teorije samopoimanja i bihejvioralne teorije (Osipow, prema Kantas & Hantzi, 1991: 3), dok Super izdvaja tri vrste ovih teorija: teorije poklapanja čoveka i zanimanja, razvojne teorije i teorije donošenja odluka (Super, prema Kantas & Hantzi, 1991: 3). Kandas i Handzi osnovnom smatraju podelu na psihološke i sociološke teorije profesionalnog izbora i razvoja. Pri tome je glavna razlika između ove dve grupe teorija u sledećem: psihološke teorije najveći značaj pridaju individualnom, zapostavljajući u velikoj meri društveni okvir u kome se odvija profesionalni izbor i, kasnije, profesionalni razvoj. Sociološke teorije, s druge strane, smatraju da je sloboda izbora znatno ograničena i da naš profesionalni izbor biva determinisan u najvećoj meri upravo društvenim faktorima: okruženjem, tradicijom, ekonomijom, uslovima zapošljavanja i slično.

U osnovi prakse profesionalne orijentacije i savetovanja dugo su bile teorije poklapanja čoveka i zanimanja, zasnovane na inter i intra- individualnim razlikama, to jest na činjenici da se ljudi razlikuju međusobno u pogledu sposobnosti, interesovanja i crta ličnosti, kao što se i zanimanja razlikuju i pogledu zahteva koje postavljaju pred zaposlenog. Dakle, kao centralna tačka profesionalnog života pojedinca prepoznat je izbor zanimanja to jest profesije.

Najpoznatije teorije izbora zanimanja, koje su ponudile i šeme za klasifikaciju zanimanja jesu teorija Ane Ro i Džona Holanda. Ove teorije nastoje da otkriju determinante izbora zanimanja, i njihovi autori smatraju da je izbor profesije određen iskustvima iz detinjstva, urođenim činiocima i osobinama ličnosti i te teorije možemo nazvati diferencijalnim.

U teoriji *Ane Ro* naglašava se važnost načina odgajanja deteta, za objašnjenje njegovog kasnijeg profesionalnog izbora i ponašanja (Roe, prema Vacc & Loesch, 2000: 142). Ona je opisala tri vrste odnosa roditelj-dete i odgovarajuće ponašanje u odnosu na posao koje se razvija usled tih odnosa. Prva vrsta, emocionalna fokusiranost na dete, uključuje preteranu zaštitu ili pretrano postavljanje zahteva detetu. Deca koja su odgajana u ovakvim uslovima teže da njihove niže potrebe (fiziološke potrebe i potreba za

sigurnošću) budu neodložno zadovoljene, ali ne i više potrebe, poput potrebe za pripadanjem, ljubavlju i samopoštovanjem. Pretpostavka Ane Ro je da će ovakva deca tražiti zadovoljenje nižih potreba i kroz svoj posao.

Drugi tip odgajanja deteta koji prepoznaje Roova je izbegavanje deteta. Pretpostavka je da pod ovim uslovima ni fiziološke ni psihološke potrebe deteta ne bivaju zadovoljene, a kao posledica nezainteresovanog i zenemarujućeg odnosa roditelja, ove osobe kada odrastu na poslu teže da imaju ograničene kontakte sa ljudima i da rade sa predmetima.

Treći tip odgajanja, nazvan prihvatanje, podrazumeva prihvaćenost deteta kao sastavnog dela porodice, unutar koje su odnosi demokratski i mnoge potrebe deteta su zadovoljene. Osoba koja je rasla u ovakvim uslovima, težiće da na poslu zadovolji hijerarhijski najviše potrebe (Ro, prema: Ristić, 1974: 68).

Druga glavna karakteristika stanovišta Roove je poklanjanje velike pažnje urođenim osobinama. Ona smatra da urođene osobine (poput inteligencije i fizičkih sposobnosti) s jedne, i odnosi koji su postojali u porodici, s druge strane, utiču na ponašanje kojim osoba teži da zadovolji svoje potrebe. Društveni i ekonomski faktori, interesovanja i stavovi utiču na odluke u karijeri, ali njihov uticaj nadjačavaju uticaji urođenih sposobnosti individue.

Ro je razvila šemu za klasifikaciju zanimanja u okviru koje razlikuje osam polja zanimanja, to jest osam različitih vrsta delatnosti, ekstrahovanih na osnovu faktorske analize interesovanja: uslužna zanimanja, poslovni kontakti, organizacija, tehnologija, zanimanja u prirodi, nauka, opšta kultura, umetnost i zabava. Dalje, Ro definiše u okviru svake grupe zanimanja šest nivoa koji su poređani hijerarhijski i određeni prema stepenu odgovornosti, potrebnim znanjima i sposobnostima za obavljanje posla (Ro, prema: Guzina, 1980: 33). Kao što smo rekli, motivi koje će osoba nastojati da zadovolji kroz svoj posao zavise od vrste odnosa u porodici. Vrsta motiva će determinisati grupu zanimanja (između osam navedenih) koju će taj pojedinac izabrati, dok će jačina motiva odrediti nivo zanimanja u okviru grupe, prema kojem će osoba imati aspiracije. Pored prirode motiva, na izbor grupe zanimanja utiču interesovanja, „složaj faktora inteligencije i specijalnih sposobnosti“ (Ro, prema: Ristić, 1974: 69).

Holandova teorija takođe priprada teorijama poklapanja karakteristika čoveka i zanimanja i predstavlja jednu od najšire prihvaćenih teorija među praktičarima u SAD-u. Momenat izbora zanimanja rezultat je međusobnih uticaja genetskog nasleđa i niza kulturnih i društvenih elemenata koji čine okruženje čoveka: roditelja, prijatelja, društvenog sloja kome čovek pripada itd. Na osnovu svog iskustva čovek stvara hijerarhiju navika ili preferiranih metoda kojima izvršava svoje obaveze kasnije i nastoji da uklopi taj gotovi repertoar ponašanja u odgovarajuće okruženje (Holland, prema: Kantas & Hantzi, 1991:10). Dakle, ljudi traže radno okruženje koje odgovara njihovom sistemu vrednosti i stavovima. Ljudi zaposleni u jednom zanimanju imaju slične osobine ličnosti i slične istorije ličnog razvoja, a kako slični ljudi teže izboru sličnih zanimanja, oni će na poslu dalje razvijati slične modele ponašanja i reagovanja. Zadovoljstvo poslom, stabilnost i uspeh u poslu zavisice od stepena poklapanja osobina ličnosti i odlika radne sredine, to jest od toga da li osoba radi u području koje odgovara njenom vrednosnom sistemu i koje joj dozvoljava da ispolji svoje kvalitete.

Holand definiše šest tipova ličnosti i šest načina ponašanja u odnosu na profesiju koji im odgovaraju:

Tipovi ličnosti	Tipovi sredine
Realistični	Realistična
Intelektualni	Intelektualna
Socijalni	Socijalna
Konvencionalni	Konvencionalna
Preduzimački	Preduzimačka
Umetnički	Umetnička

Navedene tipove ličnosti mogli bismo opisati na sledeći način:

Realistički tip predstavlja osobu koja preferira konkretne probleme, ima konvencionalne vrednosti, ceni fizičku snagu, nije joj strano agresivno ponašanje i često bira zanimanja poput: automehaničara, tehničara elektrotehnike, vojnog oficira, fotografa itd.

Intelektualni tip ličnosti je ličnost koja je orijentisana na zadatak, a izazov za nju predstavljaju teški intelektualni zadaci. Ovakva osoba ne teži socijalizaciji i nije otvorena prema drugim ljudima. Intelektualni tip ljudi često razvija nekonvencionalne stavove i

bira zanimanja poput: avio-inženjera, naučnog istraživača, hemičara, matematičara, botaničara itd.

Sledeći opisani tip ličnosti jeste *socijalni tip*. Ovo je osoba koja se odlikuje humanošću i interpersonalnim veštinama. Nije sklona da bira teške intelektualne zadatke, i pretežno se oslanja na osećanja prilikom rešavanja problema. Ovakve ličnosti biraju poslove: učitelja, psihoterapeuta, kliničkog psihologa, pedijatra, socijalnog radnika, bračnog savetnika itd.

Konvencionalni tip ličnosti odlikuje se konformizmom, konvencionalnim sistemom vrednosti, izbegavanjem nejasnih situacija i teških problema. Glavne vrednosti ove osobe su: položaj, uspeh i moć, a zanimanja koja preferira su: statističar, bankar, finansijski analitičar, poštanski službenik, kontrolor u saobraćaju.

Sledeći tip ličnosti je *preduzimački*. Ova osoba se odlikuje težnjom ka moći, rukovodećim položajima, i uopšte dominaciji. Preduzimački tip ličnosti preferira zanimanja kao što su: političar, akcionar, televizijski producent, rukovodilac u trgovinskim preduzećima itd.

Poslednji tip ličnosti u Holandovoj klasifikaciji je *umetnički*. Osobe ovog tipa su često asocijalne, femininih osobina i teže ekspresiji. U zanimanja koja preferiraju ovakve ličnosti spadaju: muzičar, glumac, pisac, slikar (Holand, prema: Guzina, 1980: 34, 35).

Holand navodi, slično Ani Ro, da ljudi koji se bave istom profesijom imaju slične osobine ličnosti i slične istorije ličnog razvoja. Pojedince, međutim, retko možemo svrstati pod jedan tip ličnosti, ljudi uglavnom pokazuju osobine koje potpadaju pod dva ili tri različita tipa. Na osnovu instrumenta Inventar profesionalnih preferencija može se definisati tip i sub-tip ličnosti. Najčešće kod ispitanika postoji dominantan tip – jedan od šest nabrojanih i pored njega, javljaju se u određenoj meri i karakteristike nekog drugog tipa ličnosti (sub-tipa) koje se nazivaju sekundarne osobine.

Na osnovu dominantnog tipa i sub-tipa ličnosti, Holand razlikuje primarnu i sekundarnu usmerenost pojedinca. Primarna usmerenost predstavlja izbor jedne od šest glavnih grupa zanimanja i zavisi od dominantnih karakteristika ličnosti, dok sekundarna usmerenost predstavlja odabranu ulogu unutar te grupe zanimanja i zavisi od sekundarnih osobina ličnosti. (Holand, prema: Guzina, 1980: 35). Razmišljajući u terminima Holandove teorije, smatramo da treba obratiti pažnju na usmerenost pojedinca kako

prilikom izbora studija tako i prilikom izbora posla. Oslanjajući se na ovu teoriju možemo da pretpostavimo da su nastavnici upisujući različite fakultete bili vođeni različitim vrednostima i privučeni različitim radnim sredinama kojima vodi odabrani obrazovni put, na primer intelektualnom, konvencionalnom, preduzimačkom ili umetničkom. Nastavnici su zaposleni u socijalnoj radnoj sredini, pa se neretko događa da odlike i vrednosti radne sredine ne odgovaraju njihovoj prvobitnoj usmerenosti. Moguće je, stoga, da značajan deo nastavnog kadra ne nalazi načina da ispolji svoja interesovanja kroz posao kojim se bavi. Sličan zaključak proizilazi iz analize teorije Ane Ro, kako zanimanja u vezi sa tehnologijom i naukom biraju osobe koje potiču iz hladnog, odbacujućeg ili indiferentnog porodičnog okruženja, a zanimanja orijentisana na ljude, kakvo je nastavničko zanimanje, biraju pojedinci čije je porodično okruženje odlikovala privrženost ili pak prezaštićivanje i veliki zahtevi u odnosu na dete. Dakle, na osnovu principa koje iznosi Roova u svojoj teoriji, teško da možemo očekivati da pojedinac koji preferira da radi sa predmetima ili pojedinac koji teži da kroz posao zadovolji isključivo niže životne potrebe bude zadovoljan i uspešan u poslu nastavnika, koji zahteva stalnu komunikaciju, respozivnost i socijalnu osetljivost.

Uprkos dugogodišnjoj primeni i brojnim istraživanjima koja su potkrepila Holandovu teoriju i dala podstrek korišćenju njegovih instrumenata, ovoj teoriji upućene su i brojne zamerke. Pre svega, teorija ne uvažava činjenicu da se čovek menja tokom vremena, a menja se i njegova okolina – Holandova teorija zasniva se na pretpostavljenoj stabilnosti čovekovih osobina (Osipow, prema: Kantas & Hantzi, 1991:18). Navedena kritika važi za sve teorije poklapanja karakteristika čoveka i zanimanja, i ovaj pristup umnogome je prevaziđen u naučnim teorijama i u praksi profesionalne orijentacije i savetovanja, a najveću ulogu u tom procesu imale su razvojne teorije. Danas, međutim, psihološke teorije, uopšte, bivaju potiskivane u korist socioloških, koje primarnu ulogu u profesionalnom izboru daju društvenim i ekonomskim faktorima (Kantas & Hantzi, 1991: 39).

Kao što smo već naveli, za razliku od diskriminativnih teorija, *razvojne teorije* izbor profesije vide kao proces, pa ih možemo nazvati teorijama profesionalnog razvoja. Korišćenje termina profesionalni razvoj ima za cilj da ukaže da ulazak u jedno zanimanje nije rezultat slučaja ili momentalno donete odluke, već dugogodišnjeg procesa koji ide u

korak sa psihološkim razvojem čoveka (Kantas & Hantzi,1991: 1). Teorije koje su od velikog značaja za praksu profesionalnog savetovanja i za zasnivanje profesionalnog usavršavanja jesu upravo psihološke razvojne teorije (prema Brančić, 1986: 96-119), i naše istraživanje se najvećim delom oslanja upravo na ove teorije profesionalnog razvoja.

Ginzbergova teorija nastala je kao rezultat rada interdisciplinarnog tima stručnjaka koji su analizirajući rezultate istraživanja o faktorima profesionalnog izbora došli do zaključka da u procesu izbora zanimanja najvažniju ulogu imaju četiri faktora: realnost, obrazovanje koje je pojedinac stekao, njegove osobine ličnosti i sistem vrednosti.

Na osnovu intervjua sprovedenih sa 50 mladića diplomaca prestižnih fakulteta, manjim brojem devojaka sličnog ekonomskog i obrazovnog nivoa i 17 učenika srednjih škola iz depriviranih sredina, Ginzberg i saradnici formulišu svoju poznatu teoriju profesionalnog izbora. Po ovoj teoriji izbor poziva predstavlja razvojni proces, koji se sastoji od niza odluka koje se donose vremenom, i jedna se nadovezuje na rezultate druge. Ove odluke su u vezi sa starosnom dobi i razvojnom fazom kroz koju čovek prolazi. Takođe, odluke su, kao i faze profesionalnog razvoja ireverzibilne i ne može se dva puta prolaziti kroz istu fazu niti više puta donositi odluka o istom profesionalnom pitanju, nalazi Ginzberg (Ginzberg, prema: Kantas & Hantzi, 1991: 40). Tokom vremena ljudi upoznaju svoje osobine, sagledavaju odlike okruženja i shvataju da moraju naći kompromis između svojih sposobnosti i želja, i sa druge strane, realnih mogućnosti koje sredina nudi.

Ginzberg razlikuje tri razvojna perioda, prema kriterijumima na osnovu kojih dete i kasnije adolescent razmišljaju o izboru budućeg poziva: period *fantazije*, period *probe* i period *realizma* (Ginzberg, prema: Oljača i Kosanović, 1987: 20). U periodu *fantazije*, od 6. do 11. godine, dete veruje da može da postane bilo šta što želi, kako ne uzima u obzir svoje mogućnosti kao ni prilike u realnosti. Preferencije koje izražava su nereane i određuje ih princip zadovoljstva. Dete nastoji da udovolji bilo svojoj mašti, bilo željama roditelja ili učitelja. U periodu *probe*, od 12. do 17. godine mladi shvataju profesionalne probleme, i odvija se kretanje od subjektivnosti ka većoj kritičnosti i objektivnosti. Ovaj period ima četiri etape: *etapu interesovanja* (11,12 godina), kada se o budućem zanimanju odlučuje na osnovu interesovanja, *etapu sposobnosti* (12 – 14

godina), tokom koje se odvija samoocenjivanje uz porast svesti o sposobnostima koje ima pojedinac – proverava se koliko lične sposobnosti i mogućnosti idu u korak sa interesovanjima, *etapu vrednosti* (15, 16 godina), kada mladi počinju da grade hijerarhijski sistem vrednosti i prioriteta, razmišljaju o budućnosti i usklađuju svoje planove u vezi sa profesijom sa tim razmišljanjima, i poslednju, *prelaznu etapu* (17, 18 godina), kada se donosi odluka o ulasku u svet rada ili o produžetku školovanja. Tokom ove etape mlada osoba preispituje svoja profesionalna interesovanja i otkriva da je u obavljanju nekih aktivnosti veštija od ostalih vršnjaka, što joj pomaže da nastavi kretanje ka sledećem stadijumu – realnosti.

U okviru poslednjeg stadijuma, stadijuma *realnosti*, koji se odvija od 18. do 22. – 24. godine starosti, Ginzberg takođe identifikuje određene podstadijume koje naziva: *istraživanjem*, *kristalizacijom* i *utvrđivanjem*. Podstadijum *istraživanja* se često podudara sa podstadijumom *prelaska*, mladi čovek istražuje prilike i rešenja koja se nude, ali u ovom periodu radijus njegovog izbora biva ograničen u odnosu na ranije stadijume i on se koncentriše na manji broj svojih profesionalnih interesovanja. U sledećem podstadijumu, dolazi do kristalizacije odluke, tada se odvija poslednji spoj faktora koji su značajni da se izvrši izbor među postojećim opcijama. Tokom podstadijuma *utvrđivanja* definiše se buduće polje rada u okviru oblasti koja je odabrana tokom prethodnih faza profesionalnog razvoja. Ginzberg i saradnici ne opisuju dalje promene koje se odvijaju tokom čovekovog radnog veka. Imajući u vidu uzorak Ginzbergovog istraživanja, pretpostavljamo da autori nisu imali za cilj da istraže promene koje se odvijaju kasnije tokom života, jer su, po svoj prilici, smatrali da se najvažnije promene na ovom polju odvijaju do 24. godine starosti. Razmatrajući profesiju nastavnika, jasno je da u većini slučajeva kod nastavnika stručnih predmeta, odluka do koje dolazi u fazi kristalizacije biva usmerena na područje za koje se pojedinac specijalizovao tokom studija, te da on barem dva puta prođe kroz fazu utvrđivanja, prvi put tražeći zaposlenje u svojoj struci, i drugi put, orijentišući se ka nastavničkom poslu, kao polju rada znatno različitom od prvobitnog polja rada, za koje se pojedinac odlučio nakon faze kristalizacije.

Kako se naše istraživanje fokusira na promene u profesionalnom razvoju nastavnika do kojih dolazi nakon zaposlenja, ocenjujemo da Ginzbergova teorija ne može biti od pomoći za realizaciju ciljeva istraživanja.

Imajući u vidu osobenosti različitih teorija profesionalnog razvoja, kao polaznu teorijsku osnovu usvojili smo teorije koje prevazilaze nedostatke teorija poklapanja karakteristika čoveka i osobenosti zanimanja, prepoznajući promene profesionalnog ponašanja tokom čitavog životnog veka. Odabrani teorijski koncepti uvažavaju kako subjektivne tako i objektivne činioce profesionalnog razvoja i time odgovaraju na zamerke upućene psihološkim teorijama zbog nedovoljnog uvažavanja socio-ekonomskih činilaca profesionalnog izbora i razvoja. U pitanju su koncepti dva poznata američka autora: opšta teorija profesionalnog razvoja Donalda Supera i teorija profesionalnog razvoja nastavnika Ralfa Feslera.

Superova teorija iako stara više od četiri decenije, ocenjena je kao jedna od najuticajnijih teorija profesionalnog razvoja odraslih (Smart & Peterson, 1997: 358). On je objedinio saznanja razvojne psihologije, psihologije ličnosti, psihologije individualnih razlika i sociologije rada da bi dao svoju teoriju, u kojoj se izbor karijere sagledava kao proces. Njegova teorija se ocenjuje kao široka i obuhvatna teorija koja uspešno integriše različite koncepcije i istraživanja koji se odnose profesionalni razvoj. Razvojne teorije su više decenija bile dominante, upravo zahvaljujući Superovoj koncepciji profesionalnog razvoja (Borgen, Brown, Gelso & Fassinger, Osipow, prema: Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 80).

Superova teorija se nadovezuje na pristup poklapanja karakteristika čoveka sa odlikama zanimanja, usvajajući stav da se ljudi razlikuju međusobno po osobinama ličnosti, interesovanjima i sposobnostima, kao što se i zanimanja međusobno razlikuju po svojim zahtevima u odnosu na interesovanja, sposobnosti i osobine zaposlenog. Spektar ovih posedovanih i zahtevanih osobina je širok i raznolik, pa je jedan čovek u stanju da valjano obavlja nekoliko zanimanja, i isto tako u okviru jednog istog zanimanja možemo sresti podjednako dobre radnike čije se osobine prilično razlikuju. Izbor profesije i dalji profesionalni razvoj determinisani su u značajnoj meri čovekovim pojmom o sebi, koji se menja tokom vremena usmeravajući u velikoj meri promene u profesionalnom ponašanju i odlučivanju. Model karijere pojedinca zavisi od socio-ekonomskog statusa njegovih roditelja, od karakteristika okruženja kao i od sposobnosti pojedinca, a čovekovo zadovoljstvo sopstvenom karijerom, i uopšte životno zadovoljstvo, zavisi od toga u kojoj meri nalazi mogućnost za ispoljavanje svojih sposobnosti, interesovanja i vrednosti u tipu

rada koji obavlja, navodi Super (Super, prema: Brančić, 1986: 97, 98). Razlog zbog kojeg je Superova teorija svrstana u razvojne teorije jeste prepoznavanje promena koje se odvijaju tokom čitavog karijernog ciklusa, promena, koje Super smatra kontinuiranim i uzrokovanim menjanjem naših kompetencija, iskustava, stavova, i pojma o sebi. U toku promena na polju profesionalnog razvoja, Super prepoznaje i izvesne zakonitosti, sagledavajući ove promene kao paralelne životnim fazama, i starosnoj dobi čoveka i opisujući ih kroz faze nazvane *rast*, *eksploracija*, *stabilizacija*, *održavanje* i *opadanje*. Ovaj razvoj može da se usmerava kroz razvijanje sposobnosti, veština i interesovanja, ali i kroz pomaganje preispitivanja pojma o sebi (Super, prema: Brančić, 1986: 98).

Postoje izvesna neslaganja u shvatanjima Ginzberga i Supera. Pored različitog sagledavanja trajanja profesionalnog razvoja, ova dva autora ne shvataju na isti način ni njegov rezultat. Naime, Ginzberg smatra da je profesionalni izbor uvek rezultat kompromisa, dok Super smatra da izbor zanimanja može predstavljati i rezultat dinamičke sinteze, pod uslovom da je čovek počeo na vreme socijalizaciju u profesionalnom domenu. Složićemo se sa stavom Krajtisa da uloga kompromisa i sinteze u procesu izbora varira zavisno od uslova sredine, to jest od mogućnosti izbora koje se nude pojedincu (Crites, prema: Brančić, 1986: 100). Imajući u vidu posao nastavnika, možemo da dodamo da stepen u kome će se pojedinac prilagođavati uslovima radne sredine na račun sopstvenih interesovanja, vrednosti, želja i potreba, zavisi i od njega samog, to jest od njegove sposobnosti da modifikuje način svog rada i da pri tome zadovoljava zahteve posla. U prilog ovom shvatanju govore rezultati komparativnog istraživanja sprovedenog u Velikoj Britaniji i Kanadi o izazovima na koje nailaze profesori nastojeći da obavljaju svoj posao u skladu sa sopstvenim shvatanjima i vrednostima. Ispitani profesori ukazali su na ograničenja koja pred njih postavljaju zahtevi posla, u smislu ograničenosti vremena i obuhvatnosti plana i programa, koji često nisu koncipirani u skladu sa ličnom filozofijom obrazovanja ispitanika kao realizatora tih programa. Istovremeno, oni su ukazali na načine putem kojih su sopstvena uverenja i vrednosti uspevali da približe studentima, ne kompromitujući zahteve svog posla (Hall & Schultz, 2003: 369- 385).

Pojam o sebi jeste centralni pojam u Superovom shvatanju profesionalnog razvoja, a profesionalni razvoj zapravo predstavlja jedan od puteva realizovanja pojma o

sebi. Ljudi teže da biraju zanimanja za koja procenjuju da zahtevaju one osobine koje oni sami pripisuju sebi (Super, prema: Brančić, 1986: 101). Već na osnovu ovog stanovišta sagledava se značaj profesionalne orijentacije i informisanja, kako bi se pojedincu pomoglo da realnije sagleda zahteve različitih zanimanja, ali i sopstvene mogućnosti, a zarad izbegavanja velikih razilaženja između osobina ličnosti i zahteva posla, koja mogu dovesti do nezadovoljstva poslom i problema u profesionalnom razvoju. Kao glavnu determinantu izbora profesije, dakle, Super navodi čovekovu sliku o sebi, kao način na koji osoba percipira sebe u određenoj ulozi, situaciji, u nekom složaju međuljudskih odnosa. Ljudi na različitim životnim scenama i u različitim periodima života igraju veliki broj uloga: deteta, roditelja, domaćice, zaposlenog, građanina, penzionera itd. Način doživljavanja sebe u skupu tih raznovrsnih situacija daje pojam o sebi, koji, dakle, možemo shvatiti pre kao kolaž sastavljen od manje ili više kompatibilnih slika, nego kao homogenu celinu. U sklopu tog kolaža nalazi se i profesionalni pojam o sebi, koji se reflektuje na profesionalno područje našeg života, i čini jednu od glavnih determinanti profesionalnog ponašanja, odnosa prema poslu, te zadovoljstva ili nezadovoljstva njime. Pojam o sebi varira od čoveka do čoveka i na različite načine se reflektuje na polje izbora zanimanja. Pojedinci na različite načine percipiraju osobine koje zahteva određeno zanimanje, i na različite načine povezuju skup osobina koje pripisuju sebi sa pojedinim zanimanjima, i da bismo razumeli nečiji profesionalni pojam o sebi potrebno je da imamo uvid u značenja koja u njegovom slučaju sačinjavaju ovaj specifični rečnik o sebi i o domenu zanimanja. Proces savetovanja može da pomogne razumevanju sopstvenog pojma o sebi i poklapanju tog pojma sa različitim opcijama u svetu rada, i ako je potrebno, modifikovanju pojma o sebi ili pak dopunjavanju i ispravljanju shvatanje zahteva zanimanja (Starishevsky i Matlin, prema: Brančić, 1986: 103, 104).

Slika o sebi, kao način na koji pojedinac doživljava i definiše sebe u određenoj ulozi, u funkciji je osnova konzistentnog ponašanja unutar te uloge i koherentnog viđenja sebe. Na profesionalnom planu, slika o sebi predstavlja stožer profesionalnog razvoja i kao glavna determinatna tog razvoja, biva važan predmet naučnog istraživanja. Sudeći po Superovoj teoriji profesionalnog razvoja, poznavanje slike o sebi pojedinca pomaže njegovu pravilnu profesionalnu orijentaciju, takođe, način na koji čovek sebe doživljava usmerava odluke koje on donosi u toku karijere kao i ponašanje unutar profesije kojom se

bavi. Slika o sebi u sopstvenoj profesionalnoj ulozi neminovno je isprepletana sa drugim aspektima profesionalnog života, poput profesionalnih vrednosti, radne motivacije i zadovoljstva poslom – kako zadovoljstvo poslom zavisi od stepena poklapanja odlika posla s jedne strane, i slike pojedinca o sebi, odnosno, sistema vrednosti koje je izgradio, s druge (Super, prema: Brančić, 1986: 97, 98; Holland, prema: Kantas & Hantzi, 1991:10).

Pojam najbliži pojmu slika o sebi jeste self-koncept, koji se određuje kao „svest o sebi i sopstvenim potencijalima“, koja se kao takva diferencira na podaspekte, u skladu sa načinom doživljavanja sebe u različitim domenima (Nikolić-Maksić, 2009: 17). Self-koncept se određuje i kao „mentalna slika nas samih, odnosno skup verovanja o tome kakvi smo kao osoba“ (Hamachek, prema Nikolić-Maksić, 2009: 19) čime se značenje self-koncepta preklapa sa značenjem pojma slika o sebi, kako se ono shvata u našem istraživanju. Slika o sebi, prema našem shvatanju, jeste odgovor na pitanje kakav sam ja, i ona može da varira zavisno od domena funkcionisanja odnosno uloge na koju se odnosi dati opis (dete, roditelj, muž, zaposleni i slično). Jedan od ciljeva ovog rada jeste upravo sagledavanje i analiza slike o sebi kao nastavniku, koju imaju pripadnici ove profesije, dakle, self- koncept u domenu profesije.

Self-koncept se operacionalizuje kao objekat iskustva, to jest, koncept koji osoba ima o sebi kao fizičkom, socijalnom, duhovnom i materijalnom biću; viđenje sopstvenih fizičkih karakteristika; informacije o nama samima koje primamo od drugih; naša osećanja i mišljenja; i materijalna dobra koja posedujemo a predstavljaju deo doživljavanja sebe (James, prema: Nikolić-Maksić, 2009: 23). Analizirajući pomenute aspekte self-koncepta, dolazimo do pretpostavke da su u doživljaju sebe navedeni aspekti zastupljeni u različitoj meri, zavisno od uloge na koju se osoba fokusira dajući samoopis, a u slučaju self- koncepta u domenu profesije, zavisno od prirode profesije.

Proces formiranja pojma o sebi ostvaruje se sticanjem obrazovanja potrebnog za određeno zanimanje, dakle osposobljavanjem za zanimanje kroz obrazovanje, što može da se dogodi u različitoj starosnoj dobi, i ne samo jednom u toku životnog veka. Na ovom mestu možemo sagledati kako Super povezuje koncepte profesionalnog razvoja i obrazovanja preko centralnog koncepta svoje teorije – pojma o sebi. Dakle, pojedinac bira određenu oblast obrazovanja prema profesionalnom pojmu o sebi, usmeravajući se

time ka pojedinim područjima rada. U slučaju srednjoškolskih nastavnika, situacija je nesšto složenija, s obzirom da odabrana oblast studija, uglavnom, vodi ka područjima rada nevezanim za školu i obrazovanje. Pretpostavljamo, na osnovu Superove teorije, da taj prvi profesionalni izbor, kojim označavamo izbor studija, kod velikog broja nastavnika odražava sliku o sebi. Stoga ispitivanje razloga drugog profesionalnog izbora, kao izbora profesije nastavnika, može pružiti dopunu Superovoj teoriji, odgovarajući na pitanje u kojoj meri nastavnici smatraju da su njihova interesovanja, vrednosti i sposobnosti imali udela u izboru ove profesije.

Ako pretpostavimo da sticanje određene dipolome predstavlja realizovanje (profesionalnog) pojma o sebi, postavlja se pitanje šta se događa sa ovim pojmom ako se karijera ostvaruje u jednom posve drugačijem domenu rada, koji ne odgovara oblasti ili nivou obrazovanja. Imajući u vidu učestalost promena i neočekivanost događanja na tržištu rada, pitamo se da li, u slučaju značajnih preokreta u karijeri, govorimo o kontinuiranom razvoju pojma o sebi ili pak o odstupanjima od formiranog, postojećeg pojma. Pretpostavljamo ipak da je tok promena u okviru pojma o sebi kontinuiran, kako je sklop sklonosti i sposobnosti višeslojan i čovek može tokom cele karijere otkrivati nove aspekte svojih profesionalnih predispozicija, čime se gradi i razvija njegov profesionalni identitet.

Super deli determinante profesionalnog izbora na dve velike grupe – personalne i situacione determinate. Pored pomenute slike o sebi, *personalne determinante* koje su od uticaja na izbor zanimanja su: biološko nasleđe, sposobnosti, postignuće, potrebe i vrednosti, interesovanja, stavovi i samosvest. *Situacione determinante* (socijalna struktura okruženja, istorijske promene, socio-ekonomska struktura društva, praksa zapošljavanja, škola, zajednica i porodica pojedinca), po njemu, imaju manji učinak u procesu determinacije (Super, prema: Guzina, 1980: 29). U ovom istraživanju, provereno je upravo koliko nastavnici smatraju da su imale udela neke od navedenih varijabli u njihovom profesionalnom izboru.

Izbor pojedinca i njegov stav prema poslu podložni su promenama, usled iskustava i promena unutar same ličnosti i promena predstava o sebi. Još jedan činilac koji uzrokuje promene u stavovima prema poslu jesu godine, a tok promena koje se

odvijaju sa godinama sagledaćemo u sledećim redovima, kroz Superove faze profesionalnog razvoja.

Faze karijere prema Superu predstavljaju faze životnog ciklusa, a to su: *rast*, *eksploracija*, *utvrđivanje*, *održavanje* i *opadanje*. Svaku fazu profesionalnog razvoja, odnosno životnog ciklusa prate i određena socijalna očekivanja.

Faza rasta odvija se u detinjstvu i predstavlja fazu intenzivne interakcije između deteta i okruženja, između ostalog i školskog okruženja, što rezultuje razvojem sposobnosti, interesovanja i vrednosti. Preferencije u odnosu na buduće zanimanja determinisane su u početku maštom, a kasnije u tom procesu učestvuju sklonosti i sposobnosti deteta. Načinjeni izbori bivaju podržavani ili osujećivani, a često prilikom izbora, model predstavljaju roditelji i blisko okruženje. Takođe, društvo postavlja različite zahteve i očekivanja u odnosu na dečake i devojčice, što utiče na ishode ove faze (Super, 1976: 27). Sa 13, 14 godina deca već razmatraju karakteristike željenog posla i uzimaju u obzir sopstvene sposobnosti kao relevantan kriterijum izbora budućeg zanimanja (Super, prema: Brančić, 1986: 107).

Faza *eksploracije* javlja se u periodu adolescencije, mada proces eksploracije zapravo počinje u detinjstvu i proteže se kroz ceo život. Eksploracija uključuje veliki broj aktivnosti, različitih uloga i situacija. Može se odvijati kao neplanirana aktivnost koja nema jasan cilj, ali može i imati jasan cilj – definisanje profesionalnih ciljeva i identifikovanje interesovanja, razmatranje prilika za razvoj karijere i slično. Najčešće, eksploracija rezultuje razvojem sposobnosti i interesovanja i može dovesti do suprotstavljanja ranjim modelima na koje su se mladi ugledali. Ova faza sastoji se od tri podfaze: *probe* koja se odvija između 15. i 17. godine, a tokom koje se razmatraju sopstvene potrebe, interesovanja, sposobnosti i vrednosti, mlada osoba oprobava preferirano zanimanje u mašti, razgovora sa ljudima iz okruženja, kroz iskustva nevezana za rad poput hobija, časova ili kroz zaposlenje sa nepunim radnim vremenom. Dalje istraživanje područja rada i zanimanja nastavlja se kroz podfazu *prelaza*, od 18. do 21. godine, kada uvažavanje realnosti i uslova koji vladaju postaje veće, bilo usled iskustava koje donosi rad, za one adolescente koji su našli privremeno zaposlenje, bilo usled školovanja i upoznavanja sa različitim naučnim i stručnim oblastima. Najzad, oko 22. godine, u podfazi *pokušaja (realnosti)*, izvršen je izbor zanimanja i područja rada i mladi

proveravaju donetu odluku kroz iskustva na radu (Super, prema: Brančić, 1986: 107; Super, prema: Ristić: 1974: 78). Razmatrajući opisane podfaze u kontekstu nastavničkog poziva, zapažamo da one poprimaju drugačije karakteristike, budući da razmišljanja koja se javljaju u podfazi prelaska ili prva volonterska i radna iskustva tokom faze pokušaja, ne moraju biti u vezi sa nastavničkim poslom.

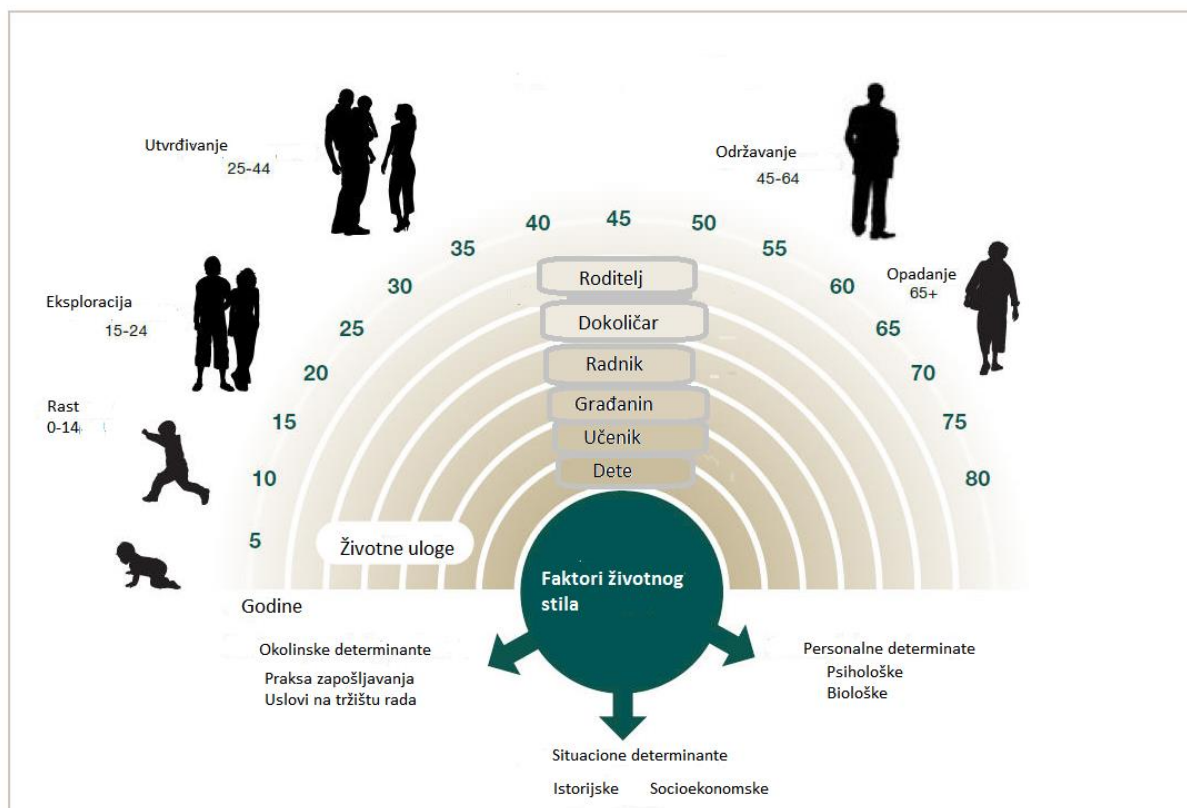
Nakon pronalaženja odgovarajućeg područja rada, zaposleni mogu proći jedan period kolebanja, i zatim uglavnom nastoje da zauzmu stalno mesto. Nova faza, koja obično počinje u dvadesetim godinama, uslovno je nazvana *utvrđivanje (stabilizacija)*, kako neki ljudi teže da razmatraju donete odluke i duže, ili da nikada ne formiraju stabilnu karijeru. Tokom faze utvrđivanja to jest stabilizovanja, Super razlikuje dve podfaze: *sticanje iskustva*, koje se odvija od 25. do 30. godine, kada se mladi posvećuju izgrađivanju veština potrebnih za rad. Takođe, na osnovu početnih radnih iskustava mladi mogu doći do zaključka da im odabrano područje rada ne odgovara i da zbog toga promene posao (Super, prema: Ristić, 1974: 78). Nakon podfaze pokušaja, od 30. godine nastupa podfaza *stabilnosti*, odluka je iskristalizovana i čovek se posvećuje radu, dajući najveći doprinos tokom svoje karijere. Tridesete godine života, smatra Super, često predstavljaju period najvećeg stvaralaštva u profesionalnom domenu (Super, prema: Brančić, 1986: 107). U periodu otprilike od 25. do 45. godine, često dolazi do razilaženja karijernih tokova muškaraca i žena. Sa sazrevanjem i rastom broja obaveza i odgovornosti i sticanjem iskustva, muškarci teže da nađu posao koji im najviše odgovara, a žene se uglavnom posvećuju porodici. U ovom periodu prosečan Amerikanac promeni posao više puta, i stoga Super navodi da je stabilnost, zapravo, relativna (Super, 1976: 28). S obzirom na to da i u našem društvu majka ima glavnu ulogu u odgajanju dece i podizanju porodice, verovatno je da se iste razlike u tokovima karijera muškaraca i žena javljaju i kod zaposlenih u Srbiji.

Faza *održavanja* počinje za većinu ljudi oko 45. godine, i u ovoj fazi znatno je teže nego ranije da se pojedinac odluči na promenu posla. U populaciji žena često dolazi do prekida karijere zbog zasnivanja porodice, i nakon povratka u svet rada, kod njih može doći do ponovnog javljanja faze *utvrđivanja*. U fazi održavanja, čovek se suočava sa zadatkom da ostane u toku sa razvojem svoje struke, da odgovori na izazov koji

predstavlja dolazak mladih u reon njegovog rada. U slučaju da ne uspe da odgovori na ove zadatke, čovek može doživeti frustraciju.

Faza *opadanja*, koja počinje oko 65. godine predstavlja u načelu pad aktiviteta čoveka, i on se ogleda i na polju posla. Mada, to, naravno, nije univerzalna zakonitost. Za većinu ljudi, dolazi do promene vrste aktivnosti, ritma rada i broja sati koje čovek provodi u radu. Za one koji su se tokom radnog veka bavili bilo vokacionim (radnim aktivnostima) bilo nevokacionim aktivnostima (aktivnosti koje nisu povezane sa poslom, poput hobija), a koje se nastavljaju i nakon odlaska u penziju, prestanak radnog odnosa predstavlja manji problem (Super, 1976: 29). Tako na primer, nastavnici koji su u slobodno vreme držali privatnu nastavu ili se posvećivali određenom hobiju, kreativnim ili rekreativnim aktivnostima, i nastavili tim aktivnostima da se bave i nakon odlaska u penziju, verovatno je se da će odlazak u penziju doživeti kao manje osujećujući, od onih nastavnika koji nisu razvili takva interesovanja i navike.

U sklopu ove faze razlikuju se dve podfaze: *usporenje*, koje se odlikuje slabljenjem tempa rada, usled opšteg opadanja koncentracije koje donose određene godine. Profesionalni razvoj završava se odlaskom u penziju, pa njegovu poslednju fazu predstavlja *povlačenje i penzionisanje*. Primećujemo da Superova periodizacija nije u potpunosti primenljiva na nastavničku profesiju u dvema balkanskim zemljama, jer penzionisanje nastupa već oko 60-te godine, pa možemo očekivati da se karijera većine nastavnika završava sa fazom *stabilizovanja* i da se faza *opadanja* ne javlja u punom vidu.



Grafikon br. 1: Prikaz životnog luka u Superovoj teoriji profesionalnog razvoja

(Preuzeto sa: www.careers.govt.nz, *Careers New Zealand*, 2012, uz prevod autora)

Navedene faze profesionalnog razvoja odigravaju se u okviru *životnog prostora*, koji se određuje kroz uloge koje čovek igra tokom svog života. Super opisuje životni prostor čoveka kroz devet uloga koje većina ljudi igra tokom svog života: dete, učenik, dokoličar, građanin, radnik, supružnik, domaćica, roditelj i penzioner. Jasno je da kod različitih ljudi obavljanje jedne uloga ne počinje u istom trenutku, kao i da ne prolaze svi ljudi sve navedene uloge tokom svog života. Ono što u mnogome određuje profesionalnu karijeru čoveka jeste interakcija i varijacija ovih uloga. Upravo zbog toga je teško govoriti o karijeri kao sledu pozicija koje neko zauzima tokom svog radnog veka, bez prepoznavanja uticaja koji druge uloge te osobe imaju na njene odluke u vezi sa poslom. Jedino na taj način se može u potpunosti razumeti i opisati karijera pojedinaca. Tako, možemo očekivati da nastavnica koja istovremeno obavlja i ulogu domaćice, majke i deteta ima manje mogućnosti da se realizuje u potpunosti u svojoj ulozi radnika. Ono što doprinosi sličnom toku promena u profesionalnom razvoju nastavnika u dve zemlje,

može biti upravo ovo smenjivanje i preklapanje različitih uloga koje se odvija kako u jednom, tako i u drugom društvu na sličan način.

Dalje, Super naglašava značaj koji imaju *očekivanja* vezana za određenu ulogu za način njenog obavljanja (Super, 1980: 34). Ova očekivanja takođe su kulturološki specifična, i da bismo razumeli profesionalno ponašanje, donete odluke i tok profesionalnog razvoja pojedinca, potrebno je da poznajemo očekivanja koja se postavljaju pre svega pripadnicima profesije kojom se on bavi. Očekivanja, pri tome, Super razume na dva načina – kao očekivanja posmatrača, u ovom slučaju posmatrače bi činili roditelji i đaci, i u širem smislu, društvo, ali i samih glumaca tj. nastavnika. Možemo dodati da zasigurno između ove dve vrste očekivanja postoji međusobna interakcija, te da društvena očekivanja u značajnoj meri oblikuju zahteve koje nastavnik postavlja sebi u obavljanju svoje radne uloge. Izvođenje uloge Super takođe vidi na dva načina – uloga se može obavljati na zadovoljavajući način, dakle, tako da odgovara postojećim očekivanjima. Međutim, čovek može obavljati svoju ulogu i na drugačiji način, može je preoblikovati i tako promeniti i očekivanja.

Odnos odraslog čoveka prema *sopstvenom profesionalnom razvoju* Super posmatra na kontinuumu, od aktivnog do pasivnog. *Aktivnim* možemo smatrati pojedinca koji: nastoji da se informiše o prilikama, analizira okolnosti, planira sopstveni profesionalni razvoj, i preduzima aktivnosti u skladu sa planom. *Pasivnom* bismo mogli smatrati individuu koja pokazuje nezainteresovanost za svet rada, ne nastoji da osmisli plan, i nije preduzimljiva u pogledu svog daljeg profesionalnog razvoja.

Super je u skladu sa iznetim viđenjem odnosa prema profesionalnom razvoju opisao i moguće *vrste profesionalnog ponašanja*. Prvu vrstu Super naziva „prepuštanje prilikama“. Ovakvo ponašanje podrazumeva neposedovanje ciljeva i plana u pogledu svoje karijere, individua manifestuje jedan posve pasivan odnos prema sopstvenom profesionalnom razvoju. Druga je nazvana „koprcanje“ i podrazumeva da osoba ima želju da napreduje u poslu, ali nema plan kako bi to ostvarila. „Mirovanjem“ bismo mogli nazvati radno ponašanje pri kome se čovek bavi svojim poslom, ali ne preduzima ništa da bi svoj rad unapredio. „Pokušaj“ predstavlja proveravanje svojih sposobnosti, gde čovek pokušava da ostvari neke ciljeve i da sagleda da li je su oni u domenu njegovih sposobnosti ili ne. Kada osoba ima određen cilj, ali čini neodgovarajuće postupke da bi

ga ostvarila, to se naziva „posredno ponašanje“. Šesti tip profesionalnog ponašanja po Superu bila bi „stabilnost“, što podrazumeva da je čovek pravilno odabrao profesiju i da poznaje pravi način da ostvari profesionalne ciljeve (Super, prema: Oljača i Kosanović, 1987: 22).

Super je prvi teoretičar koji se bavio proučavanjem profesionalnog ponašanja žena i u svom čuvenom tekstu „Psihologija karijere“ je 1957. godine ponudio sedam modela karijere žene: *stabilna karijera domaćice* – odnosi se na žene koje su se rano udale, i nisu imale značajnog radnog iskustva; *konvencionalna karijera* – žene koje su se zaposlile, nakon završetka obrazovanja i radile do momenta stupanja u bračnu zajednicu; *stabilni model* – opisuje žene koje se nisu udavale, i konstatno su bile u radnom odnosu; *prekinuta karijera* – označava povratak žene na rad nakon perioda podizanja dece i posvećenosti domu; *dvostruka karijera* – karijera onih žena koje paralelno i kontinuirano obavljaju poslove domaćice i svoju radnu ulogu; *nestabilni model karijere* odnosi se na žene kod kojih se u nepravilnim ciklusima javlja stupanje na rad i povlačenje sa rada, ponovno zapošljavanje; na kraju, *model višestrukih pokušaja* koji odražava nestabilnu istoriju karijere (Super, prema: Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 75). Pokazalo se u nekoliko istraživanja da su ove međusobno isključujuće kategorije takođe i dovoljno iscrpne i da mogu da posluže za opisivanje svih tipova karijera žena (Harmon i Vetter prema Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 75). Tokom osamdesetih izvršene su neke izmene ove kategorizacije, *prekinuta karijera* je ustupila mesto *povratku karijeri*, a paralelni model *dvostruke karijere* je mahom zamenjen *višestrukim ulogama*. Retki su Superovi koncepti koji su bili podvrgnuti empirijskim proverama, ipak srodna istraživanja daju potkrepljenje njegovoj teoriji (Hackett& Lent, prema: Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 80).

Profesionalni razvoj predstavlja deo našeg celokupnog razvoja i istovremeno je jedan od njegovih indikatora, koji je usko povezan sa životnim odlukama i tesno isprepletan sa fazama ličnog razvoja. Na to je ukazao Super, poistovećujući faze profesionalnog razvoja sa fazama životnog ciklusa i ne odvajajući ovaj razvoj od porodičnog i društvenog konteksta. Takođe, neki autori razvojnih teorija usmerili su svoje proučavanje ka ciklusu biološkog sazrevanja, ličnih aspiracija i socijalnih uloga koji se pokazuje kao relativno stabilan u naprednim društvima, te ove teorije ekstrahuju

određene životne periode kroz koje prolazi većina pojedinaca. Potražićemo paralelu opisanih karakteristika profesionalnog razvoja po Superu sa tokom ličnog razvoja, kako ga vidi jedna od najpoznatijih teorija razvoja ličnosti – *Eriksonova teorija*. Erikson razvojne faze sagledava kao proces suočavanja sa različitim životnim zadacima, čije neuspešno rešavanje može dovesti do osećaja nezadovoljstva i frustracije i otežavanja uspešnog obavljanja zadatka sledeće životne faze (Erikson, prema: Hol i Lindzi, 1978). Poslednje tri faze Eriksonovog modela životnog ciklusa su najrelevantnije za odraslo doba i karijeru, i nazivaju se: *intimnost spram izolacije, stvaranje spram stagnacije i ego integritet spram očajanja*.

Glavni zadatak ranog odraslog doba jeste razvijanje intimnosti, tj. istinske povezanosti sa partnerom i prijateljima. Neuspeh da se razviju i održavaju intimni odnosi može uzrokovati osećaj izolovanosti u mladom odraslom čoveku. Kako se osoba bliži srednjem odraslom dobu, stvaranje sledeće generacije postaje naročito bitno, i može se ostvariti kroz roditeljstvo ili kroz ulogu mentora mlađim kolegama. Neuspeh u ovom zadatku može doneti osećaj stagniranja tj. utisak da nikakav doprinos ili nasleđe nije ostavljeno budućim generacijama. Tokom kasnog odraslog doba, potrebno je da ljudi razumeju i prihvate značaj i ograničenja onoga što su postigli u životu, u suprotnom, rizikuju da svoj život završe sa osećanjem očajanja.

Uspešno ili neuspešno „rešavanje“ navedenih zadataka odražava se na blagostanje čoveka, i po svoj prilici, utiče na njegov odnos prema radu. Ovu činjenicu treba imati u vidu u nastojanjima da razumemo individualne razlike koje se javljaju na polju profesionalnog razvoja, kako se rad i profesionalni razvoj ne ovdijaju u vakuumu, tj. u savršenoj izolaciji u odnosu na lični i socijalni razvoj čoveka.

Hevajharst (Havighurst, prema Huberman, 1974: 122, 123) slično Superu i Eriksonu nudi normativne podatke, opšte trendove izdvajajući određene periode na osnovu očekivanja koje pojedinac postavlja sebi i koje mu postavlja okruženje i daje prikaz interesovanja čoveka u različitim životnim periodima. U odraslom dobu Hevajharst prepoznaje sledeće periode:

Fokusiranje na lični život (18 – 30 godina) kada je identitet izgrađen i mlada osoba se posvećuje traženju partnera, posla i konzistente ideologije. Kroz rešavanje ovih važnih životnih zadataka, čovek dalje definiše i preoblikuje postojeću sliku o sebi.

Sledeći period, koji se odvija od 30. do 40. godine karakteriše se stabilnošću, sticanjem iskustva i izgrađivanjem profesionalnih veština. Na polju ličnog života čovek je preokupiran podizanjem dece. U ovom periodu ljudi su manje introspektivni, a njihova pažnja i energija usmeravaju se u velikoj meri ka porodici i ka novim iskustvima u obrazovanju. Tada se često biraju programi vokacione prirode, čovek ulaže u izgradnju profesionalnih kompetencija, ali posećuje i programe ekspresivne prirode poput stranih jezika, slikanja ili muzike.

Kroz treći razvojni period nazvan *korišćenje mogućnosti i obezbeđivanje sebe* prolaze osobe starosti 40 do 50 godina. Zdrava odrasla osoba, smatra Hevajharst sada se nalazi na vrhuncu životnog ciklusa, i svoju energiju i vreme investira u polje nevezano za rad. Odrasli ove životne dobi staraju se o pitanjima politike i kulture i bave raznim društvenim aktivnostima, što im dozvoljava činjenica da su njihova deca odrasla i nezavisna. Na polju karijere mogu se očekivati promene, autor navodi da veliki broj žena i sve veći broj muškaraca menja zanimanje u ovom periodu.

Od 50. do 60. godine čovek prolazi kroz period nazvan *zadržavanje položaja i promena uloga*. Tada dolazi do opadanja fizičke snage, a postignuti socijalni uticaj i ekonomski uspeh dostižu plato. U pedesetim godinama život se čini težim i kompleksnijim nego kada je čoveku 35. Interesovanja čoveka usmeravaju se više ka intelektualnim, a manje ka fizičkim aktivnostima i okreću ka literaturi, filozofiji i religiji, te osobe ovog životnog doba najčešće srećemo u programima koji obuhvataju navedene sadržaje.

Period od 60. do 70. godine nazvan je *odlučivanje o načinu povlačenja* i karakteriše se daljom fizičkom deterioracijom i smanjivanjem učestalosti interakcije sa okolinom. Prema nekim autorima, opadanje je faza sazrevanja, self pokazuje intrinzičku potrebu da se povuče iz socijalnih relacija i emocionalnih veza. Ova generacija zainteresovana je za programe kontemplativne prirode i sadržaje u vezi sa kulturom, za ekonomska i politička pitanja.

Poslednji period u teoriji Hevajhursta čini osma decenija čovekovog života. Radni vek je završen, socijalne veze u velikoj meri prekinute, i čoveka nakon 70. godine brinu smanjeni prihodi i narušenost fizičkog zdravlja.

Zapažamo da Hevajharst u svom opisu toka promena u oblasti čovekovih interesovanja, nudi jednu sliku profesionalnog razvoja. Njegovo viđenje je, poput Superovog i Eriksonovog koherentno faznim teorijama profesionalnog razvoja, autor opaža izvesne zakonitosti u promenama vokacionanih i nevokacionih interesovanja i uklapa ih u faze životnog ciklusa. Na osnovu iznetog opisa može se razumeti profesionalni razvoj, kao sled promena u fokusu čovekovih aktivnosti i preokupacija koje donose različite životne faze.

Hevajharst, dakle, razmatrajući individualni razvoj integriše biološke procese sazrevanja i starenja i društvena očekivanja koja su u vezi sa određenim životnim dobom i ulogom, prikazujući najvažnije zadatke na koje pojedinac nailazi tokom svog životnog puta, na primer: pomaganje osamostaljivanju sopstvene dece, formiranje nezavisnog odnosa prema roditeljima, uređivanje doma, postizanje najvišeg nivoa u karijeri, obezbeđivanje okolnosti da se stvaralački koristi slobodno vreme, ostvarivanje društvene i građanske odgovornosti (Havighurst i Or, prema Savićević: 1989: 24). Na osnovu ovih zadataka, pobrojanih u okviru teorije razvojnih zadataka i pogodnog momenta za učenje, razumemo da se svaki zadatak odnosi na određnu ulogu koju čovek obavlja tokom života: ulogu roditelja, deteta, člana lokalne zajednice, radnika i slično (Havighurst i Or, prema Savićević: 1989: 24). U skladu sa aktuelnim razvojnim zadatkom, odnosno ulogom koju čovek obavlja i značajem koji ta uloga ima za njega, formiraju se i različite obrazovne potrebe. Zadaci koji se odnose na roditeljstvo, profesionalni život i osmišljavanje slobodnog vremena najsnažnije podstiču na učenje, te ove uloge možemo smatrati najznačajnim determinantama participacije u obrazovanju odraslih i odabira obrazovnih sadržaja.

Ponudićemo aproksimativni prikaz hronološkog redosleda razvojnih faza datih u teorijama koje smo uzeli u razmatranje, kako bismo napravili paralelu najvažnijih životnih zadataka, karakteristika različitih faza profesionalnog života i osnovnih preokupacija koje prate pojedinca u različitoj starosnoj dobi.

Tabela br. 1: Razvojne faze u odraslom dobu prema različitim autorima:

Starosna dob:	Razvojne faze u odraslom dobu:		
	Erikson Životni zadaci	Super Profesionalni razvoj	Havajharst Preokupacije
20 - 30	Intimnost spram izolacije	Rast i eksploracija	Lični život
30 - 40	Stvaranje spram stagnacije	Utvrđivanje	Stabilnost, sticanje iskustva i veština
40 - 50	Stvaranje spram stagnacije	Održavanje	Korišćenje mogućnosti, obezbeđivanje sebe
50 - 60	Ego integritet spram očajanja	Održavanje	Zadržavanje položaja i promena uloga
60 - 70	Ego integritet spram očajanja	Opadanje	Odluka o načinu povlačenja
Preko 70	Ego integritet spram očajanja	Opadanje	Povlačenje

Pod okvir koji nudi teorija razvojnih zadataka i pogodnog momenta za učenje možemo podvesti i preostala dva koncepta koja smo uzeli u razmatranje – Eriksonov i Superov. Naime, razumemo da svako životno doba postavlja pred čoveka određene zahteve, kako na ličnom tako i na profesionalnom planu – razvojne zadatke kako ih nazivaju Hevajharst i Or. Ove zadatke determinišu društvena očekivanja, prirodni tok sazrevanja i sistem vrednosti samog pojedinca (Hevighurst i Or, prema: Savićević, 1989: 24). Erikson opisuje tok ličnog razvoja ukazujući na najvažnije životne zadatke koje donose određene životne faze, a Super ukazuje na paralelnost faza životnog ciklusa i faza profesionalnog života, dakle, njihove teorije nude opis izazova specifičnih za određenu životnu dob. Kako bi odgovorio na te izazove, čovek često pribegava obrazovanju – na taj način biva kompetentniji i snažniji i na adekvatniji način odgovara na zadatak. U skladu sa različitim životnim situacijama formiraju se različite obrazovne potrebe karakteristične za zahtev koji ta situacija donosi. Dakle, uviđamo snažnu povezanost životnih uloga, zadataka i faza, i javljanja obrazovnih potreba. Životne potrebe, u sklopu kojih značajno mesto zauzimaju potrebe profesionalnog života, umnogome utiču na formiranje obrazovnih potreba i samim tim, na participaciju u obrazovanju. Upravo ova povezanost čini jedan od predmeta razmatranja našeg istraživanja.

U sledećim redovima prikazaćemo tri posebne teorije profesionalnog razvoja, koje govore o profesionalnom razvoju nastavnika. Doprinos posebnih teorija jeste u

razjašnjavanju osobnosti profesionalnog razvoja jedne određene profesionalne grupe, u ovom slučaju nastavnika. S obzirom na to da proučavaju pripadnike određene profesije, za razliku od opštih teorija, posebne teorije ne opisuju tok profesionalnog razvoja u detinjstvu i adolescenciji, kao ni nakon odlaska u penziju, već se profesionalni razvoj razmatra u okvirima trajanja radnog veka. Upravo iz tog razloga, potrebno je osloniti se na naučni doprinos kako opštih teorija, koje oslikavaju tok profesionalnog razvoja u celini, u svetlu životnih zadataka zajedničkih za ukupnu populaciju; tako i posebnih teorija profesionalnog razvoja, koje nam daju detaljniji uvid u njegove promene karakteristične za jednu profesionalnu kategoriju.

2.2.2. Teorije profesionalnog razvoja nastavnika

Počeci istraživanja o profesionalnom razvoju nastavnika mogu se naći u radovima *Fulerove* (Fuller, prema: Fessler, 1995: 172). Ona je opisala interesovanja i preokupacije nastavnika tokom različitih stadijuma profesionalnog razvoja. Prvi stadijum mogli bismo nazvati „prednastavne preokupacije“ jer tokom njega budući nastavnici, još uvek u ulozi učenika, zauzimaju kritički ili čak hostilni stav prema drugim nastavnicima. Kada nastavnik počinje sa radom nastupa najstresogeniji period njegove karijere – faza „preživljavanja“, kako je naziva Fullerova. Tada mladi nastavnik biva nesiguran i anksiozan i njegova svakodnevnica biva ispunjena brigom koliko poznaje gradivo, kako će uspostaviti kontrolu u razredu i kakav će utisak ostaviti na svog mentora. Nakon ove faze, nastavnik ulazi u fazu razmišljanja o nastavi, o zahtevima i ograničenjima svog posla i nastoji da iskoristi što bolje do tada stečena znanja za rad u nastavi. U sledećoj fazi, u fokus pažnje nastavnika dolaze potrebe učenika, čemu je prethodilo sticanje iskustva i razvijanje kompetencija nastavnika. Dakle, fokus se vremenom pomera sa samog sebe, svoje početne nesigurnosti i anksioznosti, na zadatke nastavničkog posla i najzad, na odnos sa učenicima (Fuller, prema: Fessler, 1995: 172).

Zaključci *Fulerove* mogu imati veliki praktični značaj, ukazujući na preokupacije nastavnika i probleme na koje nailaze u različitim fazama karijere. Zahvaljujući rezultatima istraživanja *Fulerove*, možemo razumeti kako se odvija radna adaptacija u nastavničkom poslu i na koji način se ona može olakšati. Takođe, razumevajući kretanje preokupacija i teškoća na koje nailazi ova profesionalna grupa od početka karijere,

možemo vršiti prilagodavanje programa profesionalnog usavršavanja. Upravo na ovoj tvrdnji temeljimo hipotezu o povezanosti profesionalnog razvoja nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja.

Unruh i Tarner (Unruh & Turner, prema: Fessler, 1995: 173) određuju, na osnovu svojih istraživanja, tri faze u karijeri nastavnika. Po njima početni period, odmah nakon zaposlenja karakterišu problemi sa školskim menadžmentom, organizacijom škole i kurikulumom. Nastavnik nastoji da bude prihvaćen od strane ljudi koji ga na poslu okružuju. Ovu fazu možemo shvatiti kao period adaptacije, suočavanja sa novom sredinom i zahtevima, koje nosi sa sobom i izvesne teškoće. Prema Unruhu i Tarneru, ovaj period traje približno od 1. do 5. godine radnog staža. Drugi period, možemo nazvati periodom građenja sigurnosti, i odvija se od 6. do 15. godine staža. Tokom ovog perioda nastavnici nalaze zadovoljstvo u svom poslu, osećaju se sigurnijim u sebe, teže da unapređuju svoje kompetencije. Tada u najvećoj meri pohađaju različite kurseve, stiču dodatna znanja i nastoje da napreduju u karijeri. Sledeća, treća faza, nastupa nakon 15. godine staža. Tada je prisutan osećaj sigurnosti u poslu, i nastavnik se bavi aktivnostima koje nisu povezane sa njegovom profesijom (politika, umetnost, literatura). Nastavnici, osećajući ovu sigurnost, na promene ne gledaju kao na pretnju, spremni su da provere nove koncepte i prihvate nove ideje. Teorija Unruha i Tarnera, slično teoriji Fulerove, daje podstrek analizi povezanosti profesionalnog razvoja i usavršavanja, budući da obe teorije jasno ukazuju na različitost obrazovnih potreba tokom karijernog ciklusa.

Poslednja teorija profesionalnog razvoja nastavnika čiji ćemo prikaz dati jeste *Fesslerova* teorija (Fessler, 1995: 181-187). S obzirom da ova teorija predstavlja najvećim delom teorijski osnov našeg istraživanja, daćemo njen detaljniji prikaz. Formulisući teoriju, autor koristi naziv karijerni razvoj, jer se govori o delu profesionalnog razvoja koji počinje od momenta zaposlenja i završava sa krajem radnog staža. Ova teorija smešta karijerni razvoj u kontekst personalnih i organizacionih faktora. Varijable iz ličnog okruženja koje su od uticaja na karijerni ciklus, kada je reč o personalnim varijablama uključuju: individualne dispozicije, porodični sistem podrške, kritične događaje, krize, nevokaciona interesovanja i razvojnu fazu kroz koju čovek prolazi u datom momentu (Fessler, 1995: 181). Dakle, podrška porodice, pozitivni kritični događaji (kao što je brak i rođenje deteta) i negativni kritični događaji (npr. bolest i smrt

članova porodice), vrše snažan uticaj na tok karijere i profesionalne aktivnosti. Svesni smo da je za kompletno razumevanje događanja u karijeri potrebno imati uvid o sposobnostima pojedinca, njegovoj biografiji, porodičnim odnosima i ključnim događajima koji su vršili uticaj na odluke koje je pojedinac donosio kako na ličnom tako i na profesionalnom planu (s obzirom na to da lični i profesionalni život čine neodvojivu celinu). Međutim, ispitivanje navedenih personalnih činilaca prevazilazi okvire ovog istraživanja, kako je naš cilj proučavanje delovanja određenih karakteristika obrazovanja i jednog broja bio-socijalnih varijabli na karijerni razvoj. Širenje područja istraživanja na skup personalnih faktora o kojima govori Fesler značilo bi gubljenje fokusa istraživanja i učinilo sam proces neizvodljivim, usled materijalnih i vremenskih ograničenja.

Organizaciono okruženje u kome se odvija profesionalni razvoj nastavnika, prema Feslerovoj teoriji, čine elementi školskog i šireg okruženja: državna regulativa, regulativa škole, druge karakteristike škole – kao što je način upravljanja, način donošenja odluka u kolektivu, međusobni odnosi kolega. Od uticaja je i odnos javnosti prema nastavničkoj profesiji – autor navodi da stalne negativne kritike nastavnika imaju lošeg uticaja na njihovu sliku o sebi. Različite organizacije u kojima nastavnici mogu uzeti učešća, takođe su od uticaja na kretanja u profesionalnom razvoju: stručna društva, nastavnička veća i slično. Nastavnici učestvujući u njima dobijaju motivaciju za rad i dalji profesionalni razvoj. Još jedan element okruženja značajan za karijerni razvoj nastavnika jeste profesionalno usavršavanje. Ovaj element okruženja je od naročitog značaja za naše istraživanje. Proučavanju profesionalnog usavršavanja pristupamo analizirajući sistem usavršavanja, postojeće modele i oblike, kao i učestvovanje nastavnika u usavršavanju.

Sada ćemo izložiti Feslerov opis karijernog ciklusa kroz osam faza, čiji redosled ne treba posmatrati kao sukcesivan, budući da su određene faze međusobno alternativne. Takođe, pojedinac može tokom svoje karijere da proživi više puta jednu fazu, i da nikada ne prođe neku drugu fazu. Iz tog razloga, termin faza je problematičan u slučaju Feslerove teorije, i mi ćemo ga prihvatiti uz napomenu da on zapravo označava određeni odnos prema poslu, koji se manifestuje na kognitivnom, konativnom i emocionalnom nivou, i razlikuje kvalitativno od jedne do druge faze, implicirajući karakteristična ponašanja, interesovanja i preokupacije.

Prvu fazu karijere Fessler naziva *pre-servis* periodom, jer je to period pripreme za određenu profesionalnu ulogu. U slučaju nastavnika, ova faza predstavlja pripremu u toku fakulteta, eventualno praksu pre zaposlenja, i dodatne treninge. Druga faza je faza *indukcije* (regrutovanja) i određuje se kao prvih par godina nakon zaposlenja, kada dolazi do prilagođavanja – socijalizacije nastavnika na novom poslu. U tom periodu nastavnik teži da bude prihvaćen od strane okruženja i da se uklopi u školsku sredinu. Ova faza se može ponavljati i kada nastavnik dobija novi razred, što takođe zahteva prilagođavanje. Treća faza naziva se *građenje kompetencija*, jer tokom te faze nastavnik teži da razvija svoje kompetencije, da upozna nove metode, didaktičke materijale itd. Tada nastavnici u najvećoj meri učestvuju u programima usavršavanja i započinju postdiplomske studije. Nastavnici koji imaju uspeha u nastojanjima da napreduju, savladaju nove načine rada i razviju svoje sposobnosti, ulaze u fazu rasta i napretka. Drugi, pak, kojima to nije pošlo za rukom, doživljavaju frustraciju. Dakle, nastupa, za jedan deo nastavnika, faza *entuzijazma i rasta*. Nastavnik je dostigao visok nivo kompetentnosti i idalje napreduje. Takav nastavnik u odeljenje ulazi sa dobrom voljom i sa zadovoljstvom radi sa đacima. On unosi entuzijazam u svoj posao i rado učestvuje u školskim poslovima i aktivnostima (Fessler, 1995: 186). Sledeća (ili alternativna) ovoj fazi je faza *karijerne frustracije*. Tada dolazi do opadanja entuzijazma i zadovoljstva poslom. Nastavnik gubi motivaciju za rad i kod nekih može doći do sindroma sagorevanja. Ovaj period obično nastupa na sredini karijere. Međutim, karijerna frustracija može nastupiti i kod nastavnika koji se plaše da će izgubiti posao, kao i kod onih koji nisu uspešni u svom radu. Šestu fazu predstavlja *karijerna stabilnost*, kada nastavnik dostiže plato u svojoj karijeri. Neki od njih stagniraju, a neki prosto odgovaraju na očekivanja okoline, pri čemu mogu obavljati solidno svoj posao, ali se ne trude da unapređuju svoj rad i posvećenost poslu opada. Nakon ove faze, nastupa faza *povlačenja*, kada se nastavnik priprema da napusti svoj posao. Nekim nastavnicima je ovaj period ispunjen lepim uspomnama, prihvatanjem skorog penzionisanja, a neki ga mogu doživeti uz negodovanje, ne prihvatajući završetak radnog veka. Ima i nastavnika koji ne mogu da dočekaju kraj obavljanja neprijatne dužnosti, te iščekuju sa nestrpljenjem kraj karijere. Trajanje ove faze može biti različito - od nekoliko nedelja do nekoliko godina. Druga je opcija da poslednja faza bude *izlazak* iz

karijere, napuštanje posla nastavnika iz drugih razloga - otkaz, deca, privremeno zaposlenje, prelazak na drugi posao (Fessler, 1995: 186).

Kao što smo napomenuli, izloženi model nije nepromenljiv, faze se mogu ređati drugačijim redosledom, od slučaja do slučaja. One se javljaju zavisno od individualnog razvoja, i tekućih događaja u životu nastavnika. Takođe, njihovo trajanje je različito od čoveka do čoveka. Značajno je naglasiti da Fesslerov model posmatra faze profesionalnog razvoja nastavnika kao fluidne, dinamične i fleksibilne, pre nego linearno nanizane jednu na drugu, pri tom Fessler prepoznaje socijalni kontekst kao značajan u karijernom razvoju nastavnika. Mada se na prvi pogled čini da model teži da ocrta jedan linearni proces, koji počinje pre-servis fazom, a završava se sa završetkom radnog odnosa, Fessler u svojoj teoriji, zapravo, pretpostavlja da nastavnik ulazi u neku fazu ili izlazi iz nje, zavisno od ličnih činioca i faktora iz okruženja koji su od uticaja.

Poredeći sve predstavljene teorije profesionalnog razvoja nastavnika, uočavamo da autori izdvajaju periode, odnosno faze karijere, gde svaka faza ima sebi svojstveni razvojni zadatak. Jasno je da se problemi i ponašanja karakteristični za nastavnika koji tek stupa na rad razlikuju od problema i izazova sa kojima se suočava iskusniji nastavnik. Uspešan odgovor na te izazove ili zadatke, rezultuje napredovanjem odnosno razvojem, a neuspeh može rezultovati frustracijom ili napuštanjem posla. Profesionalni razvoj, dakle, može se shvatiti kao rezultat uspešnog savladavanja određenih zadataka, sa kojima se nastavnik suočava u nekom momentu u karijeri, kao što se, prema Eriksonu, Hevajharstu i Oru u određenim životnim fazama suočava sa određenim životnim zadacima. Erikson smatra da uspešno suočavanje sa izazovima koje donose određene životne faze dovodi do osećaja autonomije, a da se u suprotnom javlja osećaj bezuspešnosti i neefikasnosti. U svakom stadijumu čovek doživljava konflikt ili krizu koja je ključni podstrek njegovog razvoja, i čije prevazilaženje dovodi do razvoja određenih kvaliteta. Na isti način možemo percipirati i faze profesionalnog razvoja, koje prema iznetim teorijskim modelima karakterišu nastavničku profesiju.

U okviru navedenih modela, Fesslerov model jeste različit u odnosu na onaj koji srećemo kod Fulerove ili kod Unruha i Tarnera. Naime, Fessler prepoznaje veći broj faza profesionalnog razvoja nastavnika (a time i veći broj razvojnih zadataka na koje valja odgovoriti), izdvajajući pri tome i fazu koja označava negativno kretanje u karijeri –

karijernu frustraciju i uvodeći mogućnost napuštanja posla kao jedan od mogućih ishoda karijernog puta kod nastavnika. Takođe, prema Feslerovoj teoriji redosled izdvojenih faza i njihovo trajanje variraju, za razliku od prethodnih modela gde se nizanje faza iznosi kao zakonomerno i ireverzibilno. Ove razlike možemo razumeti uzevši u obzir činjenicu da je Feslerov model novijeg datuma, građen na temelju nalaza prethodnih istraživanja i modela profesionalnog razvoja nastavnika, što doprinosi kompleksnosti, obuhvatnosti i prediktivnosti modela.

Dalje, uviđamo veliku sličnost između Feslerove teorije karijernog razvoja nastavnika i Superove opšte teorije profesionalnog razvoja. Pre svega, stanovište o toku promena čovekovog profesionalnog razvoja podudara se kod oba autora: razvoj se posmatra kroz smenjivanje različitih faza, čiji redosled i trajanje nisu isti kod različitih individua. Teorija Donalda Supera govori o celoživotnom razvoju, ali kada uzmemo u obzir samo faze koje se poklapaju sa radnim vekom čoveka, možemo ih prepoznati u Feslerovom modelu: Superova podfaza *pokušaj*, u okviru faze *eksploracije*, gde se dovršavaju pripreme i doneta odluka o izboru zanimanja proverava u realnim radnim okolnostima odgovarala bi *indukciji* tj. periodu prilagođavanja nastavnika; faza *utvrđivanja* koja počinje proverom i sticanjem radnih veština, a nastavlja periodom najvećeg stvaralaštva slična je Feslerovoj fazi *građenja kompetencija* i zatim *rasta i napretka*; nakon toga, po Superu dolazi *održavanje* i ogleda se kroz dalji rad u odabranom zanimanju, što je paralelno sa fazom *stabilnosti* u Feslerovom modelu. Najzad, na kraju radnog veka Super vidi *opadanje* tj. usporeno napredovanje, što je slično fazi *povlačenja*.

Koristeći se opisima faza životnog ciklusa i profesionalnog razvoja uopšte, prema Superovom modelu i profesionalnog razvoja nastavnika, prema modelu koji daje Fesler, ponudićemo sledeću tabelu sa ciljem da sumiramo sličnosti navedenih teorijskih modela.

Tabela br. 2: Paralelne faze profesionalnog razvoja prema Superu i Fesleru:

Faze životnog ciklusa i profesionalnog razvoja (Super)					
Okvirne vremenske odrednice	22 – 24 god.	25 – 30	31 – 44	45 – 64	preko 65
Faza/Podfaza	Pokušaj	Sticanje iskustva	Stabilizacija	Održavanje	Opadanje
Faze profesionalnog razvoja nastavnika (Fesler)					
Faza	Indukcija	Građenje kompetencija	Entuzijizam i rast	Stabilnost	Povlačenje

Potrebno je naglasiti da postoje i izvesne razlike između ove dve teorije, naime, Fesler nije dao vremenske odrednice trajanja faza u profesionalnom razvoju nastavnika, i možemo da zaključimo da je njegov model u tom smislu fleksibilniji od Superovog. Dalje, u iznetom prikazu Superove teorije ne nailazimo na fazu *karijerne frustracije*, mada ju je Super tokom višestrukih reformulacija svoje teorije, u kasnijem radu prepoznao kao fazu profesionalnog razvoja. Takođe, Super ne imenuje fazu *izlaska* tj. prekida radnog odnosa, što je razumljivo, s obzirom da je Super govorio o karijeri uopšte, gde napuštanje posla ne predstavlja izlazak nego promenu, dok je Fesler govorio o toku karijere konkretne profesije, gde napuštanje nastavničkog posla znači izlazak iz profesije. Izlazak, prema Feslerovom modelu može da se odvija na različite načine: prestankom radnog odnosa usled otkaza ili isteka privremenog zaposlenja; stupanjem na drugačije radno mesto (na primer u upravi ili administraciji škole); ili, recimo, zaposlenjem u struci za koju se pojedinac pripremao tokom inicijalnih studija (u slučaju predmetnih nastavnika) i slično.

Što se tiče varijabli koje su od uticaja na profesionalni razvoj, viđenje ova dva autora takođe je slično. U obe teorije uvažava se uticaj društvenih očekivanja, socijalnog konteksta, užeg i šireg okruženja, s tom razlikom što Fesler govori o konkretnom radnom kontekstu tj. školi, pošto se njegova teorija odnosi na nastavnike. Takođe, obe teorije

ističu značaj personalnih faktora: predispozicija i iskustava tj. kritičnih događaja, za profesionalni razvoj. Međutim, Super apostrofira značaj slike o sebi, i naglašava uticaj stavova, vrednosti, interesovanja i sposobnosti, a Fesler ističe udeo vanprofesionalnih aktivnosti i organizacionog okruženja koje sačinjavaju školska regulativa, način upravljanja školom, međuljudski odnosi na radu, javno mnjenje, profesionalne organizacije i slično.

Imajući u vidu podudarnost i sveobuhvatnost ovih modela profesionalnog razvoja, opredelili smo se da na njima zasnujemo ispitivanje profesionalnog razvoja nastavnika, stavljajući naglasak kako na sam tok tog razvoja, tako i na njegove korelate, imenovane dvema teorijama. U empirijskom delu našeg istraživanja stavljen je naglasak kako na proučavanje faktora izbora zanimanja (lične preferencije, interesovanja, slika o sebi), tako i na elemente organizacionog okruženja od naročitog značaja za karijerni razvoj razmatrane profesionalne kategorije (sistem obrazovanja i usavršavanja nastavnika). Na taj način smo nastojali da spoznamo odlike konteksta koji usmerava, podstiče, ograničava i evaluira profesionalni razvoj nastavnika, na jedan način u našoj zemlji, a na drugačiji način u drugim zemljama.

Kritički osvrt na teorije profesionalnog razvoja: Da bismo razumeli prirodu profesionalnog razvoja, oslanjamo se na teorije koje su plod dugogodišnjih istraživačkih napora. Same teorije, međutim, uprkos stalnom usavršavanju i podvrgavanju proverama, podležu i dalje brojnim kritikama, što je, između ostalog i put ka njihovom revidiranju, korigovanju i unapređivanju.

U nastojanju da opišu način na koji čovek dolazi do odluke u kojoj će oblasti i na kojoj poziciji razvijati svoju karijeru, naučnici su ponudili brojne i raznorodne teorije. Od pristupa poklapanja karakteristika čoveka i odlika sredine, u kome se razmatranje profesionalnog razvoja završavalo sa momentom izvršenja profesionalnog izbora, teorije su pristupile opisivanju toka promena tokom čitave karijere, u kontekstu životnog ciklusa. Iako razvojne teorije predstavljaju napredak u odnosu na teorije poklapanja čoveka i zanimanja, i same pokazuju izvesnu jednostranost, na koju nam ukazuju različite nauke svaka iz svog ugla. Na primer, sa stanovišta socioloških nauka formulisana je kritika na račun pridavanja nerealno velikog značaja personalnim činiocima poput afiniteta, stavova i preferencija, a previđanja značaja okolinskih – poput tradicije,

kulture, uslova na tržištu rada i mogućnosti zapošljavanja, koji u praksi znatno ograničavaju opseg delovanja personalnih činilaca (Kantas & Hantzi, 1993: 3).

Konstruktivisti nalaze da su interakcije koje se odvijaju unutar same čovekove ličnosti, i među različitim ljudima suviše složene da bi se mogle razumeti, te da treba odustati od takvog napora, osim na strogo individualnom nivou (Brown¹, 2002: XI). I u skladu sa iznetim shvatanjem odvija se konstruktivističko karijerno savetovanje, bez nastojanja da se klijent uklopi u obrazac naučne teorije koja teži da generalizuje i predviđa.

Krumboltz na osnovu svojih kriterijuma za analizu vrednosti naučnih teorija, zaključuje da teorije karijernog razvoja predstavljaju simpifikaciju stvarnosti, što je posledica nastojanja autora da pomognu razjašnjavanje ovih višestruko determinisanih i višeslojnih fenomena. Drugi razlog iskrivljenja koje postoji u teorijama razvoja karijere to jest profesionalnog razvoja potiče od ugla posmatranja to jest neizbežne subjektivnosti posmatrača. Još jedan od kriterijuma koji ne zadovoljava jedan broj teorija jeste jednostavnost – teorija treba da kroz što manji broj elemenata to jest konstrukata da objasni fenomen koji proučava. Sledeći kriterijum dobre teorije je obuhvatnost – ona bi trebalo da se odnosi na sve grupe, na oba pola, kao i na pojedince različite starosti i socijalnog statusa (Krumboltz, prema: Brown², 2002: 7- 9). Ova pretpostavka u slučaju većine teorija profesionalnog razvoja nije uvažena i posledica toga je zamerka koja dolazi iz pravca kritičke teorije: teorije su mahom konstruisane od strane muškaraca bele rase sa teritorije Evrope, i opisuju upravo ponašanja muškaraca bele rase sa teritorije Evrope (Leong, prema: Brown², 2002: 10). Takođe, teorije bi trebalo da budu izgrađivane da bi služile praksi, kroz razvijanje instrukcija, instrumenata i objašnjenja, da bi profesionalci pomogli na pravi način svojim klijentima kroz profesionalnu orijentaciju, savetovanje i vođenje. U ovom smislu naročito su problematične teorije zasnovane na sociološkim osnovama, verovatno usled toga što su se sociolozi manje bavili ekstrapolacijom svojih teorijskih nalaza na praksu, ocenjuje Braun. (Brown², 2002: 10).

2.3. Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika – pristupi i modeli

Mehanizam pomoću kojeg obrazovna politika kontroliše rad nastavnika jeste kroz upravljanje njihovim obrazovanjem i usavršavanjem, kroz proveru kompetencija, definisanje uloge u okviru administracije, planiranja i upravljanja kao i kroz određivanje uslova njihovog napredovanja (Papanaoum, 2003: 82). U ovom odeljku ćemo izneti nekoliko viđenja pristupa obrazovanju nastavnika, sa ciljem da prikazemo načine na koje se ovo obrazovanje može koncipirati i da, istovremeno, pružimo kriterijume za analizu aktuelnih sistema obrazovanja nastavnika.

Hobart analizirajući obrazovanje nastavnika, polazi od *sadržaja i ciljeva* tog obrazovanja i navodi da u većini sistema obrazovanja nastavnika možemo prepoznati tri komponente, od kojih prvu predstavlja priprema koja vodi ka sticanju kompetencija u oblasti koju nastavnik treba da realizuje, koju možemo nazvati *specijalizacijom* ili *studijama sadržaja*. Drugu oblast čini izgrađivanje kompetencija za rad u nastavi, koje možemo nazvati *profesionalnim studijama*. Treći deo pripreme nastavnika čine opšte studije namenjene *ličnom razvoju studenta*, budućeg nastavnika (Hobart, 1987: 787). Nastavnik stručnih predmeta u srednjoj školi, dakle, treba da se pripremi sticanjem teorijskih znanja i veština relevantnih za struku za koju će se njegovi učenici pripremati, usvajanjem pedagoških znanja i veština kako bi nastavu realizovao sa uspehom, ali i kroz rad na sebi, širenjem svog ličnog „prostora“.

Kao drugi kriterijum analize sistema obrazovanja nastavnika, Hobart iznosi orijentaciju na *pri-servis* (pre-service) ili na *in-servis* (in-service) obrazovanje. Kod priservis sistema, priprema nastavnika se odvija tokom formalnog inicijalnog obrazovanja u kome su u većoj ili manjoj meri zastupljene studije sadržaja, profesionalne i studije namenjene ličnom razvoju. In-servis sistem regrutuje nastavnike među stručnjacima koji imaju praktično iskustvo u primeni specijalizovanih znanja i veština, i potom ga osposobljava za rad u nastavi. Dakle, inservis sistem prepoznaje veštinu i iskustvo kao najvažniji kriterijum izbora pojedinca koji treba da podučava praktičnim veštinama (Hobart, 1987: 787). Pri-servis sistem, s druge strane, kao osnovni kvalitet nastavnika vidi visok nivo formalnih kvalifikacija.

Na osnovu analize *ciljeva* profesionalnog obrazovanja nastavnika i načina na koji se ti ciljevi mogu dostići, Radulovićeva izdvaja tri glavna pristupa obrazovanju nastavnika: obrazovanje akademskog tipa, trening praktičnih vještina i nastavnik kao reflektivni praktičar (Radulović, 2007). U tradiciji *akademskog obrazovanja* cilj profesionalnog obrazovanja nastavnika je sticanje znanja proisteklih iz naučnih istraživanja i organizovanih u pojedinačne, odvojene naučne discipline koje ne moraju nužno biti iz oblasti nauka o obrazovanju. Ovaj pristup podrazumeva da će se teorijska znanja koja daju univerzalne istine, na neki način „pretočiti“ u praktične vještine u učionici. Međutim, akademskim pristupom ne uvažava se iskustvo onoga koji uči, potrebe njegovog posla, kao ni kontekstualni faktori koji su od uticaja na učenje i rad. Takođe, ovaj pristup u ciljeve obrazovanja nastavnika ne uključuje stvaranje povoljne sredine za učenje ili podršku učenicima u učenju (Buchberger et al, 2000).

Za razliku od akademskog pristupa, *trening praktičnih vještina*, pripremu budućih nastavnika zasniva na sticanju praktičnih vještina neophodnih za rad na času. Ovaj pristup podrazumeva davanje gotovih rešenja i preporuka, te da nije uvek neophodno da nastavnik razume razloge zbog kojih neku aktivnost izvodi (Radulović, 2007).

Pristup *refleksivnog praktičara* podrazumeva osposobljavanje nastavnika za istraživanje sopstvene prakse, rukovođenje sopstvenim razvojem, samostalno odlučivanje o svom radu i saradnju sa kolegama radi unapređivanja svog rada. Za razliku od prethodna dva pristupa, ovaj pristup podrazumeva sticanje kako teorijskih znanja, tako i praktičnih vještina kroz kritičko preispitivanje, proveravanje i razvijanje tih teorija i vještina. Reflektivni praktičar je pojedinac koji ume da „razmišlja u hodu“, dok radi nadgleda sopstveni proces rada i analizira posledice različitih postupaka, formuliše sopstvene interpretacije i teorije (Caffarella & Merriam 1999: 34).

Obrazovanje nastavnika u većini evropskih zemalja predstavlja kombinaciju prva dva navedena pristupa, dok obrazovanje za reflektivnu praksu mahom izostaje (Radulović, 2007). „U osnovi akademskog obrazovanja, treninga i njihovih kombinacija stoji ista epistemologija, koja podrazumeva postojanje objektivnih istina i pasivnu ulogu nastavnika u otkrivanju znanja, odvojenost i razjedinjenost teorije od prakse i mišljenja od delovanja“ (Radulović, 2011: 127).

Kod grčkih autora srećemo slično određenje pristupa pripremi nastavnika, zasnovano na ciljevima i sadržajima te pripreme: razvijeni *pristup akademskog usmerenja*, model *tehnologije nastave* i model *profesionalnog razvoja nastavnika*, koji se opisuju na sledeći način: prvi pristup polazi od ideje da centralni značaj u pripremi nastavnika ima visok nivo univerzitetskog obrazovanja u oblasti koju nastavnik predaje, uz proučavanje posebnih aspekata te oblasti poput didaktike, epistemologije, razvoja ideja u navedenoj oblasti i slično. Dakle, u ovom pristupu prepoznajemo odlike *akademskog pristupa* – zanemarivanje veština potrebnih za rad u nastavi i postavljanje fokusa na naučno i teorijsko znanje. Drugi pristup je zasnovan na pretpostavci da postoje didaktičke veštine nastavnika koje pozitivno koreliraju sa veštinom učenja njihovih đaka. Priroda ovih nastavničkih veština ispitana je naučnim istraživanjima, i buduće nastavnike je moguće podučiti tim veštinama (Matsagouras, prema: Gomatos, 2010: 221). Jasno je da se drugi pristup koji prikazuje grčki autor podudara sa *treningom praktičnih veština* kako ga određuje Radulovićeva.

Dalje, pristup koji Gomatos naziva *profesionalni razvoj*, kao osnovnu pretpostavku ima tezu da priprema nastavnika ne može da se obavi jednom za svagda u okviru njihovog bazičnog obrazovanja, već bazično obrazovanje treba da bude početak stalnog profesionalnog razvoja, sa akcentom na ličnom razvoju, kako se lični i profesionalni razvoj odvijaju paralelno i u međuzavisnosti (Keiny, prema: Gomatos, 2010: 221). Ovaj opis nam ne dozvoljava da zaključimo da je Gomatos kao treći mogući pristup obrazovanju nastavnika imao u vidu pristup refleksivnog praktičara, kako nam ne daje podatak o tome kako se sagledava sadržaj ovakvog obrazovanja nastavnika ili praksa njegovog nastavnog rada. Gomatos, primećujemo, stavlja naglasak na kontinuitet usavršavanja i lični razvoj, čime ovaj pristup nalikuje pristupu koji Hobart označava kao *lični razvoj* nastavnika.

Fejman-Nemser razlikuje pet pristupa obrazovanju nastavnika (Feiman-Nemser, 1990, prema: Vlahović i Vujisić-Živković, 2005: 20, 21): *akademski, praktični, personalni, tehnološki i kritički*. Prvi pristup, *akademski*, ima slične odlike *akademskom pristupu* Radulovićeve i Gomatosa, i u ovom pristupu naglasak se stavlja na „ulogu nastavnika kao stručnjaka za naučnu oblast koju predaje“ (Vlahović i Vujisić-Živković, 2005: 20). U tom smislu, nastavnik se upoznaje temeljno sa naučnim, metodološkim,

teorijskim i drugim sadržajima predmeta u okviru kojeg će da realizuje nastavu, te ovaj pristup možemo poistovetiti sa studijama sadržaja, kako ih naziva Hobart (Hobart, 1987: 787). Drugi pristup, nazvan *praktična orijentacija*, dovodi u centar obrazovanja praktične aktivnosti nastavnika. Dake, nastavnik se obučava veštinama potrebnim za rad, i tu obuku uglavnom sprovodi iskusniji kolega. Ovaj pristup možemo izjednačiti sa *treningom praktičnih veština*. Dalje, *personalna* orijentacija u obrazovanju u prvi plan stavlja razvijanje profesionalnog identiteta nastavnika, pa tako ovakvi pristupi pomažu na primer nalaženje ličnog stila u radu, ulaženje u ulogu nastavnika i pomeranje fokusa rada od nastave ka učeniku. Možemo pretpostaviti da se ciljevi pripremanja nastavnika za refleksivnu praksu bez teškoća uklapaju u postavke personalne orijentacije, jer se zahteva izvesna autonomija u razmišljanju i radu, i nadržavanje naučno-teorijskog i pristupa veština. Ovaj nam pristup ukazuje na važne ciljeve obrazovanja nastavnika, koji se često previđaju u obrazovnoj praksi. Četvrti pristup, *tehnološka orijentacija*, usmeren je na sticanje pedagoškog obrazovanja to jest upoznavanje naučnih principa nastavnog rada pa ovaj pristup prema sadržaju nalikuje *profesionalnim studijama* po Hobartu. Poslednji pristup nazvan *kritička orijentacija* nosi odlike kritičke pedagogije i usmeren je na pripremanje nastavnika za aktivnu ulogu u reformi škole i društva. Ovaj pristup, takođe, predstavlja novitet u odnosu na pristupe iznete u podelama Radulovićeve, Gomatososa i Hobarta.

Ako bismo pokušali da uporedimo izneta viđenja mogućih pristupa obrazovanju nastavnika, uviđamo da autori prepoznanju kao jedan od pristupa – obrazovanje nastavnika u oblasti naučno-teorijskih postavki predmeta koji realizuje i, ne obavezno, u oblasti pedagoške nauke, te Radulovićeve i Gomatososa ovako koncipirano obrazovanje smeštaju u okvir *akadenskog pristupa* odnosno *akadenskog usmerenja*. Fejman-Nemserova govoreći o *akadenskoj orijentaciji* u obrazovanju nastavnika ukazuje na naučno obrazovanje iz oblasti struke, što Hobart smešta u okvir *studija sadržaja*; takođe ova dva autora razlikuju pripremu iz oblasti pedagoške nauke kao poseban aspekt obrazovanja nastavnika, pri čemu Fejman- Nemserova raščlanjuje pedagošku pripremu na praktični i teorijski aspekt, dok Hobart piše uopšteno o sticanju kompetencija potrebnih za rad u nastavi. Pretpostavljamo da pod tim kompetencijama Hobart podrazumeva kako teorijska pedagoška znanja tako i praktične, didaktičke veštine.

Sledeći pristup koji identifikuju citirani autori sastoji se u sticanju pedagoško-didaktičkih veština i prepoznajemo ga u okviru *treninga praktičnih veština* kod Radulovićeve, *profesionalnih studija* kod Hobarta, *praktične orijentacije* u podeli koju iznosi Fejman-Nemser, odnosno *tehnologiji nastave* u tekstu Gomatos.

Dalje, Hobart i Gomatos ukazuju na obrazovanje nastavnika usmereno na njihov ličnom razvoju, i čini se da obrazovanje o kome govore dva autora ima za cilj podsticanje samoaktualizacije nastavnika i širenje opsega njegovih interesovanja, ali nije namenjeno neposrednoj praktičnoj primeni i razvijanju određenih veština, kao što je slučaj kod *obrazovanja za refleksivnu praksu* o kome govori Radulovićeve, a koje ima za cilj promenu načina rezonovanja nastavnika i posticanje njegove autonomije u radu.

Analizirane podele pristupa obrazovanju nastavnika možemo predstaviti tabelarno na sledeći način:

Tabela br. 3: Pristupi obrazovanju nastavnika, prema različitim autorima:

	Ciljevi obrazovanja nastavnika:						
	<i>Učenje naučno-teorijskih postavki predmeta</i>	<i>Teorijska pedagoška priprema</i>	<i>Sticanje pedagoških veština</i>	<i>Lični razvoj</i>	<i>Refleksivna praksa</i>	<i>Razvoj profesionalnog identiteta nastavnika</i>	<i>Aktivna uloga nastavnika u društvu</i>
Hobart	Studije sadržaja	Profesionalne studije	Profesionalne studije	Studije namenjene ličnom razvoju	/	/	/
Fejman-Nemser	Akadska orijentacija	Tehnološka orijentacija	Praktična orijentacija	/	/	Personalna orijentacija	Kritička orijentacija
Radulović	Akademski pristup i obrazovanje za refleksivnu praksu	/	Trening praktičnih veština i obrazovanje za refleksivnu praksu	Obrazovanje za refleksivnu praksu	Obrazovanje za refleksivnu praksu	Obrazovanje za refleksivnu praksu	/
Gomatos	Akademsko usmerenje	/	Tehnologija nastave	Model profesionalnog razvoja	/	/	/

Navedeni pristupi obrazovanju nastavnika dati u ćelijama tabele prisutni su kako u njihovom inicijalnom obrazovanju, tako i u profesionalnom usavršavanju. Prilikom analize sistema inicijalnog obrazovanja i sistema usavršavanja, uočavaju se različiti modeli – koncepcije odnosa između ova dva sistema. Ove koncepcije možemo označiti kao *modele deficita* i *modele razvoja*. Za pristupe bazirane na *modelu deficita* karakteristično je, kao što im i sam naziv sugerije, da su zasnovani na ideji o nadoknađivanju u sklopu usavršavanja, znanja i veština koje nastavnik nije stekao tokom inicijalnog obrazovanja, dakle oni za cilj imaju reparaciju. U definisanju oblasti koje nastavnik treba da savlada ide se “odozgo na dole”, što znači da ciljevi usavršavanja nastavnika bivaju proklamovani od strane prosvetnih vlasti ili institucija koje se bave naukom, dok se potrebe pojedinaca koji u tom usavršavanju treba da učestvuju, mahom ne uzimaju u obzir. U ovako koncipiranom usavršavanju dominira akademski pristup obrazovanju nastavnika, što znači da se njime prenose naučno-teorijska znanja, zanemaruje se značaj povezivanja teorije i prakse, znanja koja se nude su opšteg karaktera, dekontekstualizovana i neprilagođena potrebama rada u praksi.

S druge strane, *modeli razvoja* imaju za cilj transformaciju pretpostavki i promenu implicitnih teorija nastavnika, na kojima zapravo počiva njihov rad u odeljenju. Podstiče se eksperimentisanje, a profesionalni razvoj vidi se kao rezultat iskustvenog učenja. Takođe, odnosi moći u ovom slučaju su drugačije prirode, jer u profesionalnom razvoju koji se odvija po modelu razvoja, nastavnici učestvuju u osmišljavanju ciljeva, sadržaja i pravaca sopstvenog profesionalnog razvoja. Na ovaj način dolazi do ponovnog osmišljavanja iskustva nastavnika, za šta je neophodno da nastavnik bude refleksivno nastrojen (Stanković i Pavlović, 2010: 17-40). Razume se, pristupi obrazovanju zastupljeni u ovakvoj koncepciji usavršavanja su pristupi usmereni na lični razvoj i izgrađivanje refleksivne prakse. Modeli deficita, iako podležu brojnim kritikama od strane stručnjaka, i danas opstaju u praksi, čineći osnov sistema usavršavanja i u našoj zemlji i u Grčkoj.

2.4. Rezultati empirijskih istraživanja o profesionalnom razvoju nastavnika kao element za formiranje potpunije slike o problemu

Pitanje profesionalnog opredeljenja jedno je od najvažnijih pitanja u čovekovom životu. Većinu svog aktivnog vremena čovek provodi na poslu, i stoga od velikog značaja za svakog pojedinca da odabere zanimanje koje odgovara njegovoj ličnosti i sposobnostima, odnosno slici o sebi, govoreći u terminima Superove teorije. Neuspeh u poslu utiče negativno na samopoštovanje, a profesionalno nezadovoljstvo odražava se na zadovoljstvo životom uopšte, ali i na ponašanje na radu i produktivnost zaposlenih. Iz tih razloga je važno spoznati na koji način ova profesionalna kategorija, čiji je rad od velikog društvenog značaja, donosi odluke o izboru profesije i kako se odnosi prema svom poslu i profesionalnom razvoju.

Istraživanje sprovedeno na Kipru, na velikom uzorku nastavnika osnovne i srednje škole, imalo je za cilj, između ostalog, da ispita njihove motive za izbor profesije. Istraživači su utvrdili da je 63% ispitanih nastavnika oduvek težilo da se bavi ovim poslom; istovremeno, značajan broj nastavnika navodi da su značajni faktori njihovog izbora bile karakteristike ovog posla nevezane za njegovu prirodu i sadržaj: plata (41% odgovora), radno vreme i organizacija godišnjih odmora (55% odgovora); ukupno 36% je kao značajne faktore izbora navelo i radno vreme i visinu primanja; 52% je kao razlog navelo mogućnost uklapanja posla i porodičnih obaveza, dok je 15% nastavnika prepoznalo pritisak svoje porodice kao značajan činilac izbora. Sve u svemu, ukupno je 32% nastavnika odgovorilo da nastavnički posao predstavlja njihov životni poziv, navodeći istovremeno kao razloge izbora i pogodnosti ovog posla (kao što su primanja i radno vreme), a 28% je kao jedini razlog navelo sopstvenu ambiciju da se bave nastavničkim poslom, bez obzira na visinu primanja, trajanje godišnjeg odmora i radnog vremena (Zembylas & Papanastasiou, 2004: 365) Dakle, zaključujemo da u nastavničkom poslu značajnu ulogu u profesionalnom izboru imaju kako lične sklonosti i afiniteti, tako i situacione determinate, povezane sa uslovima rada, koje kod čak jedne trećine nastavnika čine glavni motiv za pristupanje ovoj profesiji.

Još jedno istraživanje o pitanju profesionalnog izbora kod nastavnika ukazuje da je sama priroda motivacije za izbor profesije naročito bitna za profesionalni razvoj,

budući da od nje zavisi posvećenost studijama i kasnijem profesionalnom životu. Nastavnici koji su ovaj poziv birali podstaknuti intrinzičkim motivima, pokazalo se, bivaju više zainteresovani za profesionalno usavršavanje i veća je verovatnoća da će ostati lojalni ovoj profesiji, nego nastavnici koje su podstakli ekstrinzički motivi da odaberu ovo zanimanje (Bruinsma & Jansen, 2010: 185-200). Ovo istraživanje, dakle, ukazuje na potrebu za ispitivanjem prirode motivacije za odabir nastavničkog poziva. U našem istraživanju ispitano je koliki je bio udeo različitih kako personalnih tako i okolinskih determinanti u profesionalnom izboru nastavnika. Pri tome smo imali u vidu da nastavnik barem dva puta vrši profesionalni izbor, jednom opredeljujući se za određene studije, i drugi put opredeljujući se za nastavničku profesiju.

Pojavu smanjenog interesovanja za nastavnički poziv, kakva se uočava kod nas, srećemo i u drugim zemljama, što se pripisuje obrazovnim, ekonomskim i promenama socijalne politike, te pratećim povećanjem stresa i sindroma sagorevanja kod nastavnika (Raggl & Troman, 2008: 581). Iz tog razloga podstiče se finansijski opredeljivanje za ovaj poziv i otvaraju novi putevi za prijem drugih profesionalaca koji se odluče na promenu pravca dotadašnje karijere ka zapošljavanju u školi. Tehnikom intervjuja prikupljeni su podaci o istoriji karijere grupe nastavnika, praćeni posmatranjem njihovog rada i dodatnim razgovorima. Jedan od zaključaka navedenih u ovom radu jeste da su promene zanimanja i oblasti rada sve češće. Takođe, svaka istorija karijere pokazala je da je karijera odraslog čoveka rezultat dijalektičkog odnosa selfa i aktuelnih okolnosti (posebno finansijskih) i da odluke koje se donose na planu karijere umnogome zavise od određenih bio-socijalnih karakteristika čoveka – poput pola, etničke pripadnosti i godina starosti. Ovaj zaključak podstiče na razmatranja iz ugla kritičke pedagogije i upućuje nas na sagledavanje uloge bio-socijalnih varijabli u profesionalnom razvoju nastavnika. Između ostalog, pokazano je da stepen u kome porodične obaveze mogu “poremetiti” tok i napredovanje karijere žene, prosečan muškarac skoro nikada ne proživljava u svom karijernom razvoju. Takođe, često se u izlaganju nastavnika koji su načinili preokret u karijeri pojavljuje koncept prelomne tačke, koja se javlja u tri vida (Raggl & Troman, 2008: 585). Samo-inicirana prelomna tačka rezultat je različitih događaja u ličnom životu čoveka, na primer fluktuiranja slike o sebi u datom radnom kontekstu, promena koje donosi sazrevanje ili pak uzrokuje karijerna frustracija. Druga vrsta jesu strukturalne

prelomne tačke koje potiču od karakteristika strukture sistema institucija poput škole, fakulteta, zakonitosti koje regulišu rad i zapošljavanje. Ovde ubrajamo i norme u vezi sa odlaskom u penziju, zapošljavanjem na određeno ili neodređeno vreme, i propise na osnovu kojih se određuje plata nastavnika (na primer, plaćanje na osnovu broja radnih sati, kakvo je aktuelno u našoj zemlji, a koje će se promeniti prelaskom na sistem finansiranja na osnovu broja učenika). Treći način da dođe do tačke preokreta u karijeri čoveka jeste usled spoljnjih događaja ili delatnosti drugih ljudi. Ovde možemo svrstati događaje poput otkaza, smanjenja plate, ponude posla od strane druge radne organizacije i slično.

“Nastava predstavlja jednu od najpopularnijih destinacija za pojedince koji menjaju karijeru” (Marsh 2006, prema Raggl, Troman, 2008: 586). Naročito je popularan izbor za žene koje planiraju porodicu, Raggl i Troman su utvrdili da je kod nastavnika najčešći uzrok pristupanje ovo zanimanje iz drugih područja rada upravo – porodica. Naime, najveći broj nastavnika odlučio se za ovo zanimanje jer je nedavno postao roditelj ili planira porodicu. Ovaj zaključak odnosi se skoro isključivo na žene, jer su uzorak istraživanja činile velikom većinom nastavnice, u skladu sa strukturom nastavničke populacije u celini. I inače, nastavnička profesija se tradicionalno smatra ženskom profesijom, što se objašnjava pogodnostima školskog rada koje dozvoljavaju uklapanje sa porodičnim obavezama (Steedman, 1985, prema Raggl, Troman, 2008: 587). Takođe, čest je slučaj da žene koje se bave tradicionalno muškim poslovima u momentu zasnivanja porodice čine zaokret ka nastavničkom pozivu (Raggl, Troman, 2008: 589). Ovaj fenomen takođe se objašnjava prednostima nastavničkog posla, u smislu dužih godišnjih odmora, i kraćeg radnog vremena, što majkama obezbeđuje mogućnost da se posvete podizanju dece. Međutim, i samo iskustvo roditeljstva može pokrenuti odlučivanje za posao nastavnika to jest učitelja, i neke ispitanice navode da ih je učestvovanje u školovanju sopstvene dece podstaklo da razviju ideju o pripremanju za ulazak u profesiju nastavnika i da nastave obrazovanje sa tim ciljem. Stvaranje sopstvene porodice može biti podsticaj za opredeljivanje za profesiju nastavnika zbog više slobodnog vremena koje ovaj posao nudi, međutim, odgajanje dece može predstavljati i prepreku posvećenom obavljanju tog posla, s obzirom da nastavnički posao često zahteva završavanje radnih obaveza kod kuće poput pripremanja za čas, pregledanja dečjih

radova i ličnog usavršavanja, pa nastavnici nailazi na brojne teškoće nastojeći da nađe ravnotežu između zahteva posla i porodice. Iz tog razloga, jedan od zadataka našeg istraživanja formulisan je u pravcu proveravanja povezanosti bračnog statusa i odnosa prema poslu, odnosno, profesionalnog razvoja.

Od značaja za temu našeg rada takođe je i studija u kojoj je ispitivano koliko nastavnici pristupaju formalnom i neformalnom obrazovanju tokom svog karijernog ciklusa. Rezultati pokazuju da formalne oblike obrazovanja koriste u najvećoj meri nastavnici koji su u tokom srednje karijere, dok se učestalost različitih oblika neformalnog obrazovanja vremenom menjala na različit način, na primer, korišćenje stručne literature pozitivno korelira sa starošću nastavnika, ali se saradnja između nastavnika smanjuje (Richter et al, 2011: 121). Pokazalo se da stepen angažovanja na poslu i količina radnih obaveza koje nastavnici ima, mogu samo delimično da omogućе predviđanje učestvovanja u formalnom ili neformalnom obrazovanju. Takođe, nivo angažovanja na poslu nije u potpunosti mogao da objasni promene koje se javljaju sa starošću nastavnika, te možemo zaključiti da postoje promene koje starost i godine radnog staža donose same po sebi (Richter et al., 2011: 124). Oslanjajući se na rezultate Rihterovog istraživanja, nastojaćemo da utvrdimo da li postoji povezanost između faza profesionalnog razvoja i učestvovanja u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja.

Analiza inicijalnog obrazovanja nastavnika koju je sprovela D. Bjekić na programima nastavničkih fakulteta pokazuje da su pedagoško-psihološki predmeti zastupljeni srazmerno malo, najviše 19% od ukupnog broja predmeta. A mereno brojem časova, zastupljeni su sa tek 2 do 10% (Bjekić, 1999: 56). Dalje, autorka zaključuje da struktura nastavnih planova i programa fakulteta na kojima se obrazuju nastavnici u našoj zemlji nije u skladu sa strukturom rada nastavnika tj. prirodom njegovih radnih aktivnosti (Bjekić, 1999: 57). Ovaj zaključak je značajan sa stanovišta našeg istraživanja, i upućuje nas na sličnu analizu studijskih programa u Grčkoj. Istraživanje Bjekićeve relevantno je za naše istraživanje i zbog toga što delimično rasvetljava odnos između profesionalnog iskustva i sticanja profesionalnog znanja. Ona smatra da iskustvo olakšava dalje učenje i usavršavanje nastavnika, i da nastavnici koji duže rade imaju jasniji uvid u svoje obrazovne potrebe i zahteve posla (Bjekić, 1999: 59).

Opsežno istraživanje Stamatovićeve na uzorku nastavnika osnovnih škola iz Srbije dalo je više relevantnih rezultata koji će pomoći zasnivanje ovog istraživanja. Pre svega, kao i u istraživanju u Grčkoj čiji su realizatori Gravani i Džon (Gravani & John, 2005: 303-319), pokazalo se da nastavnici u toj zemlji u maloj meri učestvuju u planiranju procesa sopstvenog profesionalnog usavršavanja. Na osnovu analize godišnjih programa profesionalnog usavršavanja nastavnika, u osnovnim školama u našoj zemlji, autorka je utvrdila da su najzastupljeniji unutarškolski oblici usavršavanja: predavanja, zatim tematske diskusije, ogledni časovi i međusobna poseta časovima, nešto ređe individualni rad nastavnika sa literaturom, mentorski rad, tematske tribine i seminari. Od vanškolskih oblika usavršavanja najzastupljeniji je seminar, zatim obrazovne radionice, sekcije i aktivni, potom konferencije, istraživački rad, panel diskusije, i kao najmanje zastupljene javljaju se stručne ekskurzije. Sami nastavnici, međutim, drugačije procenjuju učestalost pojedinih oblika – najzastupljeniji unutarškolski oblik usavršavanja je, prema njihovom mišljenju, predavanje (57% odgovora), potom seminar (49%), obrazovna radionica (39%), potom mentorski rad (31%), a manje su zastupljeni praćenje literature (22%) i prikazivanje inovativnih časova (18%) (Stamatović, 2006: 143, 144).

Na osnovu rezultata uočava se da se odgovori nastavnika o učestalosti određenih formi usavršavanja ne podudaraju sa podacima iz dokumentacije. Jedan od razloga može biti veliki broj oblika usavršavanja čije se pohađanje ispituje, zbog čega je teško proceniti njihovu učestalost, ili pak nedovoljno razlikovanje određenih organizacionih oblika, naročito kada se posmatraju sa određenom vremenskom distancom. Može se primetiti da se najčešći oblici usavršavanja podudaraju sa oblicima usavršavanja čija se obaveza realizacije u školi propisuje Pravilnikom (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika 2004/05, čl. 11 i 12) na osnovu čega možemo da zaključimo da se način usavršavanja nastavnika kreće u okvirima obaveznog, te da ga najčešće ne prevazilazi.

Dalje, u istraživanju Stamatovićeve nailazimo na podatak da nastavnici u najvećem broju (45%) procenjuju da je većina njihovih kolega iz škole zainteresovana za usavršavanje, nešto manje nastavnika (36%) procenjuje da su samo neki od kolega zainteresovani za usavršavanje, a 14% nastavnika je odgovorilo da su sve kolege zainteresovane (Stamatović, 2006: 152). U okviru našeg istraživanja biće takođe utvrđena

zastupljenost korišćenja različitih organizacionih oblika usavršavanja, prema proceni nastavnika, međutim, rezultati nisu sasvim uporedivi, kako se struktura uzoraka razlikuje: uzorak iz 2006. čine nastavnici osnovnih škola, a uzorak našeg istraživanja nastavnici srednjih škola.

Sledeće istraživanje relevantno za temu našeg rada sprovedeno je u Grčkoj na velikom reprezentativnom uzorku učitelja i nastavnika osnovnih škola, gimnazija i liceja, a imalo je za cilj da odgovori na sledeća istraživačka pitanja: kakvo je zadovoljstvo nastavnika poslom, kako nastavnici percipiraju efikasnost u svom radu i koji su njihovi stavovi u pogledu profesionalnog usavršavanja. U radu se navodi da većina ispitanih nastavnika iskazuje visok stepen zadovoljstva poslom, a mali broj, ukupno 1.7% u osnovnoj i 8.3% nastavnika u srednjoj školi iskazuje nedostatak zadovoljstva poslom. U načelu pokazalo se da je veći stepen zadovoljstva poslom kod nastavnika osnovne škole tj. učitelja, što Papanou (Papanou, 2002: 108) objašnjava različitim putevima profesionalnog razvoja, u smislu značajno ranijeg opredeljivanja za rad u nastavi od strane učitelja. Takođe, pokazalo se da postoji korelacija između nezavisnih varijabli pol, starosna dob i radni staž i zadovoljstva poslom: naime, muškarci iskazuju veće zadovoljstvo poslom od žena; nastavnici sa preko 45 godina starosti iskazuju veći stepen zadovoljstva poslom od mlađih kolega, kao i nastavnici koji imaju preko 18 godina radnog staža. Autorica dobijeni rezultat objašnjava fazom profesionalnog razvoja, u kojoj se nastavnik nalazi ostvarivši preko 19 godina radnog staža, a koja prema Hubermanovoj teoriji predstavlja fazu samoprihvatanja, refleksije i smirenosti. Kao najznačajniji činilac zadovoljstva poslom pokazao se rad sa učenicima i saradnja sa kolegama, a kao aspekt posla kojim su nastavnici najmanje zadovoljni pokazale su se prilike za stručno usavršavanje (55% iskazalo je najniži stepen zadovoljstva) i profesionalni razvoj (67% iskazalo je najniži stepen zadovoljstva). Ovaj rezultat je naročito značajan za temu našeg istraživanja, a možemo ga interpretirati diskontinuitetom koji postoji u sistemu profesionalnog usavršavanja nastavnika u Grčkoj, koji se ogleda u retkim prilikama da se u usavršavanju uzme učešće.

Još jedan važan rezultat navedenog istraživanja ukazuje na faktore od kojih, po mišljenju nastavnika, najviše zavisi njihov uspeh u radu. Najznačajnijim činiocem uspeha nastavnici smatraju sopstvenu ličnost – 93% odgovora, zatim radno iskustvo – 85.5%,

obrazovanje iz oblasti metodike i didaktike – 64.7%, obrazovanje na radu – 61.5%, i na kraju, osnovne studije iz oblasti čiju nastavu realizuju – 60.5%. Papanou tumači dobijene rezultate time da nastavnici ne smatraju usavršavanje odveć značajnim, već pre dopunom svojih sposobnosti i osobina. Jasniji uvid možemo steći kada analiziramo odvojeno odgovore učitelja i nastavnika, koji nedvosmisleno ukazuju na drugačiju percepciju značaja obrazovanja i usavršavanja od strane ova dva poduzorka. Naime, učitelji pridaju veći značaj didaktičkim znanjima, osnovnim studijama, i usavršavanju kao činiocima uspeha u radu (Papanou, 2002: 127). Ovaj rezultat možemo tumačiti razlikom u sadržaju inicijalnog obrazovanja nastavnika i učitelja koja se ogleda pre svega u usmerenosti učiteljskih fakulteta na didaktičko-metodičku pripremu. Prirodno je, stoga, da učitelji drugačije sagledavaju značaj ovih predmeta, i uopšte, svojih studija, za rad u nastavi.

U društvu znanja, doživotno učenje predstavlja kamen temeljac samostalnog i produktivnog rada, i zbog toga teorije i istraživanja iz oblasti obrazovanja odraslih dobijaju sve veći značaj. A da bi se aktivnosti kontinuiranog obrazovanja realizovale, neophodno je da pojedinac želi da uči i da taj proces predstavlja za njega pozitivno iskustvo. Zbog toga je važno poznavati stavove odraslih koji učestvuju u procesu stručnog usavršavanja. Što se tiče usavršavanja profesionalnih znanja koje nastavnici preduzimaju sami, najčešće korišćeni izvor od strane nastavnika u Grčkoj predstavljaju knjige – za 56.7% nastavnika, a najređe internet – 7.5%. Što se tiče učestvovanja u neformalnom obrazovanju organizovanom od strane različitih institucija interesovanje nastavnika je vidno. U predavanjima i diskusijama učestvovalo je 41.5% nastavnika, u seminarima 57.5%, u usavršavanju u okviru fakulteta za usavršavanje zaposlenih u srednjem obrazovanju i fakulteta za usavršavanje zaposlenih u osnovnom obrazovanju (ΣΕΛΜΕ- SELME ili ΣΕΛΔΕ- SELDE) 20.8%. U okviru regionalnih obrazovnih centara, uvodno usavršavanje prošlo je 15%, intenzivno usavršavanje 30.5% i periodično usavršavanje 27.8% nastavnika (Papanou, 2002: 134)². Od nastavnika koji nisu učestvovali u navedenim oblicima usavršavanja, većina nastavnika izjavljuje da je želela da uzme učešća, ali im nije bila obezbeđena prilika. Očekivanja nastavnika od

² Detaljnije o programima profesionalnog usavršavanja nastavnika koji se realizuju u okviru regionalnih obrazovnih centara videti u poglavlju *Profesionalno usavršavanje nastavnika u Grčkoj*

usavršavanja, pokazalo se dalje, razlikuju se zavisno od godina radnog staža nastavnika: mlađim nastavnicima potrebna je pomoć da se izbore sa problemima sa kojima se susreću u radu, a nastavnici sa više radnog iskustva zainteresovani su za učenje novih metoda nastavnog rada. Ovaj podatak govori u prilog prilagođavanja programa usavršavanja toku profesionalnog razvoja nastavnika, kako različite faze tog razvoja nose različite probleme i interesovanja. Na kraju, iz ovog istraživanja saznajemo da grčki nastavnici smatraju da je najadekvatnija ustanova za organizovanje njihovog obrazovanja fakultet – 71% odgovora, a najpovoljnijom prilikom za usavršavanje smatraju samostalno proučavanje sadržaja – 96% (po svoj prilici iz knjiga, s obzirom na to da jako mali procenat nastavnika koristi internet), potom seminare, razgovore i diskusije – 87%, razgovor sa kolegom 85%, posetu času kolege – 63% i posetu savetnika 61% (Papanaoum, 2002: 160).

Još jedno istraživanje koje se bavi stavovima zaposlenih u obrazovanju prema profesionalnom usavršavanju sprovedeno je 2004. godine od strane Joane Kostika (Κωστίκα – Kostika, 2004: 142- 159). Dobijeni rezultati ukazuju da većina ispitanika, 85% smatra postojeće usavršavanje bitnim za uspešno obavljanje posla nastavnika, što se slaže sa prethodno navedenim nalazima istraživanja Papanaoume (Papanaoum, 2002: 127). Međutim, mišljenja upitanih o stepenu u kojem postojeći programi usavršavanja odgovaraju njihovim potrebama su podeljena, pa 54% navodi da je taj stepen mali, a 46% da je veliki. Dakle, uprkos tome što uviđaju značaj usavršavanja, veći deo ispitanika ne nalazi da ono odgovara njihovim potrebama. Interpretirajući ovaj rezultat treba da imamo u vidu da su različiti ispitanici pohađali različite programe različitih organizatora usavršavanja, što može da bude jedan od uzroka neslaganja u procenama njihove adekvatnosti. Programi usavršavanja u Grčkoj su različitog trajanja, od jednodnevnih do višemesečnih, i jedno od istraživačkih pitanja odnosilo se na značaj dužine programa usavršavanja za njegovu efikasnost. U ovom slučaju, ispitanici su složni, 80% njih navodi da ovaj aspekt programa značajno doprinosi uspehu samog usavršavanja, u smislu da su duži programi efikasniji. Takođe, ispitanici su u celini zadovoljniji programima dužeg trajanja, šestomesečnim i jednogodišnjim programima usavršavanja nego kratkim programima (od 40 do 60 sati). Dalje, ispitanici procenjuju da je i učestalost usavršavanja značajan činilac njegovog uspeha, ovo je stav 89% ispitanih. Dalje, evaluacija programa

usavršavanja daje sledeće rezultate: 82% nastavnika procenjuje da ovi programi značajno doprinose izgradnji njihovih pedagoških kompetencija, 66% nalazi da programi unapređuju didaktička znanja, 64% smatra da unapređuju naučna znanja i 69% ispitanika procenjuje da programi usavršavanja doprinose primeni inovacija u nastavi.

Empirijsko istraživanje sprovedeno u našoj zemlji, sa ciljem da se utvrdi stav nastavnika o različitim aspektima akreditovanih programa neformalnog profesionalnog usavršavanja, dalo je sledeće rezultate: uprkos zaista velikom broju ponuđenih programa, značajan procenat nastavnika nije zadovoljan mogućnošću izbora, što možemo razumeti s obzirom na nejednaku zastupljenost različitih oblasti u okviru programske ponude (postoji veliki broj programa namenjenih nastavnicima opšteobrazovnih predmeta, dok neke oblasti koje se realizuju u okviru nastave stručnih predmeta, nisu uopšte zastupljene). Takođe, utvrđeno je da značajan broj nastavnika ne smatra da se programi kreiraju da bi zadovoljili njihove potrebe, kao ni da su primenjene metode primerene sadržaju programa (Milanov, 2010: 40-42). Rezultati takođe relevantni za naš rad odnose se na značaj određenih bio-socijalnih odlika nastavnika prilikom evaluacije određenih karakteristika programa. Pokazalo se da pol, radni staž, starost, bračni status, roditeljstvo, stepen obrazovanja u okviru kojeg nastavnici rade (osnovna ili srednja škola) i profesionalne kvalifikacije nastavnika (učitelj, nastavnik prirodnih, društvenih ili stručnih predmeta) imaju značaja u evaluaciji različitih kvaliteta programa usavršavanja od strane nastavnika. Tako da, na primer, mlađi nastavnici, nastavnici sa kraćim radnim stažom, muškarci, nastavnici bez dece i učitelji procenjuju da su programi usklađeni sa njihovim potrebama više nego drugi nastavnici (Milanov, 2010: 45-47). Ukupno zadovoljstvo akreditovanim programima varira između različitih kategorija ispitanika: mlađi nastavnici su zadovoljniji od starijih, nastavnici koji su stekli obrazovanje na prirodnim i tehničkim fakultetima su manje zadovoljni od ostalih kolega i nastavnici osnovne škole su zadovoljniji od nastavnika srednje. Na osnovu iznetih podataka možemo da zaključimo da je programska ponuda prilagođena više mlađim nastavnicima, i da ne prati promene u obrazovnim potrebama koje se javljaju tokom karijere i/ili da motivacija za usavršavanjem tokom životnog ciklusa u načelu opada. Takođe, kako na osnovu sadržaja ponuđenih programa usavršavanja, tako i na osnovu procena učesnika u usavršavanju, izvesno je da postojeći sistem nije uspeo da ispuni očekivanja nastavnika

stručnih predmeta u srednjim školama. Činjenica da učitelji daju pozitivnije procene u odnosu na predmetne nastavnike može se protumačiti kao posledica bolje prilagođenosti programske ponude potrebama i interesovanjima učitelja, ali i kao pokazatelj pozitivnijeg odnosa učitelja prema usavršavanju uopšte.

Od čega zavisi uspeh programa profesionalnog usavršavanja nastavnika? Odgovore smo potražili u rezultatima empirijskih istraživanja koja su se bavila ovom problematikom. Pomenuto empirijsko istraživanje sprovedeno u Grčkoj čiji su predmet proučavanja bila iskustva učesnika jednog programa profesionalnog razvoja (Gravani & John, 2005: 303-319) dovelo je autore do zaključka da je učenje odraslih u okviru in-servis programa umnogome determinisano socijalnim i obrazovnim kontekstom unutar kojeg program funkcioniše. Pokazalo se da onda kada nastavnici koji učestvuju i profesori koji vode usavršavanje uspostave odnos u kojem postoji uzajamno poštovanje i deljenje odgovornosti i autoriteta, usavršavanje ima više uspeha. Međutim, ovakvi odnosi nisu često uspostavljeni tokom kursa. Većina učesnika osećala se nezadovoljno i neugodno u okruženju u kojem se odvijao program profesionalnog razvoja i kreirana klima nije bila povoljna za učenje odraslih. Pri tome, odgovornost za neostvarenu saradnju nastavnici pripisuju profesorima, navodeći da profesore vide kao „drugi svet“, i obrnuto, profesori smatraju da su nastavnici došli sa unapred formiranim negativnim stavovima, nespremni da usvajaju znanje. Diseminacija znanja koja se odvija u smeru odozgo na dole, ne uvažavajući potrebe nastavnika, ukazuje da proklamovane promene u profesionalnom razvoju nastavnika ostaju samo na papiru, a nastavnici imaju osećaj marginalizovanosti. Profesori svoju ulogu opažaju kao ulogu jedinog kreatora i prenosioca znanja, potcenjujući prethodno stručno znanje nastavnika, što je u sukobu sa pretpostavkama učenja odraslih po Malkomu Noulisu, zaključuju autori (Knowles, prema: Gravani & John, 2005: 305, 319).

O ulozi pri-servis obrazovanja u profesionalnom razvoju i radu nastavnika govori nam istraživanje Kenedijeve iz 1999. godine. Kenedijeva ukazuje na široko rasprostranjeni problem u pristupima obrazovanju nastavnika, gde se većinom za kvalitetno bavljenje ovom profesijom smatra dovoljnim poznavanje samog predmeta koji nastavnik treba da predaje, i da posebna priprema za rad u nastavi nije potrebna. Uglavnom se kao nosilac pripreme nastavnika za ovu profesiju sagledava kontinuirano

usavršavanje, dok se inicijalno obrazovanje ne smatra značajnim u ovoj ulozi (Kennedy, 1999: 54).

Kenedijeva citira sociologa Lortija koji je još osamdesetih godina ukazao na značaj učenja po modelu koje se odvija tokom školovanja budućih nastavnika i da čitav period školovanja predstavlja jednu vrstu prakse za decu koja će se jednog dana baviti profesijom nastavnika. Imajući u vidu način rada sopstvenih nastavnika, novozaposleni nastavnik će nastojati da realizuje nastavu na isti način, koristeći iste metode i razumevajući nastavnu praksu na isti način (Lortie, prema: Kennedy, 1999: 55). Takođe, iskustva koja su stekli i primeri nastavnog rada sa kojima su se suočavali svakodnevno predstavljaju izvestan referentni okvir, koji nastavniku služi za evaluaciju sopstvenog rada, i uopšte, omogućava mu da uči kroz svoju praksu.

Autorka opisuje profesionalno učenje nastavnika kroz sledeće faze: prvo učenje na osnovu posmatranja rada sopstvenih nastavnika, potom upoznavanje sa sadržajem predmeta čiju će nastavu realizovati i na kraju, razvijanje ličnog stila i načina rada kroz radno iskustvo u školi. Najadekvatniji način učenja, prema Kenedijevoj, jeste onaj koji dovodi do promene referentnog okvira, što se događa nakon pohađanja određenih prisrvis programa. Prema tome, razlike u koncepcijama obrazovanja nastavnika ogledaju se u njihovom kasnijem radu i odražavaju se na referentni okvir nastavnika. Naime, u istraživanju je otkriveno da način evaluacije učeničkih radova zavisi od prisrvis programa koji je nastavnik prošao. Pa tako, tradicionalni programi imaju efekat jačanja ideja o važnosti poštovanja propisanog i zahtevanog, dok reformisani programi menjaju kriterijume nastavnika u smeru pridavanja većeg značaja konceptima i procesima koji se ogledaju kroz radove učenika.

Preduslov promene nastavne prakse, dakle, predstavlja upravo promena referentnog okvira koji je nastavnik stekao do tada, uglavnom kroz svoje iskustvo školovanja. Ova uloga prema nalazima istraživanja, treba da bude dodeljena inicijalnom obrazovanju nastavnika (Kennedy, 1999: 56). Dakle, mogli bismo zaključiti da je sa pripremanjem pojedinca za rad u nastavi potrebno početi tokom njegovog inicijalnog obrazovanja, formirajući program u pravcu izgrađivanja referentnog okvira koji će podržati kritički odnos prema primerima i iskustvima na koje se nastavnik neminovno oslanja kao i automno upravljanje svojim daljim učenjem i profesionalnim razvojem.

Dalje, na osnovu rezultata istraživanja, autorka ukazuje da nastavnici odabiraju program usavršavanja na osnovu svojih sklonosti, pa tako, nastavnik koji je sklon da razmišlja na način koji autorka naziva tradicionalnim, bira programe koji odgovaraju njegovom načinu rada i razmišljanja (Kennedy, 1999: 76). Možemo interpretirati ovaj nalaz kao rezultat sklonosti nastavnika da se kreće na sigurnom terenu, to jest da nastavlja učenje u onom domenu koji mu je blizak i poznat, i nastojanja da ne kompromituje svoje stavove. Ali, birajući program koji se uklapa u već postojeći referentni okvir, nastavnik zasigurno nije na putu da taj okvir sagleda kritički i eventualno promeni. Ovaj nam rezultat ukazuje na to koje su slabosti sistema usavršavanja u kome nastavnici sami vrše odabir programa usavršavanja. Međutim, i u drugačije uređenim sistemima obrazovanja nastavnika, sveukupni uticaj usavršavanja je neveliki – nijedan od programa različite orijentacije, bilo da se odvijao na univerzitetu, bilo na radnom mestu, nije prouzrokovao velike promene u idejama kojima se nastavnici rukovode u svom radu (Kennedy, 1999: 81).

Kako se, sudeći prema Kenedijevoj, istinske promene koje se ogledaju kroz preobražavanje referentnog okvira, događaju tokom perioda pre ulaska u profesiju, i kako iskustveno učenje i učenje po modelu dominiraju u ovom procesu, čini se da fokus promena treba usmeriti koliko na studijske programe, toliko i na način rada nastavnika koji obrazuju buduće nastavnike. U suprotnom, usled dominacije učenja na osnovu ugledanja na primer, koje se prenosi s jedne generacije na drugu, može dolaziti pre do perpetuacije postojećeg načina rada, čime se otežava uvođenje inovacija u nastavi.

Kvalitativno istraživanje Sajksove iz 1985. sprovedeno u Velikoj Britaniji, čini izuzetan uvod, ali i dopunu našem, pretežno kvantitativnom istraživanju. Istraživanje je imalo za cilj da opiše promene do kojih dolazi tokom životnog ciklusa nastavnika. Ove promene zapravo oslikavaju i promene karijernog ciklusa, s obzirom da su profesionalni razvoj i proces sazrevanja neraskidivo povezani (Sikes, 1985: 28). Kako svaka životna faza nosi određena očekivanja, nade, prava i obaveze, tako i profesionalni život nastavnika prate kroz različite faze različita očekivanja, nade, stavovi i brige (Peterson, Newman, Rempel & Bently, prema: Sikes, 1985: 28). Levinson, čiji istraživački rad sledi Sajksova, na osnovu svojih empirijskih podataka formuliše tezu da se životni ciklus

karakteriše sukcesivnim, kvalitativno različitim fazama (Levinson, prema: Sikes, 1985: 28).

Odlike prve faze životnog ciklusa odraslog, koja se odvija između 21. i 28. godine su, prema Levinsonu, nastojanje da se ispitaju mogućnosti u životu odraslih, da se opcije ostave otvorene i izbegne obaveznost. Ova faza vodi ka rastu odgovornosti individue, predstavlja jednu vrstu probnog perioda i naziva se „ulaskom u svet odraslih“. Ove odlike možemo zapaziti, prema Sajksovoj, i u kretanjima koja odlikuju profesionalni razvoj nastavnika. Tako, čak i oni mladi nastavnici koji su imali ambiciju da se bave ovim poslom, prilikom zaposlenja, navode da ne vide sebe zadugo u tom poslu. Odlike ove faze poklapaju se sa Superovom fazom istraživanja, kao i sa prethodnim istraživanjima koja su ukazala na veliku učestalost potencijalne i stvarne fluktuacije u prvim godinama nakon zaposlenja, u odnosu na kasnije godine (Kyriacou and Sutcliffe, prema: Sikes: 30). Takođe, u ovoj fazi retko koji nastavnik ima jasne planove za razvoj karijere i njegova posvećenost poslu nije velika. U početku, ono što brine nastavnika jeste savladavanje svakodnevnih radnih zadataka, a napredovanje se još uvek čini kao daleka mogućnost. Ovi rezultati, odgovaraju rezultatima kasnijih istraživanja koja su rezultovala teorijom Fulerove (Fuller, prema: Fessler, 1995: 172).

Na početku karijere naročito, ali i kasnije, ističe Sajksova, nastavnik ima potrebu za kretanjem u prostoru koji mu je poznat, što predstavlja premet njegovih studija. Tako, predmet studija biva ono što determiniše nastavnikov profesionalni identitet. S druge strane, nastava sa svim izazovima i teškoćama predstavlja nepoznanicu i nastavnik često pribegava onome što mu je poznato i pruža mu osećaj sigurnosti – oslanja se na svoja stručna znanja iz predmeta koji predaje, „krijući se iza njega“. Tako, nastavnik će uzrok neuspeha locirati pre u samim učenicima, nego u samom sebi, to jest sopstvenoj neveštosti da predmet približi učenicima različitih sposobnosti. Pri tome, ova tendencija je češća kod nastavnika koji su inicijalno obrazovanje stekli na nenastavničkim koledžima, nego kod onih koji su se obrazovali na nastavničkim koledžima (Sikes, 1985: 35). Navodi se opet da u tim situacijama nastavnik koristi primer svojih nastavnika prilikom rešavanja problema u učionici, što je potvrđeno i kasnijim istraživanjem Kenedijeve (Kennedy, 1999, 54-85). Još jedan važan zadatak koji predstoji mladom nastavniku je socijalizacija u školskom kolektivu. U tom procesu izazov predstavlja

tendencija iskusnijih nastavnika da prenose ustaljeni način rada i stavove kolektiva na mlađe kolege, što predstavlja prepreku inovacijama (Sikes, 1985: 39). U načelu, nastavnici početnici navode da im je inicijalni trening bio od male pomoći prilikom započinjanja rada.

Period od 28. do 33. godine Sajksova izdvaja, slažući se sa Levinsonom, nazivajući ga „tranzicijom tridesetih godina“. Tada se završava kratkotrajna faza eksploracije, i za mnoge nastavnike se broj porodičnih obaveza povećava, usled čega se javlja veća privrženost poslu, kao rezultat nastojanja da se obezbedi sigurnost posla i prihoda. Period tranzicije je poslednji momenat da se doneta odluka o karijeri razmotri i, eventualno, promeni. Danas, međutim, prolazimo kroz period velikih previranja na tržištu rada i možemo očekivati da se odluke o promeni pravca kretanja u karijeri donose u bilo kom momentu, odnosno da se tranzicija javlja i u kasnijim fazama karijere. U ovoj fazi mogu se javiti značajne razlike u ponašanju između muškaraca i žena, kako za žene tridesete godine najčešće predstavljaju period preokreta, kada donose odluku o zasnivanju porodice. Na ovu odluku, svakako utiče i situacija na tržištu rada, tj. mogućnost zadržavanja posla ili pronalaženja novog. Tokom perioda „tranzicije tridesetih godina“ nastavnici poslednji put evaluiraju odabrani put, drugi pak, koji su se učvrstili u odluci da se bave ovim poslom, prave planove u vezi sa napredovanjem i preuzimanjem većih odgovornosti na poslu. U ovoj fazi, takođe, zarada poprima veći značaj nego što je imala u dvadesetim godinama.

Ponekad motiv za izbor zanimanja nastavniku predstavlja iskustvo koje je imao sa svojim nastavnikom. Međutim, Sajksova navodi da to dovodi do razočaranja, kada se nastavnik suoči sa stvarnošću u kojoj većina učenika nema isti odnos prema njemu, kakav je on sam imao prema svojim nastavnicima (Sikes, 1985: 46). Uprkos tome što često doživljavaju frustracije u svom radu, nastavnici teže da postaju sigurniji i samim tim, slobodniji u svom radu na času. Oslanjaju se više na svoje ideje, i spremniji su da „eksperimentišu“ oslobađajući se polako od modela koje su imali (Sikes, 1985: 46; Fuller, prema: Fessler, 1995: 172). U ovom periodu raste interesovanje za pedagoške oblasti i često biva snažnije nego interesovanje za sopstveni predmet.

U starosnoj dobi između 30. i 40. godine koincidiraju iskustvo i relativno visok nivo fizičke i intelektualne sposobnosti i mnogi nastavnici tada postižu vrhunac

ambicioznosti, samopouzdanja i posvećenosti. Prema Levinsonu u ovom periodu čovek se součava sa sledećim zadacima: nastoji da se “usidri“, da razvije kompetencije u svojoj profesiji, da stekne status i ugled (Levinson, prema: Sikes, 1985: 48). Ovde takođe dolazi do razlika u karijeri između muškaraca i žena, jer većina žena biva posvećena porodici, što se od njih i očekuje, dok muškarci mahom usmeravaju napore ka napredovanju u poslu, i to na štetu drugih aspekata života. Pored toga, u ovoj fazi postoji mogućnost javljanja sindroma sagorevanja usled rastućih ambicija, a ambicija u ovom periodu života nastavnika često biva usmerena ka polju organizovanja i upravljanja. Autorka smatra da nastavnicima iskazivanje izrazitog negodovanja prema rukovodećim i organizatorskim funkcijama predstavlja strategiju za prevladavanje osećaja neuspešnosti usled nemogućnosti da u svom poslu napreduju. Druga alternativa za prevazilaženje osećaja da posao ne pruža mogućnosti za dalje napredovanje jeste, na primer, nalaženje dodatnog posla koji pruža više izazova ili okretanje personalnom i porodičnom životu, što najčešće čine žene (Sikes, 1985: 49). Vidimo da karijera muškaraca i žena poprima različito usmerenje, što predstavlja sociološki fenomen naročito prepoznatljiv u zemljama Balkana. Međutim, rodne uloge se poslednjih godina drastično menjaju, dozvoljavajući ženama pre svega da rade, a zatim i da dele domaće obaveze sa svojim partnerima.

U tridesetim godinama nastavnik više nije početnik sa malo iskustva, koji je bliži po godinama svojim učenicima nego većini kolega – ne pripada više istoj generaciji, generaciji svojih učenika. Odnos prema učenicima biva preoblikovan i iskustvom roditeljstva, koje pomaže nastavnicima – roditeljima da razviju više razumevanja i simpatija za decu sa kojom rade.

Sledeća faza odvija se između 40. i 50-55. godine, kada već nastavnici koji su značajno napredovali promenivši svoju funkciju retko imaju kontakta sa učenicima. Stoga ovi nastavnici nisu činili uzorak istraživanja čije rezultate opisujemo. U ovom periodu muškarci prestaju intenzivno da planiraju napredovanje u karijeri i da preduzimaju korake u pravcu istog. U istom periodu, međutim, ova ambicija može se javiti kod nastavnica, kako njihova deca odrastaju i bivaju samostalnija. Peta decenija i početak šeste predstavljaju, prema zaključcima mnogih istraživanja, period kada se dostiže plato u karijeri (Sikes, 1985: 52; Havighurst, prema: Huberman, 1974: 122, 123; Super, 1976: 29). Tada se često vrši procena onoga što je dostignuto u prethodnom

periodu, čiji nepovoljan ishod može uzrokovati frustraciju i nezadovoljstvo. Ovaj period predstavlja prekretnicu od mladosti ka starosti, i nameće pitanja sopstvenog uspeha, smisla i prolaznosti sopstvenog života. Verovatno je da tome doprinose kompetencije i samopouzdanje sticani tokom godina, i mirenje sa rezultatima koji su do tada postignuti. Jedan deo nastavnika ne uspeva da se pomiri sa nedostignutim ciljevima, i to se odražava kroz cinizam i nenalaženje svrhe u radu.

Poslednja faza profesionalnog razvoja nastavnika odvija se pred odlazak u penziju, posle 50. to jest 55. godine života. Sajksova navodi da i tada radni moral može biti visok, ali čovek oseća da mu ponestaje snage i energije za rad. Za nastavnike kojima se ugasio entuzijazam odlazak u penziju predstavlja privlačnu ideju. Međutim, približavanje penzionisanju može doneti novu volju za rad nastavniku, kao i veću liberalnost u radu sa učenicima. Percepcija značaja discipline, gorućeg problema nastavnika koji prvi put ulazi u razred, na kraju karijere dobija posve drugačiji oblik, i nastavnici pred penzijom često dozvoljavaju svojim učenicima najviše nestašluka, došavši do saznanja da je jedino bitno da učenik nauči ono što je potrebno. Kao da i sam nastavnik oseća tada najveću slobodu da radi na način na koji on želi. U tome mu, verovatno, pomaže oslobođenost od straha od gubitka posla ili gubitka mogućnosti za napredovanje. Takođe, odnos učenika prema nastavnicima ove starosne grupe je često odbacujući, i oni se mogu suočiti sa problemom uspostavljanja kontakta sa učenicima. Sličan stav prema najstarijoj kategoriji nastavnika mogu demonstrirati i mladi nastavnici, karakterišući način rada i znanja starijih kolega kao prevaziđene i zastarele. I obrnuto, stariji nastavnici mogu imati negativan stav prema mlađim kolegama ocenjujući ih kao nedovoljno kompetentne.

Intervjuisani nastavnici mahom izražavaju potrebu za povratnom informacijom o svom uspehu u radu, iskazujući pozitivan stav ka završnim ispitima kojima bi se proverilo znanje stečeno tokom godine. U tom smislu, značajnu satisfakciju u poslu nastavnika donose saznanja o daljem uspešnom napredovanju njihovih učenika (Sikes, 1985: 56).

Kao što vidimo, postoji sličnost između faza profesionalnog razvoja nastavnika sa životnim fazama kako ih opisuju Erikson i Levinson u svojim teorijama. Jasno je da svaka od faza koje je izdvojila Sajksova na osnovu svog istraživanja postavlja pred

nastavnika određene životne dobi svojevrzne zadatke, koje on rešava više ili manje uspešno, što se, skoro neizostavno, odražava na njegov celokupan život i rad. Upliv ličnog u profesionalni život se ogleda kroz uticaj faze porodičnog života u kojoj se nalazi pojedinac na njegovo profesionalno angažovanje, kao i kroz individualne razlike u pogledu mogućnosti odgovora na izazove ili prepreke koje svaki stadijum profesionalnog razvoja donosi.

U okolnostima koje su prisutne na tržištu rada u sadašnjosti, uočavamo potencijalne uzroke promena opisanog toka profesionalnog razvoja. Veliki broj nastavnika stupa na rad nakon tridesete godine, pa, pretpostavljamo, faza „ulazak u svet odraslih“ kraće traje ili čak izostaje. Takođe, sa produženjem radnog veka usled pomeranja odlaska u penziju, poslednja faza karijernog ciklusa, po svojoj prilici, započinje kasnije.

Istraživanje novijeg datuma, takođe sprovedeno u Velikoj Britaniji potvrđuje da se, uprkos razlikama u radnom kontekstu i individualnim razlikama među nastavnicima, mogu identifikovati određene tenzije, preokupacije i problemi i težnje, karakteristični za najveći broj nastavnika u određenim fazama karijere. Korišćenjem kvalitativnih i kvantitativnih metoda opisano je šest faza profesionalnog života nastavnika, i u okviru svake su prepoznate određene podgrupe nastavnika (Sammons et al., 2007: 686):

Tokom prve tri godine radnog staža odvijaju se faza nazvana – *Posvećenost: podrška i izazov*; podgrupe:

- a) razvijanje osećanja efikasnosti i
- b) smanjenje osećaja efikasnosti;

Od 4. do 7. godine staža *Identitet i efikasnost unutar učionice*; podgrupe:

- a) održavanje jakog osećaja identiteta i samoefikasnosti
- b) održavanje identiteta i efikasnosti
- c) identitet i efikasnost su ugroženi.

Potom, od 8. do 17. godine – *Upravljanje promenama u ulogama i identitetu: rast tenzija i tranzicija*; podgrupe:

- a) održavanje
- b) gubitak motivacije i posvećenosti; u narednih sedam godina.

Od 16. do 23. godine staža – *Tenzije u profesionalnom životu: izazovi motivisanosti i posvećenosti*; podgrupe:

a) dalje napredovanje u karijeri i dobra učenička postignuća vode povećanoj posvećenosti i motivisanosti

b) održavanje motivacije, posvećenosti i efikasnosti

c) radna preopterećenost i tenzije usled nastojanja da se pređe na upravljačke funkcije ili karijerna stagnacija vode smanjenoj motivisanosti, posvećenosti i efikasnosti;

Sledeća faza odvija se između 24. i 30. godine staža i nazvana je *Izazovi održavanju motivacije*; podgrupe:

a) održavanje jake motivisanosti i posvećenosti

b) dalji rad uz gubitak motivacije;

Najzad, posle 30 godina staža nastupa: *Održavanje/ opadanje motivacije, Sposobnost da se izbori sa promenom, iščekivanje penzije*; podgrupe:

a) održavanje posvećenosti

b) umor i zarobljenost.

Izneti opis karijere možemo razumeti u skladu sa Eriksonovom i Superovom teorijom, kao niz zadataka koje određeni period karijere postavlja pred nastavnika. Zavisno od uspeha u savladavanju zadatka, nastavnik se može naći u nekoj od podgrupa prepoznatih u okviru svake od faza, tako da svaka faza karijere može rezultovati bilo pozitivnim bilo negativnim ishodom.

Kao glavni uticaji koji oblikuju profesionalni život nastavnika, u ovom istraživanju, prepoznati su: karakteristike i odnosi unutar socijalnog okruženja škole; profesionalni faktori – uloge i odgovornosti nastavnika i karakteristike obrazovne politike; lični faktori, poput ličnog zdravlja i problema i podrške koji potiču od porodice nastavnika. Pokazalo se da podržavajuća školska sredina ima krucijalni značaj za osećaj efikasnosti kroz svih šest faza profesionalnog života nastavnika. Autori navode da je dinamičnu prirodu profesionalnog života nastavnika, moguće razumeti jedino kroz praćenje međuuticaja organizacije, međuljudskih odnosa na radu i faktora ličnog života nastavnika (Sammons et al., 2007: 686).

Interesovanje naučnika i zaposlenih u prosveti može pobuditi sledeća nedoumica: kako su do sad opisana istraživanja sprovedena uglavnom u zapadnoevropskim zemljama

i Americi, da li se slična pitanja i preokupacije javljaju i kod nastavnika u našoj zemlji? I dalje, ako postoje različitosti u ovim indikatorima profesionalnog razvoja, da li su one karakteristične samo za našu zemlju ili se javljaju i u drugim zemljama sličnih socio-kulturnih odlika?

Sledeće empirijsko istraživanje, čiji se ciljevi i sadržaj nadovezuju na prethodno opisana odnosi se na kritične događaje u karijeri nastavnika. Autorka istraživanja, Linda Mizor, iznosi tezu da postoje prelomni momenti u toku karijere nastavnika koji čine prekretnicu u njegovom životu zahtevajući donošenje krupnih odluka. Pokretači ovih faza mogu biti spoljašnjeg i unutrašnjeg porekla. Recimo, istorijski događaji, poput ratova, i društveno-ekonomskih promena mogu dovesti čoveka u situaciju da mora da donosi važne odluke i unosi promene u dosadašnji tok karijere (Measor, 1985: 62). Ova je teza značajna za naše istraživanje, s obzirom da obe zemlje koje u njemu učestvuju trpe snažne socio-ekonomske promene u vidu ekonomske krize, zatvaranja radnih mesta i brojnih nepovoljnih posledica koje ta situacija donosi, što ćemo imati u vidu prilikom analize dobijenih rezultata.

Drugu vrstu uzročnika kritičnih faza, unutrašnjeg porekla, čine određeni momenti u karijeri nastavnika: momenat izbora profesije, prvo iskustvo u praksi, prvih 18 meseci rada, tri godine nakon zaposlenja, središnja faza karijere i napredovanje i na kraju, period pred penzionisanje. Treći tip uzročnika promena u karijeri predstavljaju događaji u ličnom životu pojedinca – na primer brak, rođenje deteta, razvod, bolest člana porodice. Govoreći o kritičnim momentima u karijeri, autorka nas upoznaje sa karakteristikama perioda koji se odvija u prvih godinu i po dana rada, a do kojih je došla koristeći metod životne istorije i etnografske tehnike.

U prvih 18 meseci karijere glavni problem nastavniku predstavlja održavanje discipline. Preokupiranost ovim problemom je vrlo izražena i veoma česta, pa tako nastavnici koji nemaju ovih poteškoća na početku karijere, predstavljaju izuzetak (Measor, 1985: 62). Sa svoje strane, učenici provociraju i ispituju granice novozaposlenog mladog nastavnika, čineći njegovo prilagođavanje težim. Nastavnici suočavanje sa ovom preprekom i način njenog prevazilaženja smatraju jako važnim, a autor čak prelomnim momentom u nastavničkoj karijeri, navodeći da pojedinci koji nisu uspeli da se u prvih 18 meseci izbore sa problemom discipline, odustaju od ovog posla

(Measor, 1985: 63). Dakle, ovaj kritični period predstavlja izazov profesionalnom identitetu čoveka – on odlučuje da li je nastavnik ili nije, i ako jeste, kakav je nastavnik: strog, popustljiv ili možda nezainteresovan. U ovakvim periodima čovek ponovo procenjuje svoje prioritete. Pojedinaac u takvim situacijama vrši određeni izbor: povlači se ili nastoji da se prilagodi, menjajući strategiju ili pak radno mesto, a vršenjem takvih izbora konstruiše se profesionalni identitet, i uopšte – self (Strauss, prema: Measor, 1995: 75).

Jedno drugo kvalitativno istraživanje o profesionalnom razvoju nastavnika sa fokusom na fazi entuzijazma i rasta ispituje pokretače – činioce koji doprinose stalnom traženju i implementaciji inovacija u nastavničkoj praksi. Na osnovu intervjua obavljenog sa nastavnicima koji su ocenjeni kao entuzijasti, autori dolaze do identifikovanja činilaca inovativne prakse, pokušavajući nakon toga da utvrde da li se dobijeni podaci uklapaju u postojeći model karijernog razvoja nastavnika Feslera i Kristensena (Fessler & Christensen, prema: Weasmer et al. 2008: 23). Kakvi su nastavnici – entuzijasti? To su nastavnici koji aktivno traže prilike za učenje, svesno se bore protiv rutinskog načina realizovanja nastave, nastoje da uključe sve učenike u rad i kao prioritet postavljaju inovativnost u radu, bez obzira na vremenska i druga ograničenja. Naime, poznato je da profesionalno usavršavanje, priprema za nove načine rada na času i nabavka novih materijala zahtevaju vreme, nekada i novac, i često se odvijaju na štetu porodičnih obaveza (Burke & Mc Donel, prema: Weasmer et al., 2008: 25). Nastavnici „inovativci“ se često angažuju na dodatnim profesionalnim aktivnostima, zauzimaju leaderske uloge, organizuju dodatnu nastavu, učestvuju na konferencijama. Ispitani nastavnici navode da je od velikog uticaja na njihov rad i ponašanje učenika, te da pozitivan stav učenika podstiče implementaciju inovativne prakse – oni nastoje da omoguće svojim đacima da budu u toku sa novim saznanjima i trendovima i poklanjaju pažnju različitim potrebama i interesovanjima učenika, dakle, imaju individualizovan pristup u nastavi (Weasmer et al., 2008: 28). Pored učeničkog ponašanja, faktor od uticaja na entuzijazam nastavnika jesu pozitivni kritični događaji. U kategoriju pozitivnih kritičnih događaja autori ubrajaju učestvovanje u profesionalnom usavršavanju, napominjući da su svi nastavnici, okarakterisani kao entuzijasti, stekli viši nivo obrazovanja nego što je neophodno za ovaj posao, kao i da kontinuirano ulažu napor u svoje usavršavanje: kroz konsultacije na

institucijama za visoko obrazovanje i druge oblike usavršavanja (Weasmer et al., 2008: 30). Dakle, profesionalno usavršavanje doprinosi unapređivanju rada nastavnika i njegovom profesionalnom razvoju, ali isto tako, učestvovanje u profesionalnom usavršavanju ukazuje na odnos prema poslu, ili, govoreći u terminima faznih teorija profesionalnog razvoja, na fazu profesionalnog razvoja u kojoj je nastavnik. U nastavku, autori nalaze da postoji pozitivna povezanost između učestvovanja nastavnika u daljem obrazovanju i postignuća njihovih učenika (Weasmer et al, 2008: 33)

Takođe, za naše istraživanje bitna je napomena nastavnika da im je nakon upoznavanja sa inovacijama u praksi potrebno vreme da promisle, prodiskutuju i uvežbaju novonaučeno, da bi ga zaista mogli implementirati (Weasmer et al, 2008: 25). U tome im može pomoći kolega – coach (kouč, mentor) ili konsultacije sa kompetentnim licem.

Poslednji definisani faktor koji doprinosi entuzijazmu nastavnika za usavršavanje jeste postojanje porodične podrške. Većina intervjuisanih nastavnika navodi da nailazi na pozitivno reagovanje od strane članova svoje porodice kada se angažuje na dodatnim aktivnostima u vezi sa svojim poslom (Weasmer et al., 2008: 30). Još jedna informacija, ne manje važna za predmet našeg interesovanja jeste da nastavnici entuzijasti u velikom broju potiču iz porodica prosvetnih radnika, navode autori. Na osnovu toga možemo da pretpostavimo da roditelji utiču u velikoj meri ne samo na izbor profesije svoga deteta, već i na njegov dalji profesionalni razvoj. Pretpostavljamo da roditelji – prosvetni radnici koji su sa ljubavlju i posvećenošću radili svoj posao prenose taj odnos i na svoju decu koja odlučuju da se bave istim poslom.

Kao pitanje nakon upoznavanja sa karakteristikama rada i ličnosti nastavnika u fazi entuzijazma i rasta, nameće se pitanje, da li je ovo zaista faza, ili pak trajnija odlika odnosa prema poslu koju poseduju određeni nastavnici. Naime, kako istraživanje nije longitudinalnog karaktera, ne možemo da zaključimo da ovi nastavnici nemaju konstantnu tendenciju da rade i usavršavaju se sa većim entuzijazmom od ostalih kolega.

Jedna od glavnih determinanti zbivanja na polju karijere, prema Superovoj teoriji jeste slika o sebi, kao način na koji pojedinac doživljava i definiše sebe u određenoj ulozi. Proučavajući opise karijernih puteva nastavnika, Kelhtermans prepoznaje sliku o sebi kao jednu od pet komponenti koje sačinjavaju samospoznaju, pored samovrednovanja, radne

motivacije, percepcije radnih zadataka i viđenja budućnosti. Slika o sebi predstavlja način na koji nastavnici svrstavaju sebe u određeni tip nastavnika i zasnovana je na samopercepciji, ali i na načinu na koji okolina doživljava nastavnika, njegov način rada i ponašanje (Kelchtermans, 2009: 262). Dakle, slika o sebi koju nastavnik formira snažno je determinisana percepcijom nastavnika od strane okruženja i okoline – učenika, kolega, direktora.

Samovrednovanje se sastoji u samoproceni kvaliteta obavljanja posla, nastavnik donosi sud o tome koliko je uspešan u svom radu i ovaj proces takođe podleže uticaju fidbeka koji daju drugi – najčešće učenici. Pozitivno samovrednovanje je ključno za obavljanje posla sa lakoćom, i osećaj ispunjenosti svakodnevnim aktivnostima u odeljenju. Ova je samoprocena fluidna, promenljiva i traži ponovnu potvrdu i fidbek od strane drugih (Kelchtermans, 2009: 262). Zbog toga možemo očekivati da se samovrednovanje nastavnika menja sa sticanjem iskustva i kompetencija, ili pak sa promenom radne sredine.

Razumljivo je da nastavnikova percepcija sopstvene delatnosti i uslovi u kojima on radi predstavljaju ključne determinante radne motivacije. Motivi za bavljenje poslom nastavnika i ostajanje u ovoj oblasti rada vremenom se menjaju i razvijaju, navodi Kelchtermans. On nalazi da su ovakve promene naročito izražene kod nastavnika srednje škole, od kojih je većina pristupila ovom poslu jer ih je interesovala disciplina koju su proučavali tokom osnovnih studija. Vremenom, jedan deo nastavnika uviđa da se značaj i kvalitet njihovog rada ne ogleda samo u poznavanju predmeta čiju nastavu realizuju; uloga vaspitača, mentora i savetnika mladima koji se suočavaju sa teškim zadatkom ulaska u svet odraslih i izgrađivanja identiteta, može pružiti značajan podstrek povoljnoj samoproceni nastavnika (Kelchtermans, 2009: 262, 263). Odavde možemo sagledati dva pravca razvoja nastavnika, neki se posvećuju izgrađivanju kompetencija i stručnih znanja, dok se drugi usmeravaju na svoju vaspitnu i savetničku ulogu u razredu, i u tome nalaze vrednost nastavničkog posla.

Kvalitativnim istraživanjem Trent je ispitivao profesionalni identitet mladih nastavnika. Kao ključne karakteristike dobrog nastavnika, intervjuisana grupa ispitanika, budućih nastavnika, izdvojila je: brižnost u odnosu na učenike, pravičan odnos prema njima i inspirativnost za učenike, koja se ogleda kroz odabir nastavnih metoda (Trent,

2011: 535-539). Navedene odgovore prepoznaju se kao centralne vrednosti oko kojih se formira identitet nastavnika uključenih u ovo istraživanje. Dakle, vrednosti čine stožer oko kojeg se grade ciljevi i profesionalni identitet nastavnika. Rezultate svog istraživanja Trent tumači u sklopu Vegnerovog shvatanja o tri načina pripadanja: angažovanje, imaginacija i regulisanje. Angažovanje dozvoljava čoveku da investira u ono što radi i u svoje odnose sa ljudima, čime se izgrađuje zajednička inicijativa i preduzimljivost na primer kolektiva, odnosno, grupe. Imaginacija se odnosi na stvaranje slike o svetu i pozicioniranje sebe unutar te slike, dok regulisanje upravlja aktivnostima pojedinca unutar širih struktura i organizacija, čime identitet grupe biva integrisan u identitet pojedinca koji joj pripada (Wegner, prema: Trent, 2011: 531). Pojedinci kroz zajedničko delanje, kroz radne aktivnosti formiraju zajednički repertoar rada i slična shvatanja. Aktivnosti u okviru nastavnog rada formiraju onaj deo identiteta koji govori o odnosu sa učenicima. Imaginacija, s druge strane, dozvoljava pogled šireg konteksta, sagledavanje sebe u profesionalnom svetu, pravljenje projekciju sebe u budućnosti na osnovu prošlih iskustava, osmišljavanja profesionalnih težnji i ciljeva. Regulisanje doprinosi uklapanju čoveka u postojeće strukture i funkcionalnost u okviru datog konteksta. Kroz regulisanje se ogleda način na koji su nastavnici obučeni da realizuju nastavu i pristupi u radu kojima su naučeni tokom iskustva školovanja (Wegner, prema: Trent 539-540). Dakle, profesionalni identitet se konstituiše na osnovu zajedničkih aktivnosti i interakcija na radu, projekcija budućnosti, ciljeva i aspiracija i zavisi od prethodnog obrazovanja nastavnika i njegovog sistema vrednosti.

Profesionalni identitet nastavnika nije stabilan i nepromenljiv, naprotiv, autori ga opisuju kao višeslojan i dinamičan (Beijaard et al, Beauchamp & Thomas, prema: Trent, 2011: 529). Slika o sebi kao nastavniku, kao jedan od aspekata profesionalnog identiteta, takođe, ima tendenciju da se preoblikuje i fluktuiraju. Istraživanje, međutim, ukazuje na izvestan paradoks, koliko god da identitet, shvaćen kao razumevanje onoga što smo mi i što mislimo da su drugi ljudi (Danielewits, prema: Trent: 531), posmatran na različitim scenama, jeste nestabilan i podložan kontinuiranim promenama, toliko kod jedne grupe nastavnika shvatanja nastave i učenja, i viđenja njihove lične uloge u nastavnom procesu bivaju rigidna. Ovakvo, nefleksibilno shvatanje sopstvene uloge može dovesti do nemogućnosti uklapanja nastavnika u školsku sredinu i do njegovog povlačenja iz nje

(Trent, 2011: 530). Rezultati istraživanja Trenta i Kelhtermansa značajni su za razumevanje prirode identiteta nastavnika i načina formiranja slike o sebi kod ove profesionalne kategorije.

Ukupne doprinose odabranog skupa istraživanja možemo prikazati na sledeći način:

Tabela br. 4: Rezultati empirijskih istraživanja o profesionalnom razvoju nastavnika:

Autor	Tema	Informacije o obrazovanju nastavnika	Informacije o profesionalnom razvoju	Odnos obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika
Zembylas & Papanastasiou 2004	Činioci profesionalnog izbora nastavnika	/	Afinitet prema poslu je osnovni razlog izbora kod većine nastavnika, ali je kod skoro trećine jedini razlog. Pogodnosti koje posao pruža jesu značajan činilac izbora.	/
Bruinsma & Jansen 2010	Povezanost prirode motivacije za izbor zanimanja i motivacije za obrazovanje kod nastavnika	/	/	Postoji pozitivna korelacija intrinzičke motivacije za izbor zanimanja i motivacije za obrazovanje i usavršavanje.
Raggl & Troman 2008	Istorija karijere nastavnika	/	Bio-socijalne varijable, naročito pol i bračno stanje značajno utiču na tok karijere i izbor da se opredeli za profesiju nastavnika. Ovakve prekretnice najčešće su kod žena – majki.	/
Richter 2011	Povezanost profesionalnog razvoja i usavršavanja nastavnika	/	/	U različitim fazama profesionalnog razvoja nastavnici teže da biraju različite vrste usavršavanja.
Bjekić 1999	Struktura programa inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji	/	/	Struktura programa ne odgovara prirodi radnih aktivnosti nastavnika.

Autor	Tema	Informacije o obrazovanju nastavnika	Informacije o profesionalnom razvoju	Odnos obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika
Stamatović 2006	Profesionalno usavršavanje nastavnika u Srbiji	Najzastupljeniji oblik unutarškolskog usavršavanja je predavanje, a vanškolskog seminar. Usavršavanje u granicama propisanog.	/	/
Papanaoum 2002	Profesionalni razvoj nastavnika u Grčkoj	Najčešći oblik usavršavanja su seminari. Nastavnici nisu zadovoljni prilikama za profesionalno usavršavanje.	Postoji povezanost bio-socijalnih varijabli i zadovoljstva poslom.	Potrebe i očekivanja od usavršavanja razlikuju se, zavisno od godina radnog staža, različite faze razvoja nose specifične probleme i interesovanja.
Kostika 2004	Stavovi nastavnika u Grčkoj prema usavršavanju	Nastavnici procenjuju da su dugotrajni i učestaliji programi usavršavanja efikasniji.	/	Nastavnici smatraju da usavršavanje jeste bitno za unapređenje kvaliteta njihovog rada, ali da postojeći programi uglavnom ne odgovaraju njihovim potrebama.
Milanov 2010	Evaluacija akreditovanih programima usavršavanja od strane nastavnika u Srbiji	Značajan procenat nastavnika nije zadovoljan ponudom programa. Određene bio-socijalne odlike nastavnika imaju ulogu u evaluaciji karakteristika programa (pol, starost, staž, bračni status, profesionalne kvalifikacije).	/	Nastavnici koji su se obrazovali na tehničkim i prirodnim fakultetima procenjuju ponudu programa usavršavanja neadekvatnijom u odnosu na druge nastavnike. Značajan procenat ne smatra da se programi kreiraju da bi zadovoljili njihove potrebe.

Autor	Tema	Informacije o obrazovanju nastavnika	Informacije o profesionalnom razvoju	Odnos obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika
Gravani & John 2005	Klima kao čini­lac efikasnosti programa usavršavanja nastavnika	Uspeh programa usavršavanja nastavnika zavisi od odnosa edukatora i samih učesnika. U realizaciji programa usavršavanja nastavnika nisu zadovoljeni principi obrazovanja odraslih, ne uspostavlja se partnerski odnos i ne uvažavaju znanja učesnika.	/	/
Kennedy 1999	Uloga pre-servis i in-servis obrazovanja u profesionalnom razvoju nastavnika	/	/	Pre- service obrazovanje doprinosi promenama u referentnom okviru kod nastavnika. Ovakav uticaj nije potvrđen za programe usavršavanja.
Sikes 1985	Karijerni ciklus nastavnika	/	U profesionalnom razvoju nastavnika prepoznaju se sukcesivne, kvalitativno različite faze podudarne fazama životnog ciklusa po Levinsonu: ulazak u svet odraslih, tranzicija tridesetih godina, vrhunac u karijeri, plato karijere i povlačenje.	/

Autor	Tema	Informacije o obrazovanju nastavnika	Informacije o profesionalnom razvoju	Odnos obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika
Sammons et al. 2007	Karijerni ciklus nastavnika	/	U profesionalnom razvoju nastavnika prepoznaju se sukcesivne, kvalitativno različite faze: posvećenost: podrška i izazov, identitet i efikasnost unutar učionice, upravljanje promenama i ulogama u identitetu itd. Radna sredina značajna determinanta toka karijere.	/
Measor 1985	Kritični događaji u karijeri nastavnika	/	Istorijski događaji prepoznati kao pokretači promena u karijeri. Otkrivaju se uobičajeni kritični momenti i prekretnice u profesionalnom razvoju. Prvih 18 meseci period kada se odlučuje o ostajanju u ovoj profesiji ili njenom napuštanju.	/
Weasmer 2008	Nastavnici u fazi entuzijazma i rasta	/	/	Nastavnici-entuzijasti stekli su viši nivo obrazovanja od zahtevanog i kontinuirano ulažu napor u usavršavanje; postoji povezanost ove faze profesionalnog razvoja i motivacije za usavršavanje.

Autor	Tema	Informacije o obrazovanju nastavnika	Informacije o profesionalnom razvoju	Odnos obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika
Kelchtermans 2009	Slika o sebi kod nastavnika	/	Promenljivost slike o sebi u profesionalnoj ulozi, usled procesa sazrevanja. Percepcija od strane radnog okruženja je značajna determinanta načina viđenja sebe u ulozi nastavnika.	/
Trent 2011	Profesionalni identitet nastavnika	/	Prepoznavanje vrednosti oko kojih se formira profesionalni identitet nastavnika: brižnost, pravičnost, inspirativnost. Dinamičnost kao imanento svojstvo identiteta.	Način obrazovanja nastavnika integrisan je u njegov profesionalni identitet, utiče na uklapanje u radnu sredinu i funkcionalnost u toj sredini.

Saznanja koja nam nude navedena istraživanja mogli bismo da sumiramo na sledeći način: profesionalni izbor nastavnika je višestruko determinisan, razumemo da ovaj izbor često predstavlja kompromis, te da najveći broj nastavnika pored prirode i sadržaja posla, privlače i pogodnosti koje ovaj posao pruža; sama priroda motiva izbora posla značajna je za kasniji profesionalni razvoj ove profesionalne grupe; bio-socijalne varijable prepoznaju se kao korelat profesionalnog razvoja kod nastavnika – rezultati ukazuju na značaj pola i bračnog statusa za izbor ove profesije, odnosno značaj pola i starosti za zadovoljstvo poslom; takođe, pol, starost, radni staž, bračni status i profesionalne kvalifikacije nastavnika imaju ulogu u načinu evaluacije programa profesionalnog usavršavanja. Dalje, istraživanja daju empirijsko potkrepljenje faznim teorijama profesionalnog razvoja i potvrđuju povezanost profesionalnog razvoja i obrazovanja ukazujući na različitost obrazovnih potreba u različitim fazama profesionalnog razvoja kod nastavnika; rezultati nam ukazuju i na određene karakteristike sistema obrazovanja

nastavnika – nude analizu sadržaja inicijalnog obrazovanja nastavnika i procenjuju ga kao neadekvatno sa stanovišta zahteva nastavničkog posla, kao i analizu učestalosti različitih organizacionih oblika usavršavanja nastavnika u našoj zemlji, na osnovu koje saznajemo da su zastupljene isključivo kratke forme usavršavanja nastavnika, što je prema iskustvu grčkih nastavnika manje efikasno rešenje od dugotrajnog usavršavanja. Istraživanja u vezi sa obrazovanjem nastavnika u Grčkoj razultovala su značajnim kritikama sistema usavršavanja razmatrane profesionalne kategorije, sa stanovišta uspostavljenih odnosa prilikom usavršavanja i nezadovoljstva nastavnika prilikama za usavršavanje. Pokazalo se da nastavnici u Srbiji u značajnom procentu nisu zadovoljni ponudom programa usavršavanja – ovaj zaključak se odnosi naročito na predmetne nastavnike koji realizuju nastavu prirodnih i stručnih predmeta, kao ni mogućnostima primene sadržaja usavršavanja. Potom, istraživački rezultati sugerišu da se istinske promene, kao promene u domenu ličnih teorija događaju tokom inicijalnog obrazovanja, i da je stoga značajnije uložiti napore u adekvatnu pripremu nastavnika tokom priservis perioda nego nastojati da se propusti nadoknade kroz inservis. Najzad, uviđamo složenost i promenljivost slike o sebi i profesionalnog identiteta, kao važnih detreminanti profesionalnog razvoja. Kao značajni korelati ovih fenomena, prepoznati su: sistem vrednosti pojedinca i povratna informacija koju nastavnik dobija od radnog okruženja. S obzirom na obuhvatnost i aktuelnost teme, jasno je da prikazani skup istraživanja predstavlja tek mali uzorak, odabran kao putokaz koji će usmeriti naše istraživanje na temu profesionalnog razvoja, ali i korpus znanja na čijem osnovu se naše istraživanje gradi.

2.5. Razlozi za vršenje komparacije između Srbije i Grčke

Poređenje naše zemlje sa Grčkom smatramo važnim i korisnim iz više različitih razloga. Pre svega, za svakoga ko se interesuje za obrazovanje i njegov kvalitet dragoceno je da ima priliku da se upozna sa različitim rešenjima koja u tom domenu postoje u drugim zemljama. Dalje, komparativne studije nastoje da pokažu da li je određeni način ponašanja karakterističan za određenu grupu ili kulturu, ili je prusutan i u drugim kulturama (u našem slučaju, možemo govoriti o regionu), dakle, možemo da proverimo da li se profesionalni razvoj nastavnika odvija na isti način u ove dve zemlje to jest u ova

dva donekle različita obrazovna sistema. U skladu sa time, možemo dalje izvoditi zaključke o potrebnim i poželjnim promenama u sistemu obrazovanja nastavnika u našoj zemlji. Takođe, prilikom osmišljavanja promena obrazovne politike, poželjno je da se imaju u vidu iskustva koja su druge zemlje imale sa takvim ili sličnim promenama. Na taj način možemo vršiti i predviđanja ishoda promena koje planiramo. Pri tome je verovatnije da ova predviđanja budu valjana kada su u pitanju dve zemlje koje imaju veliki broj zajedničkih odlika.

U komparativnim istraživanjima često su prepreka zaključivanju upravo razlike među zemljama, koje mogu biti toliko velike, da čine poređenje tih zemalja neosnovanim (Savićević, 2003: 306, 307). U našem slučaju, smatramo da razlike između dve zemlje koje smo uključili u komparaciju nisu suviše velike, da ne bi dozvolile poređenje, zaključivanje i predviđanje. Ovaj stav ćemo obrazložiti na sledeći način: sličnost proizilazi usled činjenice da Srbija i Grčka pripadaju istom regionu i između njih postoje česti kontakti i uočljiva međusobna identifikacija, po svoj prilici uzrokovana zajedničkom veroispovešću i podudarnošću istorijskih događaja koji su dali pečat istovremeno u obe države (poput viševjekovne otomanske vladavine i učešća u svetskim ratovima). Na osnovu ovih sličnosti sociolozi pronalaze naznake zajedničkog "balkanskog mentaliteta" (Kitromilides, 1996). U savremenim društveno-ekonomskim zbivanjima, takođe se javljaju podudarnosti, kako u našoj zemlji od perioda devedesetih, a u Grčkoj u poslednjih nekoliko godina višestruki ekonomski potresi donose nezaposlenost, društvene nemire i socijalnu nesigurnost.

Društveno-istorijsko-ekonomski okvir u kojem se odvija život i rad svih nas, ima dalekosežne posledice kako na sistem obrazovanja, tako i na profesionalni razvoj. Razumljivo je da se nastoji da se sistem obrazovanja prilagodi previranjima na polju ekonomije, kao i to da dešavanja na tržištu rada utiču na profesionalni razvoj usmeravajući izbor profesije pojedinca i njegov odnos prema poslu.

Dalje, još jedan osnov za poređenje profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i Grčkoj nalazimo upravo u odlikama sistema njihovog obrazovanja. Naime, u slučaju da su ovi sistemi mnogostruko različiti, poređenje profesionalnog razvoja nastavnika u njima bilo bi neosnovano, jer bi bilo suviše mnogo varijabli čiji se uticaj ne bi mogao uzeti u obzir. Kako je značajan deo ovog rada posvećen prikazu sistema obrazovanja

nastavnika u Srbiji i u Grčkoj, uverićemo se da su oni u mnogome slični, i da dozvoljavaju komparaciju, ali opet dovoljno različiti da nam omoguće da učimo proučavajući sistem, programe i rešenja koja su aktualizovana u Grčkoj u oblasti obrazovanja nastavnika.

U nastavku je dat prikaz karakteristika sistema inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika u dve zemlje, čime se dotičemo naša prva dva istraživačka zadatka.

2.6. Analiza i komparacija sistema obrazovanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj

2.6.1. Obrazovanje u Srbiji u istorijskom kontekstu

Pre Drugog svetskog rata osnovno obrazovanje u našoj zemlji trajalo je četiri godine, nakon čega je sledilo srednje obrazovanje kroz: produžnu osnovnu školu, šegrtske škole, građanske škole, učiteljske škole, nižu i višu gimnaziju (u trajanju od po četiri razreda) i srednje stručne škole (četiri godine posle niže gimnazije). Najveći napredak naše školovanje beleži u periodu nakon Drugog svetskog rata, koji počinje posleratnom rekonstrukcijom. Postojao je veliki procenat nepismenog stanovništva i posle rata se otvara značajan broj kako osnovnih tako i stručnih škola, kako bi se populacija pripremila za rast industrije. Osnovno obrazovanje je bilo obavezno u trajanju od 7 godina do 1958. kada se produžava na osam i do 1960. godine 80% populacije bilo je obuhvaćeno osnovnim obrazovanjem. Pored osnovnih škola postojale su: niže gimnazije, progimnazije (nepotpune gimnazije), više gimnazije, škole učenika u privredi, srednje stručne i učiteljske škole (Trnavac i Đorđević, 1992: 92). Šezdesetih godina viša gimnazija i dalje postoji, kao i učiteljske škole, raste broj i vrsta srednjih škola i unapređuju se škole za kvalifikovane radnike. Osnivaju se „reformisane gimnazije opšteg smera, više praktično usmerene i povezane, po mogućstvu, sa proizvodnim radom“ (Trnavac, 2004: 116). Na sistemskom nivou tokom ovog perioda dolazi do postepene decentralizacije sistema obrazovanja u državi koja je tada obuhvatala šest republika (Trnavac & Hebib, 2000: 215).

Od 1974. odvija se dalja decentralizacija koja je dovela ne do autonomije, već do podeljenih uprava unutar republika i pokrajina. U ovom periodu najveći značaj pridaje se

srednjem obrazovanju da bi se zadovoljile potrebe industrije koja je u porastu. Broj učenika u školama raste nezapamćenom brzinom, i to, navode Trnavac i Hebib, zajedno sa ekonomsko- političkom krizom dovodi do snižavanja standarda u obrazovanju (Trnavac & Hebib, 2000: 215).

Sedamdesetih godina, od 1974. godine, reforma obrazovanja uvodi takozvano usmereno obrazovanje, naziv koji se koristi za celokupno posleosnovno obrazovanje (Trnavac, 1994: 399). Promene se ogledaju na nivou srednjih škola, kako je do tada jedna vrsta škola pripremala prevashodno za nastavak školovanja u vidu studija, a druga za neposredni rad. Posledice reforme bile su sledeće: dotadašnje šegrtske, zanatske i škole učenika u privredi su izjednačene sa ostalim srednjim školama i omogućena je prohodnost sa njih na visoko obrazovanje. Usled ove reforme sistema srednjeg usmerenog obrazovanja, ukidaju se gimnazije, a srednje škole preuzimaju ulogu pripreme učenika kako za rad tako i za upis na univerzitet. Usmereno obrazovanje odlikovalo se varijetetom „usitnjenih“ obrazovnih profila koji su bili orijentisani na pripremu učenika za rad i zapošljavanje (Trnavac i Đorđević, 1992: 92). Javljaju se tendencije ka formiranju koncepcije permanentnog obrazovanja, kao neophodnog činioca kvaliteta obrazovanja, pri čemu učitelji i nastavnici bivaju prepoznati kao prvi nosioci i implementatori ovog koncepta (prema: Filipović, 1992: 126).

Krajem osamdesetih i početkom devedesetih ponovo se uvodi gimnazija u sistem obrazovanja, kao opšte srednje obrazovanje četvorogodišnjeg trajanja tokom kojeg se ne stiču kvalifikacije potrebne za rad, već samo za studije. Formirano je tri tipa gimnazija: opšti, prirodno-matematički i društveni i ovakav sistem srednjeg obrazovanja opstaje i danas. Ukida se usmereno obrazovanje u dotadašnjem vidu, srednje škole postoje kao trogodišnje (zanatske) i četvorogodišnje (srednje stručne i umetničke škole). Pri tome četvorogodišnje škole daju radne kvalifikacije ali i mogućnost nastavka školovanja, za razliku od trogodišnjih, a akcenat u obrazovanju je na opšteobrazovnim predmetima (Trnavac i Đorđević, 1992: 92).

Nakon 1990. dolazi do hiperinflacije u zemlji i do 1999. bruto nacionalni prihod po glavi stanovnika biva smanjen na polovinu (Grupa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika 2001: 21), sistem obrazovanja doživljava degradaciju, a sa njim i obrazovanje nastavnika. Ova degradacija traje čitavu deceniju, počevši od centralizacije sistema

obrazovanja 1990/91 godine, tokom koje je ukinuta delimična autonomija školskih ustanova. Finansiranje obrazovanja, postavljanje direktora i druge važne odluke donošene su na centralnom nivou. Ukinuti su regionalni pedagoški centri koji su pružali usluge usavršavanja nastavnika kroz organizaciju kurseva i obuka kao i kroz usluge savetovanja nastavnika (Kovač-Cerović, 2006: 15). Umesto savetnika, ingerencije pružanja stručne pomoći po zakonu imali su nadzornici, mada je njihova osnovna uloga pre svega bila kontrola zakonitosti rada prosvetnih ustanova, na osnovu neposrednog uvida u školsku dokumentaciju i rad nastavnika i škole (Zakon o osnovnoj školi, 1992, čl. 15 i čl. 16). Usled zatvaranja pedagoških centara opada učestalost i kvalitet usavršavanja nastavnika i obrazovanja uopšte. Ovaj trend nastavlja se sa stalnim smanjivanjem ulaganja u obrazovanje, uslovi rada u školi i nastavničke plate su u opadanju, a narušavanje nacionalnog integriteta kulminira međunarodnom izolacijom i bombardovanjem. Tokom devedestih godina česti su i nastavnički štrajkovi i prekidi normalnog toka školovanja, tako da su generacije koje su se školovale u ovom periodu uskraćene za kontinuirano, potpuno i kvalitetno obrazovanje. U situaciji narušene društvene sigurnosti dolazi do demografskih promena, uspešni studenti i mladi sa visokim potencijalima odlaze u inostranstvo, a posledice ovih promena na socijalnu strukturu osećaju se i danas (Grupa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika, 2001: 10).

Period od 2000. možemo označiti kao period normalizacije, BNP je u periodu od 2001. do 2006. u porastu (Medić i sar, 2008: 5), a na polju obrazovne politike beleže se uticaji nastojanja države da odgovori na kriterijume Evropske unije. Dolazi do decentralizacije obrazovanja na četiri nivoa upravljanja: nacionalnom, regionalnom, opštinskom i na nivou škole, i prihodi škola su diversifikovani, njihovo finansiranje vrši se sa republičnog, regionalnog i opštinskog nivoa (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju, 2002: 87-89). Na nivou visokog obrazovanja uvodi se Bolonjska reforma, kojom se formira jedinstveni sistem bodova koji je prepoznat u evropskim zemljama. Na polju profesionalnog razvoja nastavnika dolazi do organizovanja sistema kontinuiranog usavršavanja nastavnika, koji opstaje i danas, i čije će odlike biti prikazane u narednim odeljcima. Danas je institucija prosvetnog savetnika opet aktuelna, savetnici vrše stručno-pedagoški nadzor i imaju nadležnost vrednovanja kvaliteta rada nastavnika, prema

standardima kvaliteta rada nastavnika i standardima kompetencija za profesiju nastavnika (Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru, 2012). Pored prosvetnih savetnika, kontrolu rada škole obavljaju i prosvetni inspektori, sa pravnog stanovišta.

2.6.2. Obrazovanje u Grčkoj u istorijskom kontekstu

U Grčkoj, kao i u našoj zemlji nakon Drugog svetskog rata raste broj škola i dece koja stiču osnovno obrazovanje. Pravce razvoja obrazovanja još od pedesetih godina obeležavaju uticaji međunarodnih organizacija kojima pristupa ova zemlja, poput Evropske zajednice i NATO-a, što se odrazilo na pridavanje većeg značaja tehničkom i stručnom obrazovanju, kao ključnim pokretačima ekonomskog razvoja. Osnovni problem obrazovanja u Grčkoj do sedamdesetih godina bio je jezik na kojem se odvijalo obrazovanje, katarévusa, koji se razlikuje značajno od narodnog jezika, zbog čega je obrazovanje dece iz nižih socio-ekonomskih slojeva bivalo dodatno otežano. Još početkom dvadesetog veka počinje borba da se uvede narodni jezik kao jezik na kome se sprovodi nastava, te da se ona oslobodi ex-katedra predavanja, da se smanji obim teorijskih sadržaja, a u program uvedu praktična i socijalna znanja i veštine (Terzis & Moutsios 2000: 101-105). Realizacija planiranih promena bila je onemogućena tokom perioda vojne diktature, od 1967. do 1974, uvedene u svrhu izbegavanja onoga što je vlast percipirala kao opasnost od komunističkih snaga (Βικιπαίδεια?, Χούντα των Συνταγματάρχων, 2012 – Wikipaidia, Vojna hunta). Ova epizoda grčke istorije uzrokovala je diskontinuitet u obrazovnim promenama, usled upliva ideologije i principa obrazovanja tadašnje vlasti na celokupnan školski sistem (Terzis& Mutsios, 2000: 102). Iz tog razloga jedan od osnovnih ciljeva nakon završetka perioda vojne diktature bila je reforma obrazovanja u pravcu demokratizacije i modernizacije.

Reformama iz 1976/77 mnoge od planiranih promena najzad su realizovane: pre svega uvodi se narodni jezik kao jezik na kojem se realizuje nastava, gimnazija (sekundarno obrazovanje) u trajanju od šest godina deli se na dva ciklusa od po tri godine, od kojih će prvi ući u okvir obaveznog obrazovanja. Produžetak obaveznog obrazovanja na devet godina nakon nekadašnjih šest omogućen je ukidanjem kvalifikacionog ispita na prelasku između osnovne škole i gimnazije. Drugi trogodišnji ciklus sekundarnog obrazovanja ne odvija se više u okviru gimnazija, već u licejima.

Liceji se dele na opše to jest akademske u trajanju od tri godine, stručne takođe u trajanju od tri godine i tehničke škole koje traju jednu ili dve godine. Tekstovi pisani na starogrčkom obrađuju se prevedeni na novogrčki odnosno narodni jezik, što znatno olakšava njihovu obradu i razumevanje. Uvedene promene iako pozitivnog karaktera, jer se povećava dužina obaveznog obrazovanja i ukidaju jezičke barijere možemo označiti kao eksterne, jer se ne odražavaju i na domen sadržaja (Terzis & Moutsios, 2000: 102).

Nadalje, sa promenom vlasti 1981. godine dolazi do daljeg slabljenja kontrole od strane države ukidanjem školskih inspektora koji su imali ulogu nadgledanja i upravljanja radom nastavnika, a umesto njih uvode se savetnici, čija je uloga stručno i pedagoško vođenje. Takođe, oformljivanje pedagoških odeljenja na fakultetima omogućava učestvovanje univerziteta u procesu donošenja odluka o obrazovanju i u procesu istraživanja. Uopšte, ingerencije u formulisanju predloga i zamerki obrazovnoj politici ne potpadaju više isključivo pod nadležstvo Ministarstva, već se uzimaju u obzir i stavovi i potrebe drugih aktera u obrazovanju. Međutim, u praksi kontrola države i dalje ostaje izuzetno jaka, dovodeći do toga da je Grčka od strane OECD-a proglašena zemljom u kojoj je autonomija škole na najnižem nivou (Terzis & Moustios, 2000: 103, 104).

Zaključak: Obrazovanje u Srbiji i Grčkoj u istorijskom kontekstu odlikuje se izvesnim sličnostima razvojnog puta, koje se ogledaju u posleratnom periodu kroz napore ka opismenjavanju populacije, realizovane kroz ubrzani porast broja škola i povećan obuhvat obrazovanja. Takođe, dolazi do produžavanja trajanja obaveznog školovanja, u Srbiji od kraja pedesetih sa sedam na osam godina, a u Grčkoj krajem sedamdesetih sa šest na devet godina. Dalje, tokom sedamdesetih uočava se orijentacija obrazovanja na tehničko i stručno, koja je u našoj zemlji rezultovala drastičnom odlukom o ukidanju škola opšteg srednjeg obrazovanja. U Grčkoj se u ovom periodu, takođe, prioriteti u obrazovanju okreću ka stručnom i tehničkom, s tim što opšteobrazovne gimnazije i liceji nisu ni u jednom periodu ukidani. Kao jedan od najzančajnijih događaja u istorijatu novijeg grčkog obrazovanja (koji ujedno čini razliku u toku obrazovnih promena u dve zemlje u razmatranom periodu), prepoznaje se prelazak sa Katarevuse na narodni jezik 1976/77. Ovom promenom je olakšano školovanje celokupnog stanovništva i smanjena marginalizovanost dece iz nižih socio-ekonomskih slojeva. Uopšte, starogrčki jezik i kultura je tradicionalno u fokusu školskih programa i ovi sadržaji su visoko zastupljeni

tokom celokupnog obrazovanja u grčkim školama, što čini razliku u odnosu na usmerenje obrazovnih programa u našoj zemlji, gde su srazmerno više zastupljeni sadržaji inostrane književnosti i kulture, a manje nacionalne. Ovakva orijentacija nam ukazuje na vrednosti koje su u osnovi formiranja obrazovnih programa i pravce u kojima dve zemlje usmeravaju interesovanja učenika.

U obe zemlje je u različitim istorijskim periodima došlo do značajnih društvenih potresa koji su obeležili i tok obrazovnih promena. Tako, krizni period u Grčkoj koji je nastupio pre četrdeset godina tokom vojne diktature, uzrokovao je stagnaciju i usporavanje razvoja obrazovanja, kao i smanjenje autonomije obrazovnih institucija. U našoj zemlji dekompenzacija ekonomskog i obrazovnog sistema pre dvadeset godina poprimila je znatno veće razmere, praćena značajnim padom ulaganja u obrazovanje, ukidanjem autonomije škola, diskontinuitetom u profesionalnom usavršavanju nastavnika i narušavanjem društvenog ugleda ugleda ove profesije, a socio-ekonomske teškoće sa kojima se Srbija tada suočavala nesumnjivo se odražavaju na razvoj obrazovanja do danas.

Uticaji koji poslednjih godina usmeravaju događanja u obrazovnim sistemima Srbije i Grčke dolaze od Evropske unije i evropske kulture uopšte, i može se očekivati da promene dalje nastavljaju da teku po sličnim principima.

2.6.3. Osnovne odlike savremenog sistema obrazovanja u Srbiji

U našoj zemlji sistem obrazovanja sastoji se od: predškolskog, osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. Osnovno obrazovanje traje osam godina, zakonom iz 2003. bilo je produženo na devet, ali je ta promena već sledećim zakonom ukinuta (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003, čl. 86). Do 2006. predškolsko obrazovanje nije bilo obavezno, ali danas zajedno sa osnovnim obrazovanjem čini devet godina obaveznog obrazovanja. Prva četiri razreda osnovne škole organizovana su u vidu razredne nastave i nastavu većine predmeta realizuju učitelji, koji se posebno školuju za taj poziv. Od petog razreda prelazi se na predmetnu nastavu, gde za svaki predmet postoji određeni nastavnik pripremljen za njegovu realizaciju. Postoje opšte osnovne škole, koje čine najveći broj osnovnih škola, zatim specijalne, muzičke osnovne škole i škole za osnovno obrazovanje odraslih. Nakon

završene osnovne škole učenici konkurišu za upis u željenu ustanovu srednjeg obrazovanja, a do nedavno se redosled kandidata za upis određivao na osnovu postignuća tokom prethodnog školovanja i na prijemnom ispitu (Zakon o srednjoj školi, 1992, čl. 42). Prema Zakonu iz 2009. učenici se upisuju u srednju školu na osnovu postignuća ostvarenog na završnom ispitu. „Završnim ispitom procenjuje se stepen ostvarenosti opštih i posebnih standarda postignuća u osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Nakon obavljenog završnog ispita učenik stiče pravo na upis u srednju školu bez polaganja kvalifikacionog ispita, osim prijemnog ispita za proveru izuzetnih sposobnosti, na način i po postupku propisanim posebnim zakonom (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, čl. 82). Ova promena, međutim, još uvek nije do kraja realizovana u našim školama.

Srednje obrazovanje u Srbiji se, na osnovu sadržaja programa, deli na opšte – koje se realizuje u gimnazijama, stručno – koje učenik stiče u određenoj srednjoj stručnoj školi, a u koje ubrajamo i umetničko, koje se stiče u umetničkim školama. Nedavno su spajanjem i kombinovanjem gimnazija i srednjih škola oformljene mešovite srednje škole. U sistemu srednjeg obrazovanja postoje specijalne škole, za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju kao i srednje škole za obrazovanje odraslih.

U najvećem broju gimnazija postoje dva usmerenja, koja se razlikuju u naglašavanju prirodno-matematičkog ili pak društveno-jezičkog saznanog domena. Postoji i nekoliko gimnazija opšteg smera, kao i specijalizovane gimnazije: matematička, jezička i sportska. Obrazovanje u gimnazijama traje četiri godine, njihova diploma ima prohodnost na bilo koju ustanovu tercijalnog nivoa obrazovanja, ali ne pruža kvalifikacije za zaposlenje. Za razliku od gimnazija, srednje stručne škole daju stručne kvalifikacije ali istovremeno donekle ograničavaju dijapazon izbora daljeg obrazovanja. Dalje, iako na većini fakulteta postoji sloboda konkurisanja za upis bez obzira na obrazovni profil završene srednje škole, to ne važi za sve fakultete. Po svoj prilici, upravo ove razlike predstavljaju uzrok nejednake privlačnosti gimnazija i srednjih stručnih škola za različit profil učenika. Naime, gimnazije predstavljaju poželjniji obrazovni izbor i njih uglavnom biraju učenici koji su ostvarili viši prosek ocena, dok učenici sa slabijim prosekom češće upisuju srednje stručne škole, a dvogodišnje i trogodišnje stručne škole okupljaju učenike sa najnižim prosekom.

“Više i visoko obrazovanje pruža se na šest državnih univerziteta, šest privatnih univerziteta i četiri privatna fakulteta, kao i na brojnim višim školama koje nude dvogodišnje programe (49 državnih i 14 privatnih). Uprkos nekim pokušajima modernizacije višeg i visokog obrazovanja nakon 2000. godine, novi Zakon o visokom obrazovanju zasnovan na bolonjskom procesu usvojen je tek 2005.” (Zakon o visokom obrazovanju, 2005, prema: Kovač- Cerović, 2006: 5)

U okviru sistema tercijalnog obrazovanja postoje četiri vrste institucija: akademije strukovnih studija, visoke strukovne škole, visoke škole i fakulteti. Akademija strukovnih studija je „samostalna visokoškolska ustanova koja u obavljanju delatnosti objedinjuje obrazovni, istraživački, stručni i umetnički rad, kao komponente jedinstvenog procesa visokog obrazovanja“. Ova ustanova može da realizuje osnovne strukovne studije i specijalističke strukovne studije (Zakon o visokom obrazovanju, 2010, čl. 35). Visoke strukovne škole su orijentisane na sticanje vokacionih kompetencija i takođe raspolazu samo osnovnim strukovnim i specijalističkim strukovnim studijama (Zakon o visokom obrazovanju, 2010, čl. 37). Što se tiče visokih škola i fakulteta, razlika između njih ogleda se u nivoima studija kojima raspolazu i njihovoj orijentaciji. U aktuelnom sistemu visokog obrazovanja, studije na visokim školama traju tri godine, i nakon toga škola može realizovati master ili specijalističke kurseve. Na fakultetima osnovne – bačelor studije traju tri ili više godina, nakon čega ustanova može ponuditi master, specijalističke i doktorske studije. Razlika u orijentaciji ogleda se kroz usmerenost visokih škola na pružanje praktičnih i stručnih znanja i veština, dok su fakulteti akademski orijentisani, razvijaju naučnoistraživački rad i prioritet studija na fakultetima predstavljaju naučna znanja.

Upis na studije zavisi od ostvarenog uspeha tokom srednje škole, kao i od postignuća na prijemnom ispitu iz predmeta čiji je sadržaj blizak sadržaju budućih studija. U slučaju da kandidat ne ostvari dovoljan broj poena, postoji mogućnost da se upiše na druge studije koje zahtevaju isti prijemni ispit, a manji broj poena, ili pak, ne uspeva da se upiše. Osnovne studije u Srbiji za jedan deo studenata odvijaju se o trošku budžeta, i izbor tih studenata zavisi od njihovog postignuća. Ostali studenti sami plaćaju studije, kao i oni koji se odluče na upis privatnih fakulteta. Otvaranjem značajnog broja privatnih fakulteta i visokih škola, bitno je povećana mogućnost sticanja diplome visokog

obrazovanja. Do 2005. i postepenog prelaska na bolonjski sistem studija, osnovne studije trajale su 4 do 6 godina i završavale su se diplomskim radom ili diplomskim ispitom, drugi ciklus - postdiplomske studije, sačinjavale su magistraske studije u trajanju od dve godine, praćene magistarskim radom, ili specijalističke studije, usmerene ka sticanju više stručnih, a manje naučnih znanja nego magistarske, i završavale su se izradom specijalističkog rada. U trećem ciklusu koji čine doktorske studije nije bilo ispita i osnovni zadatak kandidata je bila izrada doktorske teze.

Kako je od uvođenja bolonjskog sistema prošlo tek šest godina, nastavnici iz našeg uzorka u velikoj većini obrazovali su se u prethodnom sistemu. Bolonjska reforma uvedena je sa ciljem sa se skрати dužina studiranja i sistem studija prilagodi drugim evropskim zemljama, uz mogućnost priznavanja stečenog obrazovanja na osnovu ESPB sistema kreditnih bodova. U okviru novog sistema visokog obrazovanja postoje tri nivoa studija: bačelor, master i doktorske, a njihova dužina varira među fakultetima, pa tako osnovne studije (bačelor) traju na jednom broju fakulteta tri godine i nastavljaju se master studijama u trajanju od dve godine. Drugi fakulteti su zadržali osnovne studije od četiri godine i ponudili jednogodišnji master, dok su neki, poput medicinskog fakulteta, zadržali šestogodišnje osnovne studije (Medicinski fakultet Univerziteta u Nišu, 2012; Medicinski fakultet, Univerziteta u Novom Sadu, 2012). Doktorske studije traju šest semestara i uključuju polaganje određenog broja ispita i izradu završnog rada, što takođe predstavlja razliku u odnosu na prethodni sistem studija. Sredstva za master i doktorske studije u našoj zemlji za ograničeni broj studenata obezbeđuju se iz budžeta – prema navodima ministra prosvete, za oko 70% zainteresovanih studenata, država može da odvoji sredstva sa budžeta za master studije (Prosvetni pregled, 2012).

2.6.4. Osnovne odlike savremenog sistema obrazovanja u Grčkoj

Obrazovni sistem u Grčkoj koncipiran je nešto drugačije nego u našoj zemlji i sastoji se od tri ciklusa. Prvi ciklus čine predškolsko obrazovanje koje je od 2007. godine obavezno i osnovna škola (δημοτικό σχολείο- dimotiko sholio) koja traje šest godina. U toku ovih šest godina obrazovanim radom bave se učitelji (δάσκαλοι – daskali). Daskalos je posebno pripremljen za rad u osnovnoj školi, kroz izučavanje pedagoško-psihološko-

didaktičkih predmeta i posebnih metodika, kroz četvorogodišnje studije na univerzitetu, te ga možemo smatrati ekvivalentim učitelju, s tom razlikom što učitelj u Srbiji drži nastavu kraće – do 4. razreda osnovne škole, a u Grčkoj do 6. Takođe, zbog geografskih karakteristika – razuđenosti teritorije i velikog broja seoskih naselja, razumljiva je činjenica da je u ovoj zemlji većina odeljenja mešovita – sastavljena od dece različitog uzrasta.

Drugi ciklus obrazovanja u Grčkoj sastoji se od obaveznog (gimnazije – Γυμνάσιο) i post obaveznog obrazovanja (liceja – Λύκειο). Nakon osnovne škole, dakle, sledi gimnazija to jest, niže srednje obrazovanje u trajanju od tri godine. Gimnazija nalikuje na starije razrede osnovne škole u Srbiji – rad se odvija u vidu predmetne nastave i usmeren je na sticanje opšteg obrazovanja. Pored opštih gimnazija postoje: muzičke, sportske, crkvene, interkulturalne gimnazije namenjene obrazovanju doseljenika, gimnazije za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju kao i gimnazije za obrazovanje odraslih.

Nakon gimnazije učenik automatski stiče pravo upisa na drugi stepen srednjeg obrazovanja. Postoji nekoliko vrsta ustanova na kojima se pruža obrazovanje višeg srednjeg nivoa. Opšte srednje obrazovanje stiče se u licejima opšteg, sportskog, muzičkog, tehničkog, interkulturalnog ili crkvenog smera, a srednje stručno obrazovanje u: stručnim licejima, stručnim školama. Postoji i sistem liceja za obrazovanje odraslih i specijalnih liceja (za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju).

Nakon završetka opšteg liceja, učenik nema kvalifikacije potrebne za ulazak na tržište rada. Na osnovu ovog opisa uviđamo sličnost opšteg liceja i gimnazija, s tim što školovanje u opštem liceju traje godinu dana kraće. Druga opcija za nastavak školovanja jesu stručni liceji, koji su do skora nosili naziv tehničko-stručna učilišta (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια), a od 2006. prerastaju u stručne liceje (Επαγγελματικά λύκεια) i stručne škole (Επαγγελματικά σχολεία), od kojih prvi – stručni liceji dozvoljavaju prohodnost na visoke škole i univerzitet, a drugi – stručne škole, ne (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων– Ministarstvo nacionalne prosvete i vera, 2011: 5). Do 2006. godine, i reforme srednjeg stručnog obrazovanja, maturanti srednjih škola nisu imali mogućnost upisa univerzitetskih studija. Postoje i značajne razlike u orijentaciji između stručnog liceja i stručne škole, naime, licej uključuje šire

obrazovanje i više teorijskih predmeta, dok je program stručnih škola fokusiran na obuku za praktičan rad. Takođe, obrazovanje u stručnim školama traje kraće – dve godine, a njihova diploma dozvoljava upis samo na institute za vokacioni trening (IEK).

Analizirajući obrazovne profile, trajanje, orijentaciju i mogućnosti koje se nude nakon završetka stručnog liceja i stručne škole, nalazimo analogiju između stručnih liceja u Grčkoj i četvorogodišnjih srednjih stručnih škola u Srbiji i između stručnih škola u Grčkoj i trogodišnjih stručnih škola u Srbiji (Ministarstvo nacionalne prosvete i vera, 2011: 7- 9).

U Grčkoj se nakon završenog drugog stepena srednjeg obrazovanja, obrazovanje može nastaviti na institutima za vokacioni trening (IEK) na kojima se stiču veštine potrebne za rad, na neuniverzitetskim ustanovama za visoko obrazovanje (TEI) ili na univerzitetu (AEI). Razlika između AEI – fakulteta i TEI – neuniverzitetskog sistema obrazovanja je u tome što TEI traje kraće, šest do sedam semestara i orijentisan je na sticanje stručnih i praktičnih znanja, dok je univerzitet orijentisan ka naučnim znanjima. Možemo naći paralelu između visokih škola i akademija strukovnih studija u Srbiji i instituta IEK u Grčkoj, između visokih škola u Srbiji i sistema ustanova TEI, kao i fakulteta u našoj zemlji i univerzitetskih ustanova AEI u Grčkoj. Što se tiče instituta za vokacioni trening, ne nalazimo instituciju sličnog karaktera u Srbiji.

Oba sektora tercijalnog obrazovanja u Grčkoj su državna, kako zakon u Grčkoj ne dozvoljava osnivanje privatnih fakulteta i drugih ustanova namenjenih tercijalnom nivou obrazovanja (Terzis & Moutsios, 2000: 120). U Srbiji, pak, postoji veliki broj privatnih fakulteta, dakle, postoji konkurencija državnim univerzitetima. Još jedna razlika između dve zemlje ogleda se u finansiranju studija: osnovne studije i većina postdiplomskih i doktorskih studija u Grčkoj su besplatne.

Uslov za upis na željenu visokoškolsku ustanovu u Grčkoj je uspešno polaganje nacionalnog ispita na završnoj godini liceja. Tom prilikom, učenik sačinjava rang listu željenih studija, i u slučaju da ne ostvari dovoljan broj poena na ispitu, upisuje studije koje su bile niže rangirane na njegovoj lestvici, ili uopšte ne uspeva da se upiše. Ovaj sistem ima za posledicu činjenicu da veliki deo kandidata biva upisan na studije koje nije želeo. Imajući u vidu ovaj problem, kao i činjenicu da fakulteti raspolažu sa nedovoljnim brojem mesta, možemo lako objasniti pojavu velikog odliva studenata u inostanstvo.

Još jedna specifičnost obrazovanog sistema Grčke koju je potrebno izneti da bismo ga razumeli u potpunosti jesu ustanove pod nazivom frondistrija, koje predstavljaju privatni sistem obrazovanja čija je funkcija priprema učenika za polaganje završnih ispita u licejima i nacionalnog ispita koj presdavlja uslov upisa na fakultet. Na taj način, šanse za sticanje visokog obrazovanja bivaju umanjene za decu čiji roditelji ne mogu da im priušte frondistirio ili studije u inostranstvu.

U Grčkoj bolonjska reforma nije usvojena na isti način kao u našoj zemlji, što se ogleda u dužem trajanju diplomskih i postdiplomskih studija na većini fakulteta. Naime, osnovne studije u Grčkoj traju četiri godine, osim na fakultetima Πολυτεχνείο (politehnio) na kojima se obrazuju inženjeri, a na kojima školovanje traje pet godina i medicinskog fakulteta na kome traje šest godina. Nakon završenih osnovnih studija, postoji mogućnost nastavka školovanja na postdiplomskim studijama, koje traju najmanje četiri semestra, za razliku od naše zemlje gde na većini fakulteta postoji master u trajanju od godinu dana. Dalje, grčki obrazovni sistem nudi doktorske studije, koje traju najmanje šest semestara, i u ovom pogledu nema razlike u odnosu na Srbiju.

Zaključak: Dakle, izlaganjem odlika obrazovnih sistema u dve zemlje, opažamo sledeće sličnosti i razlike: od 2006. u našoj zemlji a od 2007. u Grčkoj, predškolsko obrazovanje pripada sistemu obaveznog obrazovanja, pri tome, obavezno obrazovanje u Grčkoj traje godinu dana duže nego u našoj zemlji (podeštimo se, 2003. je u Srbiji osnovno obrazovanje bilo produženo na 9 godina; u osnovno obrazovanje u Grčkoj spada samo šest razreda osnovne škole, dok se u našoj zemlji osnovnim obrazovanjem smatra svih osam razreda osnovne škole. U okviru osnovnog obrazovanja, razredna nastava koju realizuju učitelji, u Grčkoj traje tokom svih šest godina osnovne škole, dok u se u našoj zemlji prelazak sa razredne na predmetnu nastavu odvija dve godine ranije, u četvrtom razredu osnovne škole. Predmetna nastava u okviru obaveznog obrazovanja u Srbiji traje naredne četiri godine, i odvija se i dalje u osnovnim školama, dok je u Grčkoj godinu dana kraća i realizuje se u posebnim institucijama – gimnazijama. U celini uzev, u Grčkoj je razredna nastava značajno dužeg trajanja u odnosu na našu zemlju, čemu je pretpostavljeni uzrok nastojanje grčkog sistema da se prilagodi saznojnom nivou deteta ovog uzrasta i nalazimo potrebu za proučavanjem prednosti i nedostataka jednog i drugog sistema.

Nakon gimnazije učenici u Grčkoj upisuju licej, koji možemo smatrati ekvivalentnim srednjoj školi u Srbiji, s tom razlikom što u Grčkoj postoji završni ispit u gimnaziji, a ne postoji prijemni ispit za upis liceja i kandidati se ne upisuju na osnovu rangiranja po uspehu, već na osnovu svojih preferencija. S druge strane, u našoj zemlji upis u srednju školu zavisi od postinuća ostvarenog tokom školovanja i na prijemnom ispitu. Ova razlika se može razumeti kao pružanje šanse u okviru sistema obrazovanja u Grčkoj svim učenicima, da bez obzira na prethodno postignuće, steknu ono srednje obrazovanje koje žele. Pri tome, odabir srednje škole ne podrazumeva samo usmeravanje na određene oblasti proučavanja i rada, već i odluku o nastavku školovanja, s obzirom na to da do 2006. godine učenici koji su završavali stručne liceje nisu imali pravo upisa na univerzitetske studije. Sa realizacijom odredbe o ukidanju kvalifikacionih (prijemnih ispita) za srednju školu i uvođenju završnih ispita na kraju osnovne škole u našoj zemlji, sistem obrazovanja u Srbiji će postati donekle sličniji onom u Grčkoj, s tim što slobodan izbor škole bez obzira na ostvareni uspeh na ispitu neće biti moguć.

Srednje obrazovanje u grčkim licejima traje dve ili tri godine, a u srednjim školama u Srbiji dve do četiri godine. Dakle, u našoj zemlji obrazovanje u gimnazijama kao i u većini srednjih stručnih škola, traje godinu dana duže nego u Grčkoj. Ova činjenica znači da se ukupna priprema za rad u okviru stručnog obrazovanja u Grčkoj odvija tokom najviše tri godine. Pomenuta regulativa, kojom maturantima stručnih liceja nije dozvoljavan upis na univerzitetske studije, ukazuje na nefleksibilnost i nepravednost sistema. Naime, nakon završenog obaveznog obrazovanja, učenici su morali da donesu odluku o tome da li će odmah sticati vokacione kompetencije ili će graditi akademsku karijeru, i takva odluka nije mogla da se menja. U ovom segmentu, možemo da zaključimo, narušena je pravednost sistema, jer su učenici nižeg socio-ekonomskog statusa bili usmereni uglavnom na stručno obrazovanje i istovremeno uskraćeni za univerzitetske studije, a time i sticanje viših akademskih zvanja. Reforma sistema srednjeg obrazovanja je tek pre šest godina izmenila pomenuti nedostatak, pa možemo da očekujemo da će raslojavanje učenika prema materijalnom statusu biti umanjeno u sledećim generacijama maturanata liceja.

Razlika između srpskog i grčkog obrazovanog sistema postoji i u načinu selekcije kandidata za tercijalno obrazovanje. U Grčkoj se selekcija vrši na osnovu rezultata

ostvarenih na nacionalnom testiranju koje se sprovodi sa završetkom liceja, a u našoj zemlji na osnovu postignuća ostvarenog tokom srednje škole i na kvalifikacionom ispitu. Sistemom koji je uspostavljen u Grčkoj prevazilaze se posledice nejednakih kriterijuma ocenjivanja u različitim školama, koji mogu umanjiti šanse učenika iz strožijih škola da se upišu na fakultet koji su odabrali.

Što se tiče same organizacije studija, prihvatanje bolonjskog sistema u Grčkoj nije uticalo na dužinu studija i ona je ekvivalentna dužini studija kakva je bila uspostavljena u našoj zemlji pre uvođenja bolonjske reforme: četiri do šest godina osnovnih studija, dve godine postdiplomskih i tri godine doktorskih studija. Na nivou visokog obrazovanja razlike među dvema zemljama javljaju se i na nivou finansiranja, s obzirom na to da u Grčkoj troškove osnovnih studija, kompletnog didaktičkog materijala i velikog broja programa postiplomskih studija snosi država. U našoj zemlji u značajno većoj meri u finansiranju studija učestvuju sami studenti, kako oni koji imaju status samofinansirajućih studenata na državnim fakultetima, tako i oni koji upišu fakultete. Na osnovu iznetih podataka zaključujemo da visokog obrazovanja u Grčkoj nalikuje značajno sistemu kakav je postojao u našoj zemlji ranijih godina. Ovakav sistem, iako povoljan sa stanovišta studenata, i pravedan u odnosu na pojedince različitog socio-ekonomskog statusa, predstavlja veliko ulaganje za državu, pa možemo očekivati da u narednom neki aspekti sistema visokog obrazovanja u Grčkoj budu izmenjeni na način na koji je to učinjeno u Srbiji.

Upoznali smo sisteme u kojima su se školovali i u kojima danas realizuju svoju profesionalnu ulogu nastavnici iz Grčke i Srbije. Izlaganje ćemo nastaviti sa fokusom na nastavničku profesiju, prikazom konteksta u kojem nastavnici realizuju svoju profesionalnu ulogu, načina zapošljavanja ovih profesionalca u dve zemlje, i najzad, analizom sistema u kojima se odvija inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika.

2.6.5. Socioekonomski kontekst rada nastavnika u Srbiji

Neprivlačnost posla nastavnika za mlade možemo posmatrati kao sociološki fenomen, koji nosi snažnu negativnu konotaciju. Razlog tome, po svoj prilici, treba tražiti u prethodnim socio-ekonomskim zbivanjima u našoj zemlji. Poznato je da je Srbija prošla i

još uvek prolazi kroz brojne krize različitog porekla, koje su se odrazile i na posao nastavnika. Tokom devedesetih, podsetimo se, nastavnička plata nije bila dovoljna za zadovoljavanje osnovnih životnih potreba, a svakodnevica ih je sučavala i sa brojnim nedaćama kroz koje su prolazili učenici, roditelji i čitavo društvo. Talasi izbeglica koji su doveli prvo do uključivanja velikog broja dece iz Hrvatske i Bosne a kasnije i sa Kosova u obrazovanje u Srbiji, postavili su pred nastavnike težak zadatak da podrže njihovo prilagođavanje i uklapanje u novu društvenu sredinu. Period siromaštva i neizvesnosti ostavio je traga na percepciju nastavničkog poziva u društvu i autor ovog istraživanja je 2008. godine utvrdila da postoji nezadovoljstvo poslom kod nastavnika u našoj školi i da jedan od njegovih glavnih uzroka predstavlja nizak društveni status ove profesije (Marušić, 2010¹: 358). Za studije na učiteljskim i nastavničkim fakultetima uglavnom konkurišu mladi koji su imali niži uspeh u srednjoj školi i ne mogu da se upišu na druge fakultete (Grupa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika, 2001: 8). Dalje, usled nedovoljnog broja zainteresovanih za studije na nastavničkim smerovima, neki od njih su ugašeni (Kovač-Cerović, 2006: 9), a radna mesta nastavnika popunjavana su u najvećem procentu diplomcima nenastavničkih fakulteta i to uglavnom slabijim studentima koji nisu uspeli da nađu zaposlenje u struci.

Iako ne izazovan za bruceše, nastavnički poziv može se javiti kao poželjan profesionalni izbor kasnije tokom karijere. Postoji tome više razloga, lične i socio-ekonomske prirode, što treba takođe imati u vidu radi potpunijeg razumevanja profesionalne karijere nastavnika. Pre svega, negativne promene koje su se odvijale poslednji niz godina u našoj privredi, i uzrokovale zatvaranje mnogih firmi i otpuštanje velikog broja profesionalnaca, navele su bivše radnike da se orijentišu ka zaposlenju u školi. Uprkos negativnim socio-ekonomskim promenama u našoj zemlji, došlo je i do nekih pozitivnih efekata na polju obrazovanja: mnogi kvalitetni i iskusni stručnjaci našli su zaposlenje u školama. Drugi razlog koji čini nastavnički posao privlačnijim u periodu kada se zatvaraju i gube radna mesta jeste upravo njegova sigurnost, i osećaj zaštićenosti koji još uvek pruža posao u državnoj ustanovi. Dalje, specifičnost radnog vremena i godišnjih odmora naročito je povoljna za žene koje podižu decu, pa možemo razumeti da mnoge podstiče porodična situacija da izaberu ili zadrže posao nastavnika. Poslednjih godina društveno- ekonomska situacija u našoj zemlji se stabilizovala, nastavničke plate

nisu niske kao što su bile i postoji mogućnost da se profesionalni izbor mladih okrene ka ovom izazovnom, zahtevnom i odgovornom poslu, mada su posledice novonastale globalne ekonomske krize na uslove života i rada ove profesije još neizvesne.

2.6.6. Socio-ekonomski kontekst rada nastavnika u Grčkoj

Aktuelnu društveno-ekonomsku situaciju u Grčkoj možemo označiti kao prilično nepovoljnu. Poznato je da ova zemlja prolazi kroz ozbiljnu ekonomsku krizu, praćenu zatvaranjem radnih mesta i otpuštanjem radnika. U toku sprovođenja ovog istraživanja ekonomska situacija naglo postaje lošija i za nastavnike, koji su do nedavno predstavljali dobro plaćene državne službenike. Zaposlenje u državnom sektoru značilo je značajnu sigurnost, beneficije i zaštićenost. Međutim, kriza koja poprima sve šire razmere kao jedan od efekata imala je smanjivanje plata i penzija, pri čemu nastavnici od solidno plaćenih postaju slabije plaćena struka. U momentu sprovođenja ovog istraživanja, nastavnička plata smanjena je za oko 25%.

Još jedan od značajnih problema sa kojima se suočava školstvo u Grčkoj jeste veliki broj doseljenika iz drugih zemalja. Prvi talas imigracija zabeležen je tokom devedesetih iz zemalja istočne Evrope: Albanije, Rumunije i Bugarske, u kasnijem periodu usledile su i imigracije iz azijskih i afričkih zemalja. U periodu od 2005. do 2010. Grčka je bila glavna ulazna kapija ilegalne imigracije, koja nije smanjena ni nastupanjem ekonomske krize, jer ova zemlja predstavlja glavnu putanju ka Evropi. (Βικιπαίδεια¹, Μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα, 2011 – Wikipedia, Problem imigracija u Grčkoj). Postojanje posebnih gimnazija čija je namena da pomognu prilagođavanju doseljenika grčkog porekla i stranaca, ukazuje na jedan od aspekata problema sa kojim se ova zemlja suočava usled skoro milion imigranata.

Zaključak: U našoj zemlji periodom najvećeg pada standarda možemo označiti ratne devedesete, period društvene nesigurnosti, ekonomskog kraha i masovnog doseljavanja sa teritorije tadašnjih jugoslovenskih republika. Status profesije nastavnika je u tom periodu naglo opao, a opterećenje je poraslo usled velikog broja izbeglica čiju je integraciju trebalo omogućiti u situaciji koja se odlikuje narušenošću svih standarda kvaliteta ljudskog života. Ova situacija rezultovala je višegodišnjim štrajkovima prosvetnih radnika koji su se negativno odrazili na kvalitet nastave u osnovnim i srednjim

školama. Posledice pada društvenog statusa nastavničke profesije ogledaju se i danas, a najjasniji indikator je višegodišnje slabo interesovanje mladih za ovu profesiju. Poslednjih godina, situacija se stabilizovala, nastavnička profesija implicira zaštićenost državnog sektora, uz neveliku, ali redovnu platu i povoljnost korišćenja školskih raspusta. Međutim, nove promene, koje donosi smanjivanje broja učenika i aktuelna ekonomska kriza, narušavaju postignutu stabilnost i donose ponovnu neizvesnost.

U Grčkoj je do skora status ove profesije bio znatno bolji, kako je ona nudila sigurnost posla, zaštićeni položaj, solidnu platu i razne beneficije koje imaju zaposleni u državnom sektoru. Na zaposlenje u ovoj profesiji se čeka i po nekoliko godina, što možemo razumeti s obzirom na brojne prednosti koje ovaj posao nudi. Međutim, tokom same realizacije ovog istraživanja opisana situacija je znatno promenjena, nastavničke plate su u par navrata smanjene, beneficije su ukinute, i nastavnici su kao i pripadnici mnogih društvenih grupa usled revolta, zabrinutosti i osećaja neizvesnosti pristupili protestima. To je kontekst u kome funkcioniše sistem obrazovanja nastavnika, čineći i sam okvir profesionalnog razvoja nastavnika, kroz napore ka usmeravanju i unapređivanju tog razvoja.

2.6.7. Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji

U Srbiji se nastavnici razredne nastave, tj. učitelji obrazuju na posebnim učiteljskim fakultetima u trajanju od četiri godine čiji je program usmeren ka sticanju znanja i veština potrebnih za rad u nastavi mlađih razreda osnovne škole. Do početka devedestih godina, tačnije 1993. obrazovanje učitelja odvijalo se na pedagoškim akademijama u trajanju od dve godine, i veliki broj radno-aktivnih učitelja stekao je kvalifikacije na ovim institucijama (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 1990).

Ono što razlikuje obrazovanje učitelja u odnosu na obrazovanje nastavnika jeste pre svega opredeljivanje za rad u školi od samog početka, dakle izbor poziva se vrši izborom studija i student se od prve godine usmerava i priprema za rad u nastavi. Program učiteljskog fakulteta bogat je pedagoško-psihološkim predmetima, posebnim metodikama i uključuje školsku praksu, te na osnovu kriterijuma nivoa i sadržaja obrazovanja možemo smatrati da su učitelji profesionalci.

Intersovanje za učiteljski poziv u našoj zemlji nije veliko, i svi fakulteti izuzev Učiteljskog fakulteta u Beogradu primaju sve prijavljene kandidate. Situacija je slična i na nastavničkim smerovima koji postoje na brojnim fakultetima, pa možemo zaključiti da se rad u školi ne čini privlačnim svršenim srednjoškolcima (Kovač-Cerović, 2006: 9).

2.6.8. Inicijalno obrazovanje učitelja u Grčkoj

U Grčkoj se obrazovanje nastavnika za rad na primarnom nivou obrazovanja (učitelja) odvija na posebnim pedagoškim fakultetima namenjenim obrazovanju učitelja. Prethodno se inicijalno obrazovanje učitelja odvijalo na pedagoškim akademijama, čije su studije trajale dve godine, kao i u našoj zemlji. Sredinom devedesetih dolazi do izmena osnovnih studija za učitelje, prelaskom sa dve godine više škole na četiri godine fakulteta, što možemo označiti početkom profesionalizacije učiteljskog poziva u Grčkoj. Kako je došlo do izmena u trajanju studija, obrazovni sistem je ponudio mogućnost izjednačavanja učitelja koji su se školovali dve godine i njihovih kolega čije je obrazovanje trajalo četiri godine u okviru institucija osnovanih posebno u tu svrhu: διδασκαλείο – didaskalio (Διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης „Μαρία Αμαρίτου“ – Didaskalio za osnovno obrazovanje Univerziteta na Kritu „Maria Amariotu“, 2011). Obrazovanje učitelja traje četiri godine i Grčka u tom obrazovanju sledi model u kojem se kombinuju pedagoško i praktično obrazovanje. (Efstratiou i Sklavenitis, 2010: 23).

Zaključak: U pogledu pristupa i načina obrazovanja učitelja, Srbija i Grčka pokazuju sličnost – u oba sistema obrazovanja postoje posebni fakulteti namenjeni obrazovanju učitelja i potrebno je da se student, budući učitelj opredeli na samom početku za rad u školi. U obe zemlje studenti stiču znanja iz oblasti psihologije, pedagogije, didaktike, posebnih metodika nastavnih predmeta mlađih razreda osnovne škole i imaju predviđenu praksu u školi. Dakle, studijski program je prilagođen pripremi budućih učitelja za rad u nastavi od prvog do četvrtog, to jest šestog razreda osnovne škole. Možemo da zaključimo da su učitelji u obe zemlje profesionalci, određujući profesionalizam na osnovu nivoa i dužine studija, kao i adekvatnosti sadržaja studija za posao kojim će se studenti baviti, međutim, postavlja se pitanje kakav je status nastavnika.

2.6.9. Inicijalno obrazovanje nastavnika u Srbiji

Do stupanja na snagu novog Zakona o obrazovanju, pre tri godine, za nastavnika koji pretenduje na zaposlenje u srednjoj školi bila je neophodna diploma fakulteta, stečena na fakultetu koji se Pravilnikom o stručnoj spremi nastavnika prepoznaje kao fakultet koji pruža odgovarajuće nastavničko obrazovanje za predmet čiju nastavu kandidat nastoji da realizuje. Pri tome se obrazovanje nastavnika predmetne nastave u osnovnim školama i akademskih predmeta u srednjim školama razlikuje od obrazovanja nastavnika stručnih predmeta u srednjim školama, kako prvi stižu obrazovanje na fakultetima odgovarajućeg akademskog smera, a drugi na fakultetima ili višim školama koje pripremaju za zaposlenje u odgovarajućoj stručnoj oblasti. Studijski program navedenih grupa fakulteta razlikuje se u tome što fakulteti sa kojih često potiču budući nastavnici opšteobrazovnih, to jest akademskih predmeta (poput matematike, srpskog jezika, biologije, fizike, hemije, filozofije i slično) uvažavajući tu činjenicu, u svoj program uključuju u većoj ili manjoj meri psihološko-pedagoško-didaktičke sadržaje, dok kod ostalih fakulteta (na kojima se obrazuju budući nastavnici stručnih predmeta) to nije slučaj. U nastavku ćemo analizirati studijski program nekih od smerova na kojima se obrazuju nastavnici opšteobrazovnih predmeta, po pitanju zastupljenosti psihološko-pedagoških sadržaja.

Na smeru Srpski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu, od 32 obavezna predmeta na osnovnim studijama, pet su predmeti psihološko-pedagoških sadržaja: razvojna i pedagoška psihologija i tri su metodička predmeta: uvod u metodiku nastave, metodika nastave srpskog jezika i metodika nastave književnosti sa statusom obaveznih predmeta. Pored toga, na poslednjoj godini studija predviđena je i obavezna metodička praksa, a na završnim godinama studija postoje još tri izborna predmeta psihološko-pedagoškog sadržaja. Dakle, predmeti namenjeni radu u nastavi predstavljaju oko 20% obaveznih predmeta i najviše 17% od ukupnih predmeta koje student polaže tokom osnovnih studija. Studijski program grupe za engleski jezik sadrži slične predmete (izuzev obavezne metodičke prakse). Na ovom smeru, međutim, psihološko-pedagoški predmeti, poput metodike nastave engleskog jezika, pedagoške psihologije, psihologije čitanja, imaju status izbornih predmeta. Na smeru za francuski jezik Filološkog fakulteta

u Beogradu, studijski program obuhvata samo sadržaje vezane za jezik i književnost (Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2011).

Opšta biologija na Biološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, u čijem programu postoji 28 obaveznih i 12 izbornih predmeta i sa koje često potiču nastavnici biologije, kako je nekadašnji smer Nastavnik biologije na beogradskom univerzitetu ukinut, pruža teorijsku pripremu u okviru obaveznih predmeta pedagogija sa psihologijom i metodika nastave biologije, koja predviđa i duži boravak studenata u školskoj instituciji. Dakle, predmeti namenjeni radu u nastavi zauzimaju 7% ukupnih obaveznih predmeta, a u grupi izbornih predmeta ne postoje ovakvi predmeti (Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2011).

Studijska grupa za istoriju Filozofskog fakulteta u Beogradu od ukupno tridesetak obaveznih i izbornih predmeta koje student polaže, u skupu izbornih predmeta sadrži: psihologiju za nastavnike, osnove pedagogije sa didaktikom i metodiku nastave istorije. Dakle, predmeti namenjeni pripremi budućih nastavnika zauzimaju najviše 10% ukupnih studija istorije. Grupa za filozofiju istog fakulteta u programu osnovnih akademskih studija koji predviđa da student položi ukupno 30 predmeta, u spisak izbornih predmeta uključuje: opštu psihologiju sa psihologijom ličnosti, metodiku nastave filozofije i metodiku nastave filozofije sa osnovama filozofije obrazovanja, gde oba metodička predmeta imaju predviđen i praktični deo. Uočavamo da i na grupi za filozofiju studijski program nudi ukupno do 10% psihološko-pedagoško-metodičkih predmeta. Pored navedenog, studijske grupe filozofskog fakulteta od skora stavljaju na raspolaganje svojim studentima izbor predmeta sa drugih studijskih grupa, te se studenti mogu opredeliti i za neki od predmeta iz oblasti psihologije, pedagogije ili andragogije (Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 2011).

Smer Hemijskog fakulteta pod nazivom Profesor hemije od prve godine upućuje studente u sadržaje bliske nastavnom radu. Pa tako, studenti tokom osnovnih studija od ukupno 33 predmeta sa kojima se susreću imaju 7 obaveznih psihološko-pedagoško-metodičkih predmeta: psihologiju, pedagogiju, školske oglede u nastavi hemije i četiri metodike nastave hemije, kao i praksu u školi. Pored obaveznih, smer Profesor hemije uključuje i šest izbornih predmeta čiji sadržaji nisu u vezi sa naukama o obrazovanju.

Dakle, ovi predmeti čine 18% ukupnog programa budućih profesora hemije (Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu, 2011).

Slično, na smeru Profesor fizike-hemije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, pored 21 obaveznog fizičko-hemijskog predmeta, student je obavezan da upozna i sadržaje: psihologije, pedagogije, metodike nastave hemije, metodike nastave fizike, ima obaveznu školsku praksu iz oba predmeta za čiju se realizaciju priprema, i na svakoj godini, ima mogućnost da bira po jedan predmet iz oblasti nauka o obrazovanju, pa tako od šest izbornih predmeta, može da odabere četiri predmeta namenjena radu u nastavi. Dakle, psihološko-pedagoško-metodički predmeti čine od 15% do 30% studijskog programa na ovom smeru.

Sličan je i program smera Profesor prirodnih nauka istog fakulteta, na kome se student priprema za realizaciju nastave bioloških, hemijskih, fizičkih i geografskih sadržaja, upoznaje se sa metodikom namenjenom integrisanoj nastavi prirodnih nauka i prolazi terenske vežbe u integrisanoj nastavi prirodnih nauka. Ukupno pet obaveznih psihološko-pedagoško- metodičkih predmeta čini 16% studijskog programa, odnosno do 22% ako student odluči da odabere i oba izborna predmeta namenjena radu u nastavi (Prirodno- matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 2011).

Smer profesor matematike i računarstva na Beogradskom univerzitetu zahteva polaganje 43 predmeta od kojih 6 (14%) čine sledeći obavezni pedagoško-psihološki predmeti: pedagogija, psihologija sa didaktikom, tri metodike nastave matematike i metodika nastave računarstva. Među izbornim predmetima na ovom smeru ne postoje predmeti iz oblasti nauka o obrazovanju. S druge strane, smer teorijska matematika i primene istog fakulteta u programu od ukupno 44 predmeta nudi samo jedan predmet (2%) namenjen radu u nastavi – metodiku nastave matematike i računarstva, sa statusom obaveznog predmeta (Matematički fakultet Univerziteta u Beogradu, 2011).

Na osnovu iznetih sadržaja studijskih programa različitih fakulteta možemo zaključiti da postoje značajne razlike među univerzitetima i među fakultetima u okviru istog univerziteta, u pogledu značaja koji se pridaje psihološko-pedagoško-didaktičkim sadržajima i nastavnoj praksi. Uočavamo značajne razlike pre svega u statusu ovih predmeta: na nekim smerovima oni imaju status obaveznog predmeta (smer Srpski jezik i književnost, Opšta biologija, Profesor hemije i Profesor matematike i računarstva), na

drugim su isključivo izborni (odeljenja za istoriju i filozofiju, smer Anglistika), a na nekim ih srećemo i u jednom i u drugom vidu (smer Nastavnik prirodnih nauka i Nastavnik fizike-hemije). Ono što takođe varira jeste zastupljenost psihološko-pedagoško-metodičkih predmeta, od 2% na smeru Teorijska matematika i primene, do čak 30% na smeru za nastavnika fizike i hemije, što je za s očekivati obzirom na različite ciljeve prikazanih studijskih programa.

Dakle, u okviru programa različitih fakulteta u našoj zemlji mogu se izdvojiti tri modaliteta obrazovanja nastavnika koje ćemo nazvati nastavnički, semi-nastavnički i nenastavnički. Prvi modalitet predstavljaju posebni smerovi koji su usmereni na pripremu studenata za rad u nastavi određenog predmeta tj. grupe predmeta, (npr. profesor matematike, profesor hemije, profesor fizike, profesor fizike-hemije, profesor prirodnih nauka), pod semi-nastavnički modalitet podvodimo smerove i fakultete koji su namenjeni pripremi za naučni i stručni rad, ali opet, kako sa tih smerova često dolaze nastavnici uključuju neke psihološko -pedagoške predmete, (npr. srpski jezik i književnost, engleski jezik i književnost, opšta fizika, studijski program „hemičar“, opšta biologija, istorija, filozofija, sociologija), a pod nenastavnički one fakultete sa kojih srazmerno ređe dolaze nastavnici i koji kroz svoj studijski program ne vrše pripremu studenata za rad u nastavi (npr. ekonomski fakultet, pravni fakultet, mašinski fakultet, elektrotehnički fakultet, medicinski fakultet itd.).

Postojeća neujednačenost obrazovnih profila nastavnika biće umnogome izmenjena sa uvođenjem odredbe o obavezi polaganja određenog broja predmeta iz oblasti nauka o obrazovanju. Nedostatak ovih znanja, neophodnih za valjano obavljanje posla nastavnika, do skora se u našoj zemlji nastojao kompenzovati samo odredbama o polaganju stručnog ispita za sticanje licence i obavezanim stručnim usavršavanjem. Od 2009. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja se propisuje obaveza sticanja određenih znanja potrebnih za rad u nastavi u okviru inicijalnog obrazovanja nastavnika, i to barem 30 ESTP iz oblasti pedagogije, psihologije i didaktike i 6 ESTP školske prakse. O načinu realizovanja ove odredbe nemamo još uvek podataka, s obzirom na to da je Zakon skorijeg datuma, potrebno je vreme da se formiraju rešenja u praksi i sagleda njihova valjanost. Jedno od ponuđenih rešenja jeste jednogodišnji master program za nastavnike na Filozofskom fakultetu u Beogradu, u okviru „Tempus“ projekta, za koji se

očekuje da će upisati prvu generaciju studenata školske 2012/2013 godine. U sklopu programa planirana je realizacija sledećih predmeta čiji je status obavezan: osnove pedagoškog obrazovanja nastavnika, psihologija razvoja i učenja, planiranje i evaluacija u nastavi, interaktivna nastava, nastavnik kao istraživač i školska praksa. Takođe, program uključuje izbor četiri predmeta, sa liste koja se sastoji od posebnih metodika, filozofije obrazovanja, sociologije obrazovanja za nastavnike, vaspitno- obrazovnog rada sa decom sa posebnim potrebama i tako dalje (Master program za obrazovanje predmetnih nastavnika, 2012).

2.7.0. Inicijalno obrazovanje nastavnika u Grčkoj

Obrazovanje nastavnika u Grčkoj danas jeste predmet globalnih uticaja koji dolaze bilo kroz mehanizme finansiranja (poput Evropskih fondova) ili kroz javne diskurse međunarodnih organizacija, koji teže da razvijaju nove načine razumevanja i interpretacije savremenog sveta. S druge strane, međunarodne organizacije utiču na obrazovanje nastavnika uspostavljajući kriterijume i standarde međusobnog priznavanja kvalifikacija. To se odražava kroz standarde kvalifikacija za nastavnike i Bolonjski proces razvijanja zajedničkog Evropskog prostora visokog obrazovanja, koji postavljaju nove kriterijume, sa kojima institucije za obrazovanje nastavnika u Grčkoj ranije nisu imale prilike da se susretnu.

Obrazovanje nastavnika takođe biva predmet uticaja samog društva, koje prolazi kroz dramatične promene, postajući sve više kulturno raznovrsno. Škola mora da se souči sa ovom diverzifikacijom i obrazovanje nastavnika ne može izbeći uvažavanje ovako značajnih društvenih promena. U Grčkom društvu se mogu opaziti suprotstavljene težnje ka etnocentrizmu i ka kulturnom relativizmu, koje se u obrazovanju odlikavaju kroz tenziju između tradicionalnog i modernog (Zambeta, 2002: 52).

Spektar institucija u kojima se odvija inicijalno obrazovanje nastavnika u Grčkoj je širok. Poslednjih petnaestak godina nastavnici osnovnih i srednjih škola zapošljavaju na osnovu postignuća na nacionalnim testiranjima (ASEP). Svake dve godine sprovodi se kompetitivno testiranje sa ciljem selekcije nastavnika, a na zahtev Ministarstva prosvete i u skladu sa potrebama za novim kadrovima. Dakle, o prijemu nastavnika u određenu školu odlučuje se na centralnom nivou i sama škola ne učestvuje u tom procesu

(Papanou, 2003: 87). U ovom testiranju imaju prava da učestvuju oni koji su kvalifikovani za oblast za koju se traži nastavnik, pod uslovom da poseduju određene pedagoško-didaktičke kompetencije.

Pedagoško-didaktička kvalifikovanost nastavnika specifikovana je na sledeći način: zahteva se pohađanje programa iz oblasti pedagogije na fakultetu, u trajanju od najmanje šest meseci ili završen fakultet čiji studijski program osigurava sticanje neophodnih pedagoških znanja i prakse ili diploma pedagoških odeljenja na univerzitetima, ili završene postdiplomske studije iz oblasti obrazovanja, ili diploma nekadašnjih fakulteta za nastavnike stručnog i tehničkog obrazovanja (Σχολή εκπαιδευτικών λειτουργών στην επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση – ΣΕΛΕΤΕ) ili diploma pedagoško-tehničkog fakulteta (Παιδαγωγική τεχνική σχολή – ΠΑ.ΤΕ.Σ), ili nekadašnje visoke škole za nastavnike i inženjere (Ανώτερη σχολή εκπαιδευτικών τεχνολόγων μηχανικών – ΑΣΕΤΕΜ), to jest današnje visoke škole za pedagoško i tehnološko obrazovanje (Ανώρη σχολή παιδαγωγικής και τεχνικής εκπαίδευσης-ΑΣΠΑΙΤΕ), (Εφημερίς της κυβέρνησεως της Ελληνικής Δημοκρατίας – Službeni glasnik Vlade Republike Grčke, čl. 2). Dakle, postoji razlika u predviđenom obrazovanju nastavnika opšteobrazovnih i stručnih predmeta, s obzirom da za poslednje postoje posebne institucije koje se bave njihovom pripremom i o kojima će kasnije biti više reči.

Nastavnik opšte-obrazovnog predmeta, kao što smo naveli, može postati lice koje ima završen fakultet čiji studijski program osigurava sticanje neophodnih pedagoških znanja i prakse (Službeni glasnik Vlade Republike Grčke, čl. 2). Međutim, izvori o obrazovanju nastavnika u Grčkoj ukazuju na nedostatak neophodnih pedagoških znanja kod velikog broja nastavnika (Τσολάκης – Tsolakis, 1994: 13). Ova nedoslednost objašnjava se na sledeći način: fakultetski smerovi na kojima se često obrazuju budući nastavnici, na primer matematika, hemija, biologija, fizika, grčki jezik, strani jezici, raspolažu pedagoškim predmetima kao izbornim, međutim, čest je slučaj da se studenti ne opredeljuju za ove predmete. Na taj način, sistem dozvoljava da se nastavnik zaposli bez potrebnih pedagoških kompetencija.

Da bismo ilustrovali značaj koji se u studijskim programima pridaje pedagoškim predmetima, prikazaćemo zastupljenost ovih predmeta na univerzitetima u dva glavna

grada. Odabrani su smerovi sa kojih najčešće dolaze nastavnici opšte-obrazovnih predmeta.

Tabela br. 5: Zastupljenost pedagoških predmeta u odnosu na ostale predmete, izražena u procentima:

Smer	Univerziteti u Atini*	Univerzitet u Beogradu
Biologija	0%	7%
Hemija	0%	3%
Fizika	0-2%	15%
Matematika	0-3%	2%
Istorija	3-7%	10%
Filozofija	10%	10%
Novogrčki/ srpski jezik	3-7%	17%

* Preuzeto iz Chiappano & Vandeveldel, 1994: 63

Potrebno je naglasiti da su predmeti namenjeni radu u nastavi na grčkim fakultetima uglavnom izbornog karaktera, dok na fakultetima u Srbiji ovi predmeti imaju kako obavezni tako i izborni karakter. Na osnovu podataka u Tabeli br. 5 vidimo da je zastupljenost psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta nešto veća na razmatranim smerovima u našoj zemlji nego u Grčkoj. U celini gčedano, predmeti namenjeni radu u nastavi ne prelaze 20% ukupnog sadržaja, te se možemo složiti sa nalazom Bjekićeve da struktura nastavnih planova i programa fakulteta na kojima se obrazuje velika većina budućih nastavnika nije u skladu sa strukturom radnih aktivnosti nastavnika (Bjekić, 1999: 57).

Na osnovu podataka iznetih u tabeli možemo da primetimo da između fakulteta atinskog univerziteta postoje razlike u pogledu značaja koji se pridaje pedagoškim predmetima. Najveća, ali ipak srazmerno mala zastupljenost navedenih sadržaja prisutna je na filozofiji i drugim odeljenjima društvenih nauka, a ubedljivo je najmanja na odeljenjima prirodnih nauka (Chiappano i Vandeveldel, 1994: 63).

Kako podaci izneti u tabeli datiraju iz 1994. godine, prikazaćemo, ilustracije radi, nekoliko novijih studijskih programa po obrascu korišćenom za prikaz programa po kojima se obrazuju nastavnici u Srbiji. Odabrali smo jedan broj programa za obrazovanje

nastavnika opšte-obrazovnih predmeta, a sistem obrazovanja nastavnika stručnih i tehničkih predmeta biće opisan u sledećem odeljku.

Na Odeljenju za filologiju Aristotelovog univerziteta u Solunu, postoje tri smera: klasična filologija, srednjovekovni i novogrčki jezik i glosologija. Na smeru za srednjovekovni i starogrčki, program se sastoji od 10 obaveznih predmeta i oko 15 obaveznih po izboru, od kojih nijedan nije iz psihološko-pedagoško-didaktičkih oblasti. Međutim, program ostavlja mogućnost studentu da pohađa nastavu iz najviše 6 predmeta na drugim odeljenima Filozofskog fakulteta, pa student može da odabere i predmete namenjene radu u nastavi. Na osnovu iznetih podataka, zaključujemo da psihološko-pedagoško-didaktički predmeti mogu izostati iz inicijalnog obrazovanja budućih profesora grčkog jezika, kao i da mogu biti zastupljeni sa maksimalno 19% u studijskom programu. (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή – Aristotelov univerzitet u Solunu, Filozofski fakultet 2011).

Na Odeljenju za matematiku Nacionalnog i kapodistrijan univerziteta u Atini, student je po novom programu obavezan da položi barem 36 ispita, od kojih je 14 obaveznih predmeta koje polažu studenti oba matematička smera (teorijska i primenjena matematika). Dalje, studenti su obavezni da odaberu dva predmeta iz oblasti fizike, tri iz oblasti didaktike i dva predmeta sa liste slobodnog izbora (ne obuhvata predmete u vezi sa nastavnim radom), 10 predmeta sa liste ponuđenih matematičkih predmeta i 5 koji mogu biti iz oblasti matematičke didaktike. Dakle, predmeti namenjeni radu u nastavi zastupljeni su sa najmanje 8%, a najviše sa 22%.

Studenti matematike se mogu specijalizovati za nastavu matematike, statistička i operaciona istraživanja ili računarsku matematiku. Ako se opredeli za specijalizaciju u oblasti nastave matematike, student je dužan da polaži 8 ispita, među kojima su obavezni: didaktika matematike, pedagogije i antička grčka matematika-Euklidovi elementi, a preostale predmete student bira. Između ostalog ova specijalizacija nudi sledeće predmete: didaktiku geometrije, korišćenje novih tehnologija u obrazovanju, odabrane teme matematičke didaktike, statističku analizu podataka sa primenom u matematičkoj didaktici, uvod u psihologiju, razvojnu psihologiju. U sklopu studija nudi se i školska praksa. Dakle, u slučaju da se student opredeli za specijalizaciju nastave matematike, sveukupni kursevi biće namenjeni pripremi za rad u školi (Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών – Nacionalni i kapodistrijan univerzitet u Atini, Odeljenje za matematiku, 2011).

Na Odeljenju za istoriju i arheologiju istog univerziteta u Atini, program smera za istoriju predviđa polaganje 52 ispita, a sadrži obavezne predmete pedagogiju 1 i 2, i tri izborna predmeta, koja student može odabrati iz grupe predmeta odeljenja za pedagogiju i psihologiju. Vidimo da pedagoški predmeti čine maksimalno 10% ukupnog sadržaja studija istorije (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική σχολή – Nacionalni i kapodistrijan univerzitet u Atini, Filozofski fakultet, 2012).

Na Odeljenju za hemiju Aristotelovog univerziteta u Solunu postoji četiri smera. Na prve tri godine program je zajednički na svim smerovima, i od ukupno 39 predmeta dva su izborna, pa u slučaju da se student odluči za neku vrstu pripreme iz oblasti nastave, ima na raspolaganju pedagogiju i psihologiju. Na četvrtoj godini, na smeru Hemija – hemijsko obrazovanje, među 9 predmeta, dva obavezna su namenjena radu u nastavi (didaktika hemije, informatika u obrazovanju) i dva izborna takođe mogu biti iz ove oblasti (eksperiment u nastavi hemije i didaktički pristupi temama hemijske tehnologije). Dakle, na ovom smeru predmeti namenjeni školskom radu zastupljeni su sa najviše 12% (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Χημείας – Aristotelov univerzitet u Solunu, Fakultet prirodnih nauka, Odeljenje za hemiju 2007).

Opažamo da na fakultetima na kojima se obrazuju budući nastavnici opšte-obrazovnih predmeta, zastupljenost i status (obavezni ili izborni) psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta varira, ali da su celini gledano, danas više zastupljeni nego u periodu devedestih (Chiappano & Vanderve, 1994: 63; Τσολάκης, 1994: 14). Studijski programi orijentisani su na teorijsko-naučne sadržaje i ne omogućavaju valjanu pripremu za rad u školi. Ovakav zaključak važi i za našu zemlju, ako se izuzmu programi namenjeni obrazovanju nastavnika, koji se realizuju na nastavničkim smerovima. Međutim, procenat nastavnika sa ovom vrstom obrazovanja je veoma mali u nastavničkoj populaciji, kao što ćemo se uveriti tokom analize rezultata našeg istraživanja.

2.7.1. Obrazovanje nastavnika stručnih predmeta u Grčkoj

U Grčkoj postoje posebne ustanove namenjene obrazovanju nastavnika stručnih i tehničkih predmeta u licejima. Kako su ove ustanove od posebnog interesa za naš rad, jer u sistemu obrazovanja nastavnika u Srbiji ne nalazimo fakultete slične namene, posvetićemo više prostora opisu njihovih karakteristika, da bismo razjasnili njihovu namenu i upoznali njihovu složenu istoriju. Po završetku Drugog svetskog rata u Grčkoj je postojala potreba za ekonomskim razvojem, formiranjem novih zanimanja i usavršavanjem tehničkih struka. Kao najbolji način da odgovori na ovu potrebu Grčka je prepoznala reforme sistema stručnog i tehničkog obrazovanja. U ovom obrazovanju, pre svega, nedostajalo je adekvatno obrazovanje nastavnog kadra, te je akcenat u reformi stavljen upravo na ovaj sektor. Sa tim ciljem, osnivaju se 1959. godine fakulteti za nastavnike stručnog i tehničkog obrazovanja – ΣΕΛΕΤΕ (SELETE) da bi se „naučno obrazovali i pedagoški pripremili kandidati za nastavnike tehničkih i ostalih stručnih škola i stručnih predmeta novih smerova u gimnazijama.“ (Καλούρη – Kalouri, 2010: 42).

Organizovan po ugledu na francusku školu Ecole Nationale d' Enseignement Technologique i Univerzitet u Pensilvaniji, u vreme osnivanja ovaj fakultet predstavljao je ustanovu posve drugačiju od ostalih škola i fakulteta. U godinama nakon osnivanja, orijentacija u obrazovanju nastavnika jeste pre svega pedagoška – fakultet nudi dodatno pedagoško obrazovanje. Šezdesetih godina studijski program uključivao je predmete poput analize zanimanja, metoda nastave, organizovanja i upravljanja radionicama, profesionalne orijentacija, psihologije, zatim praktične vežbe nastave u simuliranim i pravim odeljenjima. Nudili su se i specijalizovani udžbenici, neophodni alat i radionice. (Kalouri, 2010: 42, 43). Možemo da primetimo da je program namenjen pripremi za profesiju nastavnika, orijentisan kako na sticanje teorijskih znanja, tako i na izgrađivanje nastavnih veština.

Od sedamdesetih godina, orijentacija studijskog programa se menja uvođenjem paralelnog programa u kome su udruženi pedagoško i stručno obrazovanje, usled čega dolazi do podele SELETE na: Pedagoško-tehnički fakultet ΠΑΤΕΣ (PATES) koji zadržava tradicionalnu orijentaciju usmerenu na dograđivanje pedagoških znanja; i na Visoku školu nastavnika tehnologa i inženjera ΑΣΕΤΕΜ (ASETEM) koja usvaja

paralelni program pedagoškog i stručnog obrazovanja. Studijske programe koncipiraju sami fakulteti, i njihov sadržaj biće prikazan u nastavku.

Visoka škola nastavnika tehnologa i inženjera ΑΣΕΤΕΜ (ASETEM) sadrži odeljenja za nastavnike: inženjere elektronike, inženjere elektrotehnike, građevinske inženjere i nastavnike mašinske inženjere. Na ovom fakultetu studenti se opredeljuju od početka za nastavničko obrazovanje i pripremaju se kroz četvorogodišnje studije po programu koji je specijalizovan za nastavu tehničkih predmeta u srednjem obrazovanju. Studije nude i praktične vežbe unutar škole kao i metodiku predmeta struke, a u sedmom semestru u okviru studentskih vežbi, obavezno je realizovanje časova u srednjim školama. Diplomski rad, koji u ovom slučaju nije neizostavno iz oblasti pedagogije, izrađuje se u osmom semestru. Dakle, na ovim odeljenjima, paralelno se stiču pedagoško-didaktička i znanja iz oblasti struke (Γομάτος – Gomatos, 2010: 223, 224).

Pedagoško-tehnički fakultet ΠΑΤΕΣ (PATES) sadrži odeljenja za diplomce viskog obrazovanja i za maturante sa srednjim stručnim obrazovanjem koji se obrazuju za praktičnu nastavu u radionicama i namenjen je sticanju pedagoških znanja (ASPAITE, 2010). Valja naglasiti da pedagoško-tehnički fakulteti nemaju ingerencije da obrazuju svršene studente semi-nastavničkih fakulteta, te stoga oni isključivo obrazuju diplomce koji pretenduju na realizaciju nastave stručnih predmeta. Nakon završetka studija na pedagoško-tehničkom fakultetu, kandidat stiče pravo da konkuriše na zaposlenje u školi. Iz tog razloga ovi fakulteti predstavljaju popularan izbor za mnoge pojedince koji imaju ambiciju da se bave ovim poslom. Programi na ovim fakultetima su intenzivni, odvijaju se kroz svakodnevnu nastavu, koja traje 26 sati nedeljno i obuhvata otprilike 10 sati namenjenih sticanju teorijskih znanja iz oblasti nauka o obrazovanju, 13 sati obuke iz oblasti primenjene pedagogije i 3 sata praktičnih vežbi. U prvu kategoriju spadaju: istorija, sociologija i filozofija obrazovanja, pedagoška psihologija i pedagoška teorija. U okviru druge kategorije predmeta studenti se bave analizom i organizacijom sadržaja, upoznavanjem i primenom različitih metoda nastave, nastavnih sredstava i evaluacijom. Od najvećeg značaja za pripremu budućih nastavnika jeste predmet Metodika predmeta struke, kome se posvećuju tri sata nedeljno, što Georgiadis (Γεωργιάδης) ocenjuje kao nedovoljno, baš kao i tročasovne praktične vežbe (Georgiadis, 2004: 70).

Školske 2001/2002 godine fakulteti za nastavnike stručnog i tehničkog obrazovanja, SELETE menjaju naziv u visoke škole za pedagoško i tehničko obrazovanje ΑΣΠΑΙΤΕ (ASPAITE), s tim što programi kakvi su postojali u okviru SELETE nastavljaju da deluju. Današnje ASPAITE nude paralelno tehnološko i pedagoško obrazovanje u okviru deset različitih studijskih programa. Među njima postoje studijski programi u okviru odeljenja za obrazovanje nastavnika i to: elektronike, elektrotehnike, mašinstva, građevine – niskogradnje i visokogradnje, zatim odeljenja za opšte pedagoško obrazovanje i odeljenja opšteg obrazovanja. Na ovim odeljenjima stiče se, paralelno, stručno-tehničko obrazovanje i obrazovanje namenjeno realizovanju nastave tehničkih predmeta, što je bila funkcija ranije Visoke škole nastavnika tehnologa i inženjera ΑΣΕΤΕΜ (ASETEM). Po završetku ovih fakulteta, dakle, stiče se dvostruka diploma – nastavnika i inženjera, što nudi širok spektar mogućnosti zaposlenja. Visoke škole za pedagoško i tehničko obrazovanje ΑΣΠΑΙΤΕ nastavljaju i realizaciju programa za diplomce nenastavničkih fakulteta, što je bila funkcija nekadašnjih pedagoško-tehničkih fakulteta ΠΑΤΕΣ (PATES). Programi koji se danas postoje visokim školama ΑΣΠΑΙΤΕ su sledeći: pedagoški trening za nastavnike ili kandidate za nastavnike; programi usavršavanja ili specijalizacije za nastavnike i master programi koji se sprovode u saradnji sa drugim univerzitetskim ustanovama.

Prikažaćemo jednogodišnji program treninga za rad u nastavi, koji predstavlja jedan od najčešće biranih programa na ovim fakultetima. U pitanju je obuhvatni program koji nudi više nastavnih predmeta, vežbe u praksi i zahteva izradu diplomskog rada. Sastoji se od 14 jednosemestralnih predmeta koji su obavezne prirode: uvod u pedagošku nauku, opšta i razvojna psihologija, filozofija obrazovanja, sociologija obrazovanja, pedagoška psihologija i međuljudski odnosi, obrazovna politika i upravljanje, savetovanje i orijentacija, uvod u didaktiku, pedagoška primena računara, savremeni didaktički pravci, evaluacija, metodologija istraživanja u obrazovanju, didaktika stručnih predmeta, obrazovna tehnologija i jednog izbornog predmeta (uvod u računarsku tehnologiju). Vežbe predstavljaju važan deo studijskog programa visokih škola za pedagoško i tehnološko obrazovanje. Realizuju se u oba semestra i sastoje se od sledećeg: svaki student realizuje 5 časova u samoj visokoj školi pred drugim studentima i nadležnim profesorom, prati 20 prati časove ostalih studenata iz grupe, 2 časa realizuje u školskom

odeljenju i prati 12 školskih časova (ΑΣΠΑΙΤΕ, 2010). Na kraju studija, studenti izrađuju diplomski rad, teorijske ili istraživačke prirode, na temu koja je povezana sa predmetima koje su pratili tokom jednogodišnjeg programa.

Dakle, u Grčkoj postoje dva modela obrazovanja nastavnika stručnih predmeta: prvi koji podrazumeva opredeljivanje za nastavnički poziv od prve godine studija, koncipiran je u vidu paralelnog usvajanja stručno-tehničkih i pedagoških znanja i nalikuje obrazovanju na nastavničkim smerovima u Srbiji, s tim što su u Grčkoj ove studije usmerene na pripremu nastavnika tehničkih predmeta; drugi model obrazovanja nastavnika stručnih predmeta u Grčkoj, koji u našoj zemlji nije postojao, jeste nastavak školovanja nakon završenog nenastavničkog fakulteta u okviru visoke škole za pedagoško i tehničko obrazovanje, kako bi se kandidat kroz jednogodišnji trening pripremio za rad u nastavi i ujedno stekao zakonsko pravo da se bavi ovim zanimanjem (Službeni glasnik Vlade Republike Grčke, 2010, čl. 2).

Profesori koji se bave obrazovanjem budućih nastavnika gimnazija i liceja u Grčkoj, mahom upoznaju svoje studente sa teorijskim postavkama i rezultatima istraživanja iz određene naučne oblasti, ostavljajući im da sami pretoče ova znanja u dobru nastavnu praksu, u slučaju da nađu zaposlenje u školi (Tsolakis, 1994: 11). Uprkos tome što su prosvetni radnici formulisali jos devedesetih godina jasan stav o potrebama uvođenja pedagoškog treninga na fakultete na kojima se najčešće obrazuju nastavnici, programi navedenih univerzitetskih ustanova u većini nastavljaju da nude siromašan pedagoški trening, jednostrano orijentisan ili na akademsku dimenziju ili na dimeziju primene pedagogije u predmetnoj nastavi (Georgiadis, 2004: 387).

Ovakva ne-pedagoška orijentacija ogleda se i u studijskim programima mnogih fakulteta: obrazovanje na filološkim odeljenjima najvećeg grčkog univerziteta ne podrazumevaju nijedan kurs iz oblasti psihološko-pedagoških nauka. Odeljenja za obrazovanje nastavnika prirodno-matematičkih predmeta, pokazuju istu tendenciju – prenebregavaju činjenicu da im je zadatak priprema budućih nastavnika i pokazuju strogo naučnu orijentaciju (Tsolakis, 1994: 14; Chiappano & Vandavelde, 1994: 65). Treba napomenuti, međutim, da savremeni sistem obrazovanja nastavnika opšte-obrazovnih predmeta u Grčkoj u nešto većoj meri prepoznaje potrebu za pedagoško-didaktičim znanjima i komeptencijama.

Slično kao i u našoj zemlji, (ne)percipiranje potrebne pedagoško-didaktičke pripreme važi i za nastavnike visokoškolskih institucija, pa tako, profesori koji realizuju nastavu na fakultetima na kojima se obrazuju budući nastavnici, ni sami ne bivaju pripremljeni za rad u nastavi (Chiappano & Vandeveld, 1994: 65). Nedostatak njihovih pedagoško-didaktičkih znanja odražava se višestruko na školovanje njihovih studenata: u prvom redu, student uči na osnovu modela svojih profesora, drugo, nastavnici koji nisu tokom procesa sopstvenog obrazovanja sticali i unapređivali svoja pedagoška znanja i veštine, najverovatnije da neće usmeravati svoje studente na sticanje tih znanja.

Suprotno iznetom shvatanju, model obrazovanja nastavnika koji se sreće u visokim školama za pedagoško i tehničko obrazovanje u Grčkoj, zasniva se na pretpostavci da nastavnik, iako je stekao znanje iz svog predmeta studija, nije stekao istovremeno i pedagoške kompetencije, te da nije automatski pripremljen za rad u nastavi (Chiappano & Vandeveld, 1994: 66). Zasiurno, priprema nastavnika tehničkih i stručnih predmeta ocenjuje se kao pozitivni izuzetak u odnosu na pripremu drugih nastavnika, s obzirom na stepen zastupljenosti psihološko-pedagoško-didaktičkih sadržaja u obrazovanju nastavnika u visokim školama za pedagoško i tehničko obrazovanje (Patouna et al., 2005, prema: Gomas, 2010: 223). Međutim, čak i u programima koje nude visoke škole za pedagoško i tehničko obrazovanje, zapostavljena je didaktika tehnologije, koja bi trebalo da predstavlja jedan od osnovnih predmeta za buduće nastavnike tehnologije (Gomas, 2010: 226).

Zaključak: Budući da se obrazovanje najvećeg broja nastavnika odvija na fakultetima čiji programi pružaju teorijska i naučna znanja iz oblasti čiju će nastavu student realizovati i na kojima se značaj pedagoške pripreme nedovoljno prepoznaje, pristup obrazovanju nastavnika u obe zemlje možemo opisati kao specijalizaciju, to jest studije sadržaja (Hobart, 1987: 787) i kao obrazovanje akademskog tipa (Radulović, 2007 i Vlahović i Vujisić-Živković, 2005: 20). Mogli bismo reći da su nastavnici koji su se obrazovali na fakultetima koji imaju za cilj pripremanje studenata za rad u nastavi, zapravo, nastavnici po profesiji, dok su oni koji su se obrazovali na drugim fakultetima – semi-profesionalci .

U osnovi aktuelne koncepcije pripreme nastavnika leži pretpostavka da je za realizovanje nastave dovoljno posedovati naučna i istraživačka znanja o određenom

nastavnom predmetu, kako se pedagoška znanja i veštine ne mogu učiti i razvijati, te kvalitet realizacije nastave zavisi od talentovanosti nastavnika (Chiappano& Vandavelde, 1994: 65). Konceptija obrazovanja nastavnika nije jedinstven primer, naime, i u sklopu obrazovanja univerzitetskih profesora, primat se daje naučnim kompetencijama u odnosu na pedagoške, i nastavno osoblje fakulteta je u procesu profesionalnog razvoja fokusirano na naučno-istraživački rad. Možemo očekivati da se pristup zastupljen u obrazovanju profesora odražava i na njihov rad sa studentima, jačajući pristup akademskog obrazovanja na uštrb pedagoškog, odnosno, refleksivne prakse. Ovakvim pristupom u obrazovanju nastavnika se dovodi u pitanje i integritet pedagoške nauke, jer ako pedagoško- didaktička priprema nije potrebna nastavnicima, pitamo se gde pedagoška saznanja treba da nađu svoju primenu.

Na osnovnu dosadašnje komparativne analize inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj, možemo doneti sledeće zaključke: nastavnici predmetne nastave stiču obrazovanje na visokoškolskoj instituciji čija oblast proučavanja odgovara predmetu koji nastavnik realizuje, čime bezmalo svaki fakultet može predstavljati ustanovu inicijalnog obrazovanja nastavnika. Na osnovu analize sadržaja i ciljeva programa različitih fakulteta, mogu se prepoznati tri modaliteta obrazovanja predmetnih nastavnika prisutna u obe zemlje: *semi-nastavnički*, *nastavnički* i *nenastavnički*, koji se međusobno razlikuju prema zastupljenosti psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta.

Semi-nastavnički modalitet podrazumeva one programe inicijalnog obrazovanja nastavnika koji predviđaju sticanje određenih psihološko- pedagoško didaktičkih znanja i u obe zemlje prepoznaje se u okviru obrazovanja nastavnika opšte-obrazovnih predmeta: srpskog odnosno grčkog jezika, matematike, fizike, hemije, istorije, filozofije i slično. Činjenica da se na ovim fakultetima najčešće obrazuju predmetni nastavnici uzrokovala je delimično prilagođavanje studijskih programa potrebama pripreme za rad u nastavi, uglavnom upoznavanjem studenata sa osnovnim teorijskim postavkama pedagogije i/ili psihologije. Međutim, u toku realizacije ovog istraživanja implementiraju se promene u programima obrazovanja nastavnika opšte-obrazovnih predmeta, uvođenjem psihološko-pedagoških predmeta, te u sledećim generacijama nastavnika možemo očekivati drugačiju sliku nastavničkih kompetencija. Pretpostavljamo da će u narednom periodu razlike između inicijalnog obrazovanja nastavnika opšte-obrazovnih predmeta u Srbiji i

Grčkoj biti više izražene, budući da je obaveza polaganja jednog broja psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta važeća za sve za nastavnike u našoj zemlji.

Nastavnički modalitet karakterističan je po usmerenju na pripremu studenata za rad u nastavi, kako kroz teorijske sadržaje psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta, tako i kroz studentsku praksu. Na taj način studenti stiču znanja koja su neophodna za budući rad u nastavi, izgrađujući se paralelno i kao nastavnici i kao stručnjaci za određenu naučnu oblast. Stoga nastavnike koji su se obrazovali po navedenim programima možemo smatrati profesionalcima u svom pozivu. Ujedno, ovo je jedina kategorija nastavnika koja se od početka inicijalnog obrazovanja opredeljuje za nastavnički poziv i koja po završetku studija dobija zvanje nastavnika određenog predmeta odnosno grupe predmeta. Na osnovu karakteristika nastavničkog modaliteta možemo očekivati da kod studenata ovih fakulteta (odnosno smerova) postoji drugačiji odnos prema profesiji i profesionalnom razvoju, koji se ogleda kroz prepoznavanje značaja pedagoških znanja i njihovu primenu u svakodnevnoj nastavnoj praksi, veću osetljivost za probleme u nastavnom radu i bolju pripremljenost za njihovo prevazilaženje.

Nastavnički modalitet u našoj zemlji postoji na nekoliko smerova namenjenih pripremi nastavnika različitih opšte-obrazovnih predmeta, dok se u Grčkoj javlja u inicijalnom obrazovanju jednog broja nastavnika tehničkih predmeta, u okviru posebnih fakulteta. U obe zemlje zastupljenost nastavnika koji su stekli obrazovanje po programima nastavničkog modaliteta je mala u ukupnoj nastavničkoj populaciji. Značajna razlika između srpskog i grčkog sistema ogleda se u formalnim kvalifikacijama ovih nastavnika, s obzirom na to da diplome nastavničkih fakulteta u Srbiji omogućavaju isključivo zapošljavanje u sektoru obrazovanja, dok diplomci nastavničkih fakulteta u Grčkoj dobijaju dvostruko zvanje, čime im je omogućena prohodnost kako u škole tako i u oblast industrije.

Nenastavnički modalitet karakteriše potpuno izostajanje pripreme za rad u nastavi, i javlja se na fakultetima na kojima se obrazuju nastavnici stručnih predmeta. U našoj zemlji do stupanja na snagu Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009. godine, regulativa je dozvoljavala da nastavnici srednjih škola mogu da stupaju na rad bez ikakve prethodne psihološko-pedagoške pripreme. Nakon sprovođenja u praksi

zakonske obaveze polaganja jednog broja ispita iz oblasti nauka o obrazovanju, obrazovanje nastavnika stručnih predmeta u našoj zemlji biće značajno izmenjeno.

S druge strane, u Grčkoj je već pet decenija obavezan pedagoški trening za nastavnike stručnih predmeta. Ovaj trening se sprovodi na fakultetima namenjenim obrazovanju nastavnika u trajanju od godinu dana nakon sticanja diplome na određenom nenastavničkom fakultetu, i spada u pri-servis obrazovanje. Ovakav model obuke raspolaže velikim opusom pedagoško-psiholoških sadržaja i celokupan vaspitno-obrazovni rad u sklopu njega je usmeren na pripremu za rad u školi. Međutim, ne možemo ga svrstati u nastavnički modalitet, jer pitanje načina i momenta uvođenja predmeta iz oblasti nauka o obrazovanju nije irelevantno, te kako bi došlo do usvajanja principa ovih nauka u delanju pojedinca, potrebno je da se od početka studija integrišu pedagoški i stručni sadržaji, te da postanu stožer oko koga se gradi profesionalni identitet budućeg nastavnika.

Najzad, na osnovu dosadašnje analize zaključujemo da Grčka pridaje veći značaj pripremi nastavnika stručnih, naročito tehničkih predmeta nego nastavnika opšte-obrazovnih predmeta, što jasno govori o orijentaciji ove zemlje u pogledu obrazovanja nastavnika, i samim tim dece, to jest nacije. S druge strane, u Srbiji se veća pažnja poklanja pedagoškoj pripremi nastavnika opšteobrazovnih predmeta, i studijski programi nekih fakulteta nude posebne smerove za nastavnike određenih opšteobrazovnih predmeta, dok programi za obrazovanje nastavnika stručnih i tehničkih predmeta u našoj zemlji ne postoje. Na osnovu dosadašnjeg proučavanja sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika, možemo zaključiti da istaknuta razlika predstavlja najznačajniju razliku između obrazovanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj.

2.7.2. Ulazak u profesiju nastavnika u Srbiji

O prijemu nastavnika na rad u našoj zemlji odlučuje škola koja zapošljava nastavnika, to jest školski odbor (Kovač-Cerović, 2006: 498). Dakle, škola ima autonomno pravo da odluči koji kandidat zadovoljava njene potrebe na najadekvatniji način, a zakonom se određuju samo minimalni uslovi koje kandidat mora da zadovolji da bi mogao da bude primljen u radni odnos u školi: odgovarajuće obrazovanje, psihofizička i zdravstvena sposobnost, i posedovanje dokaza da kandidat nije osuđivan (Zakon o

osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, čl. 120). Obaveza novozaposlenih nastavnika jeste da u roku od dve godine nakon prijema, a radi stupanja u stalni radni odnos, polože stručni ispit. Stručni ispit predstavlja proveru elementarnih znanja potrebnih za rad u nastavi i sastoji se od: metodike nastave, psihologije, pedagogije i određenih zakonskih propisa vezanih za obrazovanje (Ivanović, prema: Marušić², 2010: 50).

Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, polaganju stručnog ispita prethodi pripravnički staž i savladavanje Programa za uvođenje u rad nastavnika. Tokom ovog perioda predviđeno je da nastavnik-pripravnik ima pomoć mentora – iskusnijeg kolege, koji će pomoći njegovo uvođenje u školski rad. Mentora određuje direktor škole, na osnovu mišljenja stručnog veća za oblast predmeta koji pripravnik realizuje. Određuje se nastavnik istaknutih profesionalnih kvaliteta, koji ima licencu, „jedno od propisanih zvanja ili najmanje pet godina radnog iskustva u oblasti obrazovanja (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005).

2.7.3. Ulazak u profesiju nastavnika u Grčkoj

Kao što je navedeno na početku ovog poglavlja, nastavnici u Grčkoj zapošljavaju se na osnovu postignuća na testiranju Visokog saveta za izbor kadrova i drugih kriterijuma, kao što je formalno obrazovanje, prethodni radni staž, znanje stranih jezika, broj dece nastavnika-kandidata (Zakon o unapređivanju uloge nastavnika, 2010, čl.3 i čl. 9). Postignuće kandidata na testu Visokog saveta predstavlja prosečni skor na svim predmetima koje kandidat polaže – iz oblasti koje pretenduje da predaje i iz pedagogije. Nakon prijema, nastavnik prolazi period probnog rada u trajanju od dve godine, tokom kojeg se upoznaje sa radnim okruženjem i pohađa program uvodnog usavršavanja. Za vođenje i podršku novozaposlenom nastavniku su, prema zakonu, odgovorni prosvetni savetnik i direktor škole, koji u dogovoru određuju mentora – iskusnijeg kolegu zaposlenog u istoj školi (Službeni glasnik Vlade Republike Grčke, 2010 čl. 4).

Značajan problem u ovom procesu predstavlja dugo čekanje na prijem nastavnika na posao – prema podacima iz 2002. među nastavnicima srednje škole 22% je čekalo godinu dana na zaposlenje, od 2 do 4 godine čekalo je 35%, a čak 37% nastavnika je na posao čekalo od 5 do 12 godina, od momenta kada su za ovaj posao konkurisali

(Papanaoum, 2002: 97). Drugu poteškoću u profesionalnom životu nastavnika predstavlja često premeštanje iz jednog mesta u drugo, koje je rezultat centralizovanog procesa selekcije i raspoređivanja kandidata.

Zaključak: Način zapošljavanja nastavnika značajno se razlikuje u dve zemlje, u Grčkoj se selekcija kandidata za posao nastavnika sprovodi na centralnom nivou, pri čemu mogućnost zapošljavanja zavisi od tačno utvrđenih i zakonom propisanih kriterijuma: postignuća na testiranju Visokog saveta za izbor kadrova, stečenih formalnih kvalifikacija, dužine prethodnog radnog staža u prosveti i slično. U Srbiji ovakvi kriterijumi nisu precizirani zakonom, i zapošljavanje kandidata zavisi od odluke same školske ustanove koja ima potrebu za novim kadrovima.

Možemo da zaključimo da je sistem selekcije kandidata za profesiju nastavnika u Grčkoj, zasnovan na tačno utvrđenim kompetencijama nastavnika, koje se procenjuju na nacionalnom nivou po istim standardima za sve kandidate, transparentniji i objektivniji nego u našoj zemlji. S druge strane, ovakav način zapošljavanja nastavnika je nepovoljan sa stanovišta samih kandidata jer su oni, naročito na početku karijere prinuđeni da često menjaju radno mesto. Ove promene rezultuju prekidom kontinuiteta u profesionalnom i ličnom životu nastavnika, napuštanjem odeljenja i kolektiva u kojima je ostvarena socijalizacija i adaptacija, nametanjem potrebe za preseljenjem ili razdvajanjem porodice, kao i značajnim materijalnim troškovima.

U procesu ulaska u profesiju u Srbiji i Grčkoj uočavaju se i određene zajedničke karakteristike: predviđeno je da nastavnik – pripravnik u ovom procesu ima pomoć mentora – starijeg kolege, kao i da prođe određeni program usavršavanja, koji kod nas podrazumeva pripremu za polaganje stručnog ispita, a u Grčkoj uvodno usavršavanje u regionalnim obrazovnim centrima.

2.7.4. Određenje i oblici profesionalnog usavršavanja nastavnika

Na određenje profesionalnog usavršavanja nailazimo u Pravilniku o stručnom usavršavanju i napredovanju nastavnika u našoj zemlji, gde se stalno stručno usavršavanje određuje kao „proces praćenja, usvajanja i primene savremenih dostignuća u nauci i praksi radi ostvarenja ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja i unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse“ (Sl. Glasnik RS 14/04 i 56/05, prema: Stamatović, 2006: 27).

Ovo shvatanje ćemo, za potrebe našeg rada donekle preinačiti, dodavši da stručno usavršavanje (u slučaju nastavnika profesionalno usavršavanje) predstavlja kontinuiran proces koji ima za cilj praćenje, usvajanje i primenu savremenih dostignuća u nauci i praksi, radi realizacije vaspitno-obrazovnih zadataka. Profesionalno usavršavanje pokriva veliki broj različitih oblasti i teži razvijanju mnogobrojnih veština i znanja kod nastavnika i možemo ga smatrati poslednjim delom profesionalnog razvoja. Ono može biti kako *formalno*, tako i *neformalno*. Pod *formalnim obrazovanjem* podrazumeva se obrazovanje koje se odvija u školama i na fakultetima, i dovodi do sticanja diplome. U slučaju nastavnika, formalno profesionalno usavršavanje odvija se u obliku specijalističkih, master ili doktorskih studija. Pod *oblikom usavršavanja* podrazumeva se način rada, organizacije i prezentacije sadržaja programa (Stamatović, 2006: 143).

Neformalno obrazovanje takođe podrazumeva organizovan sistem obrazovanja, ali ono ne vodi ka zvaničnim diplomama. U slučaju nastavnika, neformalno profesionalno usavršavanje može da se odvijati u različitim organizacionim oblicima, od kojih svaki na različit način upotpunjuje stručna znanja i veštine nastavnika. Nastavnik može sticati i utvrđivati znanja pohađajući predavanja, konferencije, simpozijume, kongrese, seminare, kurseve ili stručne konsultacije; može učestvovati u panel-diskusijama, debatnim klubovima, raznim tribinama i radionicama; takođe, može učiti kroz ekskurzije, međunarodne razmene i studijske posete. U samoj školi, nastavnik je neprekidno u prilici da unapređuje svoja znanja: kroz organizovanje i pohađanje oglednih časova, predavanja, prisustvovanje časovima kolega, organizovanjem timske nastave, kroz aktivnosti na projektima škole, kao i kroz učešće u radu nastavničkih veća i aktiva, zatim kroz savetnički rad i kroz mentorski rad i to kako u situaciji kada ima iskusnijeg kolegu u ulozi mentora, tako i kada je sam u situaciji da bude mentor. Untarškolski oblici usavršavanja veoma su plodan izvor novih saznanja, jer uključuju razmenu među nastavnicima, njihove međusobne konsultacije i angažovanje oko zajedničkih problema.

Takođe, kao značajan oblik stručnog usavršavanja možemo navesti bavljenje istraživačkim radom, često u okviru različitih istraživačkih projekata (Stamatović, 2006: 146). Nastavnik, naravno, može da objavljuje svoje radove i time vrši veoma važnu diseminaciju saznanja i iskustava. Pored toga, on ima mogućnost da sam ponudi programe profesionalnog usavršavanja za svoje kolege. Naravno, nastavnici mogu da se

usavršavaju i individualno, praćenjem stručne literature i sadržaja na internetu (Stamatović, 2006: 147). Nakon pregleda mogućih oblika usavršavanja, izvršićemo analizu sistema profesionalnog usavršavanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj.

2.7.5. Profesionalno usavršavanje nastavnika u Srbiji

Formalno usavršavanje nastavnika u Srbiji odvija na fakultetima na kojima se nastavnici inače obrazuju, sticanjem zvanja master, specijalista ili doktor nauka, o čemu je bilo reči u prethodnom poglavlju. Iz tog razloga, pristupićemo opisu sistema neformalnog usavršavanja.

U našoj zemlji, sistem neformalnog profesionalnog usavršavanja nastavnika od osamdesetih godina dvadesetog veka na ovamo pretrpeo je brojne promene, tako da su nastavnici koji danas rade u školama imali prilike da učestvuju u usavršavanju čiji se oblik, obuhvatnost, obaveznost i način finansiranja više puta menjao. U skladu sa konceptom permanentnog obrazovanja, sredinom osamdesetih, kontinuirano usavršavanje nastavnika javlja se kao pravo i obaveza ove profesionalne kategorije (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 1986). Pri tome su republike tadašnje Jugoslavije imale značajnu autonomiju, realizujući propise u vezi sa usavršavanjem nastavnika na različite načine. U procesu usavršavanja savetodavnu i organizatorsku ulogu imali su prosvetno-pedagoški zavodi. Tokom osamdesetih godina profesionalno usavršavanje nastavnika uglavnom se odvijalo kroz regionalne pedagoške centre koji su nudili kurseve nastavnicima i usluge savetovanja školama kroz posete savetnika kompetentnih za određenu oblast. Pored toga, stručna društva organizovala su tribine jednom godišnje, na kojima su nastavnici imali prilike da prate predavanja povezana sa svojom strukom i da razmenjuju stavove i iskustva iz prakse. Iako zakon nalaže da usavršavanje predstavlja obavezu za pripadnike nastavničke profesije, posećivanje pedagoških centara bilo je zasnovano na odluci samog nastavnika, a neizvršavanje obaveze usavršavanja nije imalo negativnih konsekvenci po nastavnika (Marušić², 2010: 44). Početkom devedesetih dolazi do višestrukih promena u sistemu usavršavanja nastavnika. Pre svega, dolazi do zatvaranja pedagoških zavoda, a koordinator i organizator profesionalnog usavršavanja postaje Ministarstvo prosvete. Sa ukidanjem zavoda, prestaju kursevi koje su oni nudili i nestaju savetnici kao stručna lica koja su posećivala školu i imala ulogu u individualnom

radu sa nastavnikom određenog profila. Umesto ovih oblika usavršavanja, Ministarstvo nudi „Pedagoške dane“, priliku da se nastavnici jednom godišnje okupe radi unapređivanja znanja i razmene iskustava. Paralelno sa ovim zbivanjima, na scenu profesionalnog usavršavanja ulazi nevladin sektor, s obzirom da su brojni profesionalci nakon zatvaranja pedagoških zavoda, pristupili nevladinim organizacijama i ponudili školama programe usavršavanja. Odluka o angažovanju ili neangažovanju nevladine organizacije kao nosioca usavršavanja, donošena je od strane školske uprave. U ovom periodu, takođe, neorganizovanje usavršavanja u okviru škole kao i neprisustvovanje „Pedagoškim danima“ nije bilo sankcionisano (Marušić², 2010: 48).

Prva decenija 21. veka donosi nove promene u sistemu profesionalnog usavršavanja nastavnika, usmerene ka njegovoj boljoj organizaciji i većoj obuhvatnosti. Tokom 2003. godine formiran je Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju kao telo zaduženo za rukovođenje sistemom profesionalnog usavršavanja nastavnika i uvedena je obaveza obnavljanja radne licence na svakih pet godina, uz uslov da nastavnik prisustvuje određenom broju sati profesionalnog usavršavanja. Već sledeće godine ukinuta je obaveza obnavljanja licence, da bi nakon pet godina bila ponovo uvedena. Pored republičkog Centra za profesionalni razvoj, oformljeni su i regionalni centri za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, kao tela koja učestvuju u koordinaciji usavršavanja nastavnika, analiziraju potrebe za profesionalnim usavršavanjem, imajući u vidu potrebe regiona i strategiju razvoja obrazovanja na nacionalnom nivou, prate implementaciju različitih programa i sami organizuju programe obuke nastavnika (Regionalni centar za obrazovanje nastavnika, Čačak, 2012; Regionalni centar za obrazovanje nastavnika, Šabac, 2012).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2003. uvodi i definiše aktivnosti u okviru radne prakse, reguliše mentorski rad sa pripravnicima i uvodi obavezan stručni ispit, čime se daje doprinos organizaciji usavršavanja i profesionalizaciji nastavnog kadra. „Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika“ iz 2004. definisano je da pored praćenja 60 sati obaveznih programa usavršavanja i 40 sati izbornih programa usavršavanja tokom 5 godina, nastavnik ima i određene obaveze unutar ustanove u kojoj radi. Svake školske godine nastavnik ima pravo i dužnost da održi ogledni čas, ili da

prikaže rezultate svog rada u odeljenju, može da predstavi neku od nastavnih aktivnosti, prikaže stručnu knjigu, članak ili vodi radionicu. Takođe, Pravilnik iz 2004/2005. predviđa da nastavnik prisustvuje uglednim časovima koje organizuju kolege, prati radionice i prikaze relevantnih stručnih sadržaja, da prisustvuje „stručnim sastancima na kojima se ostvaruje pojedini oblik stručnog usavršavanja, a koji su u vezi sa poslovima nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika“ kao i da uzme učešće u kreiranju razvojnog plana ustanove, koji sadrži okvirni plan stručnog usavršavanja nastavnika. (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika 2004/05, čl. 11 i 12).

Novim Pravilnikom, iz 2012. godine, unete su izvesne promene u sistem usavršavanja nastavnika: broj bodova stručnog usavršavanja koji treba ostvariti tokom pet godina povećan je na 120. Pri tome vrednost jednog boda ima jedan sat pohađanja akreditovanog programa usavršavanja, kao i jedan dan učešća na stručnom skupu. U ukupan broj bodova uračunavaju se i sticanje bodova iz evropskog sistema prenosa bodova ESPB, dakle rezultati formalnog usavršavanja nastavnika i učešće u usavršavanju u inostranstvu. Obaveze u okviru unutarškolskog usavršavanja nastavnika ne razlikuju se značajno u odnosu na Pravilnik iz 2004. (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2012, čl. 27).

Profesionalni razvoj nastavnika u Srbiji, danas, nakon završenih studija podrazumeva: pripravnički staž – tokom kojeg nastavnik ima pomoć mentora i priprema se za polaganje stručnog ispita, potom kontinuirano unapređivanje rada putem profesionalnog usavršavanja i, eventualno, napredovanje u struci. Profesionalnim usavršavanjem rukovodi Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju koji vrši akreditaciju programa profesionalnog usavršavanja i od odobrenih programa sačinjava katalog iz kojeg zaposleni biraju programe koje će pohađati. Ovu ponudu uglavnom čine kraći oblici profesionalnog usavršavanja – seminari, u trajanju do tri dana, odnosno 24 sata. Katalog programa profesionalnog usavršavanja za školsku 2011/2012. čini čak 921 program, sa sadržajima različite vrste: stručno-metodički sadržaji, identifikovanje i razvijanje određenih sposobnosti kod učenika, nova saznanja iz oblasti kojom se nastavnik bavi, kvalitet udžbenika i unapređenje kompetencija nastavnika za izbor i evaluaciju udžbenika, rukovođenje u obrazovanju, školsko ocenjivanje,

komunikacione veštine, rešavanje konflikata i upravljanje razredom, aktivno učenje i razvijanje kritičkog mišljenja, inkluzivno obrazovanje, motivacija učenika... U okviru kataloga propisane su prioritetne oblasti usavršavanja koje je odredilo Ministarstvo za naredne tri godine. Za period od 2011. određene su sledeće prioritetne oblasti: komunikacijske veštine, inkluzija, prevencija nasilja i diskriminacije, motivacija za učenje (Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012). Pored obaveznog usavršavanja, nastavnici mogu učestvovati i u drugim programima, na vanškolskom nivou u pitanju su najčešće obrazovne radionice, različiti kursevi i sekcije, a na unutarškolskom predavanja, tematske diskusije i slično (Stamatović, 2006: 143, 144).

Telo koje upravlja usavršavanjem nastavnika je Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, pored kojeg, kao što smo napomenuli, postoje i regionalni centri. „Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju obavlja stručne poslove koji se odnose na: razvoj, praćenje i osiguranje kvaliteta rada i stručnosti nastavnika, vaspitača, stručnog saradnika i direktora u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju; standarde znanja, veština i sposobnosti potrebnih za nastavničku profesiju i za profesionalno napredovanje; licencu i registar licenci; akreditaciju i vrednovanje programa za stručno usavršavanje; učestvovanje u ostvarivanju međunarodnih programa u oblasti profesionalnog usavršavanja, kao i druge poslove, u skladu sa ovim zakonom i aktom o osnivanju“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003, čl. 21). Savetodavni rad se danas odvija na drugačiji način nego u periodu osamdesetih, kada su uslugu savetovanja nastavnika nudili pedagoški zavodi, jer je fokus rada prosvetnog savetnika stavljen na stručno-pedagoški nadzor (Pravilnik o stručno- pedagoškom nadzoru, 2012).

Aktuelni sistem usavršavanja nastavnika takođe podleže brojnim kritikama, neke od njih nalazimo u iscrpnoj analizi Kataloga profesionalnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju, koju je sproveda A. Pešikan sa saradnicima. Autori nalaze da u okviru programske ponude postoji značajna neusklađenost, naime, za jedan broj nastavnih predmeta postoje na desetine programa, dok za neke predmete uopšte nisu predviđeni programi. Dalje, vršeći izbor pojedinih programa koje će pohađati, nastavnici najčešće ne ostvaruju kontinuitet u svom stručnom usavršavanju (ovo se naročito odnosi na

kontinuitet sadržaja, kako se uglavnom ne nadovezuju jedni na druge)... „nema vođenog sistema usavršavanja, ponuda programa nije nastala planski tako da je u nju uzidana obrazovna politika, već se pošlo od ponuđenog“. Takođe, u okviru kataloga nedostaju podaci o obliku usavršavanja i metodama, što uskraćuje učesnike usavršavanja za informaciju o tome šta zapravo mogu očekivati od programa koji biraju (Pešikan i sar., 2011: 1). Činjenica da programi nisu nastali na osnovu sistematski sprovedene analize potreba nastavnika, ogleda se i u izraženoj neravnoteži broja programa namenjenih nastavnicima opšte-obrazovnih i nastavnicima stručnih i tehničkih predmeta (Milanov, 2010: 40-42). Dalje, uspostavljeni sistem profesionalnog razvoja nastavnika karakteriše se preobimnom administracijom, ali nedovoljnom uređenošću, i neprilagođenošću čitavom periodu koji pretenduje da pokrije – od zaposlenja do penzije. Dakle, postojeći sistem ne podržava u potpunosti koncept doživotnog učenja (Pejatović, 2010: 94).

2.7.6. Profesionalno usavršavanje nastavnika u Grčkoj

U Grčkoj se poslednjih decenija pridaje veliki značaj usavršavanju nastavnika, što se ogleda kroz brojne zakonske reforme, ali i povećane zahteve za usavršavanjem od strane nastavnika. Razvoj sistema profesionalnog usavršavanja nastavnika možemo podeliti u tri perioda od kojih prvi predstavlja razdoblje od 1977. do 1992. godine, kada usavršavanje biva organizovano od strane Fakulteta za usavršavanje zaposlenih u srednjem obrazovanju – ΣΕΛΜΕ (SELME) i fakulteta za usavršavanje zaposlenih u osnovnom obrazovanju – ΣΕΛΔΕ (SELDE). Osnivanje ovih institucija možemo označiti prvim pokazateljem brige od strane države za usavršavanje nastavnika (Papanaoum, 2003: 84; Kostika, 2004: 25). Ovi fakulteti omogućili su učešće većeg broja nastavnika u usavršavanju u odnosu na Školu za usavršavanje nastavnika srednjeg obrazovanja koja je do tada bila glavni provajder usavršavanja. Svrha osnivanja fakulteta za usavršavanje zaposlenih u srednjem obrazovanju bila je teorijska i praktična obuka svih stručnjaka zaposlenih u opštem srednjem obrazovanju. Predviđeni oblici usavršavanja bili su jednogodišnji programi za nastavnike, ubrzani programi u trajanju od jednog do tri meseca, zatim tromesečni programi uvodnog usavršavanja i dvomesečni programi za upravno i administrativno osoblje. Najčešće realizovani program bila je jednogodišnja obuka nastavnika, koja se sastojala od sledećih predmeta: filozofija, opšta pedagogija,

komparativna pedagogija, didaktika i posebne metodike, pedagoška psihologija, organizacije i upravljanje u obrazovanju, sociologija, i odabrane celine ekonomije i društvenog uređenja. Kandidati koji će steći pravo da učestvuju u programima usavršavanja birali su se na osnovu godina službe u nastavi i drugih profesionalnih karakteristika (Georgiadis, 2004: 77-80).

Međutim, programi ovih institucija pokazivali su slabosti – naklonjenost konzervativnim pedagoškim modelima i nemogućnost da uvedu novine u školsku praksu (Kostika, 2004: 26). Karakteristike tadašnjeg usavršavanja nastavnika možemo pripisati obrazovnoj politici, kako u ovom periodu usavršavanje biva pod direktnom kontrolom vlasti, pod čijim je ingerencijama kako izbor nastavnog kadra, tako i formiranje obrazovnih programa, a koja u najvećoj meri ne nastoji da prepozna potrebe nastavnika (Papanaoum, 2003: 84; Δούκας – Doukas i sar.2012: 362). Programi formalnog obrazovanja organizovani od strane ovih fakulteta su bili dugotrajni i nisu omogućavali učešće svih zainteresovanih nastavnika.

Zakonom iz 1985. preduzimaju se prvi koraci ka decentralizaciji sistema usavršavanja nastavnika, ali taj zakon sa zakašnjenjem biva sproveden, s obzirom da koincidira sa periodom smanjenih ulaganja u obrazovanje (Νόμος 1566/1985, prema: Georgiadis, 2004: 121). Periodu od 1992. do 1995. možemo dodeliti epitet tranzicioni, kako usavršavanje postaje kratkotrajnije, obuhvatnije i liberalnije, dozvoljavajući nastavnicima da biraju sami programe koje će pohađati. Oblik usavršavanja bili su masovni seminari, njihov organizator bio je Pedagoški institut, institucija koja se bavila planiranjem, koordinacijom, sprovođenjem i praćenjem usavršavanja, a realizatori su bili regionalni obrazovni centri (Doukas i sar. 2012: 363). Regionalni obrazovni centri ΠΕΚ (PEK) počeli su sa radom 1992/1993. godine sa ciljem da obuhvate veći broj nastavnika osnovnog i srednjeg obrazovanja i odgovore na potrebe za usavršavanjem nastavnika iz različitih regiona u Grčkoj, kako bi oni mogli da prisustvuju usavršavanju nedaleko od mesta boravka. Procenjuje se da su regionalni obrazovni centri doprineli povećanju nivoa naučnih znanja, praćenju razvoja pedagoške nauke i jačanju profesionalizma nastavnika (Kostika, 2004: 27). Kao glavni nosilac usavršavanja nastavnika (pored Pedagoškog instituta) regionalni obrazovni centri realizovali su programe obaveznog karaktera u trajanju od nekoliko meseci. Četvoromesečni program uvodnog usavršavanja,

čije se pohađanje smatra preduslovom za prijem u stalni radni odnos nastavnika obuhvatao je sadržaje iz oblasti organizacije i upravljanja u obrazovanju i pedagoško-psihološku i didaktičku obuku. Odnos teorijskih sadržaja u odnosu na praktičnu obuku bio je 70%: 30% i imao je za cilj popunjavanje praznina koje postoje u inicijalnom pedagoškom obrazovanju većine nastavnika gimnazija i liceja. Pored toga, zakonom je bilo predviđeno sprovođenje tromesečnog periodičnog usavršavanja za stalno zaposlene nastavnike, a čiji se učesnici biraju na osnovu obrazovnih potreba koje imaju i potreba škole u kojoj su zaposleni. Ovi programi sadržali su 77% (211 sati) teorijske obuke na temu organizacije i upravljanja u obrazovanju, pedagoško-psihološko-didaktičkih nauka i istraživanja u obrazovanju. Preostalih 23% (64 sata) činile su praktične vežbe. Takođe, predviđeno je i realizovanje posebnih programa u trajanju od 10 do 100 sati, vanrednog karaktera, kada se proceni da za tim postoji potreba (Georgiadis, 2004: 150, 151).

Osnivanje regionalnih obrazovnih centara ukazuje na nastojanje države da proširi obim profesionalnog usavršavanja, ali njihova suštinska namena – decentralizacija nije realizovana (Papanaoum, 2003: 85), naprotiv, uvođenje regionalnih obrazovnih centara, suprotno prvobitnom cilju, u znatnoj meri doprinelo je ostvarivanju državne kontrole nad obrazovanjem, s obzirom da je njihovo kompletno funkcionisanje lišeno autonomije. Naime, njihov način rada je birokratski, nosioci usavršavanja, programi i predavači biraju se od strane Ministarstva. Način organizovanja usavršavanja u okviru regionalnih obrazovnih centara (koji predstavljaju glavne nosioce neformalnog usavršavanja u Grčkoj) podleže kritici sa ideološko-političkog i andragoškog stanovišta. Način funkcionisanja ovih centara tokom devedestih godina može se okarakterisati kao nametanje državne kontrole i ideološkog okvira, što se odražava kroz strogo planiranje programa, ideološko „prosejavanje“ predavača i ograničavanje mogućih nosilaca usavršavanja na regionalne obrazovne centre, koji praktično imaju monopol u ovoj delatnosti. A sami centri, pod upravom Ministarstva prosvete ne raspolažu autonomijom kako prilikom izbora sopstvene uprave tako ni u pogledu izbora programa. Rad ovih centara, kako navodi Buzakis, ne ostavlja prostora za inicijativu i autonomiju učesnika usavršavanja (Μπουζάκης – Mpouzakis, 1994: 28, 29).

Pored usavršavanja u regionalnim obrazovnim centrima PEK, koje je namenjeno nastavnicima osnovne škole, gimnazije i opšteobrazovnih liceja, javlja se potreba i za

posebnim usavršavanjem nastavnika stručnih liceja. Ovim usavršavanjem od 1970. bave se i fakulteti za nastavnike stručnog i tehničkog obrazovanja SELETE. Programi usavršavanja u ovim institucijama su drugačije prirode u tom smislu što sadrže pored pedagoškog treninga i praktične vežbe za buduće nastavnike. Nešto šire, istorijat, programi i ciljevi ove institucije opisani su u odeljku o inicijalnom obrazovanju nastavnika u Grčkoj.

Treći period u istorijatu profesionalnog usavršavanja nastavnika u Grčkoj počinje od 1995. godine i traje još uvek. Te 1995. godine uvode se pilot programi usavršavanja i prvi put se prepoznaje potreba za mapiranjem obrazovnih potreba nastavnika od strane organizatora njihovog usavršavanja. Politička kontrola slabi, a u praksu se uvode nagradni programi usavršavanja – kratkotrajni seminari koji se pohađaju u slobodno vreme. Ova inicijativa bila je praćena porastom učestvovanja u usavršavanju, a programi su različitog trajanja, od jednonedeljnih do višemesečnih (Doukas i sar, 2012: 357-390). Sadržaji programa odnose se na pojedine nastavne predmete, autori programa su predavači, a nastavnici biraju program uz koordinaciju od strane regionalnih obrazovnih centara. U periodu od 1996. do 1999. dolazi do većih finansijskih ulaganja u usavršavanje nastavnika, bogati se varijetet programa, iza kojeg stoji proučavanje potreba korisnika usavršavanja i institucionalnog okvira tog usavršavanja. Devedesete godine odlikuju se još jednom promenom obrazovne politike: školski inspektori bivaju zamenjeni savetnicima za određene predmete, koji imaju ulogu ne da vrše kontrolu, već da pomognu profesionalno usavršavanje nastavnika (Papanou, 2003: 85).

Danas u Grčkoj neformalnim profesionalnim usavršavanjem nastavnika rukovodi Organizacija za usavršavanje nastavnika i ono se sprovodi u regionalnim obrazovnim centrima. Organizacija za usavršavanje nastavnika određuje politiku usavršavanja i daje predloge u vezi sa tom politikom Ministarstvu obrazovanja, doživotnog učenja i vera, koordinira svim vrstama treninga i prati njihovu implementaciju, izrađuje programe koji će se implementirati od strane odeljenja za trening, a nakon odobrenja od strane Ministarstva prosvete, Organizacija dodeljuje projekte obuke relevantnim ustanovama za obrazovanje i predlaže Ministarstvu osnivanje novih jedinica i centara za obuku. Takođe, Organizacija za usavršavanje nastavnika vrši alokaciju sredstava i upravljanje fondovima za usavršavanje, kao i akreditaciju i sertifikaciju tela koja će se baviti obrazovanjem

nastavnika. Dalje, Organizacija planira studije i projekte koji imaju za cilj utvrđivanje potreba nastavnika i sama nudi neke oblike usavršavanja poput konferencija i seminara (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – Organizacija za usavršavanje nastavnika, 2010). Usavršavanje nastavnika u Grčkoj odvija se o trošku države.

Postoje programi usavršavanja izbornog i obaveznog karaktera. Trajanje izbornih programa je različito, od 10 do 100 sati. Mogu se razlikovati: programi kratkog trajanja, programi dužeg (višemesečnog) trajanja, koji svi imaju za cilj obaveštavanje nastavnog osoblja, proširivanje opsega njihovih kompetencija i povećanje efikasnosti njihovog rada. U programima izbornog usavršavanja ne mogu učestvovati svi nastavnici, pa se odluka o učešću pojedinca donosi na centralnom nivou, na osnovu njegovih stručnih kvalifikacija, radnog staža i drugih kriterijuma. Obavezno usavršavanje javlja se kao periodično, koje se realizuje u slučajevima kada dolazi do promena nastavnih programa, uvođenja novih časova ili nastavnih metoda i kao obavezni program uvodnog usavršavanja (ubrzani program namenjen uvođenju u posao novozaposlenih nastavnika u trajanju od 100 sati). Pri tome, Organizacija za usavršavanje nastavnika napominje da je jedini vid usavršavanja koji trenutno u praksi ima status obaveznog – uvodno usavršavanje (ΟΕΠΕΚ, 2008: 23, 24). U okviru uvodnog usavršavanja, nastavnik prolazi kroz teorijski i praktični trening, čije se teme tiču osnovnih pitanja rada u nastavi: principi upravljanja školskim odeljenjem, ocenjivanje kao pedagoška praksa, upravljanje i organizovanje obrazovanja, planiranje nastave, modeli nastave i strategije koje uključuju inicijativu i aktivno učestvovanje učenika, korišćenje informacionih tehnologija u nastavnoj praksi, savremene nastavne metode (ΟΕΠΕΚ – ΟΕΠΕΚ, 2010: 11). Budući da se planiranje usavršavanja odvija na centralnom nivou, date teme uvodnog usavršavanja su iste u svim regionalnim obrazovnim centrima.

Periodično obavezno usavršavanje za nastavnike u Grčkoj, odvija se u obliku seminara tokom radne godine, na regionalnom ili opštem nivou kada dođe do promene školskog programa, uvođenja novih predmeta, nastavnih metoda i knjiga. Periodično izborno usavršavanje grčkih nastavnika odvija se takođe u obliku seminara usmerenih na informisanje u vezi sa razvojem stručne oblasti kojom se nastavnik bavi, upoznavanje sa metodama koje će doprineti boljem razumevanju događaja i kritičkom sagledavanju situacije, i voditi nastavnika ka boljoj organizaciji i efektivnoj realizaciji obrazovnog rada

(Ministarstvo obrazovanja, doživotnog učenja i vera Grčke). Na primer, neki od programa koji se trenutno realizuju u regionalnim centrima za usavršavanje (PEK) su: programi intenzivnog usavršavanja „Povezanost uticaja porodičnog socijalnog i kulturnog okruženja sa školskim postignućem deteta“ i „Savremeni didaktički pristupi razvijanju kritičkog i kreativnog mišljenja“ (2^o ΠΕΚ Θεσσαλονίκης – Drugi PEK u Solunu, 2012), „Nova škola – škola 21. veka“ pilot projekat (ΠΕΚ Κοζάνης – PEK u Kozaniju, 2012), realizuju se i seminari izbornog karaktera čije se teme dotiču: ekologije, zdravstvenog vaspitanja, specijalnog obrazovanja, profesionalne orijentacije, kao na primer seminar „Usavršavanje nastavnika liceja u oblasti istraživačkog rada“ (ΠΕΚ Ιωαννίνων – PEK u Janjini, 2012).

Nosioци usavršavanja nastavnika u Grčkoj, kako određuje Zakon, mogu biti različiti: Pedagoški institut, visokoškolske ustanove, školski savetnici, regionalni obrazovni centri, fakulteti, visoke škole za pedagoško i tehničko obrazovanje, Grčki otvoreni univerzitet i Institut za kontinuirano obrazovanje odraslih, zajednice nastavnika, sindikati i naučni centri (Νόμος 1824/88, prema: Doukas i sar. 2012). Međutim, kako zaključujemo, dominantnu ulogu u usavršavanju nastavnika osnovne škole, gimnazije i opšteobrazovnih liceja zauzimaju regionalni obrazovni centri PEK, pod nadležnošću Ministarstva prosvete (Papanaoum, 2002: 134; Kostika 2004: 114) i u našem istraživanju stavljen je naglasak upravo na PEK kao nosioce usavršavanja.

Viđenje pristupa obrazovanju nastavnika u Grčkoj, Papanaoum iznosi počinjući svoju knjigu „Profesija nastavnika“ citatom „Bliskost vodi potcenjivanju”, objašnjavajući da, kako su svi bili učenici, misle da samim tim znaju kako da budu nastavnici. Autorka prepoznaje da uloga nastavnika u Grčkoj nosi sa sobom dva međusobno kontradiktorna zahteva – obavljanje posla službenika, jednostavno, dosledno i birokratski, i, s druge strane, suočavanje sa nepredvidljivim i složenim zadacima koje svakodnevno donosi rad sa učenicima (Bachrach & Couley, prema: Papanaoum, 2003: 19). Nastavnici se nalaze u jednom sistemu u kome se sve odluke donose na vrhu, i realizuju odredbe na osnovu detaljnih proskripcija koje dobijaju „odozgo“, školski program ostavlja malo prostora za prilagođevanje učenicima sa različitim potrebama i interesovanjima (Papanaoum, 2003: 87). Međutim, jedna od najvažnijih vrednosti za savremenog radnika jeste dostizanje slobode i autonomije na radnom mestu. Imati veliku slobodu u izboru poslovnih

projekata, mogućnost da se odluči kako se posao obavlja, i kako se određuje raspored rada je ključno za zadovoljstvo poslom velikog broja zaposlenih danas. U stvari, za mnoge zaposlene, visoko kvalitetno obavljanje posla na izazovnim, autonomnim projektima može biti važnije od dobijanja unapređenja (Greenhouse et al. 2009: 11). Nastavivši da pratimo kritike sistema usavršavanja nastavnika u Grčkoj, nailazimo na naznake da se situacija nije značajno promenila – sistem ostaje centralizovan i nedovoljno zainteresovan za prepoznavanje obrazovnih potreba nastavnika (Gravani & John, 2005: 303, 304; Gravani, 2012: 7-12).

Zaključak: Na osnovu opisa sistema usavršavanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj, očigledno je da postoje značajne razlike u istorijatu razvoja dva sistema, aktuelnoj koncepciji usavršavanja, njegovom trajanju, institucionalnom okviru i finansiranju. Koncept kontinuiranog usavršavanja nastavnika u obe zemlje aktuelan je negde od početka osamdesetih godina. U tadašnjoj Jugoslaviji je sistem usavršavanja bio decentralizovan i različit od jedne do druge republike, da bi se devedestih godina sa raspadom države, preinačio u strogo centralizovani sistem u kojem su regionalni zavodi koji su se bavili usavršavanjem nastavnika bili ukinuti. U poslednjoj deceniji ponovo se teži decentralizaciji, zaključujemo na osnovu osnivanja regionalnih centara profesionalnog razvoja nastavnika, koji koordiniraju aktivnostima usavršavanja, nastojeći da ih prilagode potrebama nastavnika i regiona u kojem rade. Takođe, autonomija samih školskih ustanova u pogledu organizacije usavršavanja je veća u Srbiji, jer škola kroz razvojno planiranje može među velikim brojem ponuđenih programa da napravi selekciju onih koji odgovaraju njenim potrebama i prioritetima. U Grčkoj je sistem od strogo centralizovanog postajao manje centralizovan, u čemu je presudnu ulogu imalo osnivanje regionalnih obrazovnih centara, međutim, ovim centrima i dalje nedostaje autonomija, programima i radom regionalnih centara diktira Ministarstvo. Što se tiče organizacije usavršavanja na nivou školskih ustanova, u Grčkoj ne postoji planirano pristupanje usavršavanju i nastavnici prema svom nahodjenju apliciraju za program koji žele da pohađaju, a o njihovom učestvovanju odlučuje Ministarstvo, te se na centralnom nivou nastoji da se usavršavanje organizuje u skladu sa potrebama škole i nastavnika.

Pored državnog i regionalnih centara za profesionalni razvoj nastavnika, u oba sistema srećemo instituciju prosvetnog savetnika, kao lica koje prati, pomaže i nadgleda

rad nastavnika. Uloga prosvetnih savetnika je u našoj zemlji menjana i ukidana, da bi se danas realizovala pretežno kroz nadzor i formalnu evaluaciju rada nastavnika, dok su u Grčkoj savetnici uvedeni umesto inspektora, kao stručnjaci za određenu predmetnu oblast koji imaju ulogu savetovanja i podrške nastavniku, slično savetnicima koji su ranije postojali u Srbiji. Na osnovu odgovora ispitanika dobijenih našim istraživanjem, uverićemo se da grčki nastavnici smatraju posetu prosvetnog savetnika značajnom za unapređenje svog rada. Promene koje su se odvijale u našoj zemlji po pitanju nadzora i savetovanja procenjujemo nepovoljnim za profesionalni razvoj nastavnika.

Obuhvatnost usavršavanja se razlikuje značajno u Srbiji i u Grčkoj, s obzirom na to da je u našoj zemlji kontinuirano učestvovanje u usavršavanju obavezno za sve nastavnike. Uprkos tome što je osiguran kontinuitet u redovnosti odvijanja usavršavanja, ne postoji kontinuitet u okviru njegovog sadržaja, s obzirom na to da se najčešće programi usavršavanja koje nastavnik pohađa sadržinski ne nadovezuju jedni na druge. U Grčkoj, usavršavanje koje u praksi zaista ima status obaveznog za sve jeste samo uvodno usavršavanje, namenjeno uvođenju u posao novozaposlenih nastavnika, dok se dalje učestvovanje u usavršavanju odvija na inicijativu nastavnika. Obavezno uvodno usavršavanje takođe predstavlja razliku u odnosu na našu zemlju, i smatramo ga dobrom praksom sistema usavršavanja nastavnika u Grčkoj, jer je novozaposlenom nastavniku neizostavno potrebna teorijska i praktična priprema za rad, sa adekvatnim izborom tema. Pored navedenog, sistemi usavršavanja nastavnika razlikuju se i po pitanju finansiranja, jer nastavnici u našoj zemlji neretko plaćaju sami usavršavanje koje je obaveznog karaktera, dok se u Grčkoj usavršavanje nastavnika odvija o trošku države.

Takođe, programi koji se realizuju u dve zemlje su značajno različitog trajanja – dok u našoj zemlji ne postoje dugotrajni vidovi neformalnog usavršavanja, oni predstavljaju bazu sistema usavršavanja u Grčkoj. Ova činjenica upravo objašnjava manju obuhvatnost sistema usavršavanja u Grčkoj u odnosu na Srbiju – država ne raspolaže sa dovoljno resursa kako bi mogla da uključi sve zainteresovane nastavnike u sistem usavršavanja. Učestvovanje u usavršavanju je, međutim, u sistemu Grčke koncipirano kao nagrada – nastavnici se biraju prema svojim zaslugama i kvalitetima, i kao što je empirijski potvrđeno, grčki nastavnici smatraju da dužina programa značajno doprinosi njegovoj efikasnosti, to jest procenjuju višemesečno usavršavanje efikasnijim i

svrsishodnijim od višednevnog (Kostika, 2004: 142-159). Obaveznost usavršavanja, naročito u sistemu u kojem ponuda programa usavršavanja nije sačinjena planski i sistematski, niti je zasnovana na istraživanju potreba nastavnika, protivi se principima obrazovanja odraslih i može negativno da utiče na motivaciju za usavršavanjem.

Dalje, postoje značajne razlike u pogledu institucionalnog okvira i realizatora usavršavanja: u Grčkoj su od sedamesetih godina postojale posebne visokoškolske ustanove koje se bave usavršavanjem nastavnika: učitelja, nastavnika opšteobrazovnih predmeta i nastavnika stručnih predmeta, uglavnom kroz celogodišnje programe sa visokom zastupljenošću pedagoško-psiholoških sadržaja. Na osnovu ove činjenice, sagledavamo drugačije shvatanje usavršavanja nastavnika u odnosu na ono koje postoji u našoj zemlji: unapređenje znanja, kompetencija i rada nastavnika u Grčkoj shvata se kao dugotrajan proces, koji se mora odvijati kontinuirano, kroz jedinstven program i upoznavanje sa pedagoško-psihološko-metodičkim sadržajima kao najrelevantnijim za nastavni rad. Od devedestih na ovamo, fakulteti za usavršavanje učitelja i nastavnika opšteobrazovnih predmeta su ukinuti, a dužina trajanja usavršavanja je skraćena zarad povećanja njegove obuhvatnosti, pa se najčešće realizuju programi u trajanju od nekoliko meseci. Fakulteti koji realizuju inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika stručnih predmeta nastavljaju da postoje, iz čega vidimo da prioritet u obrazovanju u celini odlučuje o načinima ulaganja u usavršavanje nastavnika. Cilj ovako koncipiranog sistema jeste valjana priprema nastavnika stručnih, naročito tehničkih predmeta i unapređenje rada jednog dela nastavnika opšte-obrazovnih predmeta (jer nije moguće uključiti sve nastavnike u programe srednjeg trajanja), kao nagrada za njihovu zainteresovanost i zalaganje. U našoj zemlji, sistem ima za cilj da uključi sve nastavnike u proces usavršavanja, kako bi ostali u kontaktu sa razvojem svoje struke, sticali pedagoško-psihološko-didaktička znanja i proširili opseg svojih radnih aktivnosti i kompetencija kroz implementaciju tih znanja. Na osnovu karakteristika trajanja i sadržaja programa, neujednačnog i nepoznatog kvaliteta rada edukatora (zbog velikog broja programa sistem je netransparentan i težak za praćenje i evaluaciju), možemo očekivati da se realizuje samo prvi cilj – upoznavanje sa novim sadržajima, ali da je implementacija tih informacija i znanja krajnje neizvesna.

U kontekstu promena globalnog okruženja, obrazovanje nastavnika u Grčkoj suočava se sa novim dilemama. Kako se razvija ekonomija znanja, nastavnici ne mogu da izađu na kraj sa količinom znanja koja se proizvode neprekidno. Jedna od glavnih tema o kojima se diskutovalo tokom prethodne dve decenije govori o „naučnom identitetu“ nastavnika. Dok je u prošlosti glavni cilj obrazovanja nastavnika bilo formiranje naučnog identiteta nastavnika, današnji koncept razvijanja specifičnih veština teži da postane prioritetan u obrazovanju nastavnika (Zambeta, 2002: 53). Slične težnje aktuelne su i u našoj zemlji, zaključujemo na osnovu nacrtu Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, gde se kao prva ključna mera za podizanje kvaliteta obrazovanja prepoznaje unapređivanje nastavničkih kompetencija. Pri tome, planirano je podizanje kvaliteta studijskih programa inicijalnog obrazovanja nastavnika “kroz jasno definisanje stručnih kompetencija diplomiranih studenata zasnovanih na ishodima učenja, kroz nastavu orijentisanu ka postizanju praktičnih znanja i profesionalnih veština i s nastavnim planovima u kojima značajno mesto zauzima praktična obuka” (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine: 28). Radi operacionalizacije cilja izgradnje specifičnih kompetencija i veština, formulisani su posebnim dokumentom standardi nastavničkih kompetencija (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2011).

Značajno je napomenuti da istraživači nalaze da se prilikom realizacije programa usavršavanja nastavnika u Grčkoj ne uvažavaju pretpostavke obrazovanja odraslih, kako ih opisuje Nouls. Ove pretpostavke možemo predstaviti na sledeći način: odrasli imaju potrebu da znaju razlog zbog kojeg nešto uče, pre nego što počnu da uče, njihov self-koncept je drugačiji od dečjeg, jer se osećaju odgovornim za svoj život i odluke koje donose. Oni ulaze u proces učenja donoseći svoja prethodna raznolika i bogata iskustva, pokazuju spremnost za učenje da bi unapredili funkcionisanje u određenim aspektima svog života, orijentisani su na zadatak, to jest problem, tokom učenja, i poslednje, naj snažniji motivator za učenje kod odraslih predstavlja unutrašnja motivacija (Knowles, prema: Gravani & John, 2005: 305). Smatramo da ovi rezultati ukazuju na značajno polje za proučavanje jednog sistema usavršavanja i uviđamo potrebu za empirijskim ispitivanjem istog problema u našoj zemlji.

U nastojanju da prikazemo sistematski najvažnije karakteristike sistema obrazovanja i zapošljavanja nastavnika u dve zemlje, formirali smo sledeću tabelu:

Tabela br. 6: Komparacija karakteristika sistema obrazovanja i zapošljavanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj:

Indikator	Karakteristike za Srbiju	Karakteristike za Grčku
Sistem inicijalnog obrazovanja nastavnika		
Institucije	Privatne i državne visokoškolske ustanove	Državne visokoškolske ustanove
Trajanje inicijalnog obrazovanja	4 – 6 godina (do 2009) 5 – 7 godina (od 2009)	4 – 6 godina
Pristup visokom obrazovanju	Student konkuriše za željene studije. Upis zavisi od postignuća na prijemnom ispitu i u školi, rangiranje kandidata vrši sama visokoškolska ustanova.	Učenici liceja polažu završni ispit i sačinjavaju listu željenih studija. Rangiranje i raspoređivanje kandidata po različitim visokoškolskim institucijama se vrši na centralnom nivou.
Programi namenjeni obrazovanju nastavnika – nastavnički modalitet	Na posebnim smerovima za obrazovanje nastavnika opšteobrazovnih predmeta u okviru fakulteta. Obuhvata paralelno stručno i pedagoško obrazovanje.	Posebni fakultet za obrazovanje nastavnika – smerovi za obrazovanje nastavnika tehničkih predmeta realizuje se paralelan stručni i pedagoški trening.
Programi koji uključuju izvesnu pedagoško-psihološku pripremu - semi-nastavnički modalitet	Na fakultetima sa kojih dolaze nastavnici opšte-obrazovnih predmeta.	Na fakultetima sa kojih dolaze nastavnici opšte-obrazovnih predmeta (predmeti mahom izbornog karaktera).
Programi koji ne uključuju pedagoško-psihološku pripremu – nenastavnički modalitet	Na fakultetima sa kojih dolaze nastavnici stručnih i tehničkih predmeta (do 2009)	Na fakultetima sa kojih dolaze nastavnici stručnih i tehničkih predmeta.
Programi nadgradnje – pedagoško-psihološka priprema za nastavni rad nakon završetka studija	Nisu realizovani do 2012.	Na visokim školama za pedagoško i tehničko obrazovanje jednogodišnji program obuke za nastavnike stručnih i tehničkih predmeta, kao nadgradnja nakon diplome

Indikator	Karakteristike za Srbiju	Karakteristike za Grčku
Modaliteti formalnog inicijalnog obrazovanja	Nastavnički, semi-nastavnički i nenastavnički	Nastavnički semi-nastavnički i nenastavnički.
Obavezno pedagoško obrazovanje	36 ESPB. Nije postojalo do 2009.	Za nastavnike stručnih i tehničkih predmeta u trajanju od godinu dana.
Finansiranje	Budžet i samofinansiranje.	Budžet.
Sistem zapošljavanja i uvođenja u posao nastavnika		
Kriterijumi za zapošljavanje	Formulisani od strane uprave škole	Ostvareni broj bodova: postignuće na ASEP testu, formalne kvalifikacije nastavnika i sl. Rangiranje i raspoređivanje kandidata po školskim ustanovama se vrši na centralnom nivou.
Ispit za proveru osnovnih pedagoških znanja	Stručni ispit. U prve dve godine zaposlenja. Uslov za sticanje licence.	ASEP ispit, postignuće služi kao kriterijum za selekciju.
Mentorski rad	Predviđen zakonom.	Predviđen zakonom.
Sistem formalnog usavršavanja nastavnika		
Institucije	Svi fakulteti	Svi fakulteti
Trajanje	1-2 god. master i 3 god. doktorske	2 god. postdiplomske i 3 god. doktorske
Finansiranje	Budžet i samofinansiranje	Budžet i samofinansiranje
Sistem neformalnog usavršavanja nastavnika		
Upravljanje sistemom	Centralizovano	Centralizovano
Planiranje usavršavanja	Lokalno – nastavnik i škola	Centralizovano – Organizacija za usavršavanje nastavnika
Provajderi	Vladin i nevladin sektor	Vladin sektor
Način finansiranja	Budžetski i samostalno	Budžetski

Indikator	Karakteristike za Srbiju	Karakteristike za Grčku
Programska ponuda	921 program	Uvodno usavršavanje Programi kratkog trajanja Višemesečno usavršavanje
Trajanje	Do tri dana (24 sata)	10-100 sati Više meseci
Obavezno usavršavanje	100 sati/poena u petogodišnjem periodu (do 2012) 120 sati/poena u petogodišnjem periodu (od 2012)	Uvodno usavršavanje i obavezna periodična usavršavanja, radi pripreme nastavnika u slučaju da dođe do značajnih promena u obrazovanju
Selekcija učesnika usavršavanja	Ne postoji	Sprovodi se na centralnom nivou
Obuhvatnost	Svi nastavnici	Ni svi zainteresovani nastavnici
Uloga prosvetnog savetnika	Nadzor	Savetovanje i podrška

U Tabeli br. 6 prikazani su odabrani indikatori sistema inicijalnog obrazovanja, zapošljavanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj, na osnovu kojih ćemo dati zaključke i implikacije u vezi sa profesionalnim razvojem nastavnika u dve zemlje.

Na osnovu sektora kojem pripadaju institucije visokog obrazovanja i načina finansiranja tog obrazovanja, možemo očekivati da u Grčkoj mogućnost sticanja visokog obrazovanja manje zavisi od ekonomskih resursa kojima raspolaže porodica, nego što je to slučaj u našoj zemlji. Isto tako, na osnovu procedure upisa na tercijalni sektor obrazovanja (indikator *pristup visokom obrazovanju*), zaključujemo da su veće šanse da se grčki studenti nađu na studijama koje ne odgovaraju njihovim preferencijama, što može da utiče negativno na odnos prema studijama i motivaciju za dalji rad u toj oblasti. Trajanje studija (indikator *trajanje inicijalnog obrazovanja*) pokazuje različite karakteristike u dve zemlje, počevši od 2009. godine, usled produžetka inicijalnog obrazovanja nastavnika u našoj zemlji, nakon usvajanja Bolonjskog sistema i formiranja master studija. Ova promena će uticati različito na profesionalni razvoj nastavnika u Srbiji, zavisno od oblasti master studija, i pristupa obrazovanju nastavnika koji će biti

implementiran. U Grčkoj su i dalje aktuelne četvorogodišnje osnovne akademske studije, a posedovanje višeg nivoa obrazovanja predstavlja prednost pri zapošljavanju ali ne i neophodan uslov za zapošljavanje nastavnika. Usled postojećeg sistema zapošljavanja (indikator *kriterijumi za zapošljavanje*), putem obračunavanja bodova na osnovu formalnih kvalifikacija, možemo očekivati da se u Grčkoj javlja veći procenat zaposlenih sa postipolomskim zvanjima. Ovim se ponovo dotičemo pitanja značaja formalnih kvalifikacija nastavnika za njihov profesionalni razvoj, i naglašavamo značaj oblasti studija. Usled razlika u *modalitetima inicijalnog obrazovanja nastavnika* očekujemo da se profesionalni razvoj nastavnika odvija na drugačiji način, zavisno od toga da li su se školovali po nastavničkom, semi-nastavničkom ili nenastavničkom programu. Naime, očekivali bismo da pojedinci koji su se opredelili za studije koje imaju za cilj pripremu za rad u školi, i potom sticali paraleleno stručne i pedagoško-didaktičke kompetencije, pokazuju različite karakteristike profesionalnog razvoja: iskazuju veće zadovoljstvo poslom, osećaju se uspešnijim u poslu kojim se bave i više su zainteresovani za usavršavanje. Takođe, očekivali bismo da se razlikuje odnos prema poslu između nastavnika stručnih predmeta u Grčkoj i Srbiji, kao posledica veće obučenosti grčkih nastavnika koji su stekli obrazovanje u sklopu jednogodišnjeg programa pripreme (indikator *programi nadgradnje*).

Što se tiče procesa uvođenja u posao, smatramo da pripremanje za polaganje stručnog ispita u Srbiji i ASEP ispita u Grčkoj (indikator *ispit za proveru osnovnih pedagoških znanja*) ostvaruje sličan, neveliki doprinos profesionalnom razvoju nastavnika, s obzirom na to da predstavlja teorijsko upoznavanje sa osnovnim postavkama pedagoške nauke.

Po pitanju sistema neformalnog profesionalnog usavršavanja, jedna od osnovnih razlika ogleda se na indikatorima *obuhvatnost* i *trajanje*. S obzirom na to da je u Srbiji usavršavanje obavezno za sve nastavnike u određenom trajanju, možemo očekivati da je profesionalni razvoj nastavnika u našoj zemlji ujednačen među pojedincima, pripadnicima ove profesije. U Grčkoj, pak, jedan broj nastavnika ima prilike da učestvuje u programima dugotrajnog usavršavanja, i to na osnovu kvalifikacija i zasluga koje je ostvario, što, smatramo, doprinosi njihovom profesionalnom razvoju, jača kompetencije i podstiče radni elan. S druge strane, ostali nastavnici, koji su ostvarili manje značajne

rezultate, ostaju bez mogućnosti učešća u usavršavanju, i bivaju nezadovoljni uslovima za profesionalni razvoj. Što se tiče efekata programa koji se realizuju u Srbiji i Grčkoj, na osnovu indikatora *trajanje*, očekujemo da: efekti budu izraženiji u Grčkoj nego u našoj zemlji, pretpostavljamo da se grčki nastavnici koji su učestvovali u programima višemesečnog usavršavanja osećaju sigurnijim i kompetentnijim u radu.

Na osnovu indikatora sistema inicijalnog obrazovanja *institucije i pristup visokom obrazovanju*, na osnovu indikatora sistema zapošljavanja *kriterijumi za zapošljavanje*; i indikatora sistema profesionalnog usavršavanja nastavnika: *planiranje usavršavanja, provajderi i selekcija učesnika*, očigledno je da je u Grčkoj prisutna znatno veća kontrola države, što se očituje kroz: postojanje samo državnih visokoškolskih ustanova; centralnu selekciju i raspoređivanje kandidata prilikom upisa studija i nastavnika prilikom zapošljavanja; odsustvo nevladinog sektora među provajderima usavršavanja, i kroz kontrolu ministarstva nad izborom programa, realizatora i učesnika usavršavanja. Sa jedne strane, centralizovano odlučivanje i selekcija mogu doprineti pravednosti i objektivnosti unutar sistema, i kontroli kvaliteta aktuelnih programa, što su vrednosti koje neretko izostaju u sistemima obrazovanja i zapošljavanja u našoj zemlji. S druge strane, nastavnici u Grčkoj raspolažu niskim stepenom autonomije, sa čim se suočavaju od momenta upisa na studije. Prepoznati nedostaci predstavljaju potencijalne uzroke nezadovoljstva nastavnika, svojevrzne prepreke njihovom profesionalnom razvoju i unapređenju obrazovanja u celini.

3. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

3.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja predstavlja profesionalni razvoj nastavnika, komparativno posmatran u dve zemlje – Srbiji i Grčkoj, pri čemu je on najdirektnije dovođen u vezu sa različitim elementima obrazovanja nastavnika.

Neempirijski deo istraživanja obuhvatio je analizu sličnosti i razlika koje postoje između *sistema inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja* u Srbiji i Grčkoj, kao i aktuelnih pristupa obrazovanju nastavnika. Analiza sistema obuhvatila je: institucionalni okvir, trajanje, sadržaj, finansiranje formalnog inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja, proces ulaska u profesiju; kao i institucionalni okvir, provajdere, oblike, trajanje, obaveznost, sadržaje i finansiranje neformalnog profesionalnog usavršavanja.

Empirijskim putem proučavan je *profesionalni razvoj* u širem smislu, kroz: inicijalno obrazovanje koje su nastavnici stekli, način na koji se usavršavaju, zatim kroz njihove razloge profesionalnog izbora i kroz njihovo profesionalno ponašanje, definisano u okvirima određenih faznih teorija profesionalnog razvoja nastavnika, putem specifičnih problema, preokupacija, pitanja, (ne)zadovoljstava, odluka, karakterističnih za određene faze tog razvoja. Na osnovu karakteristika profesionalnog ponašanja na celokupnom uzorku i dva poduzorka, definisani su modeli profesionalnog razvoja.

3.2. Cilj i zadaci

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je proučavanje profesionalnog razvoja nastavnika i modela tog razvoja, s obzirom na različite sisteme njihovog profesionalnog pripremanja i usavršavanja u dve zemlje, Srbiji i Grčkoj, i s obzirom na određene relevantne karakteristike ispitanika.

Zadaci:

1. Analizirati sisteme inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika u dve zemlje.
2. Analizirati sisteme profesionalnog usavršavanja nastavnika u dve zemlje.
3. Ispitati osnovne karakteristike formalnog inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.
4. Ispitati osnovne karakteristike neformalnog profesionalnog usavršavanja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.
5. Ispitati razloge profesionalnog izbora ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.
6. Ispitati aktuelni status profesionalnog razvoja to jest odlike profesionalnog ponašanja nastavnika i identifikovati modele profesionalnog razvoja nastavnika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.
7. Ispitati odnos između bio-socijalnih obeležja ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.
8. Ispitati odnos između inicijalnog profesionalnog obrazovanja i formalnog profesionalnog usavršavanja ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.
9. Ispitati odnos između načina neformalnog profesionalnog usavršavanja ispitanika i karakteristika njihovog profesionalnog ponašanja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu.

3.3. Hipoteze istraživanja

Opšta hipoteza:

Profesionalni razvoj nastavnika se razlikuje s obzirom na sisteme njihovog profesionalnog pripremanja i usavršavanja u okviru kojih se taj razvoj odvija.

Posebne hipoteze istraživanja:

U vezi sa prva dva istraživačka zadatka nismo formulisali posebne hipoteze, s obzirom na to da se ovim zadacima zahteva deskripcija odlika sistema i karakteristika obrazovanja ispitanika.

1. Nivo i područje stečenog formalnog obrazovanja nastavnika se ne razlikuju u dve zemlje. Hipoteza je formulisana na osnovu proučavanja sistema inicijalnog obrazovanja i formalnog usavršavanja nastavnika u ovim zemljama, u kojima smo prepoznali podudarne modalitete inicijalnog obrazovanja nastavnika u dve zemlje (Poglavlje 2.6).
2. Postoje razlike u pogledu učestalosti participacije nastavnika u različitim organizacionim oblicima neformalnog usavršavanja, kao i u pogledu područja tog usavršavanja u dve zemlje. Hipoteza je formulisana na osnovu komparacije sistema neformalnog profesionalnog usavršavanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj, gde je konstatovano da se ovi sistemi razlikuju po velikom broju indikatora (Poglavlje 2.6)
3. Glavni činioci profesionalnog izbora kod ispitanika jesu personalni – personalne determinante su imale značajniju ulogu od situacionih prilikom izbora studija i posla od strane nastavnika. Hipoteza je formulisana na osnovu Superove teorije profesionalnog razvoja, koja prepoznaje personalne činioce, u prvom redu sliku o sebi, kao osnovne činioce profesionalnog izbora (Super, prema: Brančić, 1986: 101). Značaj personalnih naspram situacionih determinanti u profesionalnom izboru nastavnika u Srbiji i Grčkoj se ne razlikuje.
4. Model profesionalnog razvoja nastavnika odgovara odlikama tog razvoja definisanim Feslerovom teorijom profesionalnog razvoja nastavnika. Dakle, očekujemo da se u domenu profesionalnog ponašanja nastavnika prepoznaju kvalitativno različite „faze“ kao složaj odnosa prema poslu karakterističan za faze

profesionalnog razvoja po Fessleru: indukcija, građenje kompetencija, entuzijizam i rast, karijerna frustracija, stabilizacija, povlačenje i izlazak (Fessler, 1995: 186). Očekujemo, međutim, da se u srpskom i u grčkom poduzorku prepoznaju dva donekle različita modela profesionalnog razvoja, s obzirom na da se taj razvoj odvija u dva različita konteksta.

5. Bio-socijalna obeležja ispitanika i njihovo profesionalno ponašanje su povezani. Na osnovu većeg broja istraživanja, možemo da očekujemo da pol, bračni status, radni staž i starosna dob mogu da se jave kao korelati profesionalnog razvoja. Iznetu hipotezu zasnivamo na istraživanjima u okviru kojih se tok subjektivnih i objektivnih promena na polju profesije povezuje sa starosnom dobi (na primer Ginzberg, prema: Oljača i Kosanović, 1987: 20 i Kantas & Hantzi, 1991: 40, 41; Sikes: 1985, 30- 56; Super, prema: Brančić, 1986: 107), istraživanja u kojima je utvrđena razlika u tokovima karijera muškaraca i žena, što se povezuje sa zasnivanjem porodice (Sikes, 1985: 48; Super, 1976: 28; Steedman, prema: Raggl, Troman, 2008: 587) i povezanost staža sa zadovoljstvom poslom (Papanooum, 2002: 108). Očekujemo da povezanost bio-socijalnih obeležja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja postoji u obe zemlje.

6. Formalno obrazovanje i usavršavanje ispitanika i njihovo profesionalno ponašanje su povezani u obe zemlje u kojima oni ostvaruju svoju profesionalnu ulogu. Ovu hipotezu zasnivamo na rezultatima istraživanja koji ukazuju na razlike u načinu rada nastavnika prouzrokovane različitim koncepcijama njihovog inicijalnog obrazovanja (Kennedy, 1999: 56).

7. Neformalno profesionalno usavršavanje ispitanika i njihovo profesionalno ponašanje su povezani. Hipotezu zasnivamo na Fesslerovoj teoriji profesionalnog razvoja nastavnika, koja prepoznaje profesionalno usavršavanje kao činilac od uticaja na profesionalni razvoj pripadnika nastavničke profesije (Fessler, 1995: 182, 183). Ovu povezanost očekujemo u obe zemlje.

3.4. Metodološki okvir istraživanja

Prva karakteristika metodološkog pristupa u okviru ovog istraživanja, kako ono podrazumeva poređenje fenomena iz područja obrazovanja odraslih u dve zemlje, jeste komparativnost. Komparativna istraživanja u obrazovanju predstavljaju retka i dragocena

nastojanja da se predstave karakteristike obrazovnih sistema, zajedno sa njihovim istorijsko-kulturnim kontekstom, gde se taj sistem shvata i posmatra kao integralni deo veće celine – društva u kome postoji. U ovom procesu, međutim, istraživač nema za cilj da objasni motive aktuelnih reformi, kako one u svakom sistemu imaju specifično značenje (Rohrs, 1993: 23).

Knoll ukazuje na potencijal komparativnih istraživanja da ispituju da li je jedan način ponašanja kulturno specifičan ili se sreće u više različitih kultura, te da ukažu na karakteristične fenomene radi informisanja onih koji žele da uče o određenoj stranoj zemlji. Takođe, imajući u vidu planirane reforme u sopstvenoj zemlji, pojedinac kroz komparativno istraživanje može da upozna ishode sličnih reformskih rešenja u oblasti obrazovanja u drugoj zemlji, i da na taj način vrši predviđanja verovatnih ishoda planiranih obrazovnih promena (Knoll, prema: Popović, Interni materijal).

Prema Savićeviću, cilj komparativnih istraživanja je da se utvrde uzroci nastanka i razvoja pojedinih vaspitnih pojava, putem proučavanja obrazovnog sistema i obrazovnih i vaspitnih procesa (opet sagledavamo neophodnost uključivanja istorijske dimenzije). Drugi autori smatraju da je cilj komparativnih istraživanja u obrazovanju utvrđivanje sličnosti i razlika među sistemima obrazovanja i vaspitnim pojavama unutar njih; ili pak upoznavanje sa načinom funkcionisanja sistema obrazovanja u drugoj zemlji, što je u skladu sa našim shvatanjem ove vrste istraživanja (prema: Savićević, 1984: 19).

Bandur i Potkonjak pišući o komparativnim istraživanjima određuju ovu vrstu istraživanja na osnovu njihovih ciljeva: poređenje različitih aspekata obrazovanja u različitim zemljama ili u različitim regionima jedne zemlje, prikupljanje podataka u međunarodne svrhe, poređenje teorijskih pedagoških pitanja – nastojanja uvek usmerena na utvrđivanje uzroka aktuelnog stanja stvari. Komparativna istraživanja mogu se odnositi i na određeno vremensko razdoblje u prošlosti i obuhvatati poređenje jedne jedinice (škole, regiona, zemlje) u različitim tačkama vremenske dimenzije (Bandur i Potkonjak, 1999: 178- 182). U slučaju našeg istraživanja u pitanju su dve prostorne jedinice – dve različite države, dakle poređenje se vrši po horizontalnoj dimenziji. Komparativno istraživanje, međutim, nikada ne može isključiti vremensku (vertikalnu) dimenziju, kako je za razumevanje aktuelnih zbivanja i interpretaciju planiranih reformi, neophodno da imamo u vidu promene u obrazovnom sistemu koje su prethodile

sadašnjem stanju. Kada poredimo profesionalni razvoj u okviru različitih sistema obrazovanja i usavršavanja, potrebno je da imamo uvid u karakteristike tog sistema u vreme kada su se naši ispitanici obrazovali, i tok tih promena do danas.

Kao što vidimo na osnovu iznetih određenja komparativnih istraživanja u obrazovanju, postoje još uvek nerazrešene dileme o njihovom predmetu. Autori se uglavnom slažu da se vrši poređenje obrazovanja u celini ili njegovih pojedinih aspekata, u dve ili više prostorne ili vremenske jedinice, što je podudarno sa zadacima našeg istraživanja.

Brojni autori, međutim, govore o posebnoj grani u okviru nauka o obrazovanju koja se naziva komparativnom pedagogijom, ili u okviru andragogije komparativnom andragogijom. Grčki autori govore o posebnoj nauci koju nazivaju komparativno obrazovanje – συγκριτική εκπαίδευση. Možemo, dakle, posmatrati ovo istraživanje kao jedan od napora u okviru komparativnog obrazovanja, koje ima za zadatak izdvajanje, analizu i proučavanje sličnosti i razlika između fenomena u obrazovanju u različitim kulturama i njihovo povezivanje sa širim političkim, ekonomskim i kulturnim okruženjem (Καλογιαννάκη- Χουρδάκη – Kalogiannaki-Hourdaki, 1993: 38).

Opređeljujući se za rad u okviru komparativnog obrazovanja, opredelili smo se za komparativni metod u istraživanju, međutim, metodologija istraživanja time nije ni iz daleka definisana. Komparativna istraživanja koriste različite jedinice poređenja – na makro nivou pored se regioni, nacije, države, a na mikro nivou institucije, grupe ili pojedinci koji su nosioci određenog fenomena. Jedno istraživanje može da se bavi, takođe, poređenjem teorijskih modela i pristupa koji se koriste u obrazovanju (Vrcelj, 2005: 5). Uzevši u obzir ovaj kriterijum, naše istraživanje predstavlja istraživanje na makro nivou, kako jedinice poređenja predstavljaju sistemi obrazovanja nastavnika u dve države i njihov profesionalni razvoj, i na mikro nivou, jer se pored karakteristike i percepcije grupa ispitanika.

S obzirom na različitost ciljeva, jedinica posmatranja, i uvažavanja horizontalne ili vertikalne dimenzije prilikom sprovođenja komparativnog istraživanja, jasno je da ova istraživanja moraju vladati bogatim arsenalom metoda. U skladu s tim, komparativna istraživanja mogu pripadati različitim istraživačkim tradicijama, paradigmama i vrstama.

Radi realizacije cilja ovog istraživanja, oslanjamo se na teorije profesionalnog razvoja kao epistemološki osnov, ekstrahujemo hipoteze na osnovu njih i proveravamo ih empirijski u dva paralelna uzorka, koristeći statističke metode za donošenje zaključaka, uz nastojanje da budemo što objektivniji. Dakle, u pitanju je kvantitativno istraživanje koje se oslanja na pozitivističko-empirijsku istraživačku tradiciju, koja teži izvođenju generalizacija, zaključivanju, kontroli i predviđanju. Naš cilj jeste da proverimo da li „zakonitosti“ koje su u okviru profesionalnog razvoja nastavnika uočili različiti autori, važe i na ovom uzorku, ili pak postoje drugačije opšte tendencije. U skladu sa pozitivističkom tradicijom i ciljem našeg istraživanja, delujemo u okvirima kvantitativne paradigme, koristeći se kvantitativnim podacima i statističkim postupcima. Međutim, kvantitativna paradigma ne može poslužiti realizaciji svih istraživačkih zadataka, te će biti korišćena i kvalitativna, što doprinosi obuhvatnosti istraživanja i razumevanju odlika konteksta, čineći potrebni iskorak van pozitivističke tradicije, o čemu će biti više reči u daljoj analizi metodološkog pristupa.

Jedna od zamerki koja se najčešće upućuje pozitivističkoj tradiciji u naukama o vaspitanju i obrazovanju jeste upravo neuvažavanje konteksta, to jest različitosti okruženja u kojem se posmatrani fenomeni odvijaju (Savićević, 1996: 70). I dalje, kako je kontekst varijabilan, različit od jedne do druge škole, zajednice, kulture, teško je dobijene podatke generalizovati i neosnovano je dobijene zaključke smatrati univerzalno važećim. Takođe, jedna od kritika pozitivističkog pristupa, relevantna i za naše istraživanje, navodi da posmatranje pojava na makro nivou, kroz brojčane pokazatelje i unapred formirane kategorije, prividno izjednačava pojedince i ne dozvoljava prepoznavanje idiosinkratičnih karakteristika osoba koje zapravo čime sistem o kojem se govori (Vrcelj, 2005: 62, 63). Najzad, kako svako istraživanje počiva na nekoj epistemološkoj osnovi i svaki istraživač ima svoju perspektivu posmatranja, dovodi se u pitanje objektivnost koja je jedna od osnovnih pretpostavki neophodnih za zasnivanje pozitivizma.

Poznajući navedene kritike pozitivističke tradicije ili paradigme, možemo da identifikujemo slabosti ovog metodološkog opredeljenja i da nastojimo da ih prevaziđemo imajući osetljivost za pitanja istorijskog i socio-ekonomskog konteksta i za postojanje individualnih razlika. U okviru ovog istraživanja, značajan deo je posvećen

prikazu i analizi sistema obrazovanja uopšte kao i obrazovanja i usavršavanja nastavnika, uključujući i prethodne promene tog sistema u zemljama u kojima se vrši istraživanje. Ovakva analiza nam pruža uvid u kontekst u kojem se odvija obrazovanje i rad nastavnika, čime ublažavamo nedostatke korišćenja odabrane naučno-istraživačke paradigme i postizemo bolje razumevanje razmatranih fenomena. Uz to, uviđamo da je odabrana teorijsko-epistemološka osnova istraživanja tek jedna od mogućih, zasnovana na istraživanjima zapadnog sveta kojima je praćeno radno ponašanje u jednom istorijskom momentu, od strane autora koji su imali određeni fokus i usmerenje. Stoga, je sasvim opravdano očekivati da bi se u drugačijem kontekstu, i u drugom istorijskom momentu, dobile drugačije teorije profesionalnog razvoja.

Druga vrsta zamerki pozitivističkoj tradiciji u istraživanju društvenih fenomena dolazi od kritičko-emancipatorske tradicije i upozorava nas na to da istraživanje nije vrednosno neutralno (a vrednosna neutralnost je jedna od osnovnih postavki pozitivističke tradicije), pozivajući istraživače da sagledaju odnose ugnjetavanja, rasizma i diskriminacije i pomognu osvešćivanju i osnaživanju čoveka (Burbules & Berk, 1999).

Interpretativna tradicija ili paradigma bi jednom pozitivistički orijentisanom istraživanju mogla doprineti ukazujući na potrebu da se fenomeni razumeju i objasne iz ugla subjekta. Na taj način sagledavši metodologiju koju koristimo, potrebno je da naglasimo da su podaci kojima raspolažemo u velikom broju zapravo procene i gledišta. Značajan deo istraživanja objašnjava način na koji nastavnici vide uticaje na svoj profesionalni razvoj i sam razvoj. Takođe, bavili smo se kvalitativnom analizom samoopisa nastavnika, i analizom nastavničkih predloga za unapređenje aktuelnog sistema obrazovanja i usavršavanja, što predstavlja doprinos sagledavanju tih sistema iz ugla naših ispitanika. Dakle, u korišćenom metodološkom pristupu postoje elementi kvalitativne, interpretativne istraživačke paradigme.

Odredivši ovo istraživanje kao komparativno, oslonjeno u najvećoj meri na pozitivističku tradiciju uz nastojanje da uvaži preporuke interpretativne i kritičko-emancipatorske paradigme, kao istraživanje koje usvaja kvantitativnu i kvalitativnu paradigmu, opisaćemo u daljim redovima metode koje će se koristiti, a koje spadaju u metode svojstvene komparativnim istraživanjima (prema: Popović, Interni materijal). Koriste se: deskriptivna metoda, za opisivanje spoljašnjih karakteristika obrazovnih

3.5. Način prikupljanja podataka

a) *Analiza relevantne dokumentacije*, sa ciljem da prikazemo sisteme inicijalnog obrazovanja, zapošljavanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika u dve zemlje uz analizu sličnosti i razlika dva sistema.

b) *Anketiranje*, instrument: upitnik *PRN-11* konstruisan od strane istraživača za potrebe ovog istraživanja. Sadrži pitanja različitog tipa: pitanja višestrukog izbora, petostepene skale i otvorena pitanja. U prvom delu upitnika postavljaju se pitanja u vezi sa biosocijalnim karakteristikama ispitanika, profesionalnim karakteristikama roditelja ispitanika, karakteristikama formalnog obrazovanja samog ispitanika, prethodnog zaposlenja nastavnika, zatim se ispituju razlozi profesionalnog opredeljenja, slika o sebi kao nastavniku, stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na profesionalno ponašanje u različitim fazama profesionalnog razvoja i na kraju način i učestalost profesionalnog usavršavanja, zaključno sa predlozima ispitanika za unapređenje sistema obrazovanja i usavršavanja nastavnika.

Verzija upitnika na srpskom i grčkom jeziku je identična, izuzev pitanja o učestvovanju u oblicima usavršavanja koji postoje u Grčkoj, ali ne postoje u našoj zemlji: uvodno usavršavanje, tromesečno usavršavanje i usavršavanje na fakultetima za zaposlene u srednjem ΣΕΛΜΕ (SELME) ili osnovnom obrazovanju ΣΕΛΔΕ (SELDE) i visokim školama za pedagoško i tehničko obrazovanje ΑΣΠΑΙΤΕ (ASPAITE), koja se javljaju samo u verziji upitnika na grčkom jeziku, i formulisama su po ugledu na istraživanje Papanaumove (Papanaoou, 2002). Kako navedenim pitanjima nisu iscrpljeni svi oblici usavršavanja koje nudi sistem u Grčkoj, ispitanicima je ostavljena mogućnost da navedu oblik usavršavanja koji su pohađali, a koji nije naveden u upitniku. Obe verzije upitnika, i na srpskom i na grčkom jeziku date su u Prilozima broj 2 i 3.

3.5.1. Pouzdanost instrumenta

Pouzdanost instrumenta proveravana je kako bismo utvrdili preciznost merenja određenih varijabli. U našem slučaju, pouzdanost je izračunata za skalu izbora studija, kojom se ispituju razlozi izbora studija, za skalu izbora posla, kojom se ispituju razlozi izbora posla, skalu profesionalnog razvoja, kojom se ispituje aktuelno profesionalno

ponašanje ispitanika i za skalu profesionalnog usavršavanja, kojom se ispituje učestalost u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja.

Za skalu izbora studija, Kronbahova alfa za uzorak od 229 ispitanika i skalu od 13 ajtema iznosi 0.74, a za skalu izbora posla koja se sastoji od 14 ajtema 0.76. Isti koeficijent, za 231 ispitanika i 34 ajtema koji sačinjavaju skalu profesionalnog razvoja u okviru instrumenta PRN-11, iznosi 0.70 što se smatra prihvatljivim koeficijentom pouzdanosti instrumenata u društvenim naukama (George & Mallery, 2003; Kline, 1999). Za skalu profesionalnog usavršavanja iz oblasti struke koju čini 12 ajtema, na uzorku od 221 ispitanika dobijen je alfa koeficijent u iznosu od 0.76, a za skalu profesionalnog usavršavanja iz oblasti pedagogije alfa koeficijent ima vrednost od 0.79, i možemo smatrati da korišćeni instrument u celini ima zadovoljavajuću pouzdanost.

Dobijeni koeficijenti pouzdanosti ukazuju na nivo homogenosti odnosno interne konzistentnosti instrumenta, i nižu pouzdanost skale profesionalnog razvoja možemo pripisati njenoj višedimenzionalnosti, uslovljenoj složenom prirodom merenog fenomena i demonstriranoj u okviru faktorske analize odgovora na skali (*Poglavlje 4.4.3*).

3.6. Varijable istraživanja

1. Zemlja – zemlja u kojoj nastavnik ostvaruje svoju profesionalnu ulogu.
2. Pol – prirodna dihotomna varijabla.
3. Starosna dob – prirodna kontinuirana varijabla.
4. Staž – dužina radnog staža u sadašnjoj profesiji.
5. Bračni status – da li je ispitanik u braku to jest trajnijoj vanbračnoj zajednici.
6. Zanimanje roditelja – priroda zanimanja kojim su se bavili roditelji ispitanika. Operacionalnizuje se na osnovu odgovora ispitanika na otvoreno pitanje.
7. Formalno obrazovanje: nivo i područje stečenog formalnog obrazovanja. Područje se određuje preko oblasti studija i zastupljenosti psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta, a na osnovu odgovora nastavnika.
8. Profesionalno usavršavanje, neformalno – učestalost pohađanja različitih oblika usavršavanja i sadržaj tog usavršavanja. Određuje se na osnovu odgovora nastavnika.
9. Profesionalni izbor: razlozi izbora studija i razlozi izbora posla – operacionalizuju se kroz značaj koji ispitanici dodeljuju različitim personalnim i situacionim determinantama

profesionalnog izbora, za njihov izbor studija to jest sadašnjeg posla. Personalne determinante čine: preferencije, interesovanja i sposobnosti, a situacione determinante uticaji porodice i školskog okruženja, knjiga, medija, mogućnosti upisa i finansiranja studija to jest uslovi rada i zapošljavanja za profesiju nastavnika.

10. Opšti profesionalni razvoj – osnovne odlike faza profesionalnog razvoja prema Superovoj teoriji, operacionalizuje se kroz stepen slaganja ispitanika sa različitim tvrdnjama kojima se opisuje profesionalni razvoj, prema Superovoj teoriji.

11. Slika o sebi – način na koji nastavnik vidi sebe u profesionalnoj ulozi koju obavlja, operacionalizuje se kroz odgovore kojima ispitanici opisuju sebe kao nastavnika.

12. Aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje) – predstavlja aktuelni odnos nastavnika prema poslu i profesionalnom razvoju i operacionalizuje se kroz stepen slaganja ispitanika sa tvrdnjama u kojima se iznose specifični problemi, preokupacije, pitanja, (ne)zadovoljstva, odnos prema profesionalnom usavršavanju, odnos prema poslu, potencijalno napuštanje posla, koji su karakteristični za određene faze profesionalnog razvoja određene na osnovu Feslerove teorije.

Indikatori faza profesionalnog razvoja:

a) Faza indukcije – faza karakteristična za nastavnike na početku karijere, glavne preokupacije nastavnika tiču se uklapanja u sredinu i socijalizacije, novozaposleni pojedinac teži da bude prihvaćen. Može se ponoviti prilikom promene radne sredine, na primer prelaskom u drugu školu.

b) Faza građenja kompetencija – nastavnik je preokupiran izgrađivanjem svojih kompetencija, sticanjem znanja, izgradnjom veština, nastoji aktivno da stekne znanja o novim metodama rada.

c) Faza entuzijazma i rasta – odlikuje se izraženim zadovoljstvom poslom, nastavnik rado učestvuje u školskim aktivnostima, u usavršavanju i stičanju novih znanja.

d) Faza karijerne frustracije – nastavnik oseća nedostatak entuzijazma u radu, i njegovo interesovanje za profesionalno usavršavanje je smanjeno. Osećaj neuspešnosti u poslu i neprijatnosti prilikom samog ulaska u učionicu, pojedinac se ne pronalazi u ovom poslu. Mogućnost javljanja pokazatelja sagorevanja i razmišljanja o napuštanju posla ili straha od gubitka posla.

e) Faza karijerne stabilnosti – nastavnik radi korektno, ali njegovo zalaganje na radu, posvećenost poslu i usavršavanju kompetencija su umereni. Pridavanje značaja usavršavanju je приметно manje u odnosu na fazu građenja kompetencija ili entuzijazma i rasta.

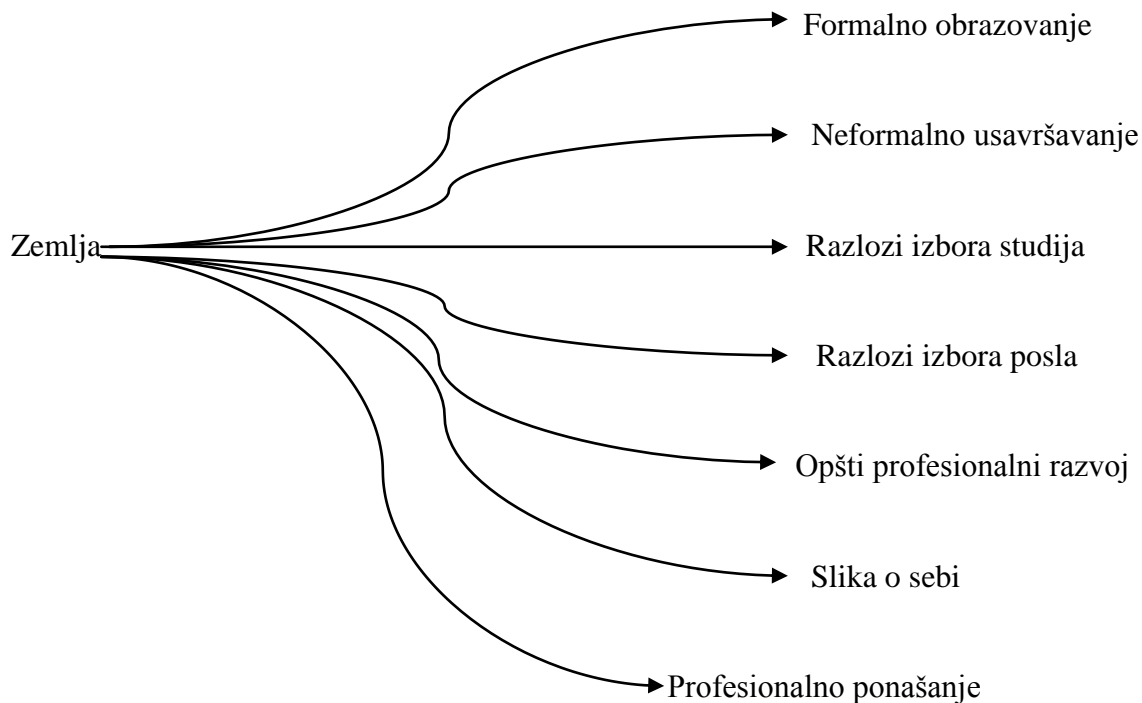
f) Faza povlačenja – nastavnik je preokupiran odlaskom u penziju. Razmišlja o tome, bilo prihvatajući penzinisanje koje sledi, bilo negodujući, bilo s nestrpljenjem.

g) Faza izlaska – nastavnik planira da napusti posao iz različitih razloga: porodičnih razloga ili nalaženja drugog zaposlenja. Razlikuje se od faze karijerne frustracije po motivaciji za napuštanje posla.

Status varijabli u našem istraživanju i način njihovog međusobnog povezivanja prikazani su pomoću tabele i grafikona koji slede:

Tabela br. 7: Nezavisne, kontrolne i zavisne varijable istraživanja:

Nezavisna varijabla	Kontrolna varijabla	Zavisna varijabla
zemlja	/	formalno obrazovanje
zemlja	/	razlozi izbora studija
zemlja	/	razlozi izbora posla
zanimanje roditelja	/	razlozi izbora posla
zemlja	/	neformalno profesionalno usavršavanje
zemlja	/	opšti profesionalni razvoj
zemlja	/	slika o sebi
zemlja	/	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)
zemlja	starost	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)
zemlja	starost + pol	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)
zemlja	starost + bračni status	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)
zemlja	starost + radni staž	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)
zemlja + formalno obrazovanje	starost	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)
zemlja + neformalno usavršavanje	starost	aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje)



Zanimanje roditelja → Razlozi izbora posla

Zemlja → Starost → Profesionalno ponašanje

Zemlja → Formalno obrazovanje → Starost → Profesionalno ponašanje
 Zemlja → Neformalno usavršavanje → Starost → Profesionalno ponašanje

Zemlja → Starost → Pol → Profesionalno ponašanje
 Zemlja → Starost → Radni staž → Profesionalno ponašanje
 Zemlja → Starost → Bračni status → Profesionalno ponašanje

Shema br. 2: Plan povezivanja varijabli u procesu obrade podataka

3.7. Način obrade podataka

U ovom radu koriste se različiti postupci obrade podataka, u skladu sa prirodom zadataka istraživanja i različitim tipovima pitanja u instrumentu.

a) Analizi podataka prikupljenih upitnikom prethodila je analiza sistema inicijalnog profesionalnog obrazovanja i sistema profesionalnog usavršavanja nastavnika. U tu svrhu korišćena je komparativna analiza sistema obrazovanja u Srbiji i Grčkoj, potom institucija na kojima se obrazuju nastavnici, sadržaja studijskih programa, džaksta pozicija za prikaz zastupljenosti pedagoških sadržaja u tim programima, komparativna analiza zakonskih propisa u vezi sa zapošljavanjem i usavršavanjem nastavnika, provajdera usavršavanja, njegovih oblika, programa i načina finansiranja.

b) Sledeći korak u obradi podataka predstavlja statistička obrada kvantitativnih podataka sa upitnika PRN-11. Tom prilikom korišćeni su sledeći statistički postupci:

- deskriptivna statistika: frekvence, aritmetičke sredine, standardne devijacije i procenti odgovora
- hi-kvadrat test za proveru povezanosti kategoričkih varijabli
- t-test za utvrđivanje značajnosti razlika aritmetičkih sredina među kategorijama, kada kategorička varijabla ima samo dve kategorije
- analiza varijanse za utvrđivanje povezanosti kategoričkih i kontinuiranih varijabli, kada kategorička varijabla ima više od dve kategorije
- parcijalna korelacija za utvrđivanje načina i stepena kovariranja varijabli, kada se određena varijabla drži pod kontrolom
- faktorska analiza za ekstrakciju faktora i utvrđivanje faktorskih skorova

c) Podatke sa otvorenih pitanja u upitniku obradili smo na sledeći način: formirali smo kategorije na osnovu odgovora na pitanje o zanimanju roditelja i uključili ih u dalju analizu (ajtem 6); izvršena je kategorizacija odgovora na pitanje o profesionalnim karakteristikama nastavnika, deskripcija tih kategorija i izračunata je učestalost odgovora u svakoj od njih (ajtem 20); na kraju, grupisani su na osnovu sadržaja, analizirani i upoređeni predlozi nastavnika za poboljšanje sistema njihovog obrazovanja (ajtem 25).

3.8. Tok realizacije istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u periodu decembar 2010. – decembar 2011. i sastojalo se od sledećih faza:

- Rad u biblioteci u Srbiji
- Konstrukcija instrumenta na srpskom jeziku
- Probno zadavanje instrumenta na srpskom jeziku
- Rad u biblioteci u Grčkoj
- Proučavanje relevantne terminologije na grčkom jeziku i pronalaženje paralelnih obrazovnih institucija u obe zemlje
- Prevod instrumenta na grčki jezik
- Provera tačnosti prevoda instrumenta metodom prevoda unazad
- Probno zadavanje instrumenta na grčkom jeziku
- Konstrukcija uzorka
- Uspostavljanje kontakta na terenu i obezbeđivanje dozvole od strane direktora škola
- Prikupljanje podataka u Srbiji i u Grčkoj upitnikom PRN-11 odlaskom istraživača na teren, ali bez njegovog ličnog prisustva prilikom popunjavanja instrumenta
- Prevod, unos, obrada i analiza podataka

3.9. Uzorak

Naše istraživanje predstavlja komparaciju sistema obrazovanja nastavnika u dve zemlje – Srbiji i Grčkoj, kao i profesionalnog razvoja nastavnika koji su obrazovanje stekli i stiču ga i dalje u ova dva sistema. U skladu sa tim, prilikom formiranja uzorka nastojali smo da obuhvatimo nastavnike različitih područja i modaliteta obrazovanja, što je postignuto uključivanjem u uzorak većeg broja srednjih stručnih škola različitog profila (ukuno 17 srednjih stručnih i 3 srednje škole opšte-obrazovnog tipa). Na osnovu analize sistema obrazovanja u obe zemlje odabrali smo paralelne obrazovne ustanove po sledećem kriterijumu: ustanove srednjeg stručnog obrazovanja čija diploma omogućava zaposlenje i nastavak obrazovanja na nekoj od ustanova visokog obrazovanja i ustanove

opšteg srednjeg obrazovanja koje ne omogućavaju sticanje određenog zanimanja već samo upis na studije bilo kog profila. U uzorak nisu uzete osnovne škole, dvogodišnje i trogodišnje srednje škole u Srbiji i stručne škole u Grčkoj (EPAS), specijalne škole i škole za obrazovanje odraslih.

Takođe, nastojali smo da uzorak obuhvati različite regione obe zemlje i da njegova veličina omogućava statističko zaključivanje i poređenje rezultata između dva poduzorka. Uzorak je prigodan i čine ga 118 nastavnika iz Srbije zaposlenih u 8 srednjih stručnih škola i jednoj gimnaziji u: Beogradu, Kruševcu, Pirotu i Boru i 116 nastavnika iz Grčke zaposlenih u 8 stručnih liceja i 2 opšta liceja u: Atini, Solunu, Pirgosu, Kateriniju, Tiri i Milosu.

Sada ćemo prikazati strukturu uzorka po polu, starosti i godinama službe:

Tabela br. 8: Polna struktura uzorka:

Pol	Ceo uzorak	Validni%	Srbija	Validni%	Grčka	Validni%
Muški	98	42,6%	54	46,5%	44	38,6%
Ženski	132	57,4%	62	53,5%	70	61,4%
Total	230	100,0%	116	100,0%	114	100,0%
Missing	4		2	1,7%	2	
Total	234		118	100%	116	

Vidimo da su u uzorku zastupljeni ispitanici oba pola, što je bitno s obzirom na to da je pol jedna od istraživačkih varijabli. Uzorak sačinjavaju nešto u većem broju žene (57,4%), kao što je i očekivano, budući da se u profesiji nastavnika već dugi niz godina odvija proces feminizacije. Ipak, u našem uzorku je neujednačenost polova manje izražena nego u ukupnoj nastavničkoj populaciji, što je razumljivo s obzirom na to da srednje stručne škole okupljaju više pripadnika muškog pola u odnosu na osnovne, umetničke škole ili gimnazije. U mlađim razredima osnovne škole u Srbiji zaposleno je 63% žena, a u srednjim školama 53% (Grupa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika, 2001: 8). U Grčkoj su ovi procenti 65% i 58% (UNESCO, 2012).

Tabela br. 9: Starosna struktura uzorka:

Starost	Ceo uzorak	Validni%	Srbija	Validni%	Grčka	Validni%
do 30 god.	20	8,6%	16	13,7%	4	3,5%
31-40 god.	61	26,3%	38	32,5%	23	20,0%
41-50 god.	88	37,9%	34	29,0%	54	47,0%
preko50god.	63	27,2%	29	24,8%	34	29,6%
Total	232	100,0%	117	100%	115	100,0%
Missing	2		1		1	
Total	234		118		116	

U uzorku su zastupljeni nastavnici različitih starosnih kategorija, što je značajno da bismo mogli da utvrdimo povazenost različitih pojava sa starosnom dobi. Pri tome, u ukupnom uzorku najzastupljenija je starosna kategorija srednjih godina od 41 do 50, u poduzorku iz Srbije zastupljeniji su mlađi nastavnici, najveći broj, 32,5% pripada kategoriji 31-40 godina, a najmlađoj kategoriji, do 30 godina, pripada 14% ispitanika. U grčkom poduzorku najmlađoj kategoriji pripada samo 3,5% ispitanika, najbrojniji su nastavnici starosti 41-50 godina – 47% njih pripada ovoj kategoriji. Ovu činjenicu možemo objasniti sistemom zapošljavanja nastavnika u Grčkoj koji rezultuje višegodišnjim čekanjem na posao u školi.

Tabela br. 10: Struktura uzorka po radnom stažu:

Radni staž	Ceo uzorak	validni%	Srbija	validni%	Grčka	validni%
< 5 god.	47	20,4%	28	23,9%	19	16,5%
6-10 god.	57	24,6%	33	28,2%	24	20,9%
11-15 god.	42	18,1%	18	15,4%	24	20,9%
16-20 god.	32	13,8%	12	10,2%	20	17,4%
21-25 god.	25	10,8%	11	9,4%	14	12,2%
26-30 god.	19	8,2%	8	6,9%	11	9,6%
< 30 god.	10	4,3%	7	6,0%	3	2,6%
Total	232	100,0%	117	100%	115	100,0%
Missing	2		1		1	
	234		118		116	

Vidimo da su u uzorku zastupljeni nastavnici sa različitim trajanjem radnog staža, pri tome najviše je onih koji se bave ovim poslom do 10 godina – ukupno 45% celokupnog uzorka, a najmanje je nastavnika sa najdužim radnim stažom – od 26 do 30 i preko 30

godina. Poredeći raspodelu ispitanika po godinama starosti i radnom stažu uočavamo izvesnu neujednačenost na poduzorku grčkih ispitanika – najzastupljeniji su nastavnici sa 6 do 10 i 11 do 15 godina staža, dok je najzastupljenija starosna kategorija 41-50 godina, čime potvrđujemo ranije izneti komentar o kasnijem zapošljavanju kandidata na ovim radnim mestima,.

4. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Analiza rezultata istraživanja prikazana je prateći redosled istraživačkih zadataka, s tim što su rezultati istraživanja kojima se odgovara na prva dva istraživačka zadatka dati u okviru poglavlja 2.6 *Analiza i komparacija sistema obrazovanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj*, jer su ovi rezultati činili osnov za formulaciju istraživačkih hipoteza i zasnivanje empirijskog dela istraživanja. Naredno poglavlje predstavlja rezultat rada na trećem istraživačkom zadatku.

4.1. Osnovne karakteristike formalnog obrazovanja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

Ranije u tekstu upoznali smo se sa vrstama institucija u kojima se odvija inicijalno obrazovanje i formalno usavršavanje nastavnika i na osnovu analize studijskih programa izdvojili smo tri modela obrazovanja nastavnika: semi-nastavnički, nenastavnički i nastavnički. Kao podvarijantu nenastavničkog modela prepoznali smo model obrazovanja nastavnika stručnih predmeta u Grčkoj, koji uključuje poseban pedagoški trening. U nastavku ćemo prikazati tabelarno najviši nivo stečenog formalnog obrazovanja u oba poduzorka (N= 234).

Tabela br. 11: Struktura uzorka na osnovu najvišeg nivoa stečenog formalnog obrazovanja:

Nivo obrazovanja	Visoka škola/TEI f (%)		Fakultet osnovne studije f (%)		Master, magistratura, specijalizacija, doktorat f (%)	
	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka
Nu=234	36 (15%)		156 (67%)		42 (18%)	
Ns=118, Ng116	13(11%)	23(20%)	89(75%)	67(58%)	16(14%)	26(22%)
Vrednost χ^2	$\chi^2= 2.778$, p= 0.096		$\chi^2= 3.103$, p= 0.078		$\chi^2= 2.301$, p= 0.123	

Dakle, velika većina nastavnika iz našeg uzorka stekla je formalno obrazovanje na fakultetima – 67%, značajno manji broj obrazovao se na visokim (nekada višim) školama, odnosno njima ekvivalentnim institucijama u Grčkoj – 15%. Povezanost varijabli *zemlja* i *nivo obrazovanja* nije statistički značajna ($\chi^2=2.778$, p= 0.096; $\chi^2=3.103$, p= 0.078; $\chi^2=2.301$, p=0.123), što znači da ne možemo prihvatiti nultu hipotezu o jednakoj

distribuciji ispitanika po kategorijama nivoa stečenog obrazovanja u dve zemlje. Unutar Tabele br. 11, opažaju se, međutim, izvesne razlike u proporcijama nastavnika sa različitim nivoima obrazovanja. Nešto veći procenat nastavnika sa visokim neuniverzitetskim obrazovanjem u Grčkoj nego u Srbiji možemo objasniti zakonskom regulativom, koja u Grčkoj omogućava nastavnicima sa ovim obrazovanjem prohodnost na visoke škole za pedagoško i tehničko obrazovanje, kako bi stekli uslov za realizovanje nastave stručnih predmeta u licejima. U našoj zemlji zapošljavanje nastavnika sa visokim neuniverzitetskim obrazovanjem predstavlja izuzetak (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, čl. 8) i iz tog razloga u sistemu srećemo mali broj nastavnika sa neuniverzitetskim obrazovanjem.

U narednom periodu, doći će do izmena u obrazovnoj strukturi nastavnog kadra u našoj zemlji, s obzirom na zakonske promene iz 2009. kojima se zahteva obrazovanje diplomskog akademskog – master nivoa ili specijalističko obrazovanje za predmetne nastavnike (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, čl. 8.). Ovakva odredba rezultat uvođenja Bolonjskog sistema studiranja, te će budući nastavnici imati viši nivo inicijalnog obrazovanja u odnosu na nastavnike koji danas realizuju nastavu u našim školama. Master studije se, valja napomenuti, usled kraćeg trajanja i manje obuhvatnosti ne mogu smatrati ekvivalentnim magistarskim kakve su postojale u našoj zemlji i idalje postoje u Grčkoj.

U nastavku ćemo prikazati obrazovanje nastavnika na osnovu područja njihovih studija.

Tabela br. 12: Karakteristike obrazovanja nastavnika prema oblasti studija:

Obrazovanje	Semi-nastavničko f (%)		Nenastavničko f (%)		Nastavničko f (%)	
	Nu=232	112 (48%)		105 (45%)		15 (6%)
Zemlja	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka
Ns=118, Ng=114	42(36%)	63(54%)	69(58%)	43 (37%)	7 (6%)	8 (7%)
				saPT 74%	bezPT 26%	
Vrednost χ^2	$\chi^2= 2.381, p= 0.123$		$\chi^2= 6.036, p= 0.014$		$\chi^2= 0.067, p= 0.796$	

Odgovor na otvoreno pitanje o stečenom obrazovanju dobili smo od 232 od 234 ispitanika i dobijene odgovore svrstali smo u tri osnovne kategorije, prema modelima koje smo izdvojili: semi-nastavnički, nenastavnički i nastavnički fakulteti (odnosno visoke škole). Na ukupnom uzorku, dakle, 48% ispitanika steklo je obrazovanje na fakultetima na kojima se obrazuju nastavnici opšte-obrazovnih predmeta, što znači da su imali neki vid pripreme za rad u školi, makar u okviru izbornih teorijskih pedagoško-psiholoških predmeta.

Skoro isto toliko (45%), uzorak sadrži nastavnika koji dolaze sa tehničkih i drugih nenastavničkih fakulteta, koji u Srbiji ne obezbeđuju nikakvu pripremu za rad u nastavi, dok u Grčkoj obavezuju na dodatni pedagoški trening. Međutim, kao što vidimo, među ovim nastavnicima, 74% je prošlo ovaj trening, dok 26% nije, te ne možemo reći da su svi nastavnici stručnih predmeta u Grčkoj pripremljeni za rad u nastavi, uprkos nastojanjima koje sistem vrši u tom pravcu. Pretpostavljamo da je uzrok u nedovoljnoj obuhvatnosti programa, i da će ovi nastavnici u narednom periodu ispuniti obavezu pohađanja pedagoškog treninga. Jedina kategorija unutar koje se pokazalo da postoji razlika u frekvenciji ispitanika iz dve zemlje jeste upravo kategorija nenastavnički fakulteti ($\chi^2= 6.036$, $p=0.014$). Naime, u poduzorku iz Srbije su više zastupljeni nastavnici sa ovom vrstom obrazovanja, usled toga što je u ukupnom uzorku bilo nešto više nastavnika stručnih škola u srpskom poduzorku, nego u poduzorku iz Grčke.

U poslednju kategoriju, sa ubedljivo najmanjim brojem ispitanika (6%) svrstani su nastavnici koji su se obrazovali na posebnim nastavničkim fakultetima (u Srbiji namenjenim nastavi opšte-obrazovnih predmeta, a u Grčkoj nastavi tehničkih predmeta), ili na odeljenjima za psihologiju i pedagogiju, dakle, nastavnici koji su više godina proučavali problematiku obrazovanja. Bilo bi za očekivati da sa nastavničkih smerova (poput smerova za nastavnike matematike, nastavnike hemije, ili nastavnike biologije) dolazi značajan broj nastavnika opšte-obrazovnih predmeta u Srbiji, s obzirom na njihovu pripremljenost za ovu profesiju. Međutim, u uzorku srpskih nastavnika, nije se našao nijedan nastavnik sa obrazovanjem stečenim na nastavničkom fakultetu. U grčkom uzorku broj ovih nastavnika je jako mali, samo šestoro nastavnika steklo je nastavničko obrazovanje. Dakle, u celini uzev, zastupljenost nastavnika koji su stekli obrazovanje na nastavničkim smerovima, gde se od početka studija vrši priprema za rad u nastavi i

izučavaju psihološko-pedagoški sadržaji, je u obe zemlje zanemarljivo mala. Po svemu sudeći, interesovanje za nastavničke smerove u našoj zemlji je zanemarljivo, i podatak da nijedan od 118 nastavnika koji su ušli u uzorak nije odabrao ovakav fakultet, navodi nas na zaključak da su nastavnički fakulteti nepopularni, jer je samo zanimanje neprivlačno za mlade, a sruštveni status koji nosi rad u prosveti na nizak. Drugi je način tumačenja da se studenti opredeljuju za nenastavničke smerove kako bi sebi obezbedili više mogućnosti za zaposlenje, u uslovima neizvesnosti na tržištu rada kakvi vladaju već dugi niz godina u našoj zemlji.

U Grčkoj relativno mali broj nastavnika sa nastavničkih fakulteta tumačimo različito: u toj zemlji interesovanje za nastavnički poziv nije malo, i fakultet za nastavnike tehničkih predmeta predstavlja popularan izbor studija, čemu doprinosi dvostruka diploma koju on daje – diploma inženjera i nastavnika. Međutim, mesta na fakultetu je malo, a opcije za zaposlenje u struci, svršenim studentima nastavničko-tehničkog fakulteta, po svoj prilici deluju privlačnije od rada u prosvetnom sektoru. Na taj način, oba sistema obrazovanja nastavnika rezultuju istim ishodom – u nastavi radi najmanje onih koji su se kroz posebne programe pripremali više godina za rad u predmetnoj nastavi.

Da bismo stekli jasniji uvid u pedagošku pripremljenost nastavnika za rad u školi, upitali smo ih o pedagoško-psihološkim predmetima (pedagogija, pedagoška psihologija, didaktika, praksa u školi) sa kojima su se susreli tokom svog školovanja. Odgovori koje smo dobili prikazani su u sledećoj tabeli:

Tabela br. 13: Broj predmeta iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju koje su nastavnici imali tokom studija:

Broj PPD predmeta	Ni 1 PPD predmet f (%)		1 PPD predmet f (%)		Više od 1 PPD predmeta f (%)	
Nu=234	77 (33%)		39 (17%)		118 (50%)	
Zemlja	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka
Ns=118, Ng116	47(40%)	30(26%)	22(19%)	17(15%)	49(42%)	69(59%)
Vrednost χ^2	$\chi^2 = 3.753, p= 0.053$		$\chi^2= 0.641, p= 0.423$		$\chi^2= 3.390, p= 0.066$	

Na osnovu podataka iz Tabele br. 13 vidimo da polovina nastavnika iz ukupnog uzorka ili nije imala nikakvo predznanje iz oblasti nauka o obrazovanju ili je imala minimalno predznanje, stečeno kroz nastavu jednog predmeta tokom studija. Druga polovina nastavnika pohađala je nastavu iz više navedenih psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta. Razlike između dve zemlje u pogledu frekvenci odgovora u navedenim kategorijama nisu statistički značajne, mada su u okviru prve kategorije zastupljeniji nastavnici bez ikakvog pedagoško- psihološkog obrazovanja u Srbiji nego Grčkoj (40% naspram 26%), što se očituje u značajnosti χ^2 statistika, koja umalo dostiže nivo 0.005 ($\chi^2 = 3.753$, $p = 0.053$). Isto tako, nešto je veći procenat nastavnika u Grčkoj koji su pohađali nastavu više pedagoško-psiholoških predmeta: 59% u Grčkoj naspram 42% u Srbiji. Imenovane razlike tumačimo aktuelnom regulativom u Grčkoj, kojom se definiše obavezno pedagoško- psihološko obrazovanje predmetnih nastavnika. Takođe, s obzirom na uvođenje slične obaveze u našoj zemlji (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, čl. 8.), očekujemo da u sledećem periodu zastupljenost psihološko- pedagoških predmeta u inicijalnom obrazovanju nastavnika u našoj zemlji bude značajno povećana.

Potrebno je skrenuti pažnju da u Srbiji i Grčkoj različite grupe nastavnika imaju psihološko-pedagoško obrazovanje. Izuzevši, prirodno, nekolicinu nastavnika koji su kao osnovnu oblast studija imali nauku o obrazovanju, ostali koji su stekli znanje iz više pedagoško-psiholoških predmeta u Srbiji su skoro isključivo nastavnici opšte-obrazovnih predmeta, a u Grčkoj u velikoj većini nastavnici stručnih predmeta (31 nastavnik od 43 je stekao psihološko-pedagoško obrazovanje). Međutim, na osnovu ovog nalaza zaključujemo da ostatak grčkih nastavnika koji nisu pohađali nastavu ni jednog psihološko-pedagoškog predmeta ili su pohađali nastavu iz samo jednog predmeta ove grupe (ukupno 35 ispitanika), potiče iz grupe nastavnika koji su se obrazovali na seminastavničkim fakultetima. Prema tome, nepostojanje značajnih razlika između frekvenci po kategorijama formiranim na osnovu broja psihološko-pedagoških predmeta, možemo pripisati sličnoj raspodeli frekvencija po kategorijama oblasti obrazovanja: seminastavničko u Srbiji i nenastavničko u Grčkoj i obrnuto, nenastavničko u Srbiji i seminastavničko u Grčkoj (*Tabela br. 12*).

Zaključak: Realizacija trećeg istraživačkog zadatka dala je sledeće podatke:

Ne postoje statistički značajne razlike u pogledu zastupljenosti nastavnika sa različitim nivoima obrazovanja u dve zemlje, mada se javlja nešto veći broj nastavnika sa stečenim visokim neuniverzitetskim i nastavnika sa postdiplomskim obrazovanjem u Grčkoj u odnosu na Srbiju.

Ne postoje statistički značajne razlike u pogledu područja obrazovanja nastavnika u dve zemlje kada su u pitanju nastavnički i semi-nastavnički fakulteti i visoke škole. Značajna razlika javila se u pogledu proporcije nastavnika sa obrazovanjem stečenim na nenastavničkim fakultetima, što je posledica nejednake zastupljenosti škola različitog obrazovnog profila koje su sačinjavale poduzorke, pa je stoga u srpskom poduzorku prisutan nešto veći procenat nastavnika nenastavničkog područja obrazovanja. Možemo da zaključimo da je proporcija nastavnika koji su se obrazovali na semi-nastavničkim i nenastavničkim fakultetima u Srbiji i Grčkoj podjednaka, u skladu je sa brojem opšte-obrazovnih i stručnih predmeta u školskom programu. Značajan nalaz istraživanja jeste da u nastavničkoj populaciji nisu zastupljeni nastavnici koji su se obrazovali po nastavničkom modalitetu, kako u Srbiji, tako ni u Grčkoj.

Nisu utvrđene statistički značajne razlike u pogledu sadržaja obrazovanja nastavnika, u smislu zastupljenosti psihološko-pedagoških predmeta u dve zemlje. Nastavnici koji su stekli psihološko-pedagoško obrazovanje kroz nastavu dva ili više predmeta tokom studija su u našoj zemlji oni koji su se obrazovali na semi-nastavničkim fakultetima, a u Grčkoj u tu kategoriju spada većina nastavnika koji su se obrazovali na nenastavničkim fakultetima i tek oko polovine nastavnika koji su obrazovanje stekli na semi-nastavničkom fakultetu.

Zaključujemo da, u celini uzev, možemo da prihvatimo prvu hipotezu koja glasi: nivo stečenog formalnog obrazovanja i područje tog obrazovanja (definisano na osnovu oblasti studija i zastupljenosti psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta) se ne razlikuju u dve zemlje, iako između dva sistema postoje značajne razlike u koncepciji obrazovanja nastavnika stručnih predmeta.

U nastavku ćemo prikazati rezultate rada na četvrtom istraživačkom zadatku.

4.2. Osnovne karakteristike neformalnog profesionalnog usavršavanja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

Temu formalnog profesionalnog usavršavanja nastavnika razmotrili smo govoreći o najvišem ostvarenom stepenu obrazovanja nastavnika u dve zemlje, i izneli smo podatak da se 18% ispitanika opredelilo za nastavak formalnog obrazovanja, i to veći broj u Grčkoj nego nastavnici u Srbiji (vidi Tabelu br. 11). U nastavku ćemo prikazati odgovore nastavnika o načinima i učestalosti neformalnog profesionalnog usavršavanja. Pri tome, iznećemo odvojeno podatke o usavršavanju u vezi sa strukom, to jest osnovnim predmetom studija nastavnika, a potom i podatke o usavršavanju u pedagoškim oblastima.

Tabela br. 14: Učestalost participacije u različitim organizacionim oblicima usavršavanja, iz oblasti struke:

OBLAST STRUKE	Ceo uzorak, Nu=233			Srbija, Ns=118			Grčka, Ng=115		
	nikad	retko	često	nikad	retko	često	nikad	retko	često
<i>Oblik usavršavanja</i>									
<i>seminari</i>	7%	40%	53%	8%	40%	52%	6%	40%	54%
<i>konferencije/ skupovi</i>	25%	49%	25%	26%	54%	20%	24%	44%	32%
<i>predavanja</i>	12%	43%	44%	13%	47%	40%	12%	39%	49%
<i>tematske diskusije</i>	26%	42%	32%	27%	42%	31%	24%	43%	33%
<i>stručne knjige i časopisi</i>	1%	15%	83%	2%	18%	80%	1%	13%	86%
<i>internet*</i>	6%	21%	74%	2%	20%	78%	10%	21%	69%
<i>rad sa mentorom**</i>	58%	26%	16%	43%	35%	22%	74%	17%	9%
<i>mentor kolegi*</i>	72%	18%	9%	64%	25%	11%	82%	10%	8%
<i>kroz rad veća i aktiva**</i>	30%	37%	33%	14%	38%	48%	46%	36%	18%
<i>poseta časova kolega**</i>	32%	43%	25%	13%	46%	41%	51%	39%	10%
<i>rad na projektima**</i>	35%	39%	26%	23%	46%	31%	48%	31%	21%
<i>studijska putovanja ili međunarodne razmene</i>	92%	7%	1%	93%	6%	1%	91%	7%	2%

* poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.05

** poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.01

U narednoj tabeli prikazan je iznos χ^2 statistika, njegova značajnost i Kramerov V koeficijent asocijacije, za one oblike usavršavanja na kojima se javila statistički značajna razlika u pogledu učestalosti odgovora po datim kategorijama („nikad”, „retko” i „često”).

Tabela br. 15: Vrednost značajnih χ^2 kojima se izražava povezanost pripadnosti ispitanika poduzorcima i učestalosti njihove participacije u usavršavanju iz oblasti struke

Oblik usavršavanja	χ^2	p	Kramerov V
internet*	7.03	.030	.174
rad sa mentorom**	22.80	.000	.313
mentor kolegi*	10.54	.005	.213
kroz rad veća i aktiva**	34.57	.000	.385
poseta časova kolega**	50.33	.000	.465
rad na projektima**	17.64	.000	.275

* poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.05

** poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.01

Na osnovu odgovora iz upitnika saznali smo da se nastavnici u obe zemlje najčešće opredeljuju da zbivanja u struci prate individualno, putem časopisa i interneta (83% i 74% odgovora “često” na ukupnom uzorku), s tim što se internet koristi u ove svrhe nešto češće u našoj zemlji nego u Grčkoj. Ovaj podatak možemo objasniti razlikama u starosnoj strukturi poduzoraka, s obzirom na to da su u srpskom poduzorku zastupljeniji mlađi nastavnici nego u grčkom poduzorku, i da je na ukupnom uzorku utvrđena negativna korelacija između starosti i učestalosti korišćenja interneta ($r = -0.276$, $p = 0.000$).

Odmah nakon samostalnih oblika usavršavanja, najčešći oblik grupnog usavršavanja u obe zemlje predstavljaju seminari (54% odgovora “često” na grčkom poduzorku i 52% na srpskom poduzorku). Ovakav smo odgovor mogli da očekujemo, budući da seminari predstavljaju najčešće organizovani oblik u oba sistema neformalnog usavršavanja nastavnika, i srpskom i grčkom. Osim toga, nastavnici pohađaju predavanja i učestvuju u tematskim diskusijama, kako bi unapredili svoja znanja iz oblasti struke, i što se tiče navedenih oblika usavršavanja, ne postoje značajne razlike među odgovorima u dve zemlje (za predavanja je dobijeno 40% odgovora „često” na srpskom poduzorku, a 49% u grčkom; za tematske diskusije ovaj odnos je 31% za srpski poduzorak naspram 33% za grčki).

Razlike se, međutim, opažaju kada su u pitanju oblici usavršavanja koji se organizuju u okviru samog kolektiva, i to svaki put u korist naše zemlje. Mentorski rad u školi, poseta časova kolege ili učenje kroz saradnju sa kolegama u okviru nastavničkih veća ili rada na školskim projektima, značajno češće se koriste kao oblici usavršavanja u našoj zemlji. Međutim, ne možemo reći ni da se u našoj zemlji ovi oblici usavršavanja, koji imaju veliki potencijal za učenje i podršku socijalizaciji i saradnji nastavnika, eksploatišu u dovoljnoj meri. Kao što vidimo, prevlađuju odgovori “nikad” i „retko” za rad sa mentorom (77% u Srbiji, a 91% u Grčkoj), rad samog nastavnika u ulozi mentora mlađem kolegi (ukupno 89% odgovora „nikad” i „retko” u Srbiji, a 92% u Grčkoj), za posetu časa kolege (ukupno 59% odgovora „nikad” i „retko” u Srbiji, 90% u Grčkoj), kao i učenje kroz projekte (69% odgovora „nikad” i „retko” u Srbiji, a 79% u Grčkoj). Ovde uočavamo prostor za unapređenje profesionalnog usavršavanja nastavnika na relativno jednostavan i ekonomičan način. Potrebno je obratiti pažnju na činjenicu da nastavnici u našoj zemlji navode da se često usavršavaju kroz aktivnosti nastavničkih veća i aktiva (48%), što nam ukazuje na jedan od važnih puteva učenja na radu. Ovaj način usavršavanja značajno je zapostavljen u Grčkoj (46% odgovora „nikad” i 36% odgovora „retko”), baš kao i poseta časova kolege (51% odgovora „nikad” i 39% odgovora „retko”).

U Grčkoj se, dakle, svi navedeni oblici usavršavanja u okviru nastavničkog kolektiva sprovode nikad ili retko, i to čini glavnu razliku između karakteristika neformalnog profesionalnog usavršavanja u dve zemlje, utvrđenu ovim upitnikom. Glavni razlog tome je, po svoj prilici, postojanje podzakonskih akata u našoj zemlji kojima se reguliše angažovanje nastavnika u profesionalnom usavršavanju unutar škole (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005; Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2004; Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika 2012). Sledeća okolnost koja može da olakša organizovanje unutarškolskog usavršavanja jeste postojanje službe koja će se baviti organizovanjem i podsticanjem profesionalnog razvoja u školama, što u Srbiji najčešće obavlja pedagoško-psihološka služba. Ova služba u Grčkoj ne postoji, i moguće je da se to negativno

odražava na organizaciju unutarškolskog profesionalnog usavršavanja i saradnju među kolegama s tim ciljem.

Poslednji navedeni oblik usavršavanja, studijska poseta ili međunarodna razmena događa se veoma retko, pet nastavnika iz srpskog poduzorka i dva iz grčkog navela su da često učestvuju u ovakvim oblicima usavršavanja, iz čega zaključujemo da se ovi oblici usavršavanja organizuju retko, usled nedostatka podrške od strane sistema, ekonomskih i vremenskih prepreka ili ograničenog pristupa nastavnika ovakvim obrazovnim prilikama

Tabela br. 15: Učestalost participacije u različitim organizacionim oblicima usavršavanja, iz oblasti pedagogije:

<i>OBLAST PEDAGOGIJE</i>	Ceo uzorak, Nu=233			Srbija, Ns= 118			Grčka, Ng= 115		
	<i>nikad</i>	<i>retko</i>	<i>često</i>	<i>nikad</i>	<i>retko</i>	<i>često</i>	<i>nikad</i>	<i>retko</i>	<i>često</i>
<i>Učestalost usavršavanja</i>									
<i>seminari**</i>	17%	54%	29%	20%	62%	17%	13%	46%	40%
<i>konferencije/ skupovi**</i>	47%	40%	13%	62%	32%	6%	33%	48%	19%
<i>predavanja**</i>	29%	43%	28%	37%	46%	17%	21%	40%	39%
<i>tematske diskusije*</i>	44%	39%	17%	51%	37%	12%	38%	40%	22%
<i>stručne knjige i časopisi*</i>	10%	39%	51%	12%	46%	42%	8%	33%	59%
<i>internet</i>	18%	35%	47%	13%	29%	48%	23%	29%	48%
<i>rad sa mentorom**</i>	63%	25%	12%	50%	34%	16%	76%	16%	8%
<i>mentor kolegi</i>	78%	15%	7%	75%	20%	5%	80%	11%	9%
<i>kroz rad veća i aktiva</i>	43%	35%	22%	40%	38%	22%	46%	33%	21%
<i>poseta časova kolega**</i>	52%	30%	18%	39%	32%	28%	64%	28%	8%
<i>rad na projektima</i>	58%	27%	15%	60%	30%	11%	55%	25%	20%
<i>studijska putovanja ili međunarodne razmene</i>	93%	6%	1%	93%	6%	1%	93%	5%	2%

* poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.05

** poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.01

U tabeli koja sledi dati su: iznos χ^2 , njegova značajnost i Kramerov V koeficijent asocijacije, za oblike usavršavanja na kojima se javila statistički značajna razlika u odgovorima o učestalosti participacije u datim oblicima.

Tabela br. 16: Vrednost značajnih χ^2 kojima se izražava povezanost pripadnosti ispitanika poduzorcima i učestalosti participacije u usavršavanju iz oblasti pedagogije:

Oblik usavršavanja	χ^2	p	Kramerov V
seminari**	15.02	.001	.259
konferencije/ skupovi**	20.06	.000	.301
predavanja**	15.48	.000	.263
tematske diskusije*	6.24	.044	.167
stručne knjige i časopisi*	6.50	0.039	.170
rad sa mentorom**	16.01	0.000	.269
poseta časova kolega**	19.61	0.000	.298

* poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.05

** poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen χ^2 statistički značajan na nivou 0.01

Individualni oblici usavršavanja, internet i stručni časopisi i knjige ostaju najpopularniji izbor kod nastavnika i za upoznavanje sa temama iz oblasti obrazovanja i vaspitanja, međutim, ono što prvo uočavamo pregledajući Tabelu br. 13 i Tabelu br. 15 jeste znatno manja učestalost usavršavanja u oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju, u celini gledano. Izgradnji nastavničkih kompetencija i unapređenju nastavničkih veština, koliko vidimo, poklanja se znatno manje truda nego kompetencijama iz oblasti struke (odgovori u kategorijama “retko” i “nikada” značajno prevazilaze kategoriju “često”). Ovoga puta razlike između dva poduzorka se ocrtaavaju kako na nivou individualnog tako i na nivou grupnog usavršavanja. Naime, pohađanje seminara, konferencija i skupova i učestvovanje u tematskim diskusijama i predavanjima iz domena vaspitno-obrazovnog rada, prema odgovorima nastavnika, odvija češće u Grčkoj nego u Srbiji, i to ne zato što se ovakvo usavršavanje odvija u Grčkoj često, već zato što se u našoj zemlji odvija veoma retko (za seminare iz navedenih oblasti dobijeno je na srpskom poduzorku 20% odgovora “nikad” i 62% “retko”, a u Grčkoj 13% odgovora “nikad” i 46% “retko”; za konferencije u našoj zemlji je dobijeno 62% odgovora “nikad” i 32% odgovora “retko”, a u Grčkoj je taj procenat 33% i 48% a; za predavanja je u Srbiji dobijeno 37% odgovora “nikad” i 46% “retko”, a u Grčkoj 21% odgovora “nikad” i 40% odgovora “retko”). U pogledu

individualnog usavršavanja, dobijena je, takođe, značajna razlika u učestalosti usavršavanja putem proučavanja literature iz oblasti pedagogije – 59% odgovora “često” dobijeno je u Grčkoj, a 42% u Srbiji.

Što se tiče unutarškolskog usavršavanja kroz organizovanje mentorskog rada i posete časova kolega, oni predstavljaju oblike u kojima češće, ali idalje srazmerno retko, participiraju nastavnici u našoj zemlji nego u Grčkoj (ukupno 84% odgovora “nikad” i “retko” dobijeno je za učestalost rada sa mentorom u srpskom poduzorku, a 92% u grčkom; taj procenat je 71% za posetu časova kolege u srpskom, a 92% u grčkom poduzorku).

Komentar koji je ranije naveden za studijske posete i međunarodne razmene, stoji i ovde, s obzirom da je broj nastavnika koji učestvuju u ovakvim oblicima pedagoškog usavršavanja veoma mali (93% odgovora nikad dobijeno je i u Srbiji i u Grčkoj).

Dakle, uviđamo da je, u celini uzev, u Srbiji izraženija razlika u učestalosti participacije u usavršavanju iz oblasti vaspitanja i obrazovanja i učestalosti participacije u oblasti struke. U Grčkoj se opaža isti trend, ali je učestalost pohađanja usavršavanja u kojem su zastupljeni vaspitno-obrazovni sadržaji veća, u odnosu na našu zemlju.

Inače, sistem usavršavanja nastavnika u Grčkoj, kao što smo videli, lociran je van škola i osnovne aktivnosti odvijaju se u regionalnim obrazovnim centrima, poput uvodnog, tromesečnog i ubranog programa usavršavanja. Ispitali smo učestvovanje nastavnika u usavršavanju u okviru regionalnih obrazovnih centara i dobili sledeći rezultat: 74.1% nastavnika prošlo je kurs uvodnog usavršavanja, jedna trećina (33.6%) tromesečni program, ostale oblike usavršavanja prošlo je 18.1% nastavnika. Dalje, 5% nastavnika prošlo je neki od godišnjih programa usavršavanja u okviru fakulteta za zaposlene u obrazovanju ΣΕΛΔΕ/ ΣΕΛΜΕ. Ukupno 44.8% nastavnika iz grčkog poduzorka prošao je neki od dugotrajnih programa usavršavanja.

Uočljiva razlika u učestalosti participacije u vanškolskom usavršavanju iz oblasti vaspitno-obrazovnog rada između dve zemlje, može se protumačiti različitošću odlika sistema usavršavanja. Naime, sistem obrazovanja nastavnika u Grčkoj, podsetimo se, ima za cilj razvijanje pedagoških kompetencija nastavnika stručnih predmeta; podrazumeva obavezno uvodno usavršavanje iz pedagoških oblasti za sve nastavnike; takođe, veoma

često se u okviru njih obrazovnih centara nude programi iz oblasti nauka o obrazovanju, čime sistem usmerava nastavnike na upoznavanje sa ovim oblastima.

S druge strane, izgleda da je sistem usavršavanja nastavnika u našoj zemlji dovoljno fleksibilan, te da dopušta zapostavljanje pedagoško-didaktičkih znanja u sklopu usavršavanja nastavnika. Takođe, čini se da nastavnici nemaju tendenciju da biraju programe iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju. Ovaj podatak možemo da objasnimo preferencijama nastavnika, to jest njihovim sklonostima da se odlučuju za sadržaje koji su im bliski i koje procenjuju kao značajnije, a u Srbiji to su, po svoj prilici, stručni sadržaji. Ovakva usmerenost nastavnika, po svoj prilici, potiče od karakteristika sistema inicijalnog obrazovanja u kojem su saznanja nauka o vaspitanju i obrazovanju zapostavljena. A postojeći propusti inicijalnog obrazovanja se, sudeći po rezultatima našeg istraživanja, ne nadoknađuju efikasno u okviru aktuelnog sistema profesionalnog usavršavanja.

Razlike dobijene u vezi sa unutarškolskim usavršavanjem iz dve ispitivane oblasti u našoj zemlji zaslužuju posebno razmatranje. Izgleda da nastavnici percipiraju mentorski rad, usavršavanje u okviru nastavičkih veća i rad na projektima kao usavršavanje iz oblasti struke, pre nego kao usavršavanje iz oblasti vaspitno-obrazovnog rada. Taj podatak, najverovatnije, znači da je u navedenim aktivnostima usavršavanja najčešće fokus na znanjima iz oblasti koju nastavnik realizuje, a manje na pedagoško-didaktičkim znanjima, što je u skladu sa našim prethodnim zaključcima.

Dobijene podatke o učestalosti pohađanja različitih oblika usavršavanja možemo razumeti i kroz razmatranje različitih svrha i potencijala imenovanih organizacionih oblika usavršavanja.

Konferencija predstavlja oblik usavršavanja koje obuhvata veliki broj učesnika, kojim uglavnom rukovode istaknuti stručnjaci prezentujući svoja istraživanja, stavove i iskustva (Stamatović, 2006: 83). Konferencija može biti izuzetna prilika za upoznavanje sa aktuelnostima u struci, međutim, kako konferencija predstavlja formu masovnog usavršavanja, prisutni najčešće bivaju slušaoci, ali ne i aktivni učesnici. Za slučaj da se rad organizuje u grupama, konferencija može pružiti priliku za postavljanje pitanja i razmenu mišljenja među učesnicima, nakon prezentacije edukatora.

Seminar kao najzastupljeniji oblik usavršavanja, je tematski usmeren, najčešće uključuje frontalni oblik rada i učešće samih nastavnika, za koje se pretpostavlja da su pripremljeni, a za realizatora seminara se pretpostavlja da je sadržaj prilagodio nivou pozavanja problematike koji imaju nastavnici. (Pongrac, prema: Stamatović, 2006: 85) Seminari, kao oblik usavršavanja nude više mogućnosti za aktivno učestvovanje, zavisno opet od korišćenih metoda od strane realizatora. Međutim, sistem ne predviđa različito bodovanje nastavnika zavisno od toga da li su učestvovali aktivno, usvojili i primenili znanja, ili su prosto bili prisutni, otišavši nepromenivši nijedan element svoje prakse (Pešikan i sar, 2011: 10). U okviru seminara, složićemo se, učesnici mogu imati priliku da govore o problemima u svom poslu, da iznose primere dobre prakse i da reflektuju o svojim stavovima i načinu rada. Međutim, seminar kao oblik rada, iako raspolaže većim potencijalom od formi masovnog usavršavanja, podleže kritikama, pre svega zbog jednokratnosti i kratkoće trajanja. Iz tog razloga seminar uglavnom ne podrazumeva pomaganje i praćenje implementacije naučenog.

Predavanje zapravo predstavlja način na koji se prezentuje određeni sadržaj i može biti deo seminara ili konferencije, i jedan je od čestih oblika usavršavanja unutar nastavničkih veća i aktiva. Doprinos predavanja usavršavanju nastavnika može biti značajan, u slučaju da je ono organizovano u skladu sa principima obrazovanja odraslih i da približava sadržaje na jasan i razumljiv način. Predavanje postiže bolji efekat ako predavač ostavi prostor za diskusiju, pri čemu može doći do razrešavanja eventualnih nedoumica, iznošenja drugačijih ili srodnih stavova.

Diskusija može da se javi kao deo različitih oblika usavršavanja, poput: seminara, tribine, ili konferencije, a može se organizovati i samostalno, na primer kao panel diskusija odnosno „okrugli sto“ kada nastavnici prate diskusiju grupe stručnjaka (Stamatović, 2006: 84). Na taj način nastavnici mogu da se informišu o aktuelnim temama i da se upoznaju sa različitim gledištima. Takođe, davanje prilike publici da postane aktivna kroz diskusiju i izražavanje sopstvenih stavova i primedbi, može predstavljati svojevrsan impuls za usavršavanje onih koji realizuju program.

Učešće u radu veća i aktiva predstavlja neizostavni deo karijernog razvoja nastavnika. Aktivnosti ovih tela mogu činiti podršku tom razvoju, kako se u okviru njih pruža prilika da se nastavnici međusobno konsultuju oko didaktičko-metodičkih pitanja,

nastavnog plana i programa, načina rešavanja problema sa kojima se suočavaju i drugih brojnih pitanja koja su sastavni deo školskog života. Povoljna odlika ovog oblika usavršavanja je njegova fleksibilnost. Za razliku od prethodnih oblika, čiji se sadržaji koncipiraju eksterno, nastavnička veća i aktivni su veoma responzivni na aktuelna pitanja prakse. Odlučujući faktor od kojeg zavisi korisnost ovog oblika usavršavanja jeste školska klima, u kojoj bi morala da vlada kooperativnost i da postoji inicijativa kod učesnika usavršavanja. U suprotnom angažovanje nastavnika na ovim aktivnostima predstavlja obavljanje administrativne dužnosti, ne daje doprinos njegovim kompetencijama, i što je još još važnije, gubi potencijal za otkrivanje i rešavanje problema.

Specifična priroda mentorskog odnosa, koji se karakteriše uzajamnošću i razmenom, odražava se kroz naročite oblike učenja čiji je cilj optimizacija korišćenja znanja i veština protežea. Proteže se kroz interakciju sa svojim mentorom upoznaje sa profesionalnom ulogom, uči se rezonovanju i procenjivanju u svom poslu (Hogdes, prema: Polovina, 2010: 197). Bitno je napomenuti da mentorstvo nije univerzalno dobro rešenje, jer može predstavljati prepreku uvođenju drugačijeg načina rada i inovativne prakse, imajući u vidu da školska sredina pokazuje težnju ka inertnosti i održavanju postojeće prakse (Sikes, 1985: 39).

Kritičnost u odnosu na sopstveni način realizovanja nastave, inovativnost u osmišljavanju časova i kristalizovanje ličnog stila rada nastavnik može sticati prisustvujući časovima kolega, istovremeno doprinoseći i unapređenju rada kolege kroz fidbek koji pruža na osnovu posmatranja. Sličan efekat postiže se i timskom nastavom, gde nastavnici skupa realizuju čas kao spoj dva međusobno dopunjujuća predmeta ili dve perspektive istog predmeta.

Jedan od puteva učenja na radu jeste angažovanje nastavnika na projektima u kojima učestvuje njegova škola. Susret sa novim i drugačijim je značajan izazov praksi za školu koja inače čini zatvoren sistem. Projekti daju prilike za učenje, saradnju i promene, pod uslovom da su adekvatni, svrsishodni i izvodljivi.

Boravak u inostranstvu u vidu studijskog putovanja ili međunarodne razmene radi organizovanog upoznavanja sa načinom rada obrazovnih institucija nosi specifične prilike za usavršavanje. Pred nastavnikom se otvara čitav spektar novih ideja, prilika za

izmeštanje iz sopstvenog referentnog okvira, i drugačija perspektiva vaspitno-obrazovnog rada koja čini podsticaj za preispitivanje i analizu. Ono što vidimo kao potencijalno ograničenje ovog oblika usavršavanja jeste nekritičko preuzimanje i primena obrazaca rada iz druge kulture bez osetljivosti na razlike u kontekstu.

Sagledavajući potencijale i ograničenja navedenih organizacionih oblika usavršavanja primećujemo da navedeni organizacioni oblici nisu definisani na osnovu jednog kriterijuma, bez međusobnog preklapanja kategorija. Međutim, ovakav način formulacije bio je povoljan jer omogućava sporazumevanje sa ispitanicima i pruža uvid u najčešće aktivnosti na polju usavršavanja.

S obzirom na to da pristup inicijalnom obrazovanju nastavnika sadrži praznine, nedostatak znanja iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovnju nadomešćuje se tokom kontinuiranog profesionalnog usavršavanja. Dakle, model prisutan u sistemu usavršavanja mogli bismo označiti kao model deficita, u okviru kojeg se ciljevi i sadržaj obrazovanja definišu od strane prosvetnih vlasti, uglavnom se prenose teorijska znanja i nedostaje uvažavanje potreba učesnika u usvršavanju i povezivanje teorije i prakse (Stanković i Pavlović, 2010: 17-40). U prilog ovoj tezi govore rezultati ispitivanja odlika određenih programa usavršavanja nastavnika u Grčkoj (Gravani, 2012: 426-431) kao i predlozi navedeni od strane nastavnika u našem istraživanju – povezivanje teorije i prakse u profesionalnom usavršavanju i identifikovanje obrazovanih potreba na svakih pet godina. Na osnovu karakteristika modela deficita, ovaj model možemo smatrati neprilagođenim principima učenja odraslih. Ako sistem usavršavanja nalazi svoj cilj u kompenzaciji nedostataka inicijalnog obrazovanja, neizvesno je u kom stepenu se takav cilj može ostvariti ako sadržaje usavršavanja biraju sami učesnici, iz veoma velikog broja ponuđenih programa, kao što je to slučaj u našoj zemlji. Ipak, model deficita ne možemo označiti kao a priori neadekvatan, jer postoje situacije u kojima je potrebno upravo – identifikovati i nadomestiti kompetencije koje nedostaju (Stanković i Pavlović, 2010: 17-40).

Dva sistema, jedan u kojem je usavršavanje kontinuirano, kratkotrajno i obavezno za sve nastavnike, i drugi u kojem se organizuje dugotrajno usavršavanje, ali ne bivaju obuhvaćeni svi nastavnici, rezultuju sledećim ishodom: organizovane forme grupnog usavršavanja, sa sadržajima koji su u vezi sa strukom, realizuju se sa istom učestalošću u

oba konteksta, srpskom i grčkom. Nastavnici često prate zbivanja u svojoj struci ne samo kroz seminare, posete konferencijama i predavanjima već i kroz učestvovanje u tematskim diskusijama. Međutim, svi nabrojani oblici usavršavanja znatno se ređe pohađaju kada sadrže teme iz oblasti vaspitno-obrazovnog rada. Takođe, nastavnici se često obaveštavaju putem interneta, knjiga i časopisa o stručnim sadržajima, ali relativno retko biraju da upoznaju pedagoško-didaktičke sadržaje putem ovih medija. Ova tendencija uočava se u obe zemlje i možemo da zaključimo da pripadnici nastavničke profesije, po svemu sudeći, ne vrednuju jednako stručne i pedagoške sadržaje, najverovatnije jer su im prvi bliski, dok su im drugi skoro nepoznati i njihova mogućnost primene u radu se ne prepoznaje. Tako verovatnoća da se nadoknadi nedostatak pedagoških kompetencija, koje su potrebne za konkretan rad u praksi biva umanjena, u korist povećanja stručnih znanja i kompetencija, koja po prirodi posla nastavnika nisu u domenu neposredne praktične primene. Razlike među ispitanicima grčkih i srpskih srednjih škola ogledaju se u unutarškolskim oblicima usavršavanja koji bivaju organizovani unutar samog kolektiva. Ova razlika objašnjena je nedostatkom podzakonskih akata kojima bi se određivalo unutarškolsko usavršavanje i stručnom službom koja bi se bavila njegovom organizacijom u Grčkoj. Mentorski rad sa pripravnikom, poseta času kolege i učenje na osnovu aktivnosti nastavnčkih veća su nešto više eksploatisan izvor znanja u Srbiji nego u Grčkoj. Ali ovi su načini usavršavanja u načelu nedovoljno korišćen resurs.

U odnosu na rezultate dobijene u ranijim istraživanjima, vidimo da se učestalost učestvovanja u nabrojanim formama usavršavanja, utvrđena našim upitnikom, podudara sa nalazima PapanauMOVE (PapanauOM, 2002: 134). Nastavnici u Grčkoj najčešće su pristupali samostalnom usavršavanju, čitajući knjige i časopise. Što se tiče grupnog usavršavanja, učešće u seminarima 2002. bilo je često, a sledilo je učešće u predavanjima i diskusijama. Razlika uočena u odnosu na 2002. jeste porast broja nastavnika koji se služe internetom kako bi stekli nova znanja. Internet je 2002. godine koristilo samo 7.5% nastavnika, dok danas čak 69% nastavnika navodi da često koristi ovaj izvor za potrebe usavršavanja. Ovaj rezultat je u skladu sa svetskim trendovima u obrazovanju, gde internet poprima sve važniju ulogu, omogućavajući pojedincu lak, ekonomičan i kontinuiran pristup informacijama. Što se tiče oblika usavršavanja koje ne postoje u

našoj zemlji i odvijaju se unutar regionalnih obrazovnih centara, možemo da zaključimo sledeće: uvodno usavršavanje prošao je značajno veći broj nastavnika (74%) u odnosu na 2002. (15%), što je bilo očekivano, s obzirom na to da ovaj način usavršavanja u periodu pre izvođenja istraživanja Papanaumove nije postojao. Dalje, intenzivno tromesečno usavršavanje pokazuje stabilnost u obuhvatu nastavnika, tako da je otprilike jedna trećina uzorka imala prilike da u njemu učestvuje, kao i 2002. godine. Programe ostalih oblika usavršavanja pohađalo je ukupno 18% ispitanika. Možemo da pretpostavimo sa velikom sigurnošću da je primedba o nemogućnosti učešća velikog dela zainteresovanih u procesu usavršavanja, koju su nastavnici izneli 2002. godine i danas aktuelna, jer se obuhvatnost izbornim usavršavanjem nije značajno povećala.

U našoj zemlji, Stamatovićeva je na drugačiji način proveravala učestalost usavršavanja nastavnika osnovne škole, deleći ga na osnovu nivoa organizacije na unutarškolsko i vanškolsko, i poredeći rezultate analize školske dokumentacije o usavršavanju sa percepcijama nastavnika – učesnika usavršavanja (Stamatović, 2006: 143, 144). U odnosu na rezultate dobijene u ranijem istraživanju, naši rezultati pokazuju izvesno odstupanje, naime, 2006. kao najčešći oblik usavršavanja pokazalo se predavanje (57%), potom seminar (49%), nešto manje bile su zastupljene obrazovne radionice i mentorski rad (39% i 31%), među najmanje zastupljenim oblicima usavršavanja bilo je individualno praćenje stručne literature (23%) i tematske diskusije (15%). U našem istraživanju, odgovori nastavnika nedvosmisleno ukazuju da se nastavnici najčešće usavršavaju samostalno, praćenjem literature i uz pomoć interneta (oko 80% nastavnika navodi da se često usavršava na ovaj način), seminari i predavanja ostaju među najzastupljenijim grupnim oblicima usavršavanja (40% i 47% odgovora „često”), dok su nešto manje zastupljene tematske diskusije (30%). Rad pripravnika sa mentorom nije procenjen kao čest (22% odgovora „često”), kao ni u istraživanju iz 2006. Razlike u rezultatima mogu se pripisati različitoj formulaciji pitanja, pošto su u prethodnom istraživanju nastavnici upitani da procene koji su oblici usavršavanja najučestaliji. Međutim, najverovatnije objašnjenje je da je učestalost korišćenja literature u osnovnoj i srednjoj školi različita, i da su nastavnici srednjih škola više skloni da se usavršavaju individualno, samostalno određujući sadržaj, učestalost i trajanje svog usavršavanja.

Kao što smo upoznati, nastavnici u Grčkoj učestvuju u dužim oblicima neformalnog usavršavanja, dok se u našoj zemlji dugotrajnije usavršavanje realizuje jedino u formalnom sistemu. Konsultujući nastavnike u vezi sa značajem dužine programa usavršavanja, Kostika je utvrdila da ova karakteristika jeste jako bitna za efikasnost programa. Višemesečni program usavršavanja može se odvijati primenom različitih metoda: predavanja, radionica, individualnih studentskih istraživanja, praktičnih vežbi u razredu i slično i omogućiti nastavniku ne samo da se informiše i vežba izvođenje određene aktivnosti, već i da postupno usvaja nova saznanja promišljajući i procenjujući njihovu primenu u praksi, čime se verovatnoća primene novonaučenog povećava. Nedostatak dugotrajnih programa usavršavanja vidimo u materijalnom i ekonomskom domenu, što se u Grčkoj odražava kroz nedovoljan broj nastavnika koji uzimaju učešće u višemesečnom usavršavanju. Pri tome, među zainteresovanim nastavnicima se vrši selekcija na osnovu određenih kvaliteta i kvalifikacija, i oni koji su kompetentniji i ambiciozniji imaju i više šansi da se uključe u program, dok nastavnici slabije razvijenih kompetencija, manje agilni i sigurni, imaju manje šansi da učestvuju u programu usavršavanja i time unaprede svoje kompetencije.

Najzad, što se tiče karakteristika formalnog obrazovanja nastavnika, valja napomenuti sledeće: postignuće učenika, kao jedan od najvažnijih indikatora kvaliteta obrazovanja, nije se pokazalo korelatom formalnih karakteristika obrazovanja nastavnika. Sekundarnom analizom podataka iz studije TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), autori su utvrdili da sve ispitivane varijable koje se odnose na karakteristike nastavničke populacije: starost, pol, nivo i područje inicijalnog obrazovanja, učestalost usavršavanja i saradnje među nastavnicima, ukupno mogu da objasne tek 1.8% varijanse u postignuću iz matematike i 1.9% iz prirodnih nauka. Ovaj nalaz važi kako za našu zemlju, tako i za druge zemlje uzete u analizu – Sloveniju i Mađarsku: sve odlike nastavnika nemaju ukupnu eksplikativnu moć veću od 2.5%. Ovakvi rezultati, međutim, ne predstavljaju iznenađenje, kako je i u prethodnim istraživanjima u različitim zemljama već pokazano da korelacija nastavničkih kvalifikacija i postignuća njihovih učenika mahom nije statistički značajna (Zuzovski; Wayne & Youngs, prema: Stanković i sar. 2010: 299-301). Objašnjenje koje su autori istraživanja najskloniji da prihvate jeste da su programi kako inicijalnog obrazovanja tako

i kontinuiranog usavršavanja ujednačeno niskog kvaliteta, zbog čega pohađanje programa ne rezultuje promenama u načinu rada nastavnika, pa time ni u učeničkom postignuću (Stanković i sar. 201: 301).

Zaključak: U okviru rada na realizaciji četvrtog istraživačkog zadatka, došli smo do sledećih zaključaka:

U celini uzev, najviše zastupljen vid usavršavanja jeste individualno usavršavanje praćenjem i proučavanjem sadržaja putem stručne literature i interneta. Slede grupni oblici usavršavanja, od kojih se najčešće pohađaju seminari, potom predavanja, tematske diskusije i na kraju, konferencije. Usavršavanje unutar samog nastavničkog kolektiva, kroz mentorski rad, posete časovima kolega, aktivnosti nastavnčkih veća i aktiva i kroz realizaciju projekata odvija se retko. Najzad, studijska putovanja i međunarodne razmene kao oblik usavršavanja, skoro da se ne praktikuju u ispitivanom uzorku.

Što se tiče oblasti usavršavanja, u obe zemlje nastavnici se značajno češće usavršavaju u stručnim nego u oblastima vezanim za vaspitno-obrazovni rad. Ova razlika poprima znatno veće razmere u našoj zemlji, gde se u svim navedenim oblicima usavršavanja učestvuje retko ili nikad, te smo konstatovali da su pedagoški sadržaji u profesionalnom usavršavanju nastavnika u Srbiji zapostavljeni. Dobijenu razliku u dve zemlje objasnili smo nešto izraženijom usmerenošću grčkog sistema na razvijanje pedagoških kompetencija kod nastavnika, kao i sklonošću nastavnika da više vrednuju sadržaje usavršavanja koji su bliski njihovoj oblasti proučavanja na osnovnim studijama.

U pogledu profesionalnog usavršavanja iz oblasti struke, ne postoje razlike u dve zemlje u učestalosti participacije u grupnim oblicima usavršavanja: seminarima, konferencijama, predavanjima i tematskim diskusijama. Participacija u istim oblicima usavršavanja, kada su u pitanju pedagoški sadržaji, znatno je češća u Grčkoj nego u Srbiji.

Što se tiče individualnog usavršavanja, korišćenje stručne literature je podjednako zastupljeno u oba poduzorka, međutim, pokazalo se da nastavnici u Srbiji nešto češće koriste internet za potrebe usavršavanja iz oblasti struke, što smo objasnili različitom starosnom strukturom poduzoraka. Kada su u pitanju pedagoški sadržaji, pokazalo se da se nastavnici iz grčkog poduzorka nešto češće usavršavaju koristeći literaturu – knjige i časopise.

Učestalost unutarškolskog usavršavanja veća je u našoj zemlji nego u Grčkoj, nastavnici češće uče kroz mentorski rad, aktivnosti veća i aktiva, posete časovima svojih kolega i kroz rad na školskim projektima. U Grčkoj se ovi vidovi usavršavanja koriste veoma retko, što smo objasnili drugačijom organizacijom školske stručne službe i slabom organizovanošću ovakvog usavršavanja u grčkom sistemu.

Na osnovu dobijenih rezultata, možemo da zaključimo da je u našoj zemlji sistem usavršavanja nastavnika, u odnosu na Grčku, više okrenut unutarškolskom usavršavanju, što može biti značajno ne samo za unapređenje znanja nastavnika, već i za odnose unutar kolektiva, razvijanje saradnje i pomaganje prilagođavanja nastavnika, kao faktora značajnih za zadovoljstvo poslom i podsticajnih za profesionalni razvoj nastavnika.

S druge strane, u Grčkoj je akcenat na dugotrajnim oblicima usavršavanja, kakvi u našoj zemlji ne postoje, i očekivano je da ovakav vid usavršavanja na drugačiji način podstiče profesionalni razvoj nastavnika. Pre svega ovim putem se razvijaju kompetencije nastavnika, podstiče motivacija za daljim usavršavanjem i jača osećaj uspešnosti u poslu.

Da zaključimo, razlike u karakteristikama profesionalnog usavršavanja nastavnika u dve zemlje više su izražene od razlika u karakteristikama inicijalnog obrazovanja, i manifestuju se kako u oblicima usavršavanja, tako i u njegovom području. Smatramo da izneti podaci govore u prilog potvrde druge istraživačke hipoteze koja glasi: Postoje razlike u pogledu učestalosti participacije nastavnika u različitim organizacionim oblicima usavršavanja, kao i u pogledu područja tog usavršavanja u dve zemlje.

U nastavku ćemo prikazati rezultate rada na petom istraživačkom zadatku, i time odgovoriti na pitanje: Koji su glavni činioci profesionalnog izbora nastavnika u Srbiji i Grčkoj?

4.3. Razlozi profesionalnog izbora ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

4.3.1. Razlozi izbora studija

Profesionalni izbor nastavnika ogleda se u dve tačke: u tački izbora studija koji smo označili kao prvi profesionalni izbor, i kasnije u tački izbora profesije koji označavamo kao drugi profesionalni izbor. Profesionalni izbor je prema Superu,

prvenstveno rezultat dejstva personalnih determinanti, predstavlja zaokruživanje slike o sebi i odgovara pojmu o sebi pojedinca. Kako bismo proverili ovu postavku Superove teorije, postavili smo nastavnicima pitanje o razlozima izbora studija kao i razlozima izbora posla, s obzirom da smo uvideli činjenicu da ovi razlozi mogu biti različite prirode.

Pitanje o razlozima izbora studija dato je kroz dva zahteva – da se obeleži značaj navedenih razloga za izbor studija na petostepenoj skali Likertovog tipa (od 1 što znači nimalo značajan, do 5 – veoma značajan) i potom da se odaberu i rangiraju među njima najznačajniji razlozi izbora studija.

Značaj različitih razloga izbora studija prikazan je prvo kroz aritmetičke sredine (AS) odgovora dobijenih na petostepenoj skali i putem t-testa za nezavisne uzorke utvrđena je značajnost razlika među dobijenim aritmetičkim sredinama na dva poduzorka:

Tabela br. 17: Profesionalni izbor nastavnika – razlozi izbora studija kod nastavnika u Srbiji i Grčkoj:

Razlozi izbora studija	Ceo uzorak N=229	Srbija N= 118	Grčka N= 111
1. Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici*	3.2	3.5	2.9
2. Pritisak porodice	1.7	1.6	1.7
3. Uticaj interesovanja roditelja	2.0	2.1	2.0
4. Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja**	2.4	2.8	2.0
5. Uticaj učitelja, nastavnika*	2.9	3.1	2.7
6. Uticaj medija, knjiga**	2.7	3.2	2.2
7. Odgovara ličnosti i sposobnostima*	4.4	4.6	4.3
8. Lična interesovanja**	4.5	4.7	4.2
9. Ljubav prema toj materiji	4.5	4.6	4.4
10. Želja da radi u nastavi**	3.7	3.4	3.9
11. Nemogućnost da se upiše željena škola/ fakultet**	1.7	1.3	2.1
12. Nemogućnost finansiranja željenih studija**	1.6	1.3	1.9
13. Veća mogućnost zapošljavanja	3.1	2.9	3.3
14. Nešto drugo	/	/	/

*poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen t-statistik značajan na nivou 0.05

**poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen t-statistik značajan na nivou 0.01

Na ovo pitanje dalo je odgovor 118 ispitanika iz Srbije i 111 iz Grčke. Vidimo da najveće vrednosti kako u Srbiji tako i u Grčkoj nose tvrdnje kojima se izražava podudarnost studija sa interesovanjima, ličnošću i sklonostima ispitanika, s tim što su nastavnici u srpskom poduzorku ovim činiocima dodeljuju nešto veće vrednosti. Zaslužuje pažnju odgovor ispitanika na tvrdnju „Želja da radim u nastavi“ koji takođe nosi visoku aritmetičku sredinu, što znači da su nastavnici u značajnoj meri imali u vidu ovu mogućnost prilikom upisa studija i da je ta mogućnost sa njihove strane bila percipirana kao željena. Pri tom, želja za radom u nastavi je bila nešto značajniji činilac izbora studija kod nastavnika u grčkom poduzorku, što možemo povezati sa područjem njihovim studija

(podsetimo se, u grčkom poduzorku su više zastupljeni ispitanici sa semi-nastavničkog fakulteta).

Dalje, na osnovu ukupnih odgovora na pitanje o izboru studija, pokazalo se da nastavnici u Srbiji pridaju nešto veći značaj porodičnim vrednostima i drugim uticajima poput učitelja ili medija, nego u Grčkoj. S druge strane, u Grčkoj nešto više dolaze do izražaja uticaji okolnosti – nemogućnost da se upiše ili finansira željeni fakultet. Prvu razliku možemo razumeti na dva načina: da mladi u Srbiji zaista više podležu uticajima okoline prilikom vršenja profesionalnog izbora, a da mladi u Grčkoj postupaju samostalnije i zrelije prilikom donošenja te odluke, ne potpadajući previše pod uticaj bilo kojeg faktora do svojih interesovanja i sklonosti. Drugo je objašnjenje da su nastavnici u Srbiji svesniji uticaja porodice, okruženja i medija, za razliku od njihovih kolega u Grčkoj, s obzirom da ovi uticaji često dolaze posredno, prikriveno modifikujući naše izbore i preferencije. Drugu razliku koja se javlja u odgovorima nastavnika u dve zemlje objašnjavamo otežanim upisom na željeni fakultet ili visoku školu u Grčkoj, pa otuda nešto veća izraženost uticaja okolnosti na izbor studija u ovom zemlji. Što se tiče izvršenja profesionalnog izbora kroz upis na studije, podsetimo se, praksa je drugačija u dve zemlje. Naime, u našoj zemlji kandidat zainteresovan za upis određenog fakulteta vrši izbor i polaže prijemni ispit iz oblasti koje odgovaraju studijama na tom i bliskim fakultetima, a o strukturi ispita i kriterijumima prijema odlučuje fakultet sam; dok u Grčkoj maturanti polažu ispite konstruisane i ujednačene na državnom nivou, pa u slučaju da ne ostvare dovoljno visoko posignuće, postoje velike šanse da započnu svoju karijeru u području koje je znatno udaljeno od početnih interesovanja i ambicija.

Pre pristupanja faktorskoj analizi odgovora, utvrdili smo da ima osnova da se ova analiza sprovede.

Tabela br. 18: KMO i Bartletov test sferičnosti za skalu profesionalnog izbora - razlozi izbora studija kod nastavnika:

KMO		.681
Bartletov test sferičnosti	Hi- kvadrat	712.095
	df	78
	Sig.	.000

Kaiser-Meyer-Olkin mera reprezentativnosti merenih varijabli za univerzum varijabli koje se odnose na ispitivano područje iznosi 0.68, što ukazuje na zadovoljavajuću reprezentativnost (Williams et al., 2010: 5). Na osnovu Bartletovog testa sferičnosti, odbacili smo nultu hipotezu da je matrica interkorelacija merenih varijabli u populaciji jednaka matrici identiteta (sig.= 0.000) i time smo utvrdili da ima smisla raditi faktorsku analizu na ovim podacima dobijenim na skali profesionalnog izbora – razlozi izbora studija. Faktorskom analizom su ekstrahovana četiri faktora čije su svojstvene vrednosti veće od 1, i koji objašnjavaju ukupno 64.1% varijanse. Korelacije ajtema sa dobijenim faktorima, dobijene korišćenjem ortogonalne Varimaks rotacije su sledeće:

Tabela br. 19: Faktorska struktura skale profesionalnog izbora - razlozi izbora studija:

Razlozi izbora studija	1	2	3	4
1. Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici		.685		
2. Pritisak porodice		.417		
3. Uticaj interesovanja roditelja		.787		
4. Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja		.746		
5. Uticaj učitelja, nastavnika				.811
6. Uticaj medija, knjiga				.825
7. Odgovara ličnosti i sposobnostima	.767			
8. Lična interesovanja	.795			
9. Ljubav prema toj materiji	.851			
10. Želja da radi u nastavi	.544			
11. Nemogućnost da se upiše željeni fakultet			.884	
12. Nemogućnost finansiranja željenih studija			.871	
13. Veća mogućnost zapošljavanja			.495	

Dakle, vidimo da je struktura faktora bliska našim očekivanjima: pod prvi faktor potpadaju lični razlozi, pod drugi porodični uticaji, treći faktor sačinjavaju okolnosti upisa i zapošljavanja, a četvrti uticaji ostalih činilaca iz okruženja – nastavnika, knjiga i medija.

Radi lakšeg pregleda, formirali smo kategorije razloga izbora studija na osnovu dobijenih faktora, izračunali srednje vrednosti dobijenih odgovora i t-testom za zavisne uzorke proverili značajnost razlika među njima.

Tabela br. 20: Razlozi izbora studija, srednje vrednosti po kategorijama:

Razlozi izbora studija	Lični razlozi		Porodica		Učitelji, knjige		Okolnosti	
Ceo uzorak (AS)	4.3		2.3		2.8		2.1	
Zemlja (AS)	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka
	4.3	4.2	2.5	2.1	3.1	2.4	1.8	2.4

Na osnovu t-testa se pokazalo da vrednosti koje su dodeljene ličnim razlozima jesu statistički značajno veće od ostalih vrednosti dodeljenih porodičnim uticajima, uticajima nastavnika, medija ili pak uticajima okolnosti u vezi sa upisom fakulteta ili mogućnostima zapošljavanja (najmanji dobijeni t statistik iznosi -18.047, $p=0.000$). Ova razlika u korist ličnih činilaca izbora posla potvrđena je kako na celom uzorku, tako i na poduzorcima dve zemlje (za Srbiju $t=-11.987$, $p=0.000$, za Grčku-14.144, $p=0.000$), što znači da nastavnici razmišljajući retrospektivno o podsticajima za načinjeni izbor studija, dolaze do zaključka da su najveću ulogu u tom procesu imali unutrašnji činioci, dakle njihova lična svojstva i ljubav prema materiji koju su odabrali da proučavaju.

Evo kako su naši ispitanici rangirali navedene razloge izbora studija:

Tabela br.21: I, II i III razlog izbora studija

Razlozi izbora studija	Ceo uzorak, Nu=229			Srbija, Ns= 118			Grčka, Ng=111		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1.Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici	11	6	9	9	2	3	2	4	6
2.Pritisak porodice	0	0	2	3	0	0	0	0	2
3.Uticaj interesovanja roditelja	2	5	2	1	2	0	1	2	2
4.Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja	5	14	9	2	3	6	3	2	3
5.Uticaj učitelja, nastavnika	10	5	14	7	8	7	3	6	7
6.Uticaj medija, knjiga	4	33	3	3	4	3	1	1	0
7.Odgovara ličnosti i sposobnostima	59	74	39	37	17	22	22	16	17
8.Lična interesovanja	44	48	30	27	50	16	17	24	14
9.Ljubav prema toj materiji	60	20	57	20	27	38	40	21	19
10.Želja da radi u nastavi	9	8	32	2	2	16	7	18	16
11.Nemogućnost da se upiše željeni fakultet	3	6	5	0	1	0	3	7	5
12.Nemogućnost finansiranja željenih studija	5	7	3	2	0	0	3	6	3
13.Veća mogućnost zapošljavanja	14	7	23	5	2	7	9	5	16

Odgovori na ovo pitanje ukazuju nam da se lični razlozi izbora studija javljaju ubedljivo kao najčešći razlozi profesionalnog izbora kod nastavnika u obe zemlje, s obzirom na to da se najčešće sreću kao prva tri najvažnija razloga izbora posla. Takođe, faktorskom analizom (Tabela br. 19) potvrdili smo da svi personalni činioci potpadaju pod jedan faktor, koji pri tom ne korelira sa drugim ajtemima, odnosno razlozima izbora studija. Dakle, možemo reći da smo utvrdili da personalne varijable čine zaseban faktor profesionalnog izbora i da je taj faktor glavna determinata izbora studija, čime smo dali potkrepljenje Superovoj teoriji.

4.3.2. Razlozi izbora posla

Pod pretpostavkom da razlozi drugog profesionalnog izbora u slučaju nastavnika mogu biti znatno različiti od razloga prvog izbora, utvrdili smo na isti način koje su glavne determinante njihovog izbora posla. Izračunali smo aritmetičke sredine odgovora na celom uzorku i dva poduzorka, prikazavši u tabeli značajne razlike među njihovim odgovorima.

Tabela br. 22: Profesionalni izbor nastavnika - razlozi izbora posla kod nastavnika u Srbiji i Grčkoj:

Razlozi izbora posla	Ceo uzorak N= 228	Srbija N= 116	Grčka N= 112
1. Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici*	2.7	3.0	2.5
2. Pritisak porodice	1.6	1.6	1.6
3. Uticaj interesovanja roditelja	1.9	2.0	1.8
4. Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja**	2.3	2.6	2.1
5. Uticaj učitelja, nastavnika	2.7	2.8	2.6
6. Uticaj medija, knjiga**	2.6	2.8	2.3
7. Odgovara ličnosti i sposobnostima	4.2	4.3	4.2
8. Lična interesovanja	4.2	4.2	4.2
9. Ljubav prema radu sa učenicima	4.3	4.4	4.3
10. Mogućnost zapošljavanja	3.7	3.8	3.5
11. Visina primanja	2.6	2.6	2.5
12. Blizina posla	2.4	2.3	2.5
13. Sigurnost posla**	3.6	3.4	3.8
14. Odgovarajuće radno vreme	3.5	3.4	3.5
15. Nešto drugo	/	/	/

*poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen t-statistik značajan na nivou 0.05

**poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen t-statistik značajan na nivou 0.01

Iz Tabele br. 22 vidimo da su se prilikom izbora posla, kao i prilikom izbora fakulteta, nastavnici u najvećoj meri rukovodili ličnim razlozima, odnosno da su posao birali prema svojim sklonostima i sposobnostima (u obe zemlje ljubav prema učenicima, lična

interesovanja i sposobnosti imaju najviše srednje vrednosti). I u ovom slučaju, uticaj okruženja je nešto izraženiji na srpskom nego na grčkom poduzorku (dobijene su nešto više aritmetičke sredine za uticaj porodičnih vrednosti i okruženja, kao i uticaj medija i knjiga), dok je sigurnost posla, kao jedan od faktora okolnosti imala većeg značaja za odluku o izboru posla u Grčkoj nego u Srbiji.

Vidimo da su razlozi izbora posla više ujednačeni među poduzorcima, odnosno da se značajne razlike javljaju na manjem broju navedenih razloga, nego kod razloga izbora studija. Ovaj podatak možemo objasniti činjenicom da razmatrana profesija okuplja stručnjake iz različitih branši, što znači da smo ovim pitanjem zapravo ispitivali razloge izbora studija ljudi najraznovrsnijih obrazovnih profila. Međutim, kada su u pitanju razlozi izbora posla, dobijamo odgovore koji se odnose na razloge izbora jedne konkretne profesije, pa se time i varijabilnost odgovora smanjuje.

Kao i kod razloga izbora studija, proverili smo faktorsku strukturu ajtema na skali profesionalnog izbora – razlozi izbora posla. Pre pristupanja faktorskoj analizi, utvrdili smo da ima osnova za takvu analizu:

Tabela br. 23: KMO i Bartletov test sferičnosti za skalu profesionalnog izbora- razlozi izbora posla:

KMO		.741
Bartletov test sferičnosti	Hi- kvadrat	752.960
	df	91
	Sig.	.000

KMO mera reprezentativnosti ukazuje na zadovoljavajuću reprezentativnost varijabli (Williams et al., 2010: 5). Na osnovu Bartletovog testa sferičnosti (sig.= 0.000) smo utvrdili da ima smisla raditi faktorsku analizu na podacima dobijenim na skali profesionalnog izbora – razlozi izbora posla.

Ovoga puta stavke su se grupisale u okviru tri faktora, koji ukupno objašnjavaju 60.5% varijanse. Korelacije stavki i izdvojenih faktora prikazane su u tabeli koja sledi:

Tabela br. 24: Faktorska struktura skale profesionalnog izbora - razlozi izbora posla:

Razlozi izbora posla	1	2	3
1. Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici	.699		
2. Pritisak porodice	.613		
3. Uticaj interesovanja roditelja	.800		
4. Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja	.820		
5. Uticaj učitelja, nastavnika	.600		
6. Uticaj medija, knjiga	.562		
7. Odgovara ličnosti i sposobnostima			.839
8. Lična interesovanja			.899
9. Ljubav prema radu sa učenicima			.876
10. Mogućnost zapošljavanja		.606	
11. Visina primanja		.733	
12. Blizina posla		.780	
13. Sigurnost posla		.825	
14. Odgovarajuće radno vreme		.753	

U slučaju drugog profesionalnog izbora, stavke su drugačije grupisane, pa uticaji značajnih drugih – porodice i škole formiraju jedan faktor. Ostali faktori su sličnog sadržaja kao i u slučaju izbora studija: drugi faktor formiraju okolnosti u vezi sa radom i zapošljavanjem, a treći personalne varijable: interesovanja, preferencije i sposobnosti. I u ovom slučaju personalni činioci okupljeni su u okviru jednog faktora, u skladu sa očekivanjima zasnovanim na Superovoj teoriji.

Ako navedene tvrdnje grupišemo u četiri kategorije, kao smo učinili i kod razloga izbora studija, njihove aritmetičke sredine su sledeće:

Tabela br. 25: Razlozi izbora posla, srednje vrednosti po kategorijama:

Razlozi izbora posla	Lični razlozi		Porodica		Učitelj, knjige		Okolnosti	
Ceo uzorak (AS)	4.2		2.1		2.6		3.1	
Zemlja (AS)	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka	Srbija	Grčka
	4.3	4.2	2.3	2.0	2.8	2.5	3.1	3.2

Na osnovu t-testa za zavisne uzorke utvrđeno je da se grupa tvrdnji svrstana u kategoriju „lični razlozi“ statistički značajno razlikuje u odnosu na sve ostale grupe tvrdnji - porodica, učitelj i nastavnika, medija ili pak okolnosti koje su određene mogućnostima zapošljavanja, visinom primanja, radnim vremenom ili sigurnošću posla (najmanji iznos t-testa je -20.460, $p=0.000$). Međutim, aritmetička sredina odgovora koji se odnose na „okolnosti“ nije mala (AS= 3.1 i 3.2), te možemo reći da je ovaj faktor igrao značajnu ulogu u izboru posla nastavnika, primetno značajniju od faktora okolnosti prilikom izbora studija. Najvažniji činioci izbora posla jasnije se identifikuju kada su rangirani.

Tabela br. 26: I, II i III razlog izbora posla:

	Ceo uzorak, N=228			Srbija, N= 116			Grčka, N= 112		
Razlozi izbora posla	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1.Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici	11	1	7	8	2	3	3	1	4
2.Pritisak porodice	1	0	0	1	0	0	0	0	0
3.Uticaj interesovanja roditelja	0	0	3	0	0	2	0	0	1
4.Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja	2	3	2	2	0	2	0	1	0
5.Uticaj učitelja, nastavnika	14	5	9	9	3	4	5	2	5
6.Uticaj medija, knjiga	1	1	0	0	1	0	1	0	0
7.Odgovara ličnosti i sposobnostima	58	43	32	28	26	17	30	17	15
8.Lična interesovanja	35	60	27	19	28	18	16	32	9

Razlozi izbora posla	Ceo uzorak, N=228			Srbija, N= 116			Grčka, N= 112		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
9.Ljubav prema radu sa učenicima	58	53	47	23	27	31	35	26	16
10.Mogućnost zapošljavanja	26	17	28	22	5	9	4	12	19
11.Visina primanja	1	6	10	0	6	5	1	0	5
12.Blizina posla	4	3	2	0	1	1	4	2	1
13.Sigurnost posla	11	20	32	2	11	16	9	9	16
14.Odgovarajuće radno vreme	6	15	28	2	6	8	4	9	20

Jasno je, personalne determinante zadržavaju primat i u razlozima izbora posla, te nastavnici u obe zemlje najčešće biraju ovaj posao jer vole da rade sa učenicima, to jest smatraju da posao odgovara njihovoj ličnosti, sposobnostima i interesovanjima (AS= 4.2 i 4.3). Međutim, na drugoj važnoj prekretnici profesionalne karijere – koju predstavlja ulazak u zanimanje nastavnika, na scenu stupaju i drugi važni faktori izbora – objektivne okolnosti. Ovog puta, profesionalni izbor određen je nešto više okolnostima i mogućnostima i vidimo da je 71 nastavnik ubrojao među glavne razloge izbora posla - mogućnost zapošljavanja (AS= 3.8 i 3.5), a 63 nastavnika ubrojalo je sigurnost posla (AS= 3.4 i 3.8). Primećujemo da se značaj spoljašnjih i unutrašnjih determinanti profesionalnog izbora približava i tumačimo ovaj rezultat na sledeći način: odrasla osoba birajući posao vrši kompromis sa svojim interesovanjima i pretenzijama, rukovodi se zadacima koje joj nameće aktuelna faza životnog ciklusa, što u ovom slučaju uglavnom podrazumeva planove i obaveze u odnosu na kuću i porodicu. Tako, pojedinci u ne malom broju slučajeva pristupaju nastavničkoj profesiji jer se tu ukazala mogućnost zapošljavanja i sigurno radno mesto u državnom sektoru.

4.3.3. Uloga porodice u profesionalnom izboru

U literaturi, prirodno, srećemo i stanovišta koja odudaraju od Superove teorije, pa time i od glavnih nalaza našeg istraživanja u vezi sa faktorima profesionalnog izbora. Ova stanovišta stavljaju naglasak na okolinske činioce i društveni okvir u kojem se individua rađa i odrasta, a jedan od najvažnijih nosilaca kulture, faktora socijalizacije, učitelja društvenih normi i kreatora naših vrednosti i interesovanja jeste – porodica. Na osnovu do sada iznetih podataka dobijenih upitnikom PRN-11, pokazalo se da je sveukupna uloga porodice u profesionalnom izboru nevelika (aritmetička sredina ne prelazi 3 ni za jedan ajtem, videti *Tabelu br. 20* i *Tabelu br. 24*), ali da u odgovorima ispitanika postoje značajne varijacije (odgovori na pitanja o uticaju porodičnih vrednosti i porodičnog okruženja na profesionalni izbor nose najveće standardne devijacije, u iznosu 1.51 i 1.36). Kako bismo stekli jasniji uvid u upliv porodice u profesionalni razvoj ispitanika, proverili smo povezanost određenih profesionalnih karakteristika roditelja naših ispitanika i profesionalnih karakteristika samih ispitanika.

Proveravajući povezanost nivoa obrazovanja roditelja sa nivoom obrazovanja ispitanika, utvrdili smo da nivo obrazovanja oca pozitivno korelira sa nivoom obrazovanja ispitanika ($r=0.16$, $p=0.01$) kao i da nivo obrazovanja majke daje sličnu, pozitivnu korelaciju sa varijablom nivo obrazovanja ispitanika ($r= 0.17$, $p=0.00$). Kao što vidimo, oba koeficijenta korelacije su statistički značajna na nivou 0.001. Povezanost nivoa obrazovanja roditelja i nivoa obrazovanja dece može se objasniti na različite načine: roditelji višeg obrazovnog nivoa najčešće pripadaju višim socio-ekonomskim slojevima, i mogu svojoj deci obezbediti prilike sa sticanje obrazovanja, za razliku od roditelja nižeg obrazovnog nivoa. Takođe, verovatno je da roditelji različitog nivoa obrazovanja formiraju različita očekivanja u odnosu na postignuće dece, kao i sisteme vrednosti kojima uče decu eksplicitno i svojim primerom, i time usmeravaju odnos prema obrazovanju kod svoje dece.

Dalje, proverili smo da li ispitanici čiji su roditelji radili u prosveti ili u sektoru koji je blizak sektoru obrazovanja ispitanika, daju drugačije odgovore od uzorka u celini, i dobili smo sledeće rezultate za razloge izbora studija:

Tabela br. 27: Razlozi izbora studija kod ispitanika čiji su se roditelji bavili srodnim zanimanjem, aritmetičke sredine odgovora:

Razlog izbora studija	Otac srodno zanimanje N=31	Majka srodno zanimanje N=22	Ukupni uzorak N=229
Uticao vrednosti koje su postojale u porodici	3.8	3.9	3.2
Uticao interesovanja roditelja	2.8	2.8	2.0
Uticao porodičnog okruženja i prijatelja	2.9	2.9	2.4
Pritisak porodice	1.6	1.6	1.7

Kada je reč o razlozima izbora posla za iste ispitanike dobili smo rezultate date u sledećoj tabeli.

Tabela br. 28: Razlozi izbora posla kod ispitanika čiji su se roditelji bavili srodnim zanimanjem, aritmetičke sredine odgovora:

Razlog izbora posla	Otac srodno zanimanje N=31	Majka srodno zanimanje N=22	Ukupni uzorak N=228
Uticao vrednosti koje su postojale u porodici	3.4	3.7	2.7
Uticao interesovanja roditelja	2.7	2.9	1.9
Uticao porodičnog okruženja i prijatelja	2.9	3.2	2.3
Pritisak porodice	1.8	1.6	1.6

Pre svega, možemo primetiti da kod ne malog broja ispitanika (23%) postoji poklapanje između zanimanja njihovih roditelja – majke ili oca i njihovog sopstvenog zanimanja, dakle, skoro svaki četvrti ispitanik izvršio je sličan profesionalni izbor kao i njegovi roditelji. Interesantno je, da se odgovori nimalo ne razlikuju s obzirom na to da li je otac ili majka radio u istoj struci, što nam ukazuje da je uloga oba roditelja podjednaka, prema mišljenju naših ispitanika. Takođe, možemo da zaključimo da se delovanje porodice odvijalo asertivnim putem, kroz uticaj vrednosti koje su bile gajene u porodici i razvijanje određenih profesionalnih interesovanja kod dece.

Dalje, iz tabele vidimo da su aritmetičke sredine koje daju ispitanici čiji su roditelji izvršili isti profesionalni izbor kao i oni sami, nešto više u odnosu na ceo

uzorak, na osnovu čega možemo reći da smo identifikovali jedan činilaca porodičnog okruženja koji je od značaja za profesionalni izbor – zanimanje roditelja. Neretko, roditelji nas usmeravaju, putem kreiranja vrednosti, interesovanja i određenog okruženja, da odaberemo zanimanje srodno ili istovetno njihovom. Povećanje aritmetičkih sredina navedenih odgovora kod ovih podgrupa ispitanika, u odnosu na uzorak u celini, ipak, manje je od očekivanog, i njihove vrednosti i dalje ostaju manje nego vrednosti aritmetičkih sredina dobijenih na tvrdnjama o ličnim determinantama profesionalnog izbora. Ovo zapažanje i utvrđena povezanost nivoa obrazovanja roditelja i nivo obrazovanja ispitanika, ponovo nas navodi na pomisao da čovek zapravo nije u stanju da rekonstruiše uticaje koji su na njega vršeni tokom perioda odrastanja i da razluči na koje su sve načine mogli uticati porodica i okolina na njegove različite izbore, uključujući i profesionalni, i da u skladu sa tim, odluku o izboru profesije pripisuje skoro isključivo – sopstvenom slobodnom izboru.

Zaključak: Teorije profesionalnog izbora i profesionalnog razvoja opisuju ovaj proces pridajući najveći značaj psihološkim karakteristikama čoveka, te su prema njihovom stanovištu najodgovornije za izbor profesije upravo personalne determinante (na primer Roe, prema: Vacc, 2000: 142; Holland, prema: Guzina, 1980: 35; Super, prema: Guzina, 1980: 29). Na značaj prirode determinanti profesionalnog izbora ukazuju istraživački rezultati kojima se potvrđuje hipoteza o povezanosti jačine intrinzičke motivacije u procesu vršenja profesionalnog izbora i kasnijeg odnosa prema poslu i profesionalnom razvoju (Bruinsma & Jansen, 2010, 185-200). Ovi rezultati mogu se tumačiti kao potvrda Holandovog stava da zadovoljstvo poslom, uspeh i potencijalna fluktuacija zavise od stepena u kojem odlike radne sredine odgovaraju ličnim karakteristikama ispitanika.

Na osnovu odgovora naših ispitanika, možemo zaključiti da su ključne determinante izbora studija personalne determinante (lična interesovanja, ljubav prema materiji, preferencije određenog polja rada). Dakle, ispitanici birajući područje studija nastoje da zadovolje svoja interesovanja, koriste sposobnosti i ostvare svoje vrednosti. Uticaj ovih faktora, prema mišljenju nastavnika u obe zemlje, ubedljivo preovladava nad uticajem porodice i šireg okruženja, poput medija, škole, ili ekonomskog statusa pojedinca, što možemo smatrati potvrdom Superove koncepcije. Istovremeno, uviđamo

da u većini slučajeva barijere od strane faktora okruženja nisu imale presudan uticaj na izbor profesije, što ukazuje, između ostalog da su u pitanju pojedinci koji ne pripadaju depriviranim socijalnim sredinama, i da su imali priliku da realizuju sliku o sebi kroz izbor profesije. Za veliki deo populacije koncepti profesionalnog izbora i razvoja jednostavno su irelevantni, jer je za dobar deo ljudi prosto preživljavanje glavni motiv izbora posla, i često ne postoji prilika za implementaciju self-koncepta. Pa tako, naročito za žene nižih socio-ekonomskih slojeva, i druge rase, koncepti klasičnih teorija nemaju nikakvu eksplanatornu moć (Fitzgerald & Betz; Bingham & Ward, prema: Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 81). Stoga se naš zaključak o faktorima profesionalnog izbora ne može generalizovati na pripadnike drugih zanimanja, kao ni na isto zanimanje u nekom drugom vremenskom periodu i drugačijim okolnostima. Naročito je neopravdana generalizacija na opštu populaciju, bez obzira na pol, rasu i socio-ekonomski status.

Dalje, kada analiziramo samo ispitanike koji su odabrali isti profesionalni put kao njihovi roditelji, vidimo da je problematika složenija nego što se čini na osnovu statističkih podataka dobijenih na ukupnom uzorku. Naime, kod ove kategorije ispitanika, uticaj porodice u celini jeste ocenjen kao značajniji nego na celom uzorku, ali, taj uticaj, opet nije određen kao determinišući (ne prelazi vrednost navedenu za lične faktore izbora). Rezultati istraživanja nas navode na zaključak da nastavnik nije u stanju da tačno rekonstruiše puteve kojima se odvijalo njegovo profesionalno kretanje. Možemo razumeti da tokom godina sećanja tačnih sekvenci događanja blede, a zamenjuju ih interpretacije. Po svoj prilici, pojedinac je skloniji da glavnu ulogu u procesu vršenja ovako važnog izbora, kao što je profesionalni, dodeli ličnim svojstvima pre nego okolinskim činionicima. Drugi razlog prepoznajemo u implicitnosti načina na koje porodica, škola, mas-mediji, kultura, tradicija, i drugi faktori društvenih uticaja učestvuju u determinaciji naših razmišljanja i odlučivanja.

U tački izbora posla, međutim, situacija poprima drugačije karakteristike, iako personalne determinante ostaju primarne u odnosu na situacione, značaj određenih okolinskih činilaca raste. Dakle, prilikom zaposlenja, uzimaju se u razmatranje uslovi rada i zapošljavanja, i mogućnost zapošljavanja se procenjuje skoro podjednako značajna za izbor posla kao i lična interesovanja ili ljubav prema radu sa učenicima. Ovaj rezultat, kao što smo naveli, ukazuje da nastavnik na ovoj prekretnici u karijeri biva više

ograničen spoljašnjim faktorima i prinuđen na kompromis, kao što navodi Ginzberg, nego u momentu vršenja izbora oblasti studija. Naime, sasvim je izvesno da pored personalnih determinati, okolinski faktori snažno deluju na izbor posla nastavnika, podsetimo se rezultata dobijenih na Kipru, gde dve trećine nastavnika navodi da su odabrali ovaj poziv zbog ličnih afiniteta, ali manje od trećine imenuje lični afinitet kao jedini razlog izbora (Zembylas & Papanastasiou, 2004: 365).

Tokom profesionalnog razvoja individua spoznaje sebe, svoje sposobnosti, vrednosti i interesovanja. Istovremeno upoznaje odlike društvene sredine i vremenom sa suočava sa zahtevima i ograničenjima koji od te sredine potiču (Ginzberg i sar. prema: Ristić, 1974: 64). Čovek prilikom izbora zanimanja uspostavlja kompromis između sopstvenih želja i preferencija i zakonitosti tržišta rada, mogućnosti zaposlenja, visine primanja, blizine radnog mesta i slično. Smatramo da se postavka o profesionalnom izboru kao kompromisu može ekstrapolirati i na profesiju nastavnika, sudeći po tome što u uzorku postoje značajne interpersonalne razlike u pogledu procena mogućnosti korišćenja svojih sposobnosti, zadovoljavanja interesovanja i ostvarivanja ambicija i vrednosti u okviru profesionalnog delovanja.

U okviru rada na petom istraživačkom zadatku, došli smo do sledećih zaključaka:

Što se tiče prvog profesionalnog izbora, koji smo odredili kao razloge izbora studija, utvrdili smo da personalni činioci predstavljaju najvažniji činilac izbora i u srpskom i u grčkom poduzorku. Nakon personalnih činilaca, najveći značaj imala je porodica, potom okolina (škola i mediji) i najzad, okolnosti u vezi sa upisom i finansiranjem studija. Nešto veći značaj okruženju su dodelili nastavnici iz srpskog poduzorka, dok su okolnosti bile nešto dominantnija determinanta izbora studija u grčkom poduzorku. Ove razlike protumačili smo razlikama u percepcijama, i razlikama u sistemu selekcije i upisa kandidata na tercijarni sektor obrazovanja.

Drugi profesionalni izbor nastavnika – izbor posla, takođe se, prema mišljenju ispitanika, odigrao pod uticajem ličnih faktora. Najsnažnije determinante izbora u obe zemlje jesu: ljubav prema radu sa učenicima, sklonosti, sposobnosti i interesovanja samih nastavnika. Pokazalo se da su odgovori o razlozima izbora posla ujednačeniji u dva poduzorka, u odnosu na odgovore dobijene u vezi sa prvim profesionalnim izborom, što smo protumačili raznovrsnošću predmeta izbora koja postoji u situaciji donošenja odluke

o oblasti studija. Takođe, nastavnici u obe zemlje procenjuju da su prilikom izbora posla uslovi rada i zapošljavanja (faktor okolnosti) imali veći značaj u odnosu na okolnosti u vezi sa izborom studija, što je pokazatelj veće profesionalne zrelosti.

U okviru realizacije petog istraživačkog zadatka utvrdili smo i da postoji povezanost između nivoa obrazovanja i područja rada roditelja ispitanika, i profesionalnog izbora samih ispitanika, i zaključili smo da ispitanici imaju sklonost da procenjujući retrospektivno determinante svog profesionalnog izbora potcenjuju značaj spoljašnjih, okolinskih činilaca.

U celini uzev, možemo reći da smo potvrdili treću istraživačku hipotezu kojom smo pretpostavili (na osnovu Superove teorije) da su glavni činioci profesionalnog izbora nastavnika personalni i da se značaj personalnih u odnosu na situacione determinante ne razlikuje u dva poduzorka.

U nastavku ćemo prikazati odlike aktuelnog odnosa prema poslu, odnosno, karakteristike profesionalnog ponašanja nastavnika, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, što je rezultat rada na šestom istraživačkom zadatku.

Aktuelni odnos prema poslu nastavnika analizirali smo na nekoliko načina: sa stanovišta opštih i posebnih teorija profesionalnog razvoja, kroz prepoznavanje i opis modela profesionalnog razvoja na celom uzorku i u oba poduzorka, kroz identifikaciju sličnosti i razlika profesionalnog ponašanja nastavnika u dve zemlje i prateći promene koje se javljaju sa godinama to jest razlike koje se uočavaju kod ispitanika različitih starosnih kategorija, na celom uzorku kao i na oba poduzorka.

4.4. Modeli profesionalnog razvoja ispitanika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

4.4.1. Slika o sebi kao nastavniku

Da bismo stekli potpunije razumevanje odnosa nastavnika prema poslu i profesionalnom razvoju, ispitali smo ključnu determinantu profesionalnog razvoja, u skladu sa stanovištem Donalda Supera – nastavnikovu sliku o sebi. Postavljajući pitanje ispitanicima o tome kako bi kroz tri karakteristike opisali sebe kao nastavnika, od ukupno 128 nastavnika, 53 iz Grčke i 75 iz Srbije, dobili smo 373 karakteristike koji se mogu svrstati u sledeće kategorije:

Tabela br. 29: Slika o sebi kao nastavniku, kategorije odgovora i zastupljenost odgovora po kategorijama:

Kategorija	Grčka (f, %)	Srbija (f, %)	Ukupno
Nastavnik kao osoba	8 (5%)	48 (21%)	56 (15%)
Nastavnik u odnosu prema učenicima	79 (53%)	79 (35%)	158 (42%)
Nastavnik kao profesionalac	41 (28%)	81 (35%)	121 (32%)
Način rada nastavnika	19 (13%)	18 (8%)	38 (10%)
<i>Ukupno odgovora</i>	147	226	373

U okviru izvedenih kategorija odgovora javljaju se dole navedeni epiteti, pored kojih su u zagradi date frekvence za grčki i srpski poduzorak po obrascu (Grčka, Srbija):

1. *Nastavnik kao osoba*: Vizionar (1, 0), Vedar (0, 1), Uporan (1, 9), Svestran (0,1), Spontan (1, 0), Nasmajan (0, 2), Realan (0,3), Željan da prenese znanje (0,1), Rasejan (0, 1), Interesantan (1, 2), Pozitivan (0, 5), Odlučan (0,2), Pošten (3, 18), Iskren (1, 0), Energičan (0, 1), Duhovit (0,2)

2. *Nastavnik u odnosu prema učenicima*: Voli decu/učenike (2, 1), Pun razumevanja (1, 3), Pristupačan (3, 6), Prilagodljiv (1, 0), Prijateljski nastrojen (8, 0), Pravedan (3, 13), Podsticajan (0, 1), Saradljiv (5, 1), Strpljiv, tolerantan (15, 29), Pažljiv (0, 2), Osetljiv na probleme dece, orijentisan na učenike (3, 0) Nesebičan (0, 1), Kritičan (1, 0) Komunikativan (7, 2), Fleksibilan (1, 1), Dosledan/drži se dogovora (9, 6), Strog/strog koliko je potrebno (8, 5), Demokratski orijentisan (4, 2), Bodri učenike (2, 0) Blizak učenicima, otvoren (1, 3), Objektivn (0,2)

3. *Nastavnik kao profesionalac/nastavnik u odnosu prema radu*: Zadovoljan (0, 1), Radan (9, 8), Profesionalan (0, 2), Pripremljen (2, 0), Požrtvovan (0, 1), Organizovan (3, 0), Odlično poznaje svoj predmet/kompetentan (2, 12), Odgovoran, savestan (3, 26), Načitan, obavešten (6, 1), Motivisan, posvećen (0, 12), Inovator, napredan (3, 1), Formalan (6, 1), Entuzijasta, aktivan (7, 6), Efikasan (0, 2), Dobar nastavnik (0, 1), Disciplinovan (0, 1), Ambiciozan (0, 4) Uspešan (0, 1)

4. *Način rada nastavnika*: Zahtevan (4, 6), Uvažava drugačije mišljenje (1, 0) Temeljan (0, 2), Precizan/jasan (0, 3), Originalan u nastavi, kreativan (1, 4), Ume da prenese znanje, predaje sa lakoćom (9, 2), Analitičan (4, 1)

Sagledavajući navedene odgovore uočavamo pre svega da imaju pozitivnu konotaciju, dakle nastavnici navode svoje pozitivne osobine, i to one koje smatraju najvažnijim. Stoga navedenu listu profesionalnih kvaliteta možemo smatrati kako odrazom slike o sebi, tako ujedno i značajnim pokazateljem profesionalnih vrednosti nastavnika.

Analizirajući grupe odgovora koje smo formirali možemo da primetimo da nastavnici u celini, opisujući sebe u profesionalnoj ulozi najčešće razmišljaju o odnosu koji zauzimaju prema učenicima, zatim svom odnosu prema poslu i profesionalnom razvoju, te karakternim osobinama koje su od značaja za njihov rad, i potom o svom načinu rada u razredu.

Uočavamo da je u opisu sebe kao nastavnika kod ispitanika iz obe zemlje najzastupljeniji odgovor strpljiv, to jest tolerantan, te možemo pretpostaviti da je ovo jedan od najvažnijih kvaliteta potrebnih za valjano obavljanje posla nastavnika, prema njihovom mišljenju. Dalje, nastavnici iz Srbije opisuju sebe najčešće kroz svoj odnos prema poslu i kroz odnos prema učenicima, najčešće karakterišući sebe kao poštenu, korektnu osobu i /ili kao pravednog nastavnika punog strpljenja i/ili kompetentog nastavnika, profesionalca koji odgovorno i posvećeno obavlja svoj posao. U uzorku grčkih ispitanika najčešće se javlja nešto drugačiji skup kvaliteta, oni pretežno navode osobine koje ih opisuju u njihovom odnosu prema učenicima, pa su najzastupljenije karakteristike koje sebi dodeljuju: prijateljski nastrojen, strpljiv, dosledan i strog, vredan nastavnik, sposoban da prenese znanje. Takođe, u srpskom poduzorku, u odnosu na grčki, našao se veći procenat odgovora kojima nastavnici opisuju sebe kroz opšteljudske

kvalitete koje poseduju: uporan, pošten, pozitivan, realan i slično. U grčkom poduzorku u okviru ove kategorije našao se najmanji broj epiteta, pa možemo reći da su grčki nastavnici odgovarali na zadato pitanje pretežno iz ugla svoje radne uloge.

Na osnovu datih odgovora, možemo da sagledamo koji su najvažniji sopstveni profesionalni kvaliteti sa stanovišta nastavnika iz dve zemlje u svoj njihovoj raznovrsnosti i koje su osnovne razlike njihovih autopercepcija. Dakle, grčki nastavnici tragajući za svojim profesionalnim kvalitetima u većini posežu za konkretnim, doživljajnim i fokusiraju se na kvalitet i vrstu kontakta koji ostvaruju sa svojim učenicima, te možemo smatrati da je ovaj aspekt posla od najvećeg značaja sa stanovišta grčkog uzorka. S druge strane, srpski nastavnici teže, češće nego grčki, da sagledavaju sebe kao profesionalca (izdvajajući kao svoje osnovne kvalitete odgovoran odnos prema poslu i kompetentnost), kao i da tragaju za samoopisom kroz odgovor na pitanje „kakav sam ja kao čovek“.

Zaključak: Kao što je napomenuto u teorijskom delu rada, slika o sebi rezultat je kako samopercepcije, tako i heteropercepcije, odnosno načina na koji nas drugi opažaju i povratne informacije koju o svom ponašanju dobijamo od okoline (Kelchtermans, 2009: 262). Osobnosti koje nastavnici sebi pripisuju, a koje možemo smatrati u najvećoj meri determinisanim informacijama koje se primaju od drugih, jesu osobnosti koje smo podveli pod kategoriju *nastavnik u odnosu prema učenicima*: tolerantan, pravedan, pristupačan, dosledan, zahtevan, pun razumevanja, blizak učenicima, demokratski orijentisan, objektivian, strog, realan.

U nastojanju da dovedemo u vezu sliku o sebi nastavnika i viđenje nastavnika od strane učenika, uočili smo izvesnu podudarnost između osobina koje vrednuju učenici i sami nastavnici: među najviše vrednovanim osobinama od strane učenika jesu: fer odnos, nepristrasnost i ljubaznost (Jersild, prema: Đorđević i Đorđević, 1998: 316), u čemu vidimo poklapanje sa osobinama koje nastavnici takođe visoko vrednuju: pravednost, doslednost, razumevanje za učenike i bliskost sa učenicima. Uočavamo i određene kategorije osobina poželjnih sa stanovišta učenika koje se ne javljaju u skupu ukupnih odgovora naših ispitanika, poput dobrog raspoloženja i prijatnog spoljašnjeg izgleda.

Uopšte, viđenje sopstvenih fizičkih karakteristika kao činilac self-koncepta, nije se javilo kao komponenta slike o sebi, kao ni koncept o sebi kao materijalnom biću

(Nikolić-Maksić, 2009: 23). Smatramo da ovaj nalaz potvrđuje iznetu pretpostavku o nejednakoj zastupljenosti fizičkog, socijalnog, duhovnog i materijalnog aspekta self-koncepta, zavisno od uloge na koju se individua fokusira opisujući sebe, i zavisno od odlika profesije u slučaju da se razmatra slika o sebi u ovom domenu. Stoga, možemo da zaključimo da se slika o sebi kao nastavniku bazira na konceptu o sebi kao socijalnom i duhovnom biću, odnosno na informacijama koje nastavnici dobijaju od drugih kao i na sopstvenim mišljenjima i osećanjima.

S druge strane u opažanju i vrednovanju od strane učenika zastupljeni su i fizički kvaliteti nastavnika, paralelno sa kvalitetima kojima se karakteriše odnos nastavnika prema učenicima. Nesumnjivo je da među najznačajnije kvalitete nastavnika, prema mišljenju učenika, spadaju: razumevanje za učenike, tolerantnost i pravednost nastavnika, potom smisao za humor, veselost, entuzijazam i zanimljivost (Jerslid, prema Đorđević i Đorđević, 1988: 316; Pavlović i Tošić-Rudić, 2009: 464). Zaključujemo da je spektar osobina koje se visoko vrednuju od strane učenika odslikava konkretan način ponašanja nastavnika na času, dok nastavnici opisujući sebe razmatraju u manjoj meri svoje ponašanje na času, uzimajući u obzir i širi kontekst, i vide sebe kroz način na koji su pozicionirani u okviru slika o svetu i u sklopu radne organizacije u kojoj su aktivni (Wegner, prema: Trent 539-540).

4.4.2. Odlike profesionalnog razvoja nastavnika, iz ugla teorije Donalda Supera

Još jednom se osvrćemo na kompleksnu i sveobuhvatnu Superovu teoriju profesionalnog razvoja. Na osnovu vremenskih odrednica koje je Super dao na osnovu dugogodišnjih proučavanja promena u profesionalnom životu, formulisali smo po tvrdnju za svaku od faza profesionalnog razvoja, tokom radnog veka čoveka i ispitali stepen slaganja naših ispitanika sa njima, na skali od 1 do 5 (gde 1 znači uopšte se ne slažem, 2 uglavnom se ne slažem, 3 i slažem se i ne slažem se, 4 uglavnom se slažem i 5 u potpunosti se slažem). Na ovo pitanje odgovor je dao 231 ispitanik, od toga 118 iz srpskog poduzorka i 113 iz grčkog, a instrukcija koja je data upitnikom bila je da odgovore daju sudeći po sebi i svojim kolegama. U tabeli koja sledi date su aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora.

Tabela br. 30: Percepcija promena sopstvenog profesionalnog razvoja kod nastavnika, s obzirom na zemlju

Tvrdnja	Ceo uzorak N=231		Srbija Ns= 118		Grčka Ng=113	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Do 25. godine čovek još uvek nije siguran u izbrano zanimanje	2.9	1.25	2.8	1.18	3.0	1.32
Negde do 30. godine je čovek spreman da menja posao	3.3	1.21	3.4	1.16	3.1	1.25
Otprilike od 30. do 45. dajemo najveći doprinos na poslu	4.0	1.14	4.0	1.09	3.9	1.19
Posle 45. godine teško je odlučiti se na promenu posla**	4.2	1.02	4.0	1.09	4.5	0.89
Od 65. godine tempo rada i profesionalnog razvoja popušta	4.5	1.25	4.5	1.18	4.4	1.32

*poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen t statistik značajan na nivou 0.05

**poređenjem srpskog i grčkog poduzorka dobijen t statistik značajan na nivou 0.01

Nastavnici se, sudeći po vrednostima iz gornje tabele, u različitoj meri slažu sa promenama u profesionalnom razvoju koje je zapazio Super. Naime, slaganje je najmanje oko tvrdnje da čovek do 25. godine još uvek nije siguran u odabrano zanimanje, i aritmetička sredina u obe zemlje ne prelazi 3 („i slažem se i ne slažem se“) pa možemo da zaključimo da pripadnici ove profesije rano bivaju sigurni u svoj profesionalni izbor. U slučaju ove tvrdnje, neslaganje i varijacija odgovora su najveće (AS i SD), i kako se krećemo ka kraju tabele, stepen slaganja raste, a njegove varijacije teže da se smanjuju. Pa tako, nastavnici dovode u pitanje tvrdnju da je pojedinac spreman do 30. godine da promeni zanimanje, što u skladu sa prethodnom tvrdnjom tumačimo kao generalni stav da se odluka o izboru zanimanja donosi sa velikom sigurnošću, što se poklapa sa navedenim razlozima izbora posla od strane nastavnika, gde većina imenuje lične preferencije, interesovanja i ljubav prema nastavničkom pozivu kao glavne determinante izbora zanimanja. Dalje, nastavnici iz obe zemlje se pretežno slažu sa zapažanjem Supera da u fazi od 30. do 45. godine pružamo najveći doprinos na poslu. Takođe, prihvaćeno je mišljenje da je nakon 45. godine teško da se nastavnik odluči na promenu posla (pri čemu je stepen slaganja značajno veći u grčkom nego u srpskom poduzorku), kao i da posle 65. ritam rada biva značajno usporen. Možemo da zaključimo da se, prema iskustvu nastavnika u dve zemlje, subfaza stabilnosti počinje nešto ranije, to jest da se odluke

donose sa više sigurnosti i manje šansi za promenu posla. Zatim, po mišljenju nastavnika da godine najvećeg doprinosa predstavljaju treća decenija i početak četvrte. Nakon tog perioda fluktuacije u nastavničkom poslu su male, kao i da 65. godina života predstavlja pravi momenat za penziju, prema mišljenju nastavnika. S obzirom na to da nastavnici smatraju da se period najvećeg doprinosa u njihovoj profesiji završava negde do 45. godine, izgleda da u narednih petnaest do dvadeset godina rada, nastavnik obavlja svoj posao sa manje truda i zalaganja, i da pri tome nije spreman da taj posao promeni. Vredno je zapažanja da su percepcije nastavnika u oba poduzorka skoro istovetne, te da nastavnici u Srbiji teže da se slažu ili ne slažu sa određenom tvrdnjom u istoj meri kao i njihove kolege u Grčkoj. Jedina razlika javila se u vezi sa periodom održavanja, gde se čini da je nakon 45. godine potencijalna fluktuacija manja u grčkim školama nego u srpskim.

Zaključak: U okviru realizacije šestog istraživačkog zadatka, koji ujedno predstavlja težište našeg rada došli smo, za sada do sledećih zaključaka:

U sklopu ispitivanja slike o sebi nastavnika, kao odgovora na pitanje: „Kakav sam ja kao nastavnik?“, dobili smo veliki broj odgovora, koji se mogu raspodeliti u iste kategorije u oba poduzorka. Nastavnici kako srpskog tako i grčkog poduzorka opisuju sebe u profesionalnoj ulozi kroz svoje opšteljudske karakteristike, odnos prema učenicima, svoje profesionalne kvalitete i način na koji realizuju nastavu, i možemo reći da se u okviru ovih kategorija sreću najvažnije profesionalne vrednosti obe grupe. Na osnovu nejednake raspodele epiteta u formiranim kategorijama, reklo bi se da se slika o sebi koju imaju nastavnici u našoj zemlji više zasniva na razmatranju svojih ljudskih i profesionalnih kvaliteta kao i kroz uspostavljeni odnos sa učenicima, u odnosu na Grčku, gde su nastavnici sagledavali sebe pretežno kroz interakciju sa učenicima. Dakle, čini se da su načini doživljavanja sebe u ulozi nastavnika donekle različite prirode u dva poduzorka, što može da čini temelj različitosti u profesionalnom razvoju dveju poduzoračkih grupa.

Dalje, utvrdili smo da viđenje karijere kakvo je dao Super adekvatno opisuje tok glavnih faza profesionalnog razvoja kod nastavnika, s tim što nastavnici smatraju da se njihova odluka o izabranom pozivu kristalizuje i učvršćuje ranije, pre 25. godine. U celini gledano, u oba poduzorka, izgleda da se karijera percipira u velikoj meri statično, da

pojedinci teže da se u okviru odabrane profesije stabilizuju rano i da donetu odluku ne menjaju, iako još negde na polovini karijere osećaju da su svoj najveći doprinos već dali. Smatramo da se kroz podudarnost odgovora dobijenih u dva poduzorka ogleda i sličnost dva društva, konteksta rada i zapošljavanja i statusa posla prosvetnog radnika.

U nastavku će biti prikazani rezultati rada na šestom istraživačkom zadatku koji su zasnovani na Feslerovoj teoriji profesionalnog razvoja nastavnika. U okviru teorijskog dela rada ukazali smo na sličnosti shvatanja o profesionalnom razvoju Donalda Supera i Ralfa Feslera (*Tabela br. 2*), pa rezultate koji slede treba razumeti i kao nastavak rada na Superovoj teoriji, u okviru određene profesionalne kategorije.

4.4.3 Model profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla teorije Ralfa Feslera, na ukupnom uzorku

Na osnovu načina na koji Feslerova teorija definiše faze profesionalnog razvoja, formulisali smo 34 tvrdnje u upitniku i proverili njihovu faktorsku strukturu.

Tabela br. 31: KMO i Bartletov test sferičnosti za tvrdnje kojima se meri profesionalni razvoj prema Feslerovoj teoriji – ceo uzorak

KMO		.806
Bartletov test sferičnosti	Hi- kvadrat	2548.550
	df	561
	Sig.	.000

Keiser-Meyer-Olkin mera reprezentativnosti merenih varijabli za univerzum varijabli koje se odnose na dato područje viša je od 0.80, što ukazuje na zadovoljavajuću reprezentativnost (Tenjović, 2002: 229). Na osnovu Bartletovog testa sferičnosti, odbacujemo nultu hipotezu da je matrica interkorelacija merenih varijabli u populaciji jednaka matrici identiteta (sig.= 0.000), i zaključujemo da ima smisla raditi faktorsku analizu na ovim podacima.

Tabela 32: Ekstrahovani faktori za tvrdnje na osnovu tvrdnji kojima se meri profesionalni razvoj prema Feslerovoj teoriji – ceo uzorak:

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Kumulativni %	Total	% of Variance	Kumulativni %	Total	% of Variance	Kumulativni %
1	6.455	18.985	18.985	6.455	18.985	18.985	3.836	11.281	11.281
2	3.457	10.169	29.154	3.457	10.169	29.154	3.536	10.400	21.681
3	2.360	6.942	36.096	2.360	6.942	36.096	2.426	7.136	28.816
4	1.788	5.258	41.354	1.788	5.258	41.354	2.417	7.108	35.924
5	1.544	4.542	45.897	1.544	4.542	45.897	1.917	5.638	41.562
6	1.351	3.974	49.870	1.351	3.974	49.870	1.808	5.318	46.880
7	1.257	3.696	53.567	1.257	3.696	53.567	1.662	4.889	51.769
8	1.135	3.340	56.906	1.135	3.340	56.906	1.533	4.510	56.279
9	1.028	3.023	59.929	1.028	3.023	59.929	1.241	3.650	59.929

Faktorskom analizom ekstrahovano je devet faktora čija svojstvena vrednost prelazi 1 i koji skupa objašnjavaju 60% varijanse odgovora na ovoj grupi pitanja, i stoga ćemo zadržati svih 9. Nakon izvršene Varimaks rotacije, dobili smo sledeće faktorske strukture:

Tabela 33: Faktorska struktura faktora ekstrahovanih na osnovu tvrdnji baziranih na Feslerovoj teoriji profesionalnog razvoja, ortogonalna, Varimax rotacija – ceo uzorak:

Tvrdnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu					.705				
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam								.701	
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom	.772								
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci	.705								
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu	.594					.360			
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas	.456					.387			
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavnčkih veća i aktiva						.751			

Tvrđnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama						.806			
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi									.854
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina									.318
Aktivno tragram za novim načinima usavršavanja	.647								
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik			.480				.319	.446	
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji		.773							
Jedva čekam da se penzionišem		.755							
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije		.650							
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad		.397					.476		
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja	.627							- .324	
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja							.744		
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog	.738								
Unosim puno truda u svoj posao.	.571		- .373						
Radim sa velikim entuzijazmom	.401		- .408					- .366	
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju							.588		
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici private					.751				
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi			.642						
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik				.801					
Brinem se zbog odlaska u penziju		.598							
Razočaran/a sam u ovaj posao		.312	.604						

Tvrdnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mučno mi je da uđem u učionicu			.775						
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi				.786					
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla				.400	.572				
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.					.503			.459	
Vreme mi je da prestanem da radim.		.558		.301					
Umoran/na sam od ovog posla.		.469		.552					
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.		.582							

Radi lakšeg razumevanja, opis faktora koje smo dobili izložićemo prateći logiku redosleda kojim se javljaju faze profesionalnog razvoja.

Peti faktor pokazuje odlike faze indukcije prema Fesleru te smo ga nazvali *indukcija*. Nastavnik u ovoj fazi nastoji da se prilagodi radnoj sredini i bude prihvaćen, s tom razlikom što u ovaj faktor spadaju i tvrdnje koje ukazuju da će nastavnik ubrzo napustiti posao, pa se čini najverovatnijim da se ovaj faktor odnosi na nastavnike koji počinju sa radom i/ili pak one koji su na zameni, ili one koji često odsustvuju dugo sa posla (na primer žene koje stvaraju porodicu).

Prvi faktor nazvan *građenje kompetencija* poseduje odlike svojstvene fazi građenja kompetencija. Obuhvata tvrdnje koje ukazuju na entuzijizam, ulaganje velikog truda u svoj posao, vannastavne aktivnosti i u sticanje novih znanja i veština, ukazuju na aktivan odnos prema poslu i profesionalnom razvoju i snažnu želju za građenjem kompetencija.

Šesti faktor, *unutarškolsko angažovanje i entuzijizam*, pokazuje odlike faze entuzijazma, to jest jedne krajnje posvećenosti poslu. Pojedince odlikuje dodatno angažovanje na svim poljima – na pripremi časova, radu u kolektivu, kao i želja za dodatnim aktiviranjem u vidu mentorskog rada.

Sedmi faktor koji je imenovan *stagnacija* ukazuje na nastavnika koji stagnira, nailazi na prepreke i probleme koji mu ne dozvoljavaju da se razvija, radi i uči kako bi

želeo. Jedan od razloga tome može biti strah od gubitka posla. Usled toga nastavnik se ne oseća uspešnim i smatra da stagnira u svom profesionalnom razvoju.

Osmi faktor, koji možemo nazvati *neuspeh*, ukazuje na negativan odnos prema profesionalnom usavršavanju, praćen nedostatkom entuzijazma i osećajem neuspeha, što donekle prepoznajemo u odlikama karijerne frustracije po Fesleru. Po svoj prilici, nastavnik nije u prilici da napusti posao, moguće je upravo zbog porodične situacije, ali ga obavlja bezvoljno i svako dodatno usavršavanje doživljava kao teret.

Treći faktor nazvan *sagorevanje* ukazuje na osećaj gorućeg nezadovoljstva poslom, krajnji nedostatak entuzijazma i jaku potrebu da se prestane sa radom. Najveće korelacije ovaj faktor pokazuje sa tvrdnjama „Mučno mi je da uđem u učionicu“ i „Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi“, i možemo ga prepoznati u Feslerovoj fazi karijerne frustracije, ali je u svom najizraženijem obliku, kada može dovesti, ili je već dovela do sindroma sagorevanja.

Deveti faktor kome smo dodelili naziv *stabilnost* prepoznajemo u fazi karijerne stabilnosti, gde nastavnik nastoji da obavlja svoj posao korektno, da održava postignuto, ali ne nastoji da se ističe, napreduje i da aktivno traži nova znanja.

Četvrti faktor nazvan *izlazak* prepoznajemo u dve faze karijernog razvoja prema Fesleru: fazi izlaska i fazi frustracije, kako obuhvata tvrdnje kojima se izražava želja za promenom posla i jasna namera da se to učini kada se ukaže prilika. Na osnovu najizraženijih korelacija koje formira ovaj faktor, možemo da zaključimo da su njegovi uzroci u tome što nastavnik ne vidi sebe u ovoj profesiji.

Drugi faktor, *povlačenje*, sačinjavaju tvrdnje u vezi sa predstojećim prestankom radnog odnosa: razmišljanje o penziji, osećaj da je vreme za povlačenje došlo kao i briga zbog te činjenice. Na polju usavršavanja javlja se vidan pad aktiviteta i interesovanja, praćen osećajem umora i stavom da je dalje učenje suvišno. U ovom faktoru prepoznajemo sličnosti sa Feslerovom fazom povlačenja.

Zahvaljujući načinu formulacije pitanja, dobili smo sliku o odnosu prema poslu koji uključuje i opis odnosa prema profesionalnom usavršavanju, jer možemo pratiti na koji način različite tvrdnje u vezi sa usavršavanjem koreliraju ili ne koreliraju sa različitim faktorima. Ova analiza nam ukazuje kako opšti odnos prema poslu, odnosno

„faza“ profesionalnog razvoja, biva praćen i jednim posebnim odnosom prema profesionalnom usavršavanju:

Za „fazu“ *indukcije* nismo dobili korelacije sa tvrdnjama u vezi sa usavršavanjem, što je razumljivo s obzirom na to da se nastavnik tek socijalizuje u ovom poslu i ne može da se posveti građenju kompetencija.

U „fazi“ *građenja kompetencija*, javljaju se korelacije sa velikim brojem tvrdnji: nastavnik nastoji da stekne nova znanja, planira svoje usavršavanje, rado učestvuje u unutarškolskim oblicima usavršavanja, kao i u usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.

U toku „faze“ *unutarškolskog anagažovanja i entuzijazma* nastavnik je okrenut usavršavanju u okvirima svoje škole, rado učestvuje u aktivnostima veća i aktiva. Takođe, kod njega postoji potreba za mentorskim radom.

Za stanje ili „fazu“ *neuspeha* karakteristično je da nastavnik doživljava usavršavanje kao opterećenje, i da ne planira da u narednom periodu radi na izgrađivanju svojih kompetencija.

Kod *sagorevanja* izostaju visoke korelacije sa tvrdnjama kojima se opisuje odnos prema profesionalnom usavršavanju. Ova faza se odlikuje posebnim, negativnim emotivnim odnosom prema poslu u celini.

Stagnacija je povezana sa stavom nastavnika da nema vremena da se bavi usavršavanjem i izgrađivanjem kompetencija i njegovom procenom da stagnira u svom profesionalnom razvoju.

Izlazak i stabilnost takođe nisu dale visoke korelacije sa tvrdnjama u vezi sa profesionalnim usavršavanjem, pa možemo reći da se na osnovu faktorske analize ne uočava karakterističan odnos nastavnika prema usavršavanju u ove dve faze.

„Faza“ *povlačenja* se karakteriše stavom da usavršavanje više nije potrebno. U sklopu daljeg proučavanja odnosa profesionalnog razvoja i usavršavanja, biće prikazani rezultati empirijske provere povezanosti svih ekstrahovanih faktora profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u različitim vidovima usavršavanja (Poglavlje 4.8).

4.4.4. Model profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla teorije Ralfa Feslera - srpski poduzorak

Izdvojili smo i opisali faktore u sklopu profesionalnog razvoja na celom uzorku. Sada ćemo pristupiti ekstrakciji faktora na dva poduzorka, srpskom i grčkom.

Tabela br. 34: KMO i Bartletov test sferičnosti za tvrdnje kojima se meri profesionalni razvoj prema Feslerovoj teoriji- srpski poduzorak:

KMO		.726
Bartletov test sferičnosti	Hi- kvadrat	1788.86
	df	561
	Sig.	.000

Keiser-Meyer-Olkin mera reprezentativnosti merenih varijabli za univerzum varijabli koje se odnose na dato područje iznosi 0.693, što ukazuje na nešto manju reprezentativnost, ali prihvatljivu za sprovođenje faktorske analize (Williams et al., 2010: 5). Na osnovu Bartletovog testa sferičnosti (sig.= 0.000) utvrdili smo da ima smisla raditi faktorsku analizu na ovim varijablama.

Tabela br. 35: Ekstrahovani faktori za tvrdnje kojima se meri profesionalni razvoj prema Feslerovoj teoriji - srpski poduzorak:

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,962	20,477	20,477	6,962	20,477	20,477	4,697	13,815	13,815
2	3,341	9,826	30,303	3,341	9,826	30,303	2,968	8,730	22,545
3	2,819	8,291	38,594	2,819	8,291	38,594	2,391	7,032	29,578
4	2,208	6,495	45,089	2,208	6,495	45,089	2,296	6,752	36,330
5	1,735	5,103	50,191	1,735	5,103	50,191	2,253	6,627	42,957
6	1,564	4,601	54,793	1,564	4,601	54,793	2,083	6,126	49,084
7	1,303	3,832	58,625	1,303	3,832	58,625	1,970	5,794	54,877
8	1,236	3,635	62,260	1,236	3,635	62,260	1,685	4,955	59,832
9	1,124	3,307	65,566	1,124	3,307	65,566	1,534	4,512	64,344
10	1,050	3,087	68,653	1,050	3,087	68,653	1,465	4,309	68,653

Analiza glavnih komponenti dala je deset komponenti čija svojstvena vrednost prelazi jedan i koje ukupno objašnjavaju 69% varijanse. Dakle, na srpskom poduzorku javlja se veći broj komponenti nego na ukupnom uzorku, a ajtemi koji ih čine su sledeći:

Tabela br. 36: Faktorska struktura tvrdnji kojima se meri profesionalni razvoj prema Feslerovoj teoriji, ortogonalna, Varimax rotacija – srpski poduzorak:

Tvrdnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu							.799			
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam	.402					.404				
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom					.813					
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci					.421					.519
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu					.435					
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas				.494						.386
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavnčkih veća i aktiva				.830						
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama				.803						
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi									.497	
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina								.633		
Aktivno tragam za novim načinima usavršavanja				.322	.333				.386	
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik			-.491							.467
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji	.757									

mi predstoji										
Jedva čekam da se penzionišem	.708									
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije	.655									
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad								.634		
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja					.609					
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja							.383	.567		
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog			.447		.525					
Unosim puno truda u svoj posao			.899							
Radim sa velikim entuzijazmom			.761							
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju										-.675
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate							.806			
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi		.706								
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik		.485								
Brinem se zbog odlaska u penziju	.703									
Razočaran/a sam u ovaj posao	.339	.760								
Mučno mi je da uđem u učionicu		.821								

Tvrdnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi		.400				.631				
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla						.682				
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao						.801				
Vreme mi je da prestanem da radim	.591									-.526
Umoran/na sam od ovog posla.	.754	.392								
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	.833									

Prikaz rezultata datih u tabeli daćemo kroz prizmu Feslerove teorije, nastojeći da na taj način prikažemo profesionalni razvoj nastavnika u našoj zemlji.

Feslerova faza *indukcije*, odnosno socijalizacije nastavnika prepoznaje se u sedmom faktoru, koji ukazuje da nastavnik nastoji da se prilagodi poslu i novoj sredini, i ne nalazi vremena za rad na razvijanju kompetencija, što možemo smatrati odlikama ponašanja novozaposlenih nastavnika.

Peti faktor nazvali smo *građenje kompetencija* jer ukazuje na više ponašanja koja karakterišu nastavnika u ovoj fazi profesionalnog razvoja: nastavnik se trudi da stekne nova znanja, planira proces svog usavršavanja, motivisan je za učenje i visoko vrednuje prilike za usavršavanje.

Treći faktor smo izjednačili sa fazom *entuzijazma i rasta*, s obzirom na to da ga sačinjavaju tvrdnje kojima se iskazuje visoka posvećenost poslu, zainteresovanost za dodatno usavršavanje, osećaj uspešnosti u poslu i entuzijizam u radu.

Četvrti faktor takođe ukazuje na posvećenost poslu, ali je ona drugačijeg karaktera i odlikuje se usmerenošću na unutarškolske radne aktivnosti, nastavnik nalazi zadovoljstvo u učešću u radu nastavničkih veća, angažovanju u ulozi mentora kao i pripremi za časove. Ovaj faktor smo nazvali *unutarškolsko angažovanje- entuzijizam*.

Deveti faktor se odlikuje posvećenošću poslu i neslaganjem nastavnika sa tvrdnjom da njihov profesionalni razvoj stagnira, što se može objasniti aktivnim traganjem za novim načinima usavršavanja. Ovaj faktor je nazvan *usavršavanje-inovativnost*.

Osmi faktor smo nazvali *stabilnost - stagnacija* – nastavnik nema vremena da se usavršava, procenjuje da je njegovo zalaganje na radu smanjeno, ali pri tome kod njega postoji i strah od gubitka posla.

Deseti faktor, imenovan *frustracija - nesigurnost*, ukazuje na ponašanje individue koja nije sigurna u svom poslu, oseća se neuspešnom, zabrinuta je zbog okolnosti u vezi sa odlaskom u penziju i ne smatra da je vreme da prestane da radi. Isto tako, faktor korelira sa stavom da je u ovom periodu naročito važno da se upozna sa novim saznanjima u svojoj struci, ali ne i sa konkretnim ponašanjima kojima se iskazuje aktivnost na planu usavršavanja.

Drugi faktor smo identifikovali sa fazom *karijerne frustracije* u najizraženijem obliku, kada pokazuje odlike *sagorevanja*: nastavnik ne može da podnese više da radi u svojoj školi, i uopšte, ne želi da se bavi nastavničkim poslom, oseća se umornim, razočaranim, i sam ulazak u učionicu je za njega mučan.

Šesti faktor smo nazvali *izlazak*, on ukazuje na različite razloge nastavnika da ovaj posao napusti – on nije nezadovoljan, ali je zbog porodičnih razloga ili nemogućnosti trajnog zaposlenja prinuđen da posao promeni.

Najzad, prvi faktor imenovan *povlačenje*, obuhvata sve tvrdnje u vezi sa odlaskom u penziju, nastavnik se oseća umornim od posla, smatra da mu usavršavanje nije više potrebno, i zapravo, jedva čeka da se povuče iz profesionalnih aktivnosti.

4.4.5. Model profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla teorije Ralfa Feslera – grčki poduzorak

Na grčkom poduzorku primenili smo iste statističke medtode kako bismo opisali model profesionalnog razvoja nastavnika i dobili sledeće rezultate:

Tabela br. 37: KMO i Bartletov test sferičnosti za tvrdnje kojima se meri profesionalni razvoj prema Feslerovoj teoriji - grčki poduzorak:

KMO		.693
Bartletov test sferičnosti	Hi- kvadrat	1416.378
	df	561
	Sig.	.000

Na osnovu Tabele br. 37 vidimo da je reprezentativnost merenih varijabli prihvatljiva ($KMO > 0.50$), kao i da se matrica interkorelacija merenih varijabli razlikuje od matrice identiteta, i zaključujemo da ima smisla raditi faktorsku analizu (Williams et al., 2010: 5).

Tabela br. 38: Ekstrahovani faktori na osnovu tvrdnji baziranih na Feslerovoj teoriji profesionalnog razvoja- grčki poduzorak:

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,570	16,381	16,381	5,570	16,381	16,381	4,197	12,343	12,343
2	3,878	11,405	27,787	3,878	11,405	27,787	2,924	8,601	20,944
3	2,303	6,773	34,559	2,303	6,773	34,559	2,845	8,368	29,312
4	2,118	6,229	40,789	2,118	6,229	40,789	2,028	5,963	35,276
5	1,812	5,330	46,118	1,812	5,330	46,118	1,966	5,784	41,059
6	1,659	4,878	50,996	1,659	4,878	50,996	1,914	5,630	46,689
7	1,439	4,232	55,228	1,439	4,232	55,228	1,889	5,556	52,245
8	1,281	3,767	58,994	1,281	3,767	58,994	1,683	4,949	57,194
9	1,217	3,580	62,575	1,217	3,580	62,575	1,546	4,547	61,741
10	1,083	3,187	65,761	1,083	3,187	65,761	1,367	4,020	65,761

Faktorskom analizom izvršenom na grčkom poduzorku dobijeno je deset faktora koji ukupno objašnjavaju 66% varijanse. Dakle, razdvajanjem uzorka na poduzorke, dobili smo faktore koji imaju veću eksplikativnu moć. Koristeći ortogonalnu Varimaks rotaciju, izračunali smo sledeće korelacije ajtema sa ekstrahovanim faktorima:

Tabela br. 39: Faktorska struktura faktora ekstrahovanih na osnovu tvrdnji baziranih na Feslerovoj teoriji profesionalnog razvoja, ortogonalna Varimax rotacija, grčki poduzorak

Tvrdnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu						.756				
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam						.519				
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom	.790									
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci	.790									
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu	.614									
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas	.472									
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavnčkih veća i aktiva								.526		
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama								.828		
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi										.823
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina									.706	
Aktivno tragam za novim načinima usavršavanja	.742									
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik							.459			
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji			.802							

Tvrđnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jedva čekam da se penzionišem			.755							
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije			.626							.407
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad										
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja	.599									
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja							.687			
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog	.774									
Unosim puno truda u svoj posao	.602									
Radim sa velikim entuzijazmom		-496								
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju							.744			
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate						.622				
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi					.694					
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik		.828								
Brinem se zbog odlaska u penziju			.655							
Razočaran/a sam u ovaj posao		.418			.438					
Mučno mi je da uđem u učionicu					.753					

Tvrdnje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi		.722								
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla				.696						
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao				.755						
Vreme mi je da prestanem da radim		.464								
Umoran/na sam od ovog posla.		.730								
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.			.365						.564	

I u prikazu faktorske strukture dobijene na grčkom poduzorku, nastojaćemo da pratimo redosled faza profesionalnog razvoja kakav se javlja u Feslerovoj teoriji:

Šesti faktor pokazuje odlike faze indukcije prema Fesleru te smo ga nazvali *indukcija*. Nastavnik u ovoj fazi nastoji da se prilagodi radnoj sredini i bude prihvaćen.

Prvi faktor nazvan *građenje kompetencija i rast* obuhvata odlike dveju uzastopnih faza po Fesleru: građenja kompetencija i entuzijazma rasta. Obuhvata tvrdnje koje ukazuju na entuzijazam, ulaganje velikog truda u svoj posao, vannastavne aktivnosti i u sticanje novih znanja i veština, ukazuju na aktivan odnos prema poslu i profesionalnom razvoju i snažnu želju za građenjem kompetencija.

Osmi faktor, *unutarškolsko angažovanje – entuzijazam* pokazuje odlike faze entuzijazma, odlikuje dodatno angažovanje na radu u kolektivu, kao i želja za dodatnim aktiviranjem u vidu mentorskog rada.

Sedmi faktor koji je imenovan *stagnacija* ukazuje na nastavnika koji nailazi na prepreke i probleme koji mu ne dozvoljavaju da se razvija, radi i uči kako bi želeo što čini da se ne oseća uspešnim u svom poslu. Usled toga nastavnik smatra da stagnira u svom profesionalnom razvoju.

Peti faktor nazvan *sagorevanje* ukazuje na osećaj gorućeg nezadovoljstva poslom, krajnji nedostatak entuzijazma i jaku potrebu da se prestane sa radom. Najveće korelacije ovaj faktor pokazuje sa tvrdnjama „Mučno mi je da uđem u učionicu“ i „Ne mogu više da

podnesem da radim u ovoj školi“, i možemo ga prepoznati u Feslerovoj fazi karijerne frustracije, u svom najizraženijem obliku, kada može dovesti, ili je već dovela do sindroma sagorevanja.

Deveti faktor kome smo dodelili naziv *stabilnost* prepoznajemo u fazi karijerne stabilnosti, gde nastavnik nastoji da obavlja svoj posao korektno, da održava postignuto, ali ne nastoji da se ističe, napreduje i aktivno traži nova znanja.

Deseti faktor nalikuje svojevrsnoj međufazi stabilnosti i povlačenja, opšti odnos prema poslu je obojen *ravnodušnošću*.

Drugi faktor nazvan *izlazak-frustracija* prepoznajemo u dve faze karijernog razvoja prema Fesleru: fazi izlaska i fazi frustracije, s obzirom da obuhvata tvrdnje kojima se izražava želja za promenom posla i jasna namera da se to učini kada se ukaže prilika. Na osnovu najizraženijih korelacija koje formira ovaj faktor, možemo da zaključimo da su njegovi uzroci u tome što nastavnik ne vidi sebe u ovoj profesiji.

Četvrti faktor *izlazak* ukazuje na druge razloge za napuštanje posla, koji nisu lične prirode već su u pitanju okolnosti, nemogućnost stalnog zaposlenja ili porodični razlozi.

Treći faktor, *povlačenje*, sačinjavaju tvrdnje u vezi sa predstojećim prestankom radnog odnosa: razmišljanje o penziji, osećaj da usavršavanje više nije potrebno, da je vreme za povlačenje došlo kao i briga zbog te činjenice. U ovom faktoru prepoznajemo sličnosti sa Feslerovom fazom povlačenja.

Poređenjem karakteristika dobijenih faktora ili uslovno rečeno „faza“ profesionalnog razvoja na dva poduzorka, uočavamo da se oni međusobno razlikuju i da smo dobili dva donekle različita modela profesionalnog razvoja. Sumiraćemo ukratko njihove sličnosti i razlike.

Faktor *indukcija* na oba poduzorka karakteriše se socijalizacijom, i nastojanjem da nastavnik bude prihvaćen u novoj sredini, ali u Srbiji korelira i sa stavom nastavnika da još uvek nema vremena za usavršavanje.

Faktor *građenje kompetencija* pokazuje dosta sličnosti u srpskom i grčkom poduzorku, ukazujući na nastavnika koji je veoma posvećen svom radu i aktivno se usavršava, s tim što ovaj faktor na grčkom poduzorku obuhvata i odlike faze entuzijazma i rasta, dok je na srpskom dobijen zaseban faktor koji opisuje entuzijastični odnos prema poslu, i visok stepen zalaganja na radu.

Dalje, na srpskom poduzorku *unutarškolsko angažovanje* pokazalo se kao zasebna odlika profesionalnog razvoja, kao i na grčkom, pa ove faze možemo izjednačiti. Uopšte, na srpskom poduzorku su odlike faze entuzijazma više iskristalizovane i pokazale su se heterogenijim, pa se javlja još jedna posebna faza posvećenog i aktivnog odnosa prema radu koju smo nazvali *usavršavanje-inovativnost*.

Takođe, na srpskom poduzorku se faktor stabilnosti odlikuje stagnacijom u profesionalnom razvoju, dok su na grčkom poduzorku dobijena dva zasebna, kvalitativno različita odnosa prema poslu to jest faktora – *stabilnost* i *stagnacija*.

Što se tiče karijerne frustracije, u oba poduzorka prepoznaje se „faza“ *sagorevanja*, i pokazuje slične karakteristike: razočaranost u posao, i izražen osećaj odbojnosti prema njemu i mučnine pri stupanju u razred, s tim što u srpskom poduzorku ovom skupu tvrdnji pripada i želja nastavnika da se bavi drugačijom vrstom posla.

Na grčkom poduzorku namera da se posao promeni, pokazalo se, korelira sa zasebnim faktorom koji smo nazvali *izlazak-frustracija*, koji ukazuje na nedostatak entuzijazma, razočaranost i osećaj zamorenosti poslom i nameru da se posao napusti. Izlazak kao faktor (faza) koji se odnosi na pojedince koji su zbog spoljašnjih okolnosti prinuđeni da napuste posao, javlja se u oba poduzorka.

Takođe, faza *povlačenja* pokazuje slične odlike, preokupiranost predstojećim penzionisanjem, želju da se radni odnos i učestvovanje u daljim usavršavanjima završe. Pri tome, u srpskom poduzorku, u sklopu ovog faktora javlja se i osećaj umora od rada u školi.

Na kraju, faktori kojima se ne može naći paralela u dva poduzorka poduzorku jesu *frustracija-nesigurnost* dobijen na srpskom poduzorku i *izlazak-frustracija* i *ravnodušnost* dobijen na grčkom poduzorku.

4.4.6. *Aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje) nastavnika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu*

Upoznali smo se sa modelima profesionalnog razvoja nastavnika u srpskom i grčkom poduzorku. Sada ćemo prikazati status profesionalnog ponašanja nastavnika u dve zemlje, na osnovu vrednosti njihovih faktorskih skorova dobijenih za devet faktora

kojima opisujemo profesionalni razvoj kroz kvalitativno različite skupove ponašanja, preokupacija i problema.

Tabela br. 40: Aktuelni status profesionalnog razvoja nastavnika, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu:

Faktori:	Srbija	Grčka	t	značajnost
Indukcija	.026	-.027	-.404	.687
Građenje kompetencija**	.225	-.235	-3.547	.000
Unutarškolsko angažovanje i entuzijazam**	.237	-.248	-3.790	.000
Neuspeh	-.051	.054	0.800	.425
Stagnacija	-.068	.071	1.056	.292
Sagorevanje**	-.257	.269	4.114	.000
Stabilnost**	.204	-.213	-3.233	.001
Izlazak**	.190	-.198	-3.010	.003
Povlačenje**	-.184	.192	2.917	.004

*vrednost t statistika značajna na nivou 0.05, **vrednost t statistika značajna na nivou 0.01

Dakle, na osnovu faktorskih skorova ispitanika, ostvarenih na dva poduzorka, možemo da zaključimo da postoje značajne razlike u statusu njihovog profesionalnog ponašanja, a time i profesionalnog razvoja. Po pitanju prisustva indikatora *indukcije*, kao faze uvođenja u posao i navikavanja na kolektiv i školu, nisu dobijene razlike. Na faktoru *građenje kompetencija*, kojim se iskazuje visoko zalaganje na radu i investiranje u sopstveni profesionalni razvoj, pokazalo se da ispitanici iz Srbije ostvaruju u proseku viši faktorski skor, pa možemo reći da su kod njih ova ponašanja značajno više prisutna. Isti zaključak važi i za sledeći faktor koji obuhvata odlike *entuzijazma* po Fesleru, pa primećujemo da je volja za angažovanjem u školskim aktivnostima i usavršavanju više izražena kod ispitanika u srpskom poduzorku. Za faktore *neuspeh* i *stagnacija* nismo dobili značajne razlike u pogledu faktorskih skorova dvaju poduzoraka. Međutim, kada je reč o faktoru *sagorevanje*, pokazalo se da ispitanici u Grčkoj iskazuju veći stepen slaganja sa tvrdnjama kojima se iskazuje krajnje negativan odnos prema poslu, bezvoljnost i razočaranost. U pogledu *stabilnosti*, kao umereno posvećenog odnosa prema poslu, na srpskom poduzorku je ostvaren viši faktorski skor – pa zaključujemo da

je kod nastavnika u srpskom poduzorku ovakvo ponašanje više prisutno; viši skor je dobijen i na faktoru *izlazak*, pa možemo da zaključimo da je potencijalna fluktuacija nešto izraženija u Srbiji. Na kraju, preokupiranost problemom predstojećeg penzionisanja, javlja se sa većim intenzitetom u grčkom nego u srpskom poduzorku. Ovu razliku možemo protumačiti dobrim delom starosnom strukturom poduzoraka, jer su u grčkom poduzorku više zastupljeni nastavnici starijih kategorija. Sveukupno, razlike među faktorskim skorovima ukazuju da je aktuelni odnos nastavnika prema poslu više negativno obojen, u Grčkoj, u poređenju sa Srbijom.

Na osnovu uvida u sadržaj ajtema kojima se meri profesionalni razvoj, i same teorije Ralfa Feslera, jasno je da su neki od faktora profesionalnog razvoja povezani sa određenom starosnom dobi. Značajan deo ovih tvrdnji odnosi se na određene periode u karijeri, i da bismo pravilno interpretirali rezultate prikazane u tabeli, potrebno je da ih rastumačimo u svetlu njihove povezanosti sa starošću. U nastavku ćemo prikazati da li postoji povezanost između pripadnosti poduzorku (srpskom ili grčkom) i faktora profesionalnog razvoja (ekstrahovanih na osnovu odgovora ispitanika na gore navedene tvrdnje), kada varijabla starost ima status kontrolne. Na osnovu parcijalne korelacije dobili smo sledeće rezultate između pripadnosti poduzorku, gde je Grčka=1, a Srbija= 2 i faktorskih skorova na devet faktora profesionalnog razvoja.

Tabela br. 41: Povezanost faza profesionalnog razvoja i pripadnosti srpskom ili grčkom poduzorku, kada se kontrolišu efekti varijable starost:

Faktor	r	značajnost
Indukcija	-.053	.420
Građenje kompetencija**	.205	.002
Unutarškolsko angažovanje i entuzijazam**	.290	.000
Neuspeh	-.056	.397
Stagnacija	-.073	.275
Sagorevanje**	-.262	.000
Stabilnost**	.229	.001
Izlazak**	.197	.003
Povlačenje	-.125	.059

* vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05,** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Na osnovu vrednosti koeficijenata parcijalne korelacije datih u Tabeli br. 41, utvrdili smo da kod svih faktora kod kojih postoje značajne razlike u visini faktorskih skorova u dve zemlje (osim faktora *povlačenje*), postoji povezanost između pripadnosti poduzorku i vrednosti faktorskog skora, bez obzira na starosnu dob ispitanika. Vrednosti dobijene na faktorima: *indukcija, neuspeh, stagnacija i povlačenje* ne koreliraju statistički značajno sa kategorijalnom pripadnošću ispitanika, pa možemo reći sa sigurnošću da ne postoje značajne razlike u pogledu faktorskih skorova, to jest ponašanja svojstvenih ovim faktorima u Srbiji i Grčkoj, što potvrđuje i t-test (Tabela br. 40). Za preostale faktore: *građenje kompetencija, unutarškolsko angažovanje i entuzijazam, sagorevanje, stabilnost i izlazak*, dobijene su značajne i ne male korelacije. Dakle, možemo da zaključimo da razlike koje smo utvrdili u profesionalnom ponašanju na dva poduzorka postoje, bez obzira na razlike u starosnoj dobi poduzoraka.

U nastavku ćemo prikazati stepen slaganja sa pojedinačnim tvrdnjama kojima se meri profesionalni razvoj kod ispitanika u Srbiji i Grčkoj i značajnost razlika između odgovora dobijenih u ove dve zemlje. U tabeli koja sledi daćemo prikaz prosečnih vrednosti odgovora ispitanika na pitanja kojima se meri njihovo aktuelno profesionalno ponašanje. Srednje vrednosti predstavljaju aritmetičke sredine stepena slaganja sa tvrdnjama, iskazanim na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači „Uopšte se ne odnosi na mene“, a 5 „U potpunosti se odnosi na mene“.

Tabela br. 42: Aktuelni status profesionalnog razvoja (profesionalno ponašanje) nastavnika u Srbiji i Grčkoj:

Tvrdnje	Srbija (AS) N= 118	Grčka (AS) N= 115	t	Značaj- nost
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	2.07	2.22	0.804	0.422
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.28	2.44	0.920	0.358
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.**	4.49	4.14	- 3.003	0.003
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	4.30	4.06	-1.732	0.085
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.**	4.00	3.19	-5.119	0.000
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.**	4.10	3.70	-2.934	0.004

Tvrđnje	Srbija (AS)	Grčka (AS)	t	Znač.
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavnčkih veća i aktiva.**	3.04	2.53	-3.282	0.001
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mladim kolegama.**	3.40	2.42	-5.881	0.000
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.**	3.97	3.41	-3.654	0.000
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.**	2.42	2.93	2.861	0.005
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.*	3.96	3.59	-2.528	0.012
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.**	1.53	2.12	3.900	0.000
Jedva čekam da se penzionišem.**	1.48	1.91	2.649	0.009
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	1.59	1.56	-0.250	0.803
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.**	1.80	2.27	2.847	0.005
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad	1.75	1.95	1.289	0.199
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.**	3.98	3.31	-4.172	0.000
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.24	2.38	0.889	0.375
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.**	4.04	3.64	-2.711	0.007
Unosim puno truda u svoj posao.**	4.50	3.86	-5.200	0.000
Radim sa velikim entuzijazmom.**	4.37	4.05	-2.635	0.009
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.*	1.92	2.30	2.448	0.015
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	2.00	1.82	-0.983	0.326
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	1.34	1.46	1.067	0.287
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.59	1.42	-1.386	0.167
Brinem se zbog odlaska u penziju.**	1.34	2.76	7.860	0.000
Razočaran/a sam u ovaj posao.**	1.37	1.99	4.585	0.000
Mučno mi je da uđem u učionicu.**	1.20	1.54	3.039	0.003
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.48	1.39	-0.750	0.454
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	1.32	1.22	-1.060	0.290
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1.08	1.10	0.243	0.808
Vreme mi je da prestanem da radim.	1.14	1.24	1.065	0.288
Umoran/na sam od ovog posla.	1.29	1.44	1.372	0.171
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.**	1.31	1.78	3.505	0.001

*Vrednost t-statistika značajna na nivou 0.05, ** Vrednost t-statistika značajna na nivou 0.01

Razmatrajući odgovore ispitanika na pojedinačne tvrdnje u vezi sa profesionalnim ponašanjem, opažamo sledeće: aktuelni odnos prema poslu u obe zemlje može da se označi kao pozitivan, imajući u vidu da ispitanici iskazuju volju da učestvuju u profesionalnom usavršavanju, ulažu trud u sticanje novih znanja, priprema za časove im uglavnom predstavlja zadovoljstvo, smatraju da unose puno truda u svoj posao i da radne aktivnosti obavljaju sa entuzijazmom. Dalje, prosečne vrednosti na ajtemima kojima se iskazuje osećaj neuspešnosti u poslu, osećaj mučnine pri ulasku u školski razred, želja da se potpuno promeni priroda posla, i razočaranost u posao koji obavljaju, kreću se oko 2 („Uglavnom se ne odnosi na mene“). Takođe, sudeći po odgovorima, potencijalna fluktuacija u nastavničkom poslu je mala, a opšti odnos prema sopstvenom profesionalnom razvoju je aktivan.

Možemo reći da nastavnici u Srbiji u celini ne smatraju da im je teret dodatno usavršavnje, trude se da steknu nova znanja, sa zadovoljstvom se pripremaju za časove i drže dodatnu nastavu, ne razlikuju se od kolega po angažovanju u radu nastavničkih veća, traže nove metode usavršavanja, ne osećaju se neuspešnim u poslu, nemaju strah da će izgubiti posao što bi moglo negativno uticati na njihov rad. Ne slažu se da nemaju vremena da se posvete profesionalnom usavršavanju, uglavnom im ne predstavlja problem usavršavanje koje izlazi iz okvira obaveznog, u većini slučajeva ulažu trud i posao obavljaju sa entuzijazmom, ne osećaju da stagniraju u profesionalnom razvoju, ne žele da promene posao, ne slažu se ni sa jednom od tvrdnji u kojima se navodi negativan odnos prema poslu, i ne navode da postoje porodični razlozi zbog kojih bi morali da napuste posao.

Međutim, odgovori ispitanika u dva poduzorka se donekle razlikuju, pa na osnovu rezultata iznetih u ovoj tabeli, sagledavamo i poreklo razlika dobijenih na faktorskim skorovima u dva poduzorka (Tabela br. 40). Stoga ćemo naglasiti na kojim se ajtemima javlja statistički značajna razlika u odgovorima srpskog i grčkog poduzorka. Slaganje sa tvrdnjom „Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom“ i „Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja“ je izraženo u obe zemlje, ali nešto više u Srbiji; dalje, u odnosu na nastavnike u Grčkoj nastavnici u Srbiji više doživljavaju kao zadovoljstvo pripremu za čas; što se tiče dodatne nastave, nastavnici u Srbiji pre navode da im je prijatno da se bave ovom aktivnošću, dok se nastavnici u Grčkoj umereno slažu

sa ovo stavkom u upitniku; takođe u Srbiji, u vezi sa aktivnostima unutar nastavničkog kolektiva - poput nastavničkih veća ili mentorskog rada nastavnika, nastavnici navode da su im prijatnije; takođe, oni procenjuju da su posvećeni poslu isto koliko i drugi, dok se njihove kolege u Grčkoj manje slažu sa ovima tvrdnjama; nastavnici u Grčkoj, međutim, više procenjuju nego naši nastavnici da rade korektno, ali da se manje trude nego ranije – slaganje u grčkom poduzorku je umereno; ovaj nešto negativniji trend, u odnosu prema poslu uočava se u još nekoliko stavki – iako je u proseku nisko, slaganje sa tvrdnjom „Ne osećam se uspešnim kao nastavnik“ malo je veće u Grčkoj, kao i izraženost želje za penzionisanjem, briga oko predstojećeg odlaska u penziju i stav da usavršavanje više nije potrebno; dalje, nastavnici u Grčkoj u nešto manjoj meri navode da nastoje da se usavršavaju u narednom periodu - slaganje je umereno, dok u Srbiji dostiže vrednost 4 („Uglavnom se odnosi na mene“); u načelu se slažu sa stavkom da rado prisustvuju usavršavanju koje prevazilazi okvire obaveznog, ali u manjem stepenu nego nastavnici srpskog poduzorka; takođe, nastavnici u Srbiji procenjuju da su veoma posvećeni poslu i da ga obavljaju sa entuzijazmom, u Grčkoj je odnos takođe pozitivan, ali u nešto manjoj meri (stepen slaganja oko 4); razlika se javlja i u proceni stagniranja u profesionalnom razvoju – slaganje je nisko, ali je nešto veće u Grčkoj; najzad, u Grčkom poduzorku nešto je izraženija razočaranost u posao, osećaj teskobe pri ulasku u učionicu, ili preciznije rečeno, manji je stepen neslaganja sa ovim tvrdnjama (kreće se oko 2 „Uglavnom se ne odnosi na mene“).

Prilikom traganja za interpretacijom razlika između ispitanika iz Srbije i Grčke treba imati u vidu aktuelnu društveno-ekonomsku situaciju u Grčkoj. Možemo razumeti da odnos prema poslu i profesionalnom razvoju nastavnika biva izmenjen usled opšte rasprostranjenog revolta i nezadovoljstva nedavnim događajima kojima je poljuljana sigurnost i prouzrokovana briga za sopstvenu budućnost, budućnost svoje dece i čitave nacije. U skladu sa ovom pretpostavkom tumačimo veoma slab odziv u grčkim školama koji je, moguće je, učinio određene podatke našeg istraživanja manje reprezentativnim. Naime, možemo samo nagađati kakvi bi bili odgovori ispitanika koji nisu želeli da učestvuju u istraživanju, a kojih je veći broj nego nastavnika koji su sačinili konačni poduzorak u Grčkoj. Ovom broju treba dodati i značajan postotak polupopunjenih upitnika koji nisu mogli biti obrađeni. Ova činjenica može biti pokazatelj stava prema

poslu i dodatnim aktivnostima, koji se karakteriše nezainteresovanošću i nekooperativnošću.

4.4.7. Povezanost starosne dobi ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja (tok profesionalnog razvoja)

Tok promena na nivou profesionalnog razvoja pratili smo na tri načina: računanjem razlika između ispitanika različitih starosnih kategorija u pogledu faktorskih skorova na faktorima profesionalnog razvoja, proverom razlika koje se javljaju između kategorija ispitanika različitih starosnih dobi na pojedinačnim ajtemima i utvrđivanjem povezanosti varijable starost i pojedinačnih tvrdnji kojima se meri profesionalni razvoj.

Aproksimativni period javljanja određene „faze“ profesionalnog razvoja utvrđen je primenom jednofaktorijalne analize varijanse na vrednosti faktorskih skorova na faktorima profesionalnog razvoja ispitanika različitih starosnih kategorija.

Tabela br. 43: Faktorski skorovi na faktorima profesionalnog razvoja za ispitanike različitih starosnih kategorija i značajnost razlika tih skorova među ispitanicima različite starosti:

Starosne kategorije	Faktorski skorovi								
	<i>indukcija</i> **	<i>građenje kompetencija</i> *	<i>unutaršk. angažovanja</i> nje*	<i>neuspeh</i>	<i>sagorevanje</i> nje**	<i>stagnacija</i>	<i>stabilnost</i>	<i>izlazak</i>	<i>povlačenje</i> nje**
Do 30	.942	.280	-.297	.183	-.378	-.006	.002	-.008	-.649
31- 40	.373	.169	-.230	-.001	-.006	-.463	-.128	.009	-.323
41- 50	-.221	.010	.007	-.006	.258	.111	.147	.005	-.009
Preko 50	-.348	-.325	.262	.004	-.206	-.128	-.006	-.145	.706

*vrednost F količnika značajna na nivou 0.05, **vrednost F količnika značajna na nivou 0.01

Na osnovu pregleda Tabele br. 43, uočavamo da se vrednosti faktorskih skorova vidno razlikuju od jedne do druge starosne kategorije, te da svaki faktor profesionalnog razvoja teži da se javi u određenom momentu, odnosno u određenoj starosnoj dobi. Sudeći po najvišim ostvarenim skorovima, period kada se javljaju sa najvećim intenzitetom ponašanja karakteristična za pojedine faze bio bi: za *indukciju* i za *građenje kompetencija i rast* do 30 godina, za *unutarškolsko angažovanje i entuzijizam* posle 50, za *neuspeh* do

30 godina, za *sagorevanje* od 41 do 50 godina, kao i za *stagnaciju i stabilnost*, i za *povlačenje*, prirodno, posle 50 godina starosti. Za izlazak je teško dati ovakvu pretpostavku, jedino možemo da zaključimo da su ispitanici sa preko 50 godina manje skloni da napuste posao nego njihove mlađe kolege.

Tabela se može čitati i prema redovima, to jest prema starosnim kategorijama, i na taj način možemo da sagledamo koja se ponašanja, razmišljanja i preokupacije javljaju u većem stepenu u datoj fazi životnog ciklusa: u periodu do 30. godine nastavnici su preokupirani socijalizacijom na radnom mestu i nastojanjem da budu prihvaćeni, takođe, tada se posvećuju učenju, sticanju metodičkih i stručnih znanja i njihova posvećenost poslu i radni entuzijazam su visoki. Međutim, može da se dogodi da se u ovom periodu nastavnik suoči sa osećajem neuspeha i da posao obavlja nerado i bezvoljno. Pretpostavljamo da je faktorski skor najviši za *neuspeh* u prvim godinama rada, jer nastavnici koji se osećaju neuspešnim, i ne uspevaju da izgrade profesionalne veštine i steknu znanja koja će im pomoći da ovaj problem prevaziđu, napuštaju posao u prvim godinama radnog staža.

Period od 31. do 40. čini se produktivnim periodom u karijeri nastavnika – tada se idalje radi na sticanju novih znanja i kompetencija i posao se obavlja sa elanom, a negativni skorovi na faktorima *stagnacija*, *sagorevanje* i *neuspeh* ukazuju da tridesete godine predstavljaju period profesionalnog rasta. Ranijim istraživanjima nađeno je da se u periodu nakon tridesete godine javlja veća posvećenost poslu i jača ambicioznost kod nastavnika (Sikes, 1985: 48), što jeste u skladu i sa našim rezultatima.

Tokom četrdesetih profesionalni razvoj nastavnika poprima drugačije karakteristike – u ovom periodu dolazi do stabilizacije, ako je prethodni karijerni razvoj tekao povoljno. Međutim, u ovoj fazi može da se javi stagnacija u profesionalnom razvoju, i najveća je verovatnoća da dođe do karijerne frustracije i sagorevanja. Moguće je da su upravo u ovom periodu nastavnici najviše opterećeni na ličnom i porodičnom planu, i da njihova rezistentnost na stres opada. S druge strane, na profesionalnom planu, smanjuju se, aktivitet i posvećenost sticanju novih znanja i veština. Smatramo, prema tome, da četrdesete godine predstavljaju period najvećeg opterećenja u karijernom ciklusu nastavnika, kada im mogu biti potrebni posebna podrška i pomoć.

Najzad, u šestoj deceniji života, zanimljivo je, faktorski skor za faktor *unutarškolsko angažovanje i entuzijazam* dostiže maksimum. Dakle, u karijeri nekih nastavnika nastupa period posvećenosti poslu i jakog interesovanja za unutarškolske aktivnosti, i oni su voljni da da daju svoj doprinos radu škole i kolektiva. Takođe, u poslednjoj deceniji radnog veka, javlja se faza *povlačenja*, preokupiranosti temom penzionisanja i završetka radnog veka.

Dalje, uočavamo da se vrednosti faktorskih skorova za jedan broj faktora značajno razlikuju zavisno od starosne dobi ispitanika – za faktore: *indukcija, građenje kompetencija, unutarškolsko angažovanje i entuzijazam, sagorevanje i povlačenje*. Dakle, pretpostavljamo da se ponašanja karakteristična za nabrojane faktore javljaju sa značajno većom verovatnoćom u imenovanim fazama životnog ciklusa. Kako bismo utvrdili između kojih starosnih kategorija postoje statistički značajne razlike u pogledu faktorskih skorova, sproveli smo Tamhane-ovu post-hok analizu, pošto na osnovu Leveneovog testa nije potvrđena homoscedastičnost varijansi.

Za faktor- fazu *indukcije* dobijene su sledeće značajne razlike:

Tabela br. 44: Značajne razlike među faktorskim skorovima ispitanika različitih starosnih kategorija na faktoru indukcija:

Starosne kategorije	Do 30	31 – 40	41- 50	Preko 50
Do 30	/	.169	.000**	.000**
31- 40	.169	/	.005**	.000**
41- 50	.000**	.005**	/	.913
Preko 50	.000**	.000**	.913	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Kao što smo i očekivali, poznajući karakteristike faze indukcije, faktorski skor ostvaren na ovom faktoru značajno je viši za ispitanike mladih starosnih kategorija, do 30 i od 31 do 40, u odnosu na dve starije kategorije – od 41 do 50 i preko 50 godina. Dakle, možemo reći da *indukcija* predstavlja fazu koja jeste povezana sa starosnom dobi i da se ponašanja karakteristična za ovu fazu javljaju i tokom 30-tih godina.

Što se tiče faktora *građenje kompetencija i unutarškolsko angažovanje i entuzijazam*, u post-hok analizi nisu utvrđene značajne razlike među formiranim kategorijama. Na osnovu vrednosti u tabeli, možemo pretpostaviti da je razlika dobijena analizom varijanse proizišla kao rezultat razlika među kategorijama do 30 i preko 50. Dakle, uslovno rečeno, ove starosne kategorije razlikuju se po prisustvu navednih faktora i čini se da se putevi usavršavanja nastavnika u okviru izdvojenih starosnih kategorija značajno razlikuju, pa u mlađim godinama, do kraja 30-tih, nastavnik radi na sticanju kompetencija, dok u starijim, posle 50-te, želi da svoja znanja i iskustvo podeli i prenese drugima.

Tabela br. 45: Značajne razlike među faktorskim skorovima ispitanika različitih starosnih kategorija na faktoru sagorevanje:

Starosne kategorije	Do 30	31 – 40	41 - 50	Preko 50
Do 30	/	.299	.002**	.860
31- 40	.299	/	.315	.949
41- 50	.002**	.315	/	.037*
Preko 50	.860	.949	.037*	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Za faktor *sagorevanje*, statistički značajna razlika javlja se između treće starosne kategorije (od 41 do 50), s jedne strane, i najmlađe (do 30) i najstarije kategorije (preko 50), s druge, pa možemo da tvrdimo da su indikatori sagorevanja kod nastavnika značajno više izraženi u četrdesetim godinama.

Tabela br. 46: Značajne razlike među faktorskim skorovima ispitanika različitih starosnih kategorija na faktoru povlačenje:

Starosne kategorije	Do 30	31 – 40	41 - 50	Preko 50
Do 30	/	.013*	.000**	.000**
31- 40	.013*	/	.336	.000**
41- 50	.000**	.336	/	.000**
Preko 50	.000**	.000**	.000**	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Najzad, za faktor *povlačenje*, pokazalo se da postoji više razlika u faktorskim skorovima, pa su razlike značajne između prve starosne kategorije i svih ostalih starosnih kategorija. Pri tome, jedino je faktorski skor za poslednju starosnu kategoriju (preko 50 godina) pozitivan i značajno je veći u odnosu na skorove svih ostalih kategorija, pa možemo reći da je u pitanju faza koja se zasigurno javlja u periodu nakon 50-te godine starosti.

Prikazali smo povezanost varijable starost i vrednosti faktorskih skorova na faktorima profesionalnog razvoja. U nastavku su prikazane aritmetičke sredine odgovora nastavnika različite starosne dobi na ukupne tvrdnje na skali profesionalnog razvoja, i prikazano je na kojim ajtemima se javljaju značajne razlike u odgovorima ovih kategorija ispitanika, utvrđene na osnovu analize varijanse. Ovim postupkom stičemo uvid u to koji su to indikatori faza profesionalnog razvoja povezani sa starosnom dobi nastavnika.

Tabela br. 47: Profesionalno ponašanje nastavnika različite starosne dobi, ceo uzorak:

Tvrdnje	Ukupno N= 233			
	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.**	3.45	2.33	2.06	1.66
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.20	2.36	2.27	2.58
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.*	4.45	4.48	4.36	4.03
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.**	4.75	4.48	4.19	3.66
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	4.20	3.52	3.52	3.58
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	4.05	3.75	3.95	3.90
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	2.65	2.77	2.84	2.82
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	2.45	2.69	3.02	3.16
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	3.90	3.61	3.77	3.65
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.*	2.10	2.39	2.97	2.74
Aktivno tragram za novim načinima usavršavanja.	3.80	3.69	3.88	3.68
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	1.75	1.87	1.77	1.82
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.**	1.10	1.43	1.51	2.44

Tvrdnje	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Jedva čekam da se penzionišem.**	1.25	1.33	1.42	2.15
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.**	1.10	1.64	2.14	2.61
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	1.40	1.74	1.94	1.98
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.**	3.95	4.08	3.68	3.03
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.45	2.28	2.41	2.10
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	4.00	4.03	3.89	3.52
Unosim puno truda u svoj posao.	4.45	4.25	4.11	4.15
Radim sa velikim entuzijazmom.	4.25	4.28	4.15	4.26
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	1.60	2.15	2.23	2.05
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.**	3.05	2.54	1.53	1.49
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	1.20	1.30	1.58	1.31
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.30	1.61	1.50	1.47
Brinem se zbog odlaska u penziju.**	1.10	1.54	2.06	2.82
Razočaran/a sam u ovaj posao.*	1.20	1.52	1.90	1.66
Mučno mi je da uđem u učionicu.	1.10	1.33	1.52	1.28
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.40	1.52	1.47	1.31
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.*	1.65	1.38	1.18	1.16
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1.05	1.15	1.11	1.02
Vreme mi je da prestanem da radim.*	1.00	1.11	1.14	1.41
Umoran/na sam od ovog posla.	1.15	1.25	1.39	1.52
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.**	1.05	1.31	1.52	1.98

*vrednost F statistika značajna na nivou 0.05**vrednost F statistika značajna na nivou 0.01

Na nivou celog uzorka, utvrdili smo, kao što je i očekivano da se vrednosti odgovora ispitanika definisanih starosnih kategorija razlikuju na ajtemima kojima se opisuje faza *indukcije* – socijalizacije u školskoj sredini, i *povlačenja* – koje se odlikuje razmišljanjima o predstojećem penzionisanju i prestanku radnog odnosa.

U sledećem nizu tabela prikazano je između kojih starosnih kategorija se javljaju razlike u iznosu aritmetičkih sredina, kako bismo stekli uvid u to koja su pojedinačna ponašanja, razmišljanja, preokupacije i problemi karakteristični za određenu starosnu

dob, odnosno kada se sa u najvećem intenzitetu javljaju imenovana ponašanja. Primenili smo post-hok test Tamhane, jer nije potvrđena pretpostavka jednakosti varijansi.

Tabela br. 48: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu“:

Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.**	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.042*	.006**	.000**
31-40 god.	.042*	/	.820	.033*
41-50 god.	.006**	.820	/	.326
Preko 50 god.	.000**	.033*	.326*	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Vidimo da uklapanje u radnu sredinu odvija se u tridesetim godinama, međutim, razlika je značajna i kada poredimo kategoriju nastavnika 31- 40 godina i njihove kolege koje imaju preko 50 godina, pa možemo da zaključimo da socijalizacija nastavnika može trajati i do 40. godine, po svoj prilici zavisno od momenta kada je stupio na rad.

Tabela br. 49: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Nov/a sam u poslu i nastojim da me kolege i učenici prihvate“:

Nov/a sam u poslu i nastojim da me kolege i učenici prihvate**	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.668	.001**	.001**
31-40 god.	.668	/	.000**	.000**
41-50 god.	.001**	.000	/	1.000
Preko 50 god.	.000**	.000**	1.000	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Na osnovu odgovora na tvrdnju „Nov/a sam u poslu i nastojim da me kolege i učenici prihvate“, dolazimo do istog zaključka, da faza indukcije traje otprilike do 40. godine

Tabela br. 50: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci“:

U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.**	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.374	.006**	.000**
31-40 god.	.374	/	.199	.000**
41-50 god.	.006**	.199	/	.051
Preko 50 god.	.000**	.000**	.051	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Na osnovu vrednosti iznetih u tabeli, vidimo da mlađe kategorije nastavnika, do 40 godina pridaju veći značaj upoznavanju sa novim metodama i aktuelnostima u struci, i da nakon tog perioda, interesovanje za upoznavanje sa novitetima opada, mada i nakon pedeste godine ono nije nisko (Tabela br. 47).

Tabela br. 51: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.“:

Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.**	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.999	.970	.103
31-40 god.	.999	/	.149	.000**
41-50 god.	.970	.149	/	.022*
Preko 50 god.	.103	.000**	.022*	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Nastojanja nastavnika da izgrađuju svoje profesionalne kompetencije, kao jedan od glavnih indikatora faze *građenja kompetencija*, najintenzivnije je do 40. godine (Tabela br. 47), a nakon 50. godine se smanjuje u izvesnoj meri.

Na osnovu post- hok Tamhane testa utvrdili smo da se razlike među ispitanicima javljaju na dva ajtema, kojima se meri faza karijerne frustracije, to jest sagorevanja u našem istraživanju: „Razočaran/a sam u ovaj posao“ i „Mučno mi je da uđem u učionicu“.

Tabela br. 52: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Razočaran/a sam u ovaj posao“:

Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.**	Do 30 god.	31- 40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.241	.001**	.095
31-40 god.	.241	/	.160	.976
41-50 god.	.001**	.160	/	.768
Preko 50 god.	.095	.976	.768	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Tabela br. 53: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Mučno mi je da uđem u učionicu“:

Mučno mi je da uđem u učionicu	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.338	.011*	.564
31-40 god.	.338	/	.740	1.000
41-50 god.	.011*	.740	/	.465
Preko 50 god.	.564	1.000	.465	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Za osećaj razočaranosti u posao i mučnine pri samom ulasku u školski razred (Tabela br. 52 i Tabela br. 53), pokazalo se da su intenzivniji tokom četvrte decenije životne dobi s tim što je razlika statistički značajna kada se poređenje vrši sa kategorijom najmlađih nastavnika. Razumemo koji su činioци faze *sagorevanja* povezani sa starosnom dobi, čime pojašnjavamo rezultat analize razlika faktorskih skorova ispitanika različite starosne dobi za fazu *sagorevanja* (Tabela br. 43) i potvrđujemo da je u periodu od 41 do 50 verovatnije da se pojave negativne promene u karijeri nastavnika.

Tabela 54: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Korektno radim, ali se manje trudim nego ranijih godina“:

Korektno radim, ali se manje trudim nego ranijih godina*	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.970	.144	.507
31-40 god.	.970	/	.049*	.691
41-50 god.	.144	.049*	/	.924
Preko 50 god.	.507	.691	.924	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Osećaj nastavnika da je dostigao plato u karijeri, i da ne daje doprinos koji je ranije davao javlja se, prema Feslerovoj teoriji u fazi stabilizacije. U našem istraživanju, pokazalo se, procena nastavnika da svoj posao obavlja korektno, ali sa manje truda nego ranije, karakteristična je za starosnu dob od 40. do 50. godine, više nego za raniji period.

Tabela br. 55: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji“:

Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji**	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.999	.942	.003**
31-40 god.	.999	/	.991	.001**
41-50 god.	.942	.991	/	.005**
Preko 50 god.	.003**	.001**	.005**	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Što se tiče razmišljanja o predstojećem penzionisanju, sa sigurnošću možemo da zaključimo da su ona osobenost završnog perioda karijere nastavnika, nakon 50. godine. Međutim, želja za povlačenjem i prestankom radnog odnosa blago se pojačava i u ranijem periodu, kao što vidimo iz tabele koja sledi.

Tabela br. 56: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Jedva čekam da se penzionišem“:

Jedva čekam da se penzionišem**	Do 30 god.	31- 40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.191	.016*	.000**
31-40 god.	.191	/	.997	.000**
41-50 god.	.016*	.997	/	.001**
Preko 50 god.	.000**	.000**	.001**	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Uverili smo se da vrednosti aritmetičkih sredina nisu visoke (Tabela br. 47), pa ne možemo reći da stariji nastavnici priželjukuju odlazak u penziju. Ipak, razlike u odgovorima ukazuju da već nakon četrdesete godine, nastavnici u nešto većoj meri prestanak radnog odnosa percipiraju kao poželjan.

Tabela br. 57: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorija dobijene za tvrdnju „Brinem zbog odlaska u penziju“:

Brinem zbog odlaska u penziju**	Do 30 god.	31-40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.071	.000*	.000**
31-40 god.	.071	/	.101	.000**
41-50 god.	.000**	.101	/	.047*
Preko 50 god.	.000**	.000**	.047*	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Briga zbog odlaska u penziju, kao još jedan od indikatora faze povlačenja, najintenzivnija je, prirodno, nakon pedesete godine, ali ni tada nije visoko izražena.

Tabela br. 58: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorijana dobijene za tvrdnju „U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije“:

U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.**	Do 30 god.	31- 40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.002**	.000**	.000**
31-40 god.	.002**	/	.037*	.000**
41-50 god.	.000**	.037*	/	.264
Preko 50 god.	.000**	.000**	.264	/

* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Stav nastavnika da nije potrebno da se dalje usavršavaju i da ulažu trud, kao što vidimo, jača sa godinama, a razlika je vidljiva već na prelasku iz treće u četvrtu deceniju. Naravno, treba imati u vidu iznos srednjih vrednosti odgovora, na osnovu kojih vidimo da se odgovori kreću na liniji od „uopšte se ne odnosi na mene“, do „i odnosi se i ne odnosi se na mene“, te da se nastavnici mahom ne slažu sa tim da nije potrebno da se dalje trude i da uče, čak ni u poslednjoj deceniji radnog staža.

Tabela br. 59: Značajne razlike među odgovorima ispitanika različitih starosnih kategorijana dobijene za tvrdnju „Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno“:

Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.**	Do 30 god.	31- 40 god.	41-50 god.	Preko 50god.
Do 30 god.	/	.085	.002**	.000**
31-40 god.	.085	/	.642	.003**
41-50 god.	.002**	.642	/	.123
Preko 50 god.	.000**	.003**	.123	/

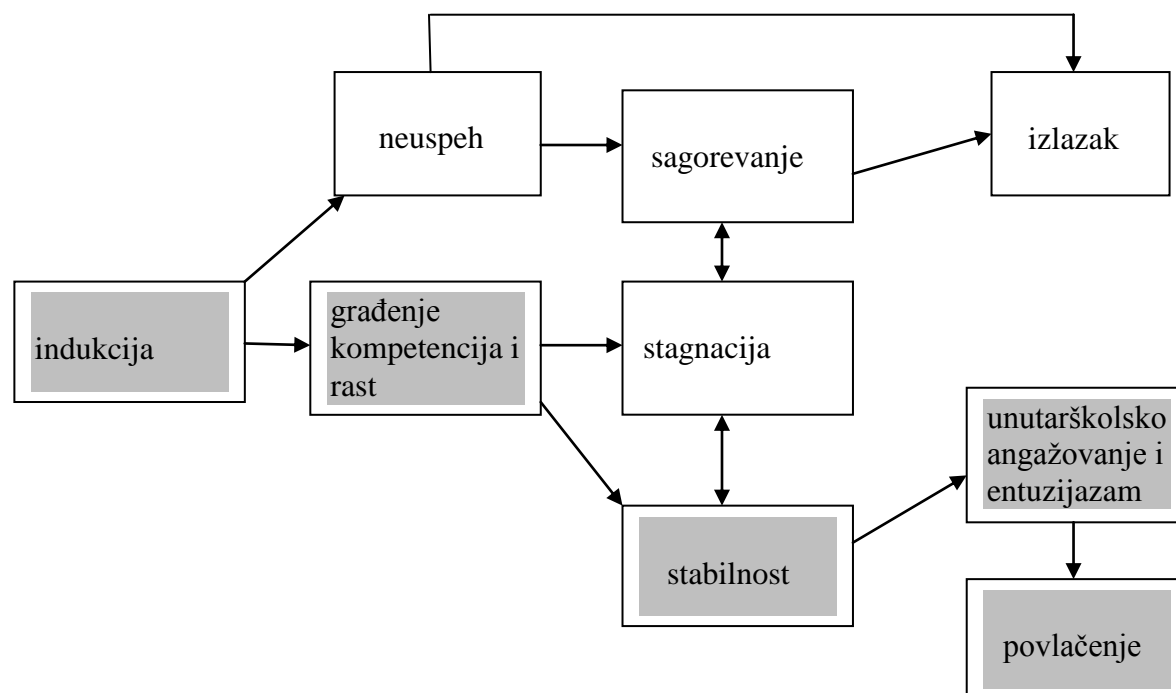
* Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.05

** Tamhane testom dobijena je razlika značajna na nivou 0.01

Dakle, stav da usvršavanje više nije potrebno blago jača sa godinama starosti, s tim što ni tokom pete i šeste decenije ne prelazi vrednost 2 („Uglavnom se ne odnosi na mene“).

Za tvrdnje „Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom“ i „Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla“ na osnovu post-hok testa nije utvrđena nijedna statistički značajna razlika među izdvojenim kategorijama.

Naš hipotetički model toka profesionalnog razvoja nastavnika možemo predstaviti grafički na sledeći način:



Shema br. 3: Hipotetički model toka profesionalnog razvoja nastavnika

Razmatrajući mogućnost interpretacije dobijenih rezultata u okviru postavki faznih teorija profesionalnog razvoja, uočavamo da dobijeni rezultati mogu da se aproksimiraju prema Fesslerovoj teoriji karijernog ciklusa (Fessler, 1995: 185, 186) i da se uglavnom poklapaju sa rezultatima prethodnih istraživanja o karijernom ciklusu nastavnika. Svakako, ne možemo isključiti mogućnost da dobijeni faktori predstavljaju faze profesionalnog razvoja, od kojih *indukcija* predstavlja prvu fazu karijernog ciklusa nastavnika. Faza *građenja kompetencija i rasta* najverovatnije dolazi nakon indukcije, i obuhvata aktivnosti rada na profesionalnom razvoju i visoku zainteresovanost i investiranost u radne aktivnosti. U slučaju da nastavnik ne uspeva da se realizuje u ovoj profesionalnoj ulozi, da savlada zahteve posla i socijalizuje se na adekvatan način, može doći do osećaja neuspeha u poslu, i usled toga napuštanja profesije, što je potvrđeno ranijim nalazima o velikoj fluktuaciji nastavnika na početku karijere (Kyriakou & Sutcliffe, prema Sikes, 1985: 30, Measor: 1985, 63).

Druga je mogućnost, ako se problem ne reši, a nastavnik nije u mogućnosti da napusti posao, da dođe do sagorevanja koje se manifestuje izraženim nezadovoljstvom poslom i potrebom za njegovim napuštanjem. Fazom *sagorevanja* može rezultovati i *stagnacija* kao nemogućnost unapređivanja svojih potencijala praćena osećajem neuspeha (Fessler, 1995: 186) i uopšte, nemogućnost napredovanja (Sikes, 1985: 49). Pri tome, pretpostavljamo da su uzroci faze *neuspeha* unutrašnje prirode, to jest da ona proističe iz nepoklapanja karakteristika individue i odlika posla, dok su uzroci stagnacije egzogeni, uzrokovani teškoćama i preprekama sa kojima se suočava nastavnik u svojoj okolini.

Takođe, smatramo da se ove faze (*stagnacija, stabilnost i sagorevanje*) mogu javiti u različitim momentima života, ali je najveća verovatnoća u sredini karijernog toka. Uzrok tome vidimo u specifičnostima životne faze u kojoj se nalazi četrdesetogodišnjak – njegova finansijska i porodična opterećenost raste, kako se deca mahom još uvek nisu osamostalila, a pomoć roditelja izostaje, da bi sve više njima samima biva potrebna. Na mogućnost javljanja frustracije tokom pete decenije života ukazuju i rezultati Sajksove, koja objašnjava pojavu ovih fenomena karakteristikama životne faze, koja nameće pitanja ličnog postignuća i ostvarenosti i neretko rezultuje nezadovoljstvom (Sikes, 1985: 52).

Pretpostavljamo da nakon *stagnacije* može i da se nastavi “normalan” tok karijere zavisno od okolnosti, i da nastupi *stabilnost*, kao period korektne ali umerene

posvećenosti radu i usavršavanju. Isto tako, smatramo da dobar broj nastavnika ne prolazi kroz faze *neuspeha*, *stagnacije* i *sagorevanja*, i da posle *građenja kompetecija i rasta* u “normalnom” toku karijere dolazi *stabilizacija* (prema: Fessler, 1995: 185). Po svojoj prilici, nakon perioda stabilnosti kod jednog broja nastavnika budi se ponovo entuzijazam, i oni sa novim elanom pristupaju školskim aktivnostima i angažuju se na unutarškolskom usavršavanju. Ponovno buđenje radnog elana u poslednjim godinama staža tumači se većim osećajem slobode i neopterećenosti koji nastupaju pred penziju (Sikes, 1985: 56), ali i karakteristikama date životne faze, kao faze samoprihvatanja, refleksije i smirenosti (Huberman, prema: Papanou, 2002: 109).

Nakon toga, dolazi do *povlačenja*, koje se manifestuje razmišljanjima o penziji ili čak priželjkivanjem prestanka radnih aktivnosti, i svakako je povezano sa starosnom dobi. *Izlazak*, po svemu sudeći, može da se dogodi u bilo kom momentu i iz različitih pobuda, ali je verovatnije da se javi usled karijerene frustracije, i zbog toga ga vezujemo za faze *neuspeha* i *sagorevanja*.

Do sada smo se bavili promenama u profesionalnom ponašanju povezanim sa starosnom dobi na nivou celog uzorka. U nastavku su prikazane promene na nivou profesionalnog ponašanja koje se mogu povezati sa starosnom dobi na dva poduzorka – srpskom i grčkom.

Tabela br. 60: Povezanost aktuelnog profesionalnog ponašanja nastavnika sa njihovom starosnom dobi, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu:

Tvrđnje	Ceo uzorak N= 233	Srbija N=118	Grčka N=115
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	-.299**	-.358**	-.273**
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.090	.137	.014
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	-.141*	-.019	-.201*
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	-.343**	-.363**	-.312**
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	-.067	-.008	-.007
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	.011	.063	.036
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.039	.149	-.002
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	.152*	.311**	.172

Tvrdnje	Ceo uzorak	Srbija	Grčka
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	-.020	.020	.040
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	.128	.245**	-.124
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.	-.006	.161	-.120
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	.025	.064	-.107
Jedva čekam da se penzionišem.	.349**	.319**	.359**
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	.297**	.366**	.226**
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	.367**	.430**	.262**
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	.086	.163	-.042
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	-.322**	-.339**	-.248**
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	-.070	-.027	-.170
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	-.142*	-.098	-.136
Unosim puno truda u svoj posao.	-.090	.045	-.103
Radim sa velikim entuzijazmom.	-.038	.007	-.024
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	.046	.186*	-.180
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	-.383**	-.359**	-.412**
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	.068	.039	.079
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	.032	.038	.075
Brinem se zbog odlaska u penziju.	.353**	.345**	.341**
Razočaran/a sam u ovaj posao.	.144*	.204*	.003
Mučno mi je da uđem u učionicu.	.083	.079	.034
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	-.072	-.102	-.007
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	-.165*	-.158	-.150
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	-.082	-.106	-.074
Vreme mi je da prestanem da radim.	.216**	.220*	.199*
Umoran/na sam od ovog posla.	.164*	.232*	.052
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	.297**	.328**	.255**

*vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, ** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Kao što vidimo, na nekim tvrdnjama značajnost koeficijenta korelacije je ista u dva poduzorka, dok se na drugim razlikuje. Sagledaćemo prvo koje od ovih tvrdnji pokazuju statistički značajne korelacije sa starošću ispitanika na oba poduzorka, kako bismo ukazali na ponašanja, stavove i percepcije koje možemo smatrati opštim tendencijama specifičnim za određenu životnu dob. Tvrdnje za koje nije dokazana povezanost sa

godinama starosti tumačimo kao pokazatelje ponašanja, stavova i percepcija koji se javljaju u različitim momentima u karijeri, bez pravilnosti, ili su pak, trajni.

Negativnu korelaciju sa starošću formira odgovor kojim se opisuje nastavnik početnik i nastavnik koji nastoji da se uklopi u školu, korelacija postoji u oba poduzorka. Takođe, negativan koeficijent korelacije u obe zemlje pokazuje tvrdnja koja ukazuje da nastavnik planira u narednom periodu da se posveti izgrađivanju kompetencija, pa možemo zaključiti da se ovo ponašanje javlja kod mladih nastavnika i karakteristika je jedne faze profesionalnog razvoja. Potom, skupina tvrdnji koja se odnosi na prestanak radnog odnosa: javljanje razmišljanja o predstojećoj penziji, želja za povlačenjem i stav da usavršavanje više nije potrebno pokazuju u obe zemlje pozitivnu korelaciju sa godinama, pa možemo reći da su ovo odlike poznijih faza razvoja karijere. Neslaganje ispitanika iz oba poduzorka sa svim navedenim tvrdnjama, prema tome, treba tumačiti u skladu sa navedenim korelacijama sa godinama.

Korelacije koje se javljaju kao značajne u našoj zemlji, ali ne i u Grčkoj odnose se na starije nastavnike kod kojih se javlja želja za mentorskim radom, percepcija da radi korektno ali se ne trudi kao ranijih godina, osećaj umora i stagniranja u profesionalnom razvoju, kao i razočaranost u posao. Dakle, odgovore na navedene tvrdnje u našoj zemlji možemo objasniti u značajnoj meri uticajem godina ispitanika, dok u Grčkoj korelacije dobijene za navedene tvrdnje nisu značajne, pa ih ne možemo imenovati karakteristikama određenih faza profesionalnog razvoja. Pretpostavljamo da se ove razlike javljaju jer se umor, osećaj razočaranosti i stagniranja u grčkom poduzorku javljaju i u ranijim fazama karijernog ciklusa, kao posledica vanrednih društvenih događanja.

Potreba za mentorskim radom inače je na grčkom poduzorku niže izražena nego na srpskom, i vidimo da nije povezana sa starosnom dobi, što tumačimo karakteristikom sistema, u kome inače mentorski rad nije rasprostranjen, pa stoga i ne figurira kao element profesionalnog razvoja u određenoj fazi životnog ciklusa. U slučaju Grčke, jedina značajna povezanost sa starošću koja je utvrđena na ovom poduzorku, ali ne i na srpskom, je negativna korelacija za tvrdnju "Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom", što znači da slaganje sa ovom tvrdnjom opada sa godinama starosti.

Zaključak: U poglavlju 4.5 *Modeli profesionalnog razvoja nastavnika s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju radnu ulogu*, prikazali smo sveukupne rezultate rada na

šestom istraživačkom zadatku, i doneli smo sledeće zaključke u vezi sa modelima profesionalnog razvoja nastavnika:

Faktorskom analizom ajtema koji su činili skalu profesionalnog razvoja ekstrahovano je devet faktora nazvanih: *indukcija, građenje kompetencija i rast, unutarškolsko angažovanje i entuzijazam, neuspeh, stagnacija, sagorevanje, izlazak, stabilnost i povlačenje* čiji su opis i povezanost sa godinama starosti dati u okviru interpretacije istraživačkih rezultata.

Možemo reći da se na celokupnom uzorku prepoznaju kvalitativno različite „faze“ profesionalnog razvoja, koje predstavljaju složaj odnosa prema poslu karakterističan za faze profesionalnog razvoja prema Feslerovom modelu: *indukcija, građenje kompetencija, entuzijazam i rast, karijerna frustracija, stabilizacija, povlačenje i izlazak*. S tim što se u našem istraživanju karijerna frustracija prepoznaje u više faktora profesionalnog ponašanja: *neuspehu, stagnaciji i sagorevanju*.

Što se tiče dobijenih modela profesionalnog razvoja, pokazalo se da su oni različiti u dva poduzorka, i ujedno različiti od modela formiranog na celokupnom uzorku. Dobili smo isti broj faktora profesionalnog razvoja u srpskom i grčkom poduzorku, od kojih se većini mogu naći ekvivalenti u dva poduzorka, dok se neki faktori prepoznaju se samo u jednom od poduzoraka. Pokazalo se i da je tok profesionalnog razvoja različit u srpskom i grčkom poduzorku, s obzirom da u našoj zemlji veći broj indikatora profesionalnog ponašanja ostvaruje korelacije sa starošću. Dakle, čini se da starost kao činilac profesionalnog razvoja ima veći značaj u srpskom poduzorku, i da se profesionalno ponašanje nastavnika može objasniti starosnom dobi više u našoj zemlji nego u Grčkoj.

Aktuelni status profesionalnog razvoja se razlikuje u dve zemlje, i ukazuje na nešto aktivniji i pozitivniji odnos prema poslu i profesionalnom razvoju u srpskom poduzorku. Na osnovu navedenog možemo da pretpostavimo da model profesionalnog razvoja, tok tog razvoja i status profesionalnog ponašanja u našoj zemlji trenutno predstavljaju sliku profesionalnog razvoja nastavnika u balkanskoj zemlji, koji nije ozbiljno narušen društvenim krizama i previranjima, dakle, razvoj jedne uglavnom zaštićene, budžetski finansirane profesije. S druge strane, razlike dobijene u Grčkoj smatramo pokazateljem pravca u kojem teku promene u profesionalnom razvoju ovakve

profesije, u uslovima rasta društvene nestabilnosti. Ovim zaključujemo da nemamo osnova da prihvatimo istraživačku hipotezu koja glasi da su modeli profesionalnog razvoja u dva poduzorka ekvivalentni.

Ukazali smo na značajnu ulogu varijable starost u profesionalnom razvoju, u nastavku ćemo se baviti proučavanjem uloge drugih bio-socijalnih varijabli u profesionalnom razvoju nastavnika, što čini sedmi istraživački zadatak.

4.5. Odnos između bio-socijalnih obeležja ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

4.5.1 Povezanost pola ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ispitanici ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

Na osnovu brojnih istraživanja utvrđeno je da se odnos muškaraca i žena prema poslu, njihove profesionalne vrednosti, nivo i činioci zadovoljstva poslom, kao i tok karijere razlikuju (Super, 1980: 34; Super, prema: Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 75; Sikes 1985: 49; Farmer, Betz & Hackett, prema: Fitzgerald, Fassinger & Betz: 95).

Autori koji se bave proučavanjem karijere s obzirom na pol, tvrde da je karijera žene složenija od karijere muškarca, i da su prethodna istraživanja neopravdano nastojala da rezultate proučavanja karijernog razvoja muškaraca generalizuju na karijeru žene. Pokazalo se da je karijera žene specifična utoliko što se u njoj neprekidno prepliću uticaji porodice i posla, i da proučavanje karijere žene može više doprineti razumevanju karijere muškarca, nego što je moguće u obrnutom slučaju (Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 68). Iz tog razloga ranije teorije, poput Superove i Holandove bivaju ocenjene kao neodgovarajuće za opisivanje karijere žene. Primera radi, navodi se da tradicionalni način socijalizacije rodnih uloga ne priprema žene za kompleksni zadatak integrisanja posla i porodice (Fitzgerald & Weitzman, Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995: 81).

U tabeli koja sledi prikazaćemo odgovore ispitanika muškog i ženskog pola na tvrdnje kojima se meri profesionalni razvoj, odnosno aktuelno profesionalno ponašanje.

Tabela br. 61: Profesionalno ponašanje nastavnika i nastavnica, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu:

Tvrdnje	Ukupno N= 217		Srbija N= 110		Grčka N= 107	
	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	2.03	2.24	2.00	2.16	2.07	2.30
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.41	2.33	2.48	2.10	2.32	2.54
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	4.24	4.38	4.44	4.55	4.00	4.23
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	4.08	4.27	4.28	4.34	3.84	4.20
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	3.51	3.68	3.93	4.11	3.00	3.30
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	3.86	3.95	4.15	4.08	3.50	3.83
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	2.91	2.71	3.26	2.87	2.48	2.57
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	3.12*	2.76	3.52	3.29	2.64	2.29
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	3.71	3.67	4.06	3.89	3.30	3.47
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	2.71	2.64	2.44	2.44	3.05	2.83
Aktivno tragem za novim načinima usavršavanja.	3.84	3.73	4.07	3.87	3.55	3.60
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	1.66	1.95	1.43	1.63	1.95	2.24
Jedva čekam da se penzionišem.	1.86	1.59	1.52	1.47	2.27*	1.70
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	1.60	1.57	1.54	1.66	1.68	1.49
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	2.08	1.98	1.80	1.79	2.43*	2.16
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	1.80	1.85	1.54	1.89	2.11	1.83
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	3.46	3.78	3.91	4.05*	2.91	3.54
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.34	2.28	2.22	2.24	2.48	2.32

Tvrđnje	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	3.85	3.85	4.20	3.92	3.41	3.79
Unosim puno truda u svoj posao.	4.22	4.14	4.41	4.58	4.00	3.76
Radim sa velikim entuzijazmom.	4.22	4.20	4.41	4.34	4.00	4.07
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	2.09	2.15	1.91	1.97	2.32	2.30
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	1.76	2.05	1.98	2.05	1.48*	2.06
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	1.35	1.44	1.26	1.40	1.45	1.46
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.46	1.52	1.39	1.76*	1.55	1.31
Brinem se zbog odlaska u penziju.	2.08	2.03	1.24	1.44	3.11	2.56
Razočaran/a sam u ovaj posao.	1.66	1.64	1.31	1.37	2.09	1.88
Mučno mi je da uđem u učionicu.	1.30	1.44	1.13	1.27	1.50	1.58
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.39	1.46	1.26	1.66*	1.55	1.28
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	1.22	1.30	1.20	1.40	1.25	1.20
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1.04	1.11	1.06	1.08	1.02	1.14
Vreme mi je da prestanem da radim.	1.28	1.11	1.22	1.08	1.34	1.14
Umoran/na sam od ovog posla.	1.47	1.29	1.28	1.31	1.70*	1.28
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	1.64	1.45	1.33	1.29	2.02	1.60

* vrednost t-statistika značajna na nivou 0.05, ** vrednost t-statistika značajna na nivou 0.01

Pregledom vrednosti aritmetičkih sredina odgovora uviđamo da se muškarci i žene u dva poduzorka blago razlikuju. Na većem broju ajtema u srpskom poduzorku nastavnici iskazuju nešto pozitivniji odnos prema poslu u poređenju sa nastavnicama, ali ove razlike nisu statistički značajne. Značajne razlike dobijene su samo na tvrdnjama kojima se meri potencijalna fluktuacija. U grčkom poduzorku, nešto veće zadovoljstvo poslom i izraženija motivacija za usavršavanjem primećuje se kod nastavnica (na primer na tvrdnjama „U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.“, „Umoran/na sam od ovog posla“, „Jedva čekam da se penzionišem“). Međutim, da bismo sa sigurnošću utvrdili da li postoji povezanost varijabli pol i profesionalni razvoj, bilo je potrebno da eliminišemo uticaj varijable starost. Na osnovu parcijalne korelacije varijable pol sa profesionalnim razvojem, dobili smo podatke prikazane u Tabeli br. 62, pri čemu kategorička varijabla pol ima vrednost 1 za ženski i 2 za muški pol.

Tabela br. 62: Povezanost pola nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja:

Tvrdnje	Ceo uzorak N= 217	Srbija N= 110	Grčka N= 107
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	-.034	-.029	-.012
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.018	.139	-.072
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	-.049	-.080	-.031
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	-.041	.008	-.083
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	-.059	-.075	-.120
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	-.042	.034	-.153
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.062	.162	-.061
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	.104	.078	.069
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	.027	.101	-.093
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	-.004	-.018	.095
Aktivno tragem za novim načinima usavršavanja.	.045	.083	.016
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	-.131	-.153	-.060
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	.077	-.005	.154
Jedva čekam da se penzionišem.	-.013	-.075	.055
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	-.021	-.035	.017
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	-.048	-.183	.118
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	-.086	-.056	-.161
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	.037	-.018	.154
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	.021	.150	-.101
Unosim puno truda u svoj posao.	.050	-.128	.149
Radim sa velikim entuzijazmom.	.004	.052	-.079
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	-.043	-.064	.055
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	-.059	.022	-.136
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	-.071	-.123	-.021
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	-.010	-.197*	.209*

Tvrđnje	Ceo uzorak	Srbija	Grčka
Brinem se zbog odlaska u penziju.	-.026	-.159	.081
Razočaran/a sam u ovaj posao.	-.025	-.076	.078
Mučno mi je da uđem u učionicu.	-.098	-.155	-.044
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	-.032	-.243**	.176
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	-.022	-.119	.093
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	-.112	-.080	-.128
Vreme mi je da prestanem da radim.	.086	.086	.083
Umoran/na sam od ovog posla.	.079	-.059	.252**
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	.057	-.004	.118

*vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, **vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Izračunavanjem parcijalne korelacije varijabli pol i profesionalni razvoj, kao što smo i očekivali, dobijeni su drugačiji rezultati u odnosu na rezultate gde starosna dob nije držana pod kontrolom. Na ukupnom uzorku, na osnovu podataka dobijenih ovim upitnikom, nije utvrđena nijedna statistički značajna povezanost varijable pol i tvrdnji kojima se meri profesionalni razvoj, pa možemo reći da muškarci i žene, u celini, ne pokazuju razlike u načinu na koji percipiraju navedene odlike ličnog profesionalnog razvoja.

Dakle, žene su jednako posvećene poslu, i motivisane za aktivnosti profesionalnog usavršavanja kao i muškarci. Ovi rezultati su u suprotnosti sa očekivanjima zasnovanim na prethodnim istraživanjima i smatramo da nepostojanje razlika u profesionalnom ponašanju nastavnika i nastavnica možemo objasniti specifičnostima ovog poziva. Naime, u pitanju je profesija u kojoj tradicionalno dominira ženska populacija, naročito na nivou predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Za ovu profesiju, nalaze istraživanja, žene se često odlučuju da bi imale prilike da se posvete porodici (Raggl & Troman, 2008: 589; Zembylas & Papanastasiou, 2004: 365),

Razlika u društvenim ulogama muškaraca i žena predstavlja jedan od glavnih razloga javljanja različitosti u tokovima njihovih karijera. Stoga činjenicu da je profesionalno ponašanje nastavnika i nastavnica istovetno, možemo da objasnimo iznoseći pretpostavku da u okviru ove profesije žene uglavnom imaju mogućnost da integrišu porodične i poslovne obaveze, što im dozvoljava da se nesmetano realizuju u svojoj profesionalnoj ulozi. U skladu sa tim, smatramo da se rezultati u vezi sa

profesionalnim razvojem osoba muškog i ženskog pola mogu razlikovati, zavisno od toga da li žene imaju uslove za ostvarivanje integracije uloge majke, domaćice i zaposlene osobe.

Izračunavajući korelacije za dva poduzorka, dobili smo određene razlike u odnosu prema poslu između pripadnika dva pola, i to na polju potencijalne fluktuacije. Interesantno je da dobijene korelacije sa varijablom pol imaju suprotne vrednosti u Srbiji i Grčkoj: u našoj zemlji žene su sklonije da napuste posao i promene zanimanje, dok je u Grčkoj ova tendencija izraženija kod muškaraca – oni izražavaju želju da se bave poslom drugačije prirode, i navode u većem stepenu nego njihove kolegice da su umorni od posla. U svakom slučaju, smatramo da tendenciju muškaraca i žena da promene posao valja objasniti drugačijim motivima i razlikom u strukturi dva poduzorka, kako su u srpskom poduzorku nešto zastupljeniji nastavnici srednjih stručnih škola u odnosu na grčki poduzorak.

Moguće je da nešto veća potencijalna fluktuacija žena u našim školama ukazuje na to da su se nastavnice slabije adaptirale na školsku klimu u odnosu na nastavnike. Tehničke i srednje stručne škole tradicionalno okupljaju učenike slabijeg uspeha, adolescente, pretežno muškog pola, sa kojima, moguće je, lakše uspostavljaju saradnju nastavnici nego nastavnice u našoj zemlji. Drugo objašnjenje izraženije potencijalne fluktuacije žena u Srbiji može da se tumači i kao znak nemogućnosti savladavanja poslovnih i porodičnih obaveza, što može da ukazuje na izostajanje porodične podrške i adekvatnih uslova, u nešto većoj meri, u odnosu na grčki poduzorak. Veću potencijalnu fluktuaciju muškaraca u Grčkoj možemo tumačiti njihovom ambicijom za pronalaženjem perspektivnijeg i bolje plaćenog posla, koji odgovara njihovom inicijalnom obrazovanju.

4.5.2. Povezanost bračnog statusa ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ispitanici ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

Jedan od glavnih uzroka različitosti profesionalnih putanja u životima muškaraca i žena predstavlja porodica. U periodu zasnivanja porodice žene se povlače sa posla i nakon povratka na rad iznova prolaze period prilagođavanja (Sikes, 1985: 49). Stvaranje zajednice i deljenje predstavlja glavni razvojni zadatak faze nazvane *bliskost naspram izolacije*, koja se odvija između 20-te i 40-te godine života (Erikson, prema: Hol i Lindzi,

1978: 108). Neuspeh u ostvarivanju ovog važnog životnog zadatka može se reflektovati i na profesionalno polje, pretpostavljamo na osnovu upoznatosti sa Eriksonovom teorijom. Iz tog razloga, proverili smo povezanost bračnog statusa ispitanika i različitih aspekata njegovog profesionalnog razvoja.

U tabeli koja sledi prikazane su srednje vrednosti odgovora ispitanika različitog bračnog statusa na ukupnom uzorku i na dva poduzorka.

Tabela br. 63: Profesionalno ponašanje nastavnika koji su u braku, odnosno trajnijoj vanbračnoj zajednici i nastavnika koji nisu u braku, odnosno trajnijoj vanbračnoj zajednici, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu:

Tvrdnje	Ukupno N= 218		Srbija N= 110		Grčka N= 108	
	U braku	Nije u braku	U braku	Nije u braku	U braku	Nije u braku
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	2.06	2.55*	1.92	2.89*	2.21	2.27
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.41	2.10	2.35	1.89	2.48	2.27
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	4.33	4.25	4.47	4.61	4.18	3.95
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	4.18	4.18	4.24	4.61	4.12	3.82
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	3.67	3.27	3.96	4.22	3.35**	2.50
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	3.93	3.80	4.07	4.28	3.77	3.41
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	2.81	2.70	3.05	3.00	2.55	2.45
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	2.90	2.98	3.36	3.61	2.41	2.45
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	3.69	3.73	3.97	4.00	3.39	3.50
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	2.70	2.53	2.49	2.00	2.92	2.95
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.	3.78	3.77	3.93	4.11	3.61	3.50
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	1.79	1.98	1.54	1.50	2.06	2.36
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	1.73	1.55	1.51	1.33	1.96	1.73
Jedva čekam da se penzionišem.	1.60	1.45	1.64	1.33	1.56	1.55

Tvrđnja	U braku	Nije u braku	U braku	Nije u braku	U braku	Nije u braku
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	2.06	1.90	1.87	1.39	2.26	2.33
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	1.79	2.10	1.72	1.89	1.87	2.29
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	3.59	3.95	3.87	4.61**	3.29	3.38
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.24	2.62	2.13	2.83*	2.37	2.43
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	3.84	3.88	4.00	4.28	3.67	3.55
Unosim puno truda u svoj posao.	4.20	4.10	4.48	4.61	3.90	3.68
Radim sa velikim entuzijazmom.	4.26	3.98	4.37	4.39	4.15*	3.64
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	2.10	2.15	1.97	1.67	2.24	2.57
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	1.82	2.36*	1.86*	1.39	1.78	2.00
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	1.35	1.64	1.28	1.67	1.42	1.62
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.48	1.63	1.63	1.39	1.32	1.82*
Brinem se zbog odlaska u penziju.	2.12*	1.65	1.36	1.22	2.94*	2.00
Razočaran/a sam u ovaj posao.	1.65	1.79	1.37	1.39	1.96	2.14
Mučno mi je da uđem u učionicu.	1.31	1.69	1.19	1.28	1.43	2.05
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.40	1.62	1.45	1.67	1.35	1.57
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	1.22	1.54	1.32	1.33	1.11	1.71*
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1.08	1.13	1.08	1.11	1.09	1.14
Vreme mi je da prestanem da radim.	1.17	1.28	1.13	1.22	1.22	1.33
Umoran/na sam od ovog posla.	1.32	1.59	1.28	1.33	1.35	1.81*
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	1.53	1.60	1.33	1.22	1.75	1.91

* vrednost t statistika značajna na nivou 0.05, **vrednost t statistika značajna na nivou 0.01

Pregledom rezultata u ćelijama Tabele br 63. uviđamo da na nivou srpskog poduzorka ispitanici koji su u braku, odnosno trajnijoj vanbračnoj zajednici, iskazuju nešto manje pozitivan odnos prema radnim aktivnostima, mada razlike nisu statistički značajne. Značajne razlike su zabeležene na tvrdnjama koje se odnose na indukciju u školsku sredinu i odnos prema građenju kompetencija i usavršavanju. U grčkom poduzorku,

međutim, vrednosti aritmetičkih sredina odgovora poprimaju drugačije odnose kada se poredi kategorija nastavnika koji su u braku i onih koji nisu. Na primer, na tvrdnjama „Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu“ i „Radim sa velikim entuzijazmom“ ispitanici koji su u bračnoj zajednici izražavaju veći stepen slaganja, dok na tvrdnjama „Umoran sam od ovog posla“ i „Voleo bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik“, pokazuju vidno manji stepen slaganja u odnosu na kategoriju nastavnika koji nisu u braku, to jest trajnijoj vanbračnoj zajednici. Iako zaključak o značaju varijable bračni status možemo doneti tek nakon izolovanja uticaja varijable starost, na osnovu iznetih rezultata čini se da je ova varijabla značajna za profesionalni razvoj nastavnika, i da na drugačiji način modifikuje odnos prema poslu kod nastavnika u Srbiji i u Grčkoj. U našoj zemlji nastavnici koji su u braku imaju manje motivacije i vremena da se posvete usavršavanju, što možemo razumeti s obzirom na to da ovi nastavnici imaju više porodičnih obaveza, ali čini se i da su ovi nastavnici manje zadovoljni poslom. S druge strane, u Grčkoj ista kategorija nastavnika izražava veće zadovoljstvo poslom i veću posvećenost poslu i usavršavanju, bez obzira na veću opterećenost porodičnim obavezama.

Što se tiče parcijalnih korelacija bračnog statusa i profesionalnog razvoja (varijabla starost ima status kontrolne), dobijeni su sledeći rezultati, pri čemu varijabla bračni status ima vrednost 1 za one koji nisu u braku ili trajnoj vanbračnoj zajednici, a 2 za one koji jesu u braku to jest trajnoj vanbračnoj zajednici.

Tabela br. 64: Povezanost bračnog statusa nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja:

Tvrdnje	Ceo uzorak N= 218	Srbija N= 110	Grčka N= 108
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	-.083	-.180	.028
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.087	.135	.058
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	.076	-.082	.157
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	.072	-.089	.186
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	.133*	-.113	.273**
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	.058	-.130	.170

Tvrdnje	Ceo uzorak	Srbija	Grčka
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.028	-.002	.021
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	-.067	-.179	-.057
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	.016	-.001	-.009
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	.012	.093	-.037
Aktivno tragram za novim načinima usavršavanja.	.002	-.120	.069
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	-.045	.031	-.058
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	.009	-.010	.039
Jedva čekam da se penzionišem.	.016	-.002	.022
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	-.043	.052	-.096
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	-.129	-.094	-.145
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	-.026	-.172	.046
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	-.085	-.196*	.051
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	.043	-.086	.114
Unosim puno truda u svoj posao.	.065	-.061	.106
Radim sa velikim entuzijazmom.	.075	-.024	.139
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	-.018	.082	-.067
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	-.081	-.166	.008
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	-.140*	-.201*	-.113
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	-.001	.111	-.149
Brinem se zbog odlaska u penziju.	.058	-.013	.166
Razočaran/a sam u ovaj posao.	-.092	-.005	-.083
Mučno mi je da uđem u učionicu.	-.170*	-.025	-.231*
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	-.046	-.030	-.070
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	-.123	.046	-.307**
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	-.018	.042	-.041
Vreme mi je da prestanem da radim.	-.115	-.090	-.135
Umoran/na sam od ovog posla.	-.152*	-.043	-.233*
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	-.075	-.015	-.089

*vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, **vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Na osnovu Tabele br. 64, vidimo da postoje tvrdnje koje koreliraju sa varijablom bračni status na nivou celog uzorka: osobe koje su u braku radije se bave držanjem dodatne

nastave, i pokazuju veću prilagođenost na poslu i manje pokazatelja karijerne frustriranosti – ređe izjavljuju da se osećaju umornim, i da im je odbojna školska svakodnevnica to jest da ne podnose više da rade u školi u kojoj rade. Takođe, na osnovu rezultata iz Tabele br. 62, zaključujemo da su dobijene korelacije između bračnog statusa i profesionalnog razvoja nezavisne od pola ispitanika. Sagledavši ove nalaze, možemo da zaključimo da porodica i partnerski odnos doprinose profesionalnom razvoju, čineći čoveka otpornijim na stres i teškoće sa kojima se susreće na poslu i omogućavajući mu da odgovori na izazove u nastavničkom poslu sa više efikasnosti.

Kada posmatramo situaciju odvojeno u dva poduzorka, pre svega uočavamo da korelacije idu u suprotnom smeru skoro na svim tvrdnjama. Takođe, vidimo da većinu dobijenih statistički značajnih korelacija možemo pripisati grčkom poduzorku. Korelacije koje su se javile u srpskom poduzorku su nevelike i javljaju se samo na dve tvrdnje, „Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja” i „Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi“, i ukazuju da osobe koje su u braku imaju nešto negativniji odnos prema poslu.

U grčkom poduzorku, korelacija varijable bračni status sa profesionalnim razvojem je više izražena, a nastavnici koji su braku su spremniji da se angažuju oko dodatne nastave i manje osećaju umor i odbojnost prema poslu. Takođe, ovi nastavnici su ređe raspoloženi da traže novi posao, verovatno jer su manje spremni da rizikuju prelazeći u drugo područje rada ili u privatni sektor.

Pretpostavljamo da razlike u povezanosti između bračnog statusa i profesionalnog razvoja dobijene u dve zemlje ukazuju na postojanje izvesnih socioloških različitosti koje se ogledaju u drugačijem odnosu prema bračnoj zajednici. Druga je mogućnost da je organizacija porodičnog života povoljnija u Grčkoj, odnosno da postoje bolji uslovi za neometano realizovanje radnih i porodičnih uloga, nego što je to slučaj u našoj zemlji. U celini uzev, možemo da zaključimo da intenzitet i pravac korelacije bračnog statusa i profesionalnog razvoja variraju od jednog do drugog društva.

4.5.3. *Povezanost dužine radnog staža ispitanika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu*

Za starosnu dob ranije je utvrđeno i opisano na koji način korelira sa tvrdnjama u našem upitniku. Međutim, ulogu starosne dobi ne smemo izjednačiti sa ulogom godina službe, jer prva govori o promenama koje se događaju u određenom periodu karijere nastavnika, bez obzira na to koliko dugo obavljaju ovu profesionalnu ulogu. Radni staž kao determinanta promena ukazuje nam na promene koje se dešavaju sa godinama službe, bez obzira na to da li su u pitanju mlađi ili stariji nastavnici, dakle, koje su to karakteristike profesionalnog razvoja koje se menjaju zavisno od dužine bavljanja ovim poslom. Načinili smo tri kategorije nastavnika prema dužini radnog staža: do 10 godina, od 11 do 20 i preko 20 godina, čime stičemo okvirni uvid u profesionalno ponašanje karakteristično više za jedan period karijere nego za drugi. Obeležene su varijable na kojima su utvrđene značajne razlike na osnovu analize varijanse, potvrđene post- hoc testom za podgrupe nejednakih varijansi (Tamhane).

Tabela br. 65: Profesionalno ponašanje nastavnika sa različitom dužinom radnog staža, ceo uzorak:

Tvrdnje	Ukupno N= 220		
	Do 10 god.	11-20 god.	Preko 20god.
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.**	2.63	1.88	1.48
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.25	2.58	2.30
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	4.43	4.32	4.11
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.**	4.56	4.09	3.55
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	3.63	3.36	3.85
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	3.94	3.72	4.08
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	2.76	2.84	2.77
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.*	2.73	2.91	3.32

Tvrdnje	Do 10 god.	11-20 god.	Preko 20god.
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	3.73	3.69	3.64
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.*	2.43	3.00	2.70
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.	3.91	3.68	3.63
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	1.78	2.00	1.70
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.**	1.36	1.73	2.34
Jedva čekam da se penzionišem.**	1.43	1.42	2.04
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.**	1.78	2.01	2.60
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	1.76	1.88	1.96
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.**	3.91	3.64	3.17
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.36	2.38	2.13
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.**	3.98	3.93	3.45
Unosim puno truda u svoj posao.	4.29	4.04	4.19
Radim sa velikim entuzijazmom.	4.29	4.04	4.19
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	1.96	2.34	2.08
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.**	2.61	1.36	1.25
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	1.24	1.53	1.54
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.42	1.59	1.55
Brinem se zbog odlaska u penziju.	1.58	2.30	2.62
Razočaran/a sam u ovaj posao.*	1.47	1.88	1.77
Mučno mi je da uđem u učionicu.	1.27	1.51	1.37
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.44	1.49	1.38
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.*	1.37	1.23	1.12
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.*	1.11	1.14	1.00
Vreme mi je da prestanem da radim.	1.12	1.14	1.40
Umoran/na sam od ovog posla.*	1.19	1.50	1.52
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.**	1.27	1.66	1.94

*vrednost F količnika značajna na nivou 0.05, **vrednost F količnika značajna na nivou 0.01

Razlike koje se javljaju u odgovorima nastavnika koji obavljaju ovaj posao manje od jedne decenije, od jedne do dve, ili više od dve decenije, ukazuju na promene na nivou motivacije za usavršavanjem, dostizanje platoa u karijeri već tokom druge decenije bavljenja ovim poslom, nešto izraženiji osećaj razočaranosti u posao u drugoj u odnosu

na prvu deceniju rada, kao i blago jačanje osećaja zamora u kasnijoj karijeri. Takođe, utvrdili smo da se izlazak usled nemogućnosti za zaposlenje dešava češće na početku karijere, što se moglo i očekivati i da želja za mentorskim radom karakteriše treću deceniju staža.

Tabela br. 66: Profesionalno ponašanje nastavnika sa različitom dužinom radnog staža, srpski poduzorak:

Tvrdnje	Srbija N= 112		
	Do 10 god.	11-20 god.	Preko 20god.
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.**	2.51	1.57	1.54
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.18	2.47	2.31
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	4.46	4.47	4.62
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.**	4.62	4.10	3.73
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	3.98	3.77	4.27
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	4.16	3.80	4.31
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	2.97	2.90	3.38
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.**	3.15	3.47	3.96
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	4.02	3.93	3.96
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	2.13	2.77	2.73
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.	4.00	3.77	4.08
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	1.52	1.60	1.50
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.**	1.28	1.37	2.12
Jedva čekam da se penzionišem.**	1.43	1.27	2.27
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.*	1.52	1.87	2.38
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	1.56	1.87	2.04
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.*	4.18	4.03	3.50
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.20	2.27	2.31
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	4.16	4.07	3.73
Unosim puno truda u svoj posao.	4.51	4.47	4.54

Tvrđnje	Do 10 god.	11-20 god.	Preko 20god.
Radim sa velikim entuzijazmom.	4.38	4.37	4.35
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	1.74	2.17	2.08
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.**	2.59	1.17	1.50
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	1.30	1.40	1.38
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.43	1.93	1.58
Brinem se zbog odlaska u penziju.	1.18	1.30	1.77
Razočaran/a sam u ovaj posao.	1.31	1.27	1.62
Mučno mi je da uđem u učionicu.	1.16	1.20	1.27
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.49	1.50	1.46
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	1.43	1.20	1.19
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1.10	1.13	1.00
Vreme mi je da prestanem da radim.*	1.08	1.03	1.42
Umoran/na sam od ovog posla.	1.15	1.40	1.50
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.**	1.11	1.40	1.69

*vrednost F količnika značajna na nivou 0.05, **vrednost F količnika značajna na nivou 0.01

Slično kao i na ukupnom uzorku, najveći deo značajnih razlika među nastavnicima sa različitom dužinom staža podudara se sa razlikama koje su izračunate među odgovorima ispitanika različite starosne dobi, i možemo ih smatrati svojstvenim određenim fazama karijere. Dakle, rad na socijalizaciji u novu školsku sredinu, sopstvenom usavršavanju, građenju kompetencija i sticanju znanja, karakteristični su za prvu deceniju radnog staža, dok je javljanje želje za mentorstvom osobenost treće decenije staža, kao i preokupiranost predstojećim penzionisanjem i slabljenje motivacije za usavršavanjem. Za ostale indikatore profesionalnog razvoja (na primer posvećenost poslu, entuzijazam u radu, osećaj neuspeha) nije se pokazalo da se njihovo prisustvo razlikuje zavisno od dužine radnog staža nastavnika.

Tabela br. 67: Profesionalno ponašanje nastavnika sa različitom dužinom radnog staža, grčki poduzorak:

Tvrdnje	Grčka N= 108		
	Do 10 god.	11-20 god.	Preko 20god
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.**	2.79	2.09	1.42
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	2.35	2.66	2.30
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.*	4.40	4.23	3.63
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.**	4.47	4.09	3.37
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	3.12	3.09	3.44
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	3.63	3.66	3.85
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	2.47	2.80	2.19
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	2.14	2.52	2.70
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	3.33	3.52	3.33
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	2.86	3.16	2.67
Aktivno tragem za novim načinima usavršavanja.	3.79	3.61	3.22
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	2.14	2.27	1.89
Jedva čekam da se penzionišem.*	1.47	1.98	2.56
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	1.44	1.52	1.81
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	2.14	2.11	2.81
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	2.05	1.89	1.88
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	3.53	3.36	2.85
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	2.58	2.45	1.96
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	3.72	3.84	3.19
Unosim puno truda u svoj posao.	3.98	3.75	3.85
Radim sa velikim entuzijazmom.	4.16	3.95	4.04
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	2.28	2.45	2.08
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.**	2.63	1.50	1.00
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.*	1.16	1.61	1.69
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	1.42	1.36	1.52

Tvrdnje	Do 10 god.	11-20 god.	Preko 20god
Brinem se zbog odlaska u penziju.**	2.14	2.98	3.44
Razočaran/a sam u ovaj posao.	1.70	2.30	1.92
Mučno mi je da uđem u učionicu.	1.42	1.73	1.46
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	1.37	1.48	1.31
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	1.30	1.25	1.04
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1.12	1.14	1.00
Vreme mi je da prestanem da radim.	1.19	1.20	1.38
Umoran/na sam od ovog posla.	1.26	1.57	1.54
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	1.49	1.84	2.19

*Vrednost F količnika značajna na nivou 0.05, **vrednost F količnika značajna na nivou 0.01

Razmatranje rezultata dobijenih za dva poduzorka ukazuju na to da razlike koje su se javile u vrednostima odgovora nastavnika sa različitim dužinom staža nisu sasvim podudarne. Na primer, pokazalo se da se na grčkom poduzorku nastojanje da se steknu nova znanja razlikuje u različitim momentima karijere, dok je na srpskom poduzorku jednako. Planiranje daljeg usavršavanja u našoj zemlji karakteristično je za nastavnike na početku karijere, dok u Grčkoj ne možemo utvrditi pravilnosti vezane za radni staž. Na srpskom poduzorku opaža se jačanje razočaranosti u posao, a na grčkom osećaj netrpeljivosti u odnosu na radnu sredinu u toku druge decenije rada, pa smatramo da u ovom periodu dolazi do izvesnog slabljenja početnog entuzijazma. Dalje, na većini tvrdnji nismo utvrdili razlike među kategorijama nastavnika sa različitim dužinom staža ni u jednom poduzorku, pa možemo da zaključimo da ova varijabla nije značajna determinanta profesionalnog ponašanja za većinu indikatora profesionalnog razvoja. S obzirom na to da su karakteristike profesionalnog ponašanja povezane sa starosnom dobi, izdvojili smo one koje pokazuju povezanost sa dužinom radnog staža, bez obzira na starosnu dob, to jest one koje možemo smatrati korelatom dužine bavljenja ovim poslom.

Tabela br. 68: Povezanost dužine radnog staža nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja:

Tvrdnje	Ceo uzorak	Srbija	Grčka
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	-.200**	-.117	-.264*
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	-.030	-.028	-.024
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	-.045	.150	-.196*
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	-.219*	-.213*	-.234*
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	.111	.109	.080
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	.045	-.001	.061
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.043	.100	-.038
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mladim kolegama.	.114	.099	.088
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	-.050	-.090	-.055
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	.062	.127	.022
Aktivno tragram za novim načinima usavršavanja.	-.118	-.157	-.116
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	-.039	.000	-.035
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	.157*	.192*	.148
Jedva čekam da se penzionišem.	.057	.122	.148
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije.	.074	.117	.059
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	.029	.106	-.024
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	-.042	-.039	-.077
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	-.044	.069	-.163
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	-.110	-.162	-.097
Unosim puno truda u svoj posao.	-.028	-.090	-.030
Radim sa velikim entuzijazmom.	-.074	-.107	-.068
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	.038	.059	.049

Tvrđnje	Ceo uzorak	Srbija	Grčka
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	-.290**	-.208*	-.384**
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	.176**	.110	.242*
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	.052	.056	.028
Brinem se zbog odlaska u penziju.	.021	.114	.034
Razočaran/a sam u ovaj posao.	.043	-.021	.129
Mučno mi je da uđem u učionicu.	-.014	-.009	.005
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	.050	.096	-.003
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	-.049	-.026	-.080
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	-.077	-.056	-.085
Vreme mi je da prestanem da radim.	.108	.166	.057
Umoran/na sam od ovog posla.	.065	.050	.090
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	.097	.226*	.051

*vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, **vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Kada analiziramo povezanost dužine radnog staža i profesionalnog razvoja, bez obzira na starost, posmatrajući uzorak u celini, možemo dati sledeći opis: za nastavnike sa kraćim radnim stažom karakteristično je, sudeći po odgovorima naših ispitanika, da nastoje da se uklope u školu, da budu prihvaćeni od strane kolega i učenika, takođe oni smatraju da je važno da steknu didaktička znanja i rade na usvajanju novih znanja intenzivnije nego kolege sa više godina iskustva. Za nastavnike sa više godina staža nešto više nego za ostale karakteristično je da razmišljaju o penziji koja im se bliži, ali i da osećaju da ne mogu da podnesu više da rade u školi u kojoj su. Jedino se poslednja navedena tvrdnja povezuje samo sa godinama službe, ali ne i sa starošću (Tabela br. 60). Ovaj nalaz je značajan, jer se radi o indikatoru faze karijerne frustracije (sagorevanja), za koju je ranije utvrđeno da korelira sa starosnom dobi (Tabela br. 43). Možemo da zaključimo da je verovatnije da osećaj nepodnošljivosti školske sredine za nastavnika nastupi usled dužeg bavljenja ovim poslom, nego usled promena koje donosi njegov životni ciklus i proces starenja.

Što se tiče korelacija profesionalnog razvoja i radnog staža u dve zemlje dobijaju se različiti obrasci, i kao i na celom uzorku, neke od promena koje se mogu pripisati godinama radnog staža, odudaraju od promena koje donose godine starosti. U Grčkoj,

pokazalo se, nastojanje da se nastavnik uklopi u školu povezano je i sa godinama starosti i godinama staža, dok u našoj zemlji varijabla starost objašnjava značajniji deo varijanse na ovom ajtemu. Mlađi nastavnici u obe zemlje na početku karijere ulažu napor da budu prihvaćeni od strane kolega i učenika, i, prirodno, postoji negativna korelacija ove tvrdnje sa godinama staža, na oba poduzorka.

Posmatrajući dalje ajteme kojima se meri odnos prema profesionalnom usavršavanju tokom karijere, primećujemo da se taj odnos objašnjava godinama starosti, ali ne i trajanjem radnog staža – sklonost da se učestvuje u usavršavanju u narednom periodu opada sa godinama starosti, nezavisno od godina koje je nastavnik proveo radeći u prosveti. Stav da usavršavanje više nije potrebno, meren ajtemom „U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije” jača sa godinama starosti, i nije povezan sa dužinom radnog staža. Pokazalo se, na nivou celog uzorka i da motivacija za učestvovanjem u usavršavanju koje prevazilazi okvire obaveznog opada sa godinama starosti, ali ne korelira sa godinama staža. Dakle, možemo da zaključimo da se odnos prema participaciji u usavršavanju, i sticanju novih znanja i veština menja sa godinama starosti, i da pad motivacije za usavršavanjem predstavlja fenomen koji nastupa sa određenom starosnom dobi, bez obzira na godine službe. Dalje, potreba za mentorskim radom, proističe usled određene starosne dobi, bez obzira na trajanje radnog staža, pokazalo se na srpskom poduzorku. Vrednosti odgovora na ovaj ajtem, ne zavise ni od starosti ni od staža na grčkom poduzorku, što može da se objasni činjenicom da mentorski rad u grčkim školama mahom nije zastupljen (Tabela br. 14).

Razmišljanje o predstojećoj penziji u našoj zemlji korelira i sa godinama starosti i sa godinama staža, u Grčkoj, međutim, povezano je samo sa starosnom dobi. Želja nastavnika da se povuče, to jest očekivanje penzionisanja sa nestrpljenjem, možemo zaključiti na osnovu podataka, takođe se javlja sa godinama starosti i ne zavisi od staža, pokazalo se na oba poduzorka. Takođe, osećaj da je vreme za penzionisanje nastupilo, povezan je sa godinama starosti, nezavisno od trajanja radnog staža, i to važi u obe zemlje. Možemo da zaključimo da potreba za povlačenjem iz radnog odnosa nastupa sa godinama starosne dobi, nezavisno od dužine radnog staža.

U Srbiji se osećaj stagniranja blago povećava sa godinama starosti, kao i osećaj zamora i razočaranosti u posao; navedene promene se ne mogu objasniti radnim stažom

nastavnika. Na grčkom poduzorku nisu dobijene korelacije ni sa starošću ni sa stažom za navedene ajteme. Možemo da pretpostavimo, dakle, da postoje razlike u okolnostima života i rada u dve sredine. Naime, ako se osvrnemo na vrednosti odgovora ispitanika dobijene za ove ajteme (Tabela br. 40 i Tabela br. 42), vidimo da grčki ispitanici pokazuju veće slaganje sa navedenim tvrdnjama, koje se ne može objasniti njihovom starosnom dobi. U skladu sa navedenom pretpostavkom, može se tumačiti i povezanost stavke „Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi” sa godinama staža, koja je utvrđena na grčkom poduzorku. Ova povezanost izostaje na srpskom poduzorku, na kojem je inače stepen slaganja sa tvrdnjom nešto manji. Smatramo da navedeni rezultati dobijeni na grčkom poduzorku u vezi sa indikatorima karijerne frustracije mogu da se tumače kao pokazatelj nepovoljnijih karakteristika društvenog i ekonomskog miljea. Moguće je da ove okolnosti modifikuju stepen u kome starosna dob, kao, inače, značajan korelat profesionalnog razvoja, može da objasni varijansu na polju profesionalnog ponašanja.

Zaključak: U celini uzev, kao rezultat rada na sedmom istraživačkom zadatku, utvrdili smo sledeće: varijabla pol nije značajan korelat profesionalnog razvoja nastavnika, pokazalo se na uzorku u celini i na oba uzorka posebno. Profesionalno ponašanje nastavnica i nastavnika razlikuje se na faktoru *izlazak*, to jest u pogledu potencijalne fluktuacije i osećaju zamora usled bavljenja ovim poslom, pri čemu eksplikativna moć varijable pol ne prelazi 6% za ajtem. Međutim, razlike koje se javljaju ukazuju da se profesionalno ponašanje muškaraca i žena u srpskom poduzorku razlikuje (žene su spremnije da promene posao, i manje se pronalaze u njemu) u odnosu na ponašanje pripadnika dva pola u grčkom poduzorku (muškarci iskazuju veću želju da se bave drugačijom prirodom posla i osećaju nešto veći umor usled bavljenja nastavničkim poslom).

Bračni status takođe se nije pokazao značajnim korelatom profesionalnog razvoja, i za većinu indikatora faza profesionalnog razvoja nisu dobijene statistički značajne korelacije. Takođe, korelacije koje su značajne ukazuju na razlike u profesionalnom ponašanju nastavnika na dva poduzorka koji su u bračnoj zajednici odnosno trajnijem vanbračnom odnosu i onih koji nisu. U srpskom poduzorku utvrđen je nešto pozitivniji odnos prema usavršavanju i prema poslu uopšte kod nastavnika koji nisu u braku; dok su

u grčkom poduzorku sagorevanje i umor manje prisutni kod nastavnika koji su u braku, a zadovoljstvo poslom je nešto veće. Takođe, eksplikativna moć varijable bračni status dostiže najviše 9% na grčkom poduzorku, dok je na srpskom poduzorku tek 4%.

Opažene razlike u korelacijama između pola i bračnog statusa i profesionalnog razvoja u dva poduzorka tumačimo, između ostalog, povoljnijim porodičnim i socijalnim miljeom koji omogućava uspješnije obavljanje supružničke, roditeljske i radne uloge u Grčkoj, u odnosu na Srbiju.

Radni staž kao korelat profesionalnog razvoja u oba poduzorka se javlja na indikatorima faza *indukcije* (eksplikativna moć dotiže 14% na nekim ajtemima), uz male razlike u srpskom i grčkom poduzorku (u grčkom korelira sa indikatorom *građenja kompetencija* i indikatorom faze *karijerne frustracije*, a u srpskom sa indikatorom faze *povlačenja*). Ova varijabla nije se pokazala značajnim korelatom za ostale faze profesionalnog razvoja.

Od svih bio-socijalnih varijabli, najviše korelacija sa indikatorima profesionalnog razvoja ostvaruje starosna dob, a njena ekspikativna moć kreće se i do 15%. Dakle, možemo da kažemo da postoje određena profesionalna ponašanja, problemi, preokupacije koji su karakteristični za jedan period životnog ciklusa nastavnika. U takva ponašanja možemo svrstati prilagođavanje radnoj sredini, građenje kompetencija, motivaciju za usavršavanjem, preokupiranost povlačenjem, potrebu za povlačenjem, želju za mentorskim radom, osećaj razočaranosti u posao. S druge strane, pokazalo se na oba poduzorka da posvećenost poslu i zadovoljstvo istim, entuzijazam u radu osećaj (ne)uspeha u poslu i unošenje truda u obavljanje radnih aktivnosti ne koreliraju sa starosnom dobi i možemo reći da ova profesionalna ponašanja nisu vezana za određeni period životnog ciklusa. Korelacije starosne dobi i profesionalnog razvoja se razlikuju u dva poduzorka (u srpskom poduzorku ova varijabla korelira sa indikatorom faze *stagnacije* i *sagorevanja*), dok u grčkom poduzorku ove korelacije nisu utvrđene. Ovaj podatak možemo razumeti kroz jednostavnu činjenicu da profesionalni razvoj u različitim kulturama poprima različit tok. Druga interpretacija bi se mogla naći u nepovoljnim aktuelnim socio-ekonomskim zbivanjima u Grčkoj, usled kojih se mlađi nastavnici izjednačavaju sa starijima na indikatorima karijerne frustracije (zamor, razočaranost u posao), a osećaj odbojnosti prema školi sa godinama staža blago jača.

Dakle, možemo da kažemo da su bio-socijalna obeležja ispitanika povezana sa jednim brojem indikatora njihovog profesionalnog razvoja, čime smo potvrdili petu istraživačku hipotezu.

4.6. Odnos između formalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

4.6.1. Povezanost nivoa obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

Sistem visokog obrazovanja jedne zemlje, pretpostavlja se, pruža podršku i podsticaj za profesionalni razvoj individua koje iz njega izlaze da bi se plasirale pomoću svojih kvalifikacija na tržištu rada. Jednu od determinanti zapošljavanja, nagrađivanja, pretpostavlja se i kvaliteta rada, predstavlja stepen obrazovanja. Nivo obrazovanja predstavlja prvu karakteristiku formalnog obrazovanja nastavnika čiju ćemo povezanost sa indikatorima profesionalnog razvoja, kako smo ih definisali u ovom istraživanju, proveravati. Putem parcijalne korelacije proverili smo da li postoji povezanost nivoa obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, ako se izoluje delovanje varijable starost, kao značajnog korelata profesionalnog razvoja. U tabeli su obeležene značajne parcijalne korelacije, pri čemu u svakoj koloni navedeni nivo obrazovanja ima vrednost 2, a preostala dva nivoa vrednost 1. Tako da pozitivna korelacija označava da ispitanici u datoj kategoriji – koloni, iskazuju veći stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama u odnosu na ostale kategorije ispitanika.

Tabela br. 69: Povezanost nivoa obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, srpski poduzorak:

Tvrdnje	Nivo obrazovanja		
	Viša/TEI	Fakultet	Mr, spec, dr
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	-.124	.066	.022
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.027	.062	-.152
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	-.055	-.142	.224*
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	.039	-.035	.010
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	.063	.000	-.073
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	.055	.019	-.087
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.108	.035	-.107
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	.105	.030	-.076
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	.034	-.037	-.021
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	-.065	.120	-.105
Aktivno tragem za novim načinima usavršavanja.	.103	-.083	.072
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	-.083	.006	-.055
Jedva čekam da se penzionišem.	.041	.060	-.120
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	-.082	.085	-.111
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije	-.083	.089	.092
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	.115	-.047	-.111
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	.076	-.073	.053
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	-.100	.134	-.097
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	.026	-.048	.104
Unosim puno truda u svoj posao.	.050	.046	-.098
Radim sa velikim entuzijazmom.	.069	-.092	.029
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	-.066	.078	-.060
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	-.024	-.033	-.003
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	-.083	.105	-.043
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	-.202	.088	-.009

Brinem se zbog odlaska u penziju.	-.169	.068	-.053
Razočaran/a sam u ovaj posao.	-.124	.174	-.089
Mučno mi je da uđem u učionicu.	-.084	.137	-.085
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	-.063	.176	-.151
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	.021	.053	-.128
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	.124	.025	-.128
Vreme mi je da prestanem da radim.	-.128	.149	-.061
Umoran/na sam od ovog posla.	-.168	.075	-.049
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	-.129	.025	.014

*vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, **vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Na osnovu parcijalne korelacije, utvrđeno je da u na srpskom poduzorku skoro da ne postoje razlike između nastavnika sa visokom školom, fakultetom i postdiplomskim obrazovanjem. U tabeli koja sledi prikazaćemo deskriptivne statističke podatke za ajtem na kome je zabeležena značajna parcijalna korelacija.

Tabela br. 70: Nivo obrazovanja nastavnika i njihov profesionalni razvoj, srpski poduzorak:

Tvrđnja	Nivo obrazovanja	N	AS	SD
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom	Viša/TEI	11	4.36	0.50
	Fakultet	89	4.44	0.74
	Mr, spec, dr	16	4.88	0.34
	Total	116	4.49	0.69

Dakle, na srpskom poduzorku jedino na ajtemu „Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom”, postoji značajna korelacija, koja je pozitivna za grupu nastavnika sa završenim postdiplomskim studijama. Čini se da nastavnici sa stečenim najvišim nivoima formalnog obrazovanja imaju nešto agilniji odnos prema daljem usavršavanju.

Tabela br.71: Povezanost nivoa obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, grčki poduzorak:

Tvrdnje	Nivo obrazovanja		
	Viša/TEI	Fakultet	Mr, spec, dr.
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	-.043	-.024	.070
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.145	-.058	-.071
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	.132	-.172	.077
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	.146	-.079	-.048
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	.098	.104	-.219*
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	.103	.130	-.254**
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.034	-.219*	.228*
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	-.043	-.191*	.268**
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	.003	.065	-.080
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	.004	-.077	.088
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.	-.007	-.060	.078
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	.257**	-.164	-.054
Jedva čekam da se penzionišem.	.097	-.051	-.034
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	.046	.028	-.078
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije	.053	.129	-.205*
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	.101	.011	-.112
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	-.085	.023	.055
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	.106	.009	-.114
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	-.010	-.022	.036
Unosim puno truda u svoj posao.	-.109	.059	.036
Radim sa velikim entuzijazmom.	-.069	.018	.045
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	.131	-.009	-.116
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	.289**	-.115	-.143
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	-.068	.047	.010
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	-.129	.139	-.040

Tvrđnje	Viša/TEI	Fakultet	Mr, spec, dr.
Brinem se zbog odlaska u penziju.	-.013	.000	.013
Razočaran/a sam u ovaj posao.	-.015	-.068	.095
Mučno mi je da uđem u učionicu.	.196*	-.179	.023
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	-.139	-.027	.167
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	-.038	-.006	.043
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	-.016	.079	-.078
Vreme mi je da prestanem da radim.	-.056	.021	.029
Umoran/na sam od ovog posla.	.014	-.091	.094
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	.022	.137	-.185

*vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, **vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Pregledom ukupnih rezultata dobijenih na osnovu parcijalne korelacije na dva poduzorka, uočavamo da je povezanost nivoa obrazovanja i profesionalnog razvoja nešto više uočljiva u grčkom nego u srpskom poduzorku.

U nastavku ćemo prikazati vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija odgovora ispitanika različitog nivoa obrazovanja, za one tvrdnje na kojima su se javile statistički značajne parcijalne korelacije, za grčki poduzorak.

Tabela br. 72: Nivo obrazovanja nastavnika i njihov profesionalni razvoj, grčki poduzorak:

Tvrđnja	Nivo obrazovanja	N	AS	SD
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu	Viša/TEI	22	3.45	1.29
	Fakultet	67	3.31	1.33
	Mr, spec, dr	26	2.65	1.29
	Total	115	3.19	1.34
Zadovoljstvo mi je da se pripremam posebno za svaki čas	Viša/TEI	22	3.91	1.06
	Fakultet	67	3.82	1.11
	Mr,spec, dr	26	3.23	1.17
	Total	115	3.70	1.13
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva	Viša/TEI	22	2.64	1.46
	Fakultet	67	2.31	0.85
	Mr, spec, dr	25	3.00	1.08
	Total	114	2.53	1.05
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama	Viša/TEI	22	2.27	1.55
	Fakultet	67	2.24	1.19
	Mr, spec, dr	25	3.00	1.60
	Total	114	2.42	1.39

Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik	Viša/TEI	22	2.82	1.78
	Fakultet	67	1.94	1.24
	Mr, spec, dr	25	2.00	1.26
	Total	114	2.12	1.34
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici private	Viša/TEI	22	2.64	1.79
	Fakultet	67	1.64	1.15
	Mr, spec, dr	25	1.60	0.91
	Total	114	1.82	1.30
U ovim godinama ne moram vise da se trudim i učim kao ranije	Viša/TEI	22	2.36	1.46
	Fakultet	67	2.46	1.40
	Mr, spec, dr	25	1.68	0.98
	Total	114	2.53	2.27
Mučno mi je da uđem u učionicu	Viša/TEI	22	1.95	1.46
	Fakultet	67	1.40	0.85
	Mr, spec, dr	25	1.56	1.08
	Total	114	1.54	1.06

Analizirajući odgovore na izdvojene ajteme sa ove skale, uočavamo da se grčki nastavnici sa najvišim nivoom obrazovanja osećaju manje neuspešnim u svom poslu, najveći stepen slaganja sa tvrdnjom “Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik” dobija se na podgrupi nastavnika koji su se obrazovali na visokim školama, a najmanji na podgrupi nastavnika sa fakultetskim obrazovanjem. Takođe, nastavnici sa najnižim nivoom obrazovanja u većem stepenu navode da usled toga što su novi na poslu nastoje da ih kolege i učenici prihvate. Jedan od načina tumačenja ove razlike jeste da se nastavnici sa stečenim fakultetskim obrazovanjem – inicijalnim ili postdiplomskim, brže adaptiraju na radne zadatke i sredinu.

Dakle, u grčkom poduzorku postoji nekoliko ajtema na kojima se razlike javljaju i idu u prilog kategorije nastavnika sa najvišim nivoom obrazovanja: nastavnici sa najvišim obrazovanjem su raspoloženi da se angažuju u mentorskom radu, voljniji su da se usavršavaju i da se učestvuju u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva i, po svoj prilici, lakše se uklapaju u radnu sredinu. Međutim, u poređenju sa druge dve kategorije nastavnika, njima nešto manje pričinjava zadovoljstvo priprema za časove i realizovanje dodatne nastave.

S druge strane, kod nastavnika sa visokom školom postoji nešto izraženiji osećaj neuspeha u poslu i izgleda da se teže uklapaju u školu od ostalih podgrupa, kao i da imaju veći osećaj odbojnosti u vezi sa poslom, mada, na ajtemu “Mučno mi je da uđem u

učionicu” aritmetička sredina odgovora za ovu grupu ne prelazi vrednost 2 “Uglavnom se ne odnosi na mene”.

Pozitivne rezultate dobijene na srpskom poduzorku u vezi sa kategorijom nastavnika sa najvišim nivoom obrazovanja možemo tumačiti na dva načina: da je dodatno obrazovanje koje su stekli ovi nastavnici donekle podstaklo njihov pozitivan odnos prema radu i usavršavanju, ili pak da su u pitanju nastavnici koji su inače spremniji da uče i da se angažuju, pa su usled toga i odabrali da nastave studije i steknu dodatno obrazovanje. Međutim, kako je u našoj zemlji dobijena razlika na samo jednom ajtemu, skloni smo da zaključimo da se nemogućnost objašnjenja profesionalnog ponašanja stepenom formalnog obrazovanja ukazuje na izostajanje efekata obrazovnog sistema. U tom slučaju, dobijeni rezultat ukazuje na potrebu da se preispita uloga tercijalnog obrazovanja u smislu njegovog doprinosa profesionalnom razvoju.

Činjenicu da se na grčkom poduzorku javlja veći broj razlika među ispitanicima različitog nivoa obrazovanja, koje ukazuju na nešto veće zadovoljstvo radnim aktivnostima ali i na manje izraženu želju za mentorskim radom, nešto veći osećaj neuspeha i odbojnosti školske sredine kod nastavnika sa neuniverzitetskim obrazovanjem u odnosu na druge nastavnike, možemo da razumemo kao pokazatelj njihove veće nesigurnosti. Moguće objašnjenje je da se u školskoj i društvenoj sredini u Grčkoj drugačije tretiraju pojedinci sa visokim nivoima obrazovanja (naročito postdiplomskim zvanjima), nego oni sa visokim školama. Poznato je da se oni lakše zapošljavaju i imaju osetno veća primanja, a zvanja im istovremeno pružaju sigurnost i osećaj veće uspešnosti u poslu. U celini uzev, možemo da primetimo da u grčkom poduzorku postoje izraženija povezanost nivoa formalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, ali da ova povezanost ne može da se protumači kao dokaz podsticajnog delovanja inicijalnog fakultetskog obrazovanja ili formalnog usavršavanja na profesionalni razvoj nastavnika, u odnosu na obrazovanje stečeno na visokim školama.

4.6.2. Povezanost područja obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

Kategorije područja obrazovanja formirane su na osnovu ranije izdvojenih modaliteta nastavničkog obrazovanja. *Nenastavnički modalitet*, podsetimo se, u našoj zemlji podrazumeva izostanak pripreme za rad u nastavi tokom inicijalnog obrazovanja, dok u Grčkoj uključuje jednogodišnji program pedagoškog obrazovanja (međutim, ovaj program nisu prošli svi nastavnici iz našeg uzorka, pogledati Poglavlje 4.1). *Seminastavnički* modalitet uključuje neki vid pripreme iz oblasti vaspitno-obrazovnog rada, koji je do sada bio nešto više zastupljen u programima obrazovanja nastavnika opšte-obrazovnih predmeta u našoj zemlji. Nastavnički modalitet podrazumeva odabir nastavničke profesije od početka inicijalnog obrazovanja i studijski program prilagođen zahtevima ovog poziva. U ovu kategoriju uvrstili smo i nastavnike koji su se obrazovali na psihološkim i pedagoških odeljenjima.

U nastavku ćemo prikazati povezanost područja obrazovanja i profesionalnog razvoja, kada varijabla starost ima status kontrolne. U tabeli su obeležene značajne parcijalne korelacije, pri čemu je u svakoj koloni navedeno područje obrazovanja ima vrednost 2, a preostala područja vrednost 1. Tako da pozitivna korelacija označava da ispitanici u datoj kategoriji – koloni, iskazuju veći stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama od ostalih kategorija ispitanika.

Tabela br. 73: Povezanost područja obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, srpski poduzorak:

N= 117	Područje obrazovanja		
	Nenastavnički	Semi-nastavnički	Nastavnički
Tvrđnje			
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	.146	-.165	.028
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.105	-.091	-.034
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	-.015	-.026	.084
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	.072	-.141	.134
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	-.115	.102	.034
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	-.069	.006	.130
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	.063	-.105	.080
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	-.086	.074	.030
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	.033	.036	-.140
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	.010	-.007	-.007
Aktivno tragam za novim načinima usavršavanja.	.058	-.083	.046
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	-.021	.035	-.027
Jedva čekam da se penzionišem.	.012	-.087	.150
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	-.067	.095	-.052
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije	-.023	.025	-.001
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	.121	-.102	-.046
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	.008	-.069	.121
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	-.012	-.022	.069
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	.015	-.031	.032
Unosim puno truda u svoj posao.	-.068	.035	.071
Radim sa velikim entuzijazmom.	-.039	.053	-.026
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	.025	.001	-.054
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	.032	.003	-.073

Tvrdnje	Nenastavnički	Semi-nastavnički	Nastavnički
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	.054	-.070	.028
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	-.110	.135	-.044
Brinem se zbog odlaska u penziju.	-.047	.018	.061
Razočaran/a sam u ovaj posao.	-.036	.075	-.076
Mučno mi je da uđem u učionicu.	-.007	.052	-.090
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	.109	-.106	-.014
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	.109	-.062	-.101
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	.179	-.152	-.067
Vreme mi je da prestanem da radim.	-.037	-.046	.168
Umoran/na sam od ovog posla.	-.076	.037	.083
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	-.208*	.122	.186*

*korelacija je značajna na nivou 0.05, ** korelacija je značajna na nivou 0.01

Na osnovu rezultata iznetih u Tabeli br. 73 možemo da zaključimo da su nastavnici, bez obzira na vrstu obrazovanja koje su stekli, jednako posvećeni poslu, zadovoljni radnim aktivnostima, jednako ulažu truda u sticanje novih znanja i kompetencija, podjednako (ni)su skloni da napuste ovaj posao i tako dalje. Razlike dobijene na srpskom poduzorku su male, odgovori se kreću u opsegu od „Uopšte se ne odnosi na mene“ do „Uglavnom se ne odnosi na mene“, ali dobijeni rezultati ne govore u prilog grupe nastavnika sa pedagoškim obrazovanjem, kao što bi se očekivalo s obzirom na njihovo profesionalno opredeljenje i obrazovanje koje su stekli. Naime, pokazalo se da oni iskazuju veći stepen slaganja sa tvrdnjom „Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno“ u odnosu na ostale kolege, dok nastavnici koji se tokom obrazovanja nisu pripremali za pedagoški rad iskazuju najniži stepen slaganja sa ovom tvrdnjom. Iznosi aritmetičkih sredina odgovora dati su Tabeli br. 74 i vidimo da najviša vrednost aritmetičke sredine ipak ne prelazi 2 („Uglavnom se ne odnosi na mene“).

Tabela br. 74: Odgovori ispitanika različitog područja obrazovanja na tvrdnji na kojoj su utvrđene značajne parcijalne korelacije:

Tvrdnja	Područje obrazovanja	N	AS	SD
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	Nenastavnički	69	1.20	0.47
	Semi-nastavnički	42	1.40	0.85
	Nastavnički	7	1.86	1.57
	Total	118	1.31	0.74

U sledećoj tabeli prikazana je povezanost područja obrazovanja i profesionalnog razvoja za grčki poduzorak. Značenje korelacija treba tumačiti na isti način kao i kod srpskog poduzorka.

Tabela br. 75: Povezanost područja obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, grčki poduzorak:

N= 114 Tvrdnje	Područje obrazovanja		
	Nenastavnički	Semi-nastavnički	Nastavnički
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu.	.129	-.129	.007
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam.	.109	-.125	.037
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom.	.115	-.180	.132
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci.	.114	-.125	.028
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu.	-.065	.046	.034
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas.	.036	-.108	.143
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva.	-.032	-.037	.133
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama.	.048	-.188	.275**
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi.	-.062	-.026	.168
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	.138	-.017	-.230*
Aktivno trigram za novim načinima usavršavanja.	-.020	-.037	.110
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik.	.177	-.041	-.257**
Jedva čekam da se penzionišem.	.057	-.042	-.026
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji.	.096	-.055	-.075
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije	.059	-.022	-.069
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad.	.079	.010	-.171
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja.	-.032	-.066	.188*
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja.	.009	.053	-.122
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog.	-.015	-.031	.090
Unosim puno truda u svoj posao.	-.109	.096	.018

Tvrdnje	Nenastavnički	Semi-nastavnički	Nastavnički
Radim sa velikim entuzijazmom.	-.096	.009	.164
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju.	.063	.036	-.191
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	.334**	-.304**	-.042
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi.	.024	-.040	.032
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik.	-.091	.150	-.119
Brinem se zbog odlaska u penziju.	.127	-.090	-.064
Razočaran/a sam u ovaj posao.	.031	.030	-.118
Mučno mi je da uđem u učionicu.	.241*	-.163	-.140
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi.	-.026	.089	-.124
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla.	.036	.025	-.116
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	.042	.000	-.079
Vreme mi je da prestanem da radim.	-.020	.053	-.065
Umoran/na sam od ovog posla.	.028	.042	-.136
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	-.001	.073	-.141

*vrednost r koeficienta značajna na nivou 0.05, **vrednost r koeficienta značajna na nivou 0.01

Poređenjem vrednosti iznetih u Tabeli br. 73 i Tabeli br. 75 uviđamo da se na grčkom poduzorku javlja nešto veći broj značajnih koeficijenata korelacije, a vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za izdvojene tvrdnje date su u tabeli koja sledi.

Tabela br. 76: Odgovori ispitanika različitog područja obrazovanja na tvrdnjama na kojima su utvrđene značajne parcijalne korelacije:

Tvrdnja	Područje obrazovanja	N	AS	SD
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.	Nenastavnički	42	3.19	1.20
	Semi-nastavnički	63	2.92	1.32
	Nastavnički	8	2.00	1.41
	Total	113	2.96	1.30
Želeo bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama	Nenastavnički	43	2.55	1.48
	Semi-nastavnički	63	2.17	1.25
	Nastavnički	8	3.63	1.51
	Total	114	2.42	1.40
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik	Nenastavnički	42	2.40	1.48
	Semi-nastavnički	63	2.11	1.26
	Nastavnički	8	1.00	0.00
	Total	113	2.14	1.34
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja	Nenastavnički	43	3.21	1.39
	Semi-nastavnički	63	3.24	1.36
	Nastavnički	8	4.38	.518
	Total	114	3.31	1.36
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate.	Nenastavnički	42	2.31	1.66
	Semi-nastavnički	63	1.49	0.85
	Nastavnički	8	2.00	1.51
	Total	113	1.83	1.30
Mučno mi je da uđem u učionicu	Nenastavnički	43	1.88	1.27
	Semi-nastavnički	63	1.40	0.91
	Nastavnički	8	1.00	0.00
	Total	114	1.55	1.06

Na grčkom poduzorku značajne korelacije javljaju se na šest od trideset četiri tvrdnje, te možemo reći da se nastavnici sa stručnim i tehničkim osnovnim obrazovanjem, nastavnici sa semi-nastavničkim obrazovanjem i oni sa obrazovanjem namenjenim radu u nastavi, više razlikuju međusobno u pogledu profesionalnog ponašanja u Grčkoj nego u našoj zemlji.

Dalje, vrednosti odgovora ispitanika na grčkom poduzorku govore u prilog malobrojnih pojedinaca sa pedagoškim obrazovanjem: ovi pojedinci su najspremniji da pruže pomoć mlađim kolegama kroz mentorski rad, ne osećaju se ni najmanje neuspešnim u ulozi nastavnika, najintenzivnije planiraju svoje buduće usavršavanje i

uopšte se ne slažu sa tvrdnjom da im je teško da uđu u razred. Takođe, ovi nastavnici iskazuju najmanji stepen slaganja sa tvrdnjom “Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina.”

Kod nastavnika koji su obrazovanje stekli na semi-nastavničkim fakultetima opaža se brža sposobnost uklapanja, ili pak manje nastojanja da budu prihvaćeni od strane kolega i učenika.

Što se tiče nastavnika koji su se obrazovali na nenastavničkim fakultetima, izgleda da se oni sporije integrišu u školsku sredinu, ali i da im ovaj posao pričinjava manje zadovoljstva nego ostalim kolegama (ipak, iznos aritmetičke sredine na tvrdnji “Mučno mi je da uđem u učionicu” ne prelazi vrednost 2). Rezultati dati u Tabeli br. 76 ukazuju da se nastavnici sa nenastavničkih fakulteta, bez obzira na jednogodišnju pripremu za rad u nastavi (programi nadgradnje), koju je prošlo njih 74% (Tabela br. 12), osećaju nešto manje uspešnim u poslu i da su manje posvećeni radu i usavršavanju u odnosu na kolege sa nastavničkog fakulteta. Takođe, nema naznaka da se njihov profesionalni razvoj odvija na povoljniji način u odnosu na nastavnike sa semi-nastavničkih fakulteta koji nisu prošli takvu vrstu treninga.

Ove rezultate smo skloni da protumačimo tezom Kenedijeve da istinski efekti obrazovanja nastavnika nastupaju jedino sa pri-servis obrazovanjem (Kennedy, 1999: 56), kao i različitom intrinzičkom motivacijom nastavnika koji su odabrali da se pripremaju za ovaj posao od upisa na studije i onih koji su to učinili nakon završetka nenastavničkog fakulteta to jest visoke škole. Pojedinci pristupaju pedagoškom treningu u okviru godišnjeg programa na fakultetima za pedagoško i tehničko obrazovanje, dugo vremena nakon što su stekli diplomu određenog nenastavničkog fakulteta i napustili prethodno odabranu karijeru. Izbor nastavničke profesije, dakle, ovija se u momentu kada se mogućnosti izbora sužavaju, pa se često ovom odlukom nastoji da zadovolji bazična potreba za sigurnošću. Često odustajaju od prethodnog profesionalnog izbora prethode neispunjena očekivanja i neostvarene aspiracije (Γεωργιάδης, Οικονόμου, & Μενεξές, 2008: 154, 155 – Georgiadis, Oikonomou & Menexes).

Na osnovu ovih nekoliko indikatora profesionalnog razvoja, možemo da zaključimo da priprema koja se odvija na nastavničkim i psihološko-pedagoškim smerovima u Grčkoj doprinosi profesionalnom razvoju, mada se ovaj doprinos ne

odražava na mnogim poljima razvoja, poput angažovanja u pravcu sticanja novih znanja ili stepena uloženog truda u obavljanje posla i entuzijazma u radu. Ovakve razlike nisu uočene u našoj zemlji, i ne nalazimo potvrdu pozitivnog doprinosa sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika njihovom profesionalnom razvoju u našoj zemlji.

Drugi način interpretacije rezultata dobijenih na grčkom poduzorku mogao bi se naći u drugačijoj prirodi motivacije i profesionalnih vrednosti izdvojenih grupa nastavnika. Naime, moguće je da pojedinci koji su se školovali na nastavničkom fakultetu i odabrali od početka studija nastavnički poziv, više vrednuju ovaj posao, imaju izraženiju intrinzičku motivaciju da se bave ovim poslom i da se u njemu usavršavaju, za šta nalazimo potvrdu u rezultatima prethodnih istraživanja (Bruinsma & Jansen, 2010: 185-200). Svakako, navedeni rezultat zahteva dodatna empirijska potkrepljenja, budući da je broj ispitanika sa nastavničkim obrazovanjem u uzorku istraživanja jako mali.

Zaključak: U vezi sa osmim istraživačkim zadatkom, možemo da kažemo sledeće: rezultati našeg istraživanja dobijeni na srpskom poduzorku nisu potvrdili postojanje povezanosti formalnog obrazovanja nastavnika, operacionalnizovanog kroz ostvareni nivo formalnog obrazovanja i prirodu tog obrazovanja, i profesionalnog razvoja nastavnika kako je on definisan ovim istraživanjem, kao afektivni i konativni odnos prema poslu i profesionalnom usavršavanju. Dakle, bez obzira na to da li su nastavnici stekli diplomu visoke škole, osnovnih studija fakulteta ili postdiplomskih studija, na osnovu njihovih odgovora se ne mogu opaziti razlike u motivaciji da učestvuju u aktivnostima kolektiva ili prisustvuju dodatnom usavršavanju, u nivou entuzijazma koji unose u svoj posao, ili pak indikatorima karijerne frustracije, poput osećaja zamora i nepodnošljivosti posla. Utvrđeno je jedino da nastavnici sa višim nivoom obrazovanja u nešto većem stepenu navode da se trude da steknu nova znanja u vezi sa svojim poslom što se može tumačiti i nešto većom agilnošću ovih ispitanika kada je u pitanju usavršavanje.

U grčkom poduzorku dobili smo više korelacija između nivoa obrazovanja i indikatora profesionalnog razvoja, koje uglavom idu u prilog grupe nastavnika sa najvišim nivoom obrazovanja, kao grupe koja je sklonija da se angažuje u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva, aktivnija u pogledu usavršavanja, oseća se upešnom u ulozi nastavnika, i relativno brzo se adaptira na školsku atmosferu. Međutim, oni imaju nešto

negativniji afektivni odnos prema pripremanju i realizovanju određenih školskih aktivnosti. Nastavnici koji su se obrazovali na visokim školama, pokazalo se, manje se osećaju uspešnim u ovom poslu i osećaju nešto veću odbojnost prema školi. Ovi rezultati nas upućuju na zaključak da podizanje nivoa obrazovanja samo po sebi nije dovoljan podsticaj profesionalnom razvoju.

Vrsta, to jest, područje obrazovanja, kategorisano je na semi-nastavničko, nenastavničko i pedagoško-nastavničko, zavisno od ciljeva i sadržaja programa. U oba poduzorka prisutan je veoma mali broj nastavnika sa pedagoškim, to jest nastavničkim obrazovanjem, oni čine tek 6% ukupnog uzorka, pri tome nijedan od 118 nastavnika iz Srbije nije stekao obrazovanje na nastavničkom fakultetu. Oni koji imaju pedagoško obrazovanje pripremali su se za rad u nastavi proučavanjem različitih nauka o obrazovanju. Moguće je da bi rezultati istraživanja bili posve različiti, da su u istraživanju bili zastupljeni i nastavnici sa nastavničkih fakulteta u našoj zemlji.

Varijabla područje obrazovanja, kao i nivo obrazovanja, pokazala je drugačije prediktivne moći u Srbiji i Grčkoj. Naime, u Srbiji nije potvrđeno ni na jednom ajtemu pozitivno dejstvo psihološko-pedagoškog obrazovanja u odnosu na stručno ili semi-nastavničko, koje podrazumeva upoznavanje sa sadržajem nekoliko psihološko-pedagoško-metodičkih predmeta. Dobijene su samo dve značajne razlike i one ne idu u korist kategorije ispitanika. U grčkom poduzorku, međutim, postoji nekoliko indikatora pozitivne korelacije između pedagoškog obrazovanja i profesionalnog razvoja. Iako je broj ispitanika u razmatranoj kategoriji mali, čini se da sektor sistema obrazovanja u Grčkoj namenjen pedagoškom obrazovanju na izvestan način podstiče profesionalni razvoj nastavnika, dok u našoj zemlji studenti koji su se bavili višegodišnjim izučavanjem nauka o obrazovanju nemaju drugačiji tok profesionalnog razvoja kao nastavnici, u odnosu na one studente koji nisu ni na koji način pripremani za rad u obrazovanju.

Ipak, odnos nastavnika prema poslu u obe zemlje je dosledno pozitivan na velikoj većini ajtema, a korelacije koje su dobijene na grčkom poduzorku ne mogu da se tumače kao apsolutno pozitivan doprinos pedagoškog obrazovanja, budući da se javljaju na malom broju ajtema i nemaju veliki numerički iznos (eksplikativna moć ne prelazi 7,5% na ajtemima gde korelacija postoji). Smatramo stoga da ovaj rezultat zahteva dalju

analizu, a jedan od koraka u njoj moglo bi biti upoznavanje sa načinom rada atinskog fakulteta za inženjere i nastavnike.

Dakle, šesta istraživačka hipoteza koja pretpostavlja da su inicijalno profesionalno obrazovanje nastavnika i njihov profesionalni razvoj povezani, potvrđena je u Grčkoj, ali ne i u našoj zemlji.

4.7. Odnos između načina profesionalnog usavršavanja nastavnika i njihovog profesionalnog ponašanja, kao pokazatelja profesionalnog razvoja, s obzirom na zemlju u kojoj ostvaruju svoju profesionalnu ulogu

U okviru rada na devetom istraživačkom zadatku ispitali smo povezanost neformalnog profesionalnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika (odnos formalnog usavršavanja i profesionalnog razvoja ispitan u sklopu rada na prethodnom istraživačkom zadatku). Na osnovu opisa faktora izdvojenih faktorskom analizom uvideli smo da se u okviru njih javlja ne samo različit odnos prema radu, već i različit odnos prema profesionalnom usavršavanju, kao što navode i različite teorije (Super, 1976: 29; Havighurst, prema: Huberman, 1974: 122, 123; Bjekić, 1999: 59; Unruh & Turner, prema: Fessler, 1995: 173; Fessler, 1995: 186) i rezultati istraživanja Rihtera (Richter et al. 2011: 116-126). Da bismo proverili da li se takav odnos može potvrditi na uzorku dve balkanske zemlje, utvrdili smo i opisali povezanosti između različitih faktora (faza) profesionalnog razvoja i učestvovanja u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja stručnog ili pedagoškog sadržaja. Ovu povezanost proverili smo poređenjem vrednosti faktorskih skorova ispitanika koji sa različitom učestalošću participiraju u navedenim oblicima usavršavanja. Korišćena je jednofaktorska analiza varijanse, i u tabeli koja sledi u koloni *učestalost* prikazano je koja od kategorija ispitanika formiranih prema učestalosti participacije ostvaruje najviši faktorski skor za dati faktor.

Tabela br. 77: Povezanost faktora profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u različitim oblicima usavršavanja, ceo uzorak:

Oblast struke				Oblast pedagogije			
Seminari	F	Sig.	Učestalost	Seminari	F	Sig.	Učestalost
Indukcija	4.768**	.009	Nikad	Indukcija	1.158	.316	/
Građenje kompetencija	4.194*	.016	Često	Građenje kompetencija	3.096*	.047	Često
Unutarškolsko angažovanje	4.021*	.019	Često	Unutarškolsko angažovanje	.637	.530	/
Neuspeh	1.668	.191	/	Neuspeh	.688	.504	/
Stagnacija	.017	.983	/	Stagnacija	.491	.613	/
Sagorevanje	.057	.945	/	Sagorevanje	1.577	.209	/
Izlazak	.092	.912	/	Izlazak	1.297	.276	/
Stabilnost	1.311	.325	/	Stabilnost	4.131*	.017	Retko
Povlačenje	.113	.893	/	Povlačenje		.546	/
<i>Konferencije</i>	F	Sig.	Učestalost	<i>Konferencije</i>	F	Sig.	Učestalost
Indukcija	3.539*	.031	Nikad	Indukcija	1.431	.241	/
Građenje kompetencija	1.809	.166	/	Građenje kompetencija	.996	.371	/
Unutarškolsko angažovanje	4.753*	.010	Često	Unutarškolsko angažovanje	2.188	.115	/
Neuspeh	1.467	.233	/	Neuspeh	6.025**	.003	Retko
Stagnacija	.493	.611	/	Stagnacija	.486	.616	/
Sagorevanje	.283	.754	/	Sagorevanje	1.189	.307	/
Izlazak	.340	.712	/	Izlazak	.201	.818	/
Stabilnost	.053	.948	/	Stabilnost	.810	.446	/
Povlačenje	.680	.508	/	Povlačenje	3.747*	.025	Retko
<i>Predavanja</i>	F	Sig	Učestalost	<i>Predavanja</i>	F	Sig	Učestalost
Indukcija	3.207*	.042	Nikad	Indukcija	2.008	.137	/
Građenje kompetencija	.519	.596	/	Građenje kompetencija	.700	.498	/
Unutarškolsko angažovanje	3.583*	.029	Često	Unutarškolsko angažovanje	1.942	.146	/
Neuspeh	2.757	.066	/	Neuspeh	2.376	.095	/
Stagnacija	.119	.888	/	Stagnacija	1.335	.265	/
Sagorevanje	1.328	.267	/	Sagorevanje	4.385*	.014	Nikad
Izlazak	1.582	.208	/	Izlazak	.957	.386	/
Stabilnost	1.304	.274	/	Stabilnost	1.125	.327	/
Povlačenje	2.223	.111	/	Povlačenje	3.494*	.032	Retko
<i>Knjige, časopisi</i>	F	Sig	Učestalost	<i>Knjige, časopisi</i>	F	Sig	Učestalost
Indukcija	1.002	.369	/	Indukcija	1.249	.289	/
Građenje kompetencija	4.926**	.008	Često	Građenje kompetencija	3.167*	.044	Često

Oblast struke				Oblast pedagogije			
<i>Knjige, časopisi</i>	F	Sig	<i>Učestalost</i>	<i>Knjige, časopisi</i>	F	Sig	<i>Učestalost</i>
Unutarškolsko angažovanje	1.524	.220	/	Unutarškolsko angažovanje	.546	.580	/
Neuspeh	.707	.494	/	Neuspeh	1.994	.139	/
Stagnacija	2.025	.134	/	Stagnacija	1.378	.254	/
Sagorevanje	.050	.951	/	Sagorevanje	.153	.858	/
Izlazak	7.887**	.000	Nikad	Izlazak	2.009	.137	/
Stabilnost	.127	.881	/	Stabilnost	.661	.517	/
Povlačenje	2.973	.053	/	Povlačenje	1.406	.247	/
<i>Internet</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Internet</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	1.297	.275	/	Indukcija	3.437*	.034	Često
Građenje kompetencija	17.402**	.000	Često	Građenje kompetencija	14.146**	.000	Često
Unutarškolsko angažovanje	3.493*	.032	Često	Unutarškolsko angažovanje	2.090	.126	/
Neuspeh	2.374	.095	/	Neuspeh	1.486	.229	/
Stagnacija	.454	.635	/	Stagnacija	3.313*	.038	Retko
Sagorevanje	1.792	.169	/	Sagorevanje	.171	.843	/
Izlazak	2.504	.084	/	Izlazak	.083	.920	/
Stabilnost	.475	.622	/	Stabilnost	.533	.587	/
Povlačenje	1.197	.304	/	Povlačenje	.882	.416	/
<i>Tematske diskusije</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Tematske diskusije</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	2.399	.093	/	Indukcija	.879	.417	/
Građenje kompetencija	7.918**	.000	Često	Građenje kompetencija	3.119*	.046	Često
Unutarškolsko angažovanje	12.687**	.000	Često	Unutarškolsko angažovanje	4.444*	.013	Često
Neuspeh	1.351	.261	/	Neuspeh	1.066	.346	/
Stagnacija	.780	.460	/	Stagnacija	.488	.615	/
Sagorevanje	1.928	.148	/	Sagorevanje	1.283	.279	/
Izlazak	.008	.992	/	Izlazak	1.068	.346	/
Stabilnost	.182	.833	/	Stabilnost	1.128	.326	/
Povlačenje	.164	.849	/	Povlačenje	1.406	.247	/
<i>Mentorski rad</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Mentorski rad</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	.037	.964	/	Indukcija	.366	.694	/
Građenje kompetencija	3.604*	.029	Često	Građenje kompetencija	4.570*	.011	Često
Unutarškolsko angažovanje	.938	.393	/	Unutarškolsko angažovanje	.966	.382	/
Neuspeh	.033	.967	/	Neuspeh	.331	.719	/
Stagnacija	1.131	.325	/	Stagnacija	1.653	.194	/
Sagorevanje	2.484	.086	/	Sagorevanje	1.210	.300	/
Izlazak	5.874**	.003	Retko	Izlazak	6.850**	.001	Retko

Oblast struke				Oblast pedagogije			
<i>Mentorski rad</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Mentorski rad</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Stabilnost	2.871	.059	/	Stabilnost	.918	.401	/
Povlačenje	.092	.912	/	Povlačenje	.041	.960	/
<i>Mentor kolegi</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Mentor kolegi</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	4.370*	.014	Nikad	Indukcija	3.222*	.042	Nikad
Građenje kompetencija	.688	.504	/	Građenje kompetencija	.807	.448	/
Unutarško. angažovanje	6.718**	.001	Često	Unutarškolsko angažovanje	5.518**	.005	Često
Neuspeh	.465	.628	/	Neuspeh	.111	.895	/
Stagnacija	.523	.593	/	Stagnacija	.970	.381	/
Sagorevanje	.997	.371	/	Sagorevanje	2.382	.095	/
Izlazak	4.060*	.019	Često	Izlazak	2.575	.079	/
Stabilnost	.134	.875	/	Stabilnost	1.509	.223	/
Povlačenje	.791	.454	/	Povlačenje	.313	.731	/
<i>Rad veća</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Rad veća</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	3.461*	.033	Nikad	Indukcija	1.000	.369	/
Građenje kompetencija	2.570	.079	/	Građenje kompetencija	.700	.498	/
Unutarškolsko angažovanje	4.225*	.016	Često	Unutarškolsko angažovanje	2.895	.057	/
Neuspeh	.807	.447	/	Neuspeh	.304	.738	/
Stagnacija	.296	.744	/	Stagnacija	.257	.774	/
Sagorevanje	3.228*	.041	Nikad	Sagorevanje	.327	.722	/
Izlazak	1.621	.200	/	Izlazak	.750	.474	/
Stabilnost	4.966	.008	Retko	Stabilnost	.315	.730	/
Povlačenje	.139	.870	/	Povlačenje	.075	.928	/
<i>Čas kolege</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Čas kolege</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	2.750	.066	/	Indukcija	.612	.543	/
Građenje kompetencija	8.121**	.000	Često	Građenje kompetencija	4.195*	.016	Često
Unutarškolsko angažovanje	13.222**	.000	Često	Unutarškolsko angažovanje	5.556	.004	Često
Neuspeh	.958	.385	/	Neuspeh	.095	.910	/
Stagnacija	1.588	.206	/	Stagnacija	.343	.710	/
Sagorevanje	1.442	.239	/	Sagorevanje	.988	.374	/
Izlazak	3.711*	.026	Retko	Izlazak	.487	.615	/
Stabilnost	.716	.490	/	Stabilnost	.989	.374	/
Povlačenje	1.078	.342	/	Povlačenje	.887	.413	/
<i>Studijska poseta</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Studijska poseta</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	.275	.760	/	Indukcija	1.627	.199	/
Građenje kompetencija	.942	.391	/	Građenje kompetencija	.590	.555	/

Oblast struke				Oblast pedagogije			
<i>Studijska poseta</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Studijska poseta</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Unutarškolsko angažovanje	4.501*	.012	Često	Unutarškolsko angažovanje	2.787	.064	/
Neuspeh	.035	.966	/	Neuspeh	1.827	.163	/
Stagnacija	.068	.934	/	Stagnacija	.371	.690	/
Sagorevanje	1.419	.244	/	Sagorevanje	.976	.378	/
Izlazak	3.374*	.036	Retko	Izlazak	2.841	.061	/
Stabilnost	1.066	.346	/	Stabilnost	.228	.797	/
Povlačenje	3.361*	.036	Često	Povlačenje	1.213	.299	/
<i>Školski projekti</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>	<i>Školski projekti</i>	F	Sig.	<i>Učestalost</i>
Indukcija	2.868	.059	/	Indukcija	1.031	.358	/
Građenje kompetencija	8.341**	.000	Često	Građenje kompetencija*	3.827*	.023	Često
Unutarškolsko angažovanje	4.401*	.013	Često	Unutarškolsko angažovanje	2.789	.064	/
Neuspeh	4.614*	.011	Nikad	Neuspeh	1.904	.151	/
Stagnacija	.133	.876	/	Stagnacija	.096	.909	/
Sagorevanje	.607	.546	/	Sagorevanje	.527	.591	/
Izlazak	1.056	.350	/	Izlazak	.800	.451	/
Stabilnost	.079	.925	/	Stabilnost	1.454	.236	/
Povlačenje	.037	.964	/	Povlačenje	.865	.422	/

* F količnik značajan na nivou 0.05, ** F količnik značajan na nivou 0.01

Na osnovu pregleda rezultata u Tabeli br. 77 opažamo da se različiti faktori, ili uslovno rečeno, faze profesionalnog razvoja, povezuju sa različitim oblicima profesionalnog usavršavanja, i to na sledeći način:

Sa fazom *indukcije* koju karakterišu nastojanja da se osoba uklopi u radnu sredinu i koja se odnosi na novozaposlene nastavnike, pojedince koji su na zamenu ili često odsustvuju, povezuju se sledeći odgovori: ispitanici nikad ne pohađaju seminare, konferencije i predavanja, ne usavršavaju se kroz rad nastavničkih veća i nikad ne pristupaju mentorskom radu u ulozi mentora. Jedini čest oblik usavršavanja kod ove grupe ispitanika jeste pedagoško usavršavanje putem interneta. Opisani način usavršavanja ukazuje na početnika, pojedinca koji ne poseduje dovoljno pedagoških znanja i nastoji da ih stekne pasivnim putem, čitajući sa interneta, ali ne i učestvujući u seminaru ili prisustvujući predavanju ili konferenciji. U ovoj fazi koja se u literaturi označava fazom „preživljavanja“ nastavnik je pod stresom (Fuller, prema: Fessler, 1995:

172, Measor: 1985, 62), u nastojanju da se prilagodi, i ne pristupa još uvek aktivno profesionalnom usavršavanju kako bi stekao nedostajuća znanja.

Faktor koji nalikuje Feslerovoj fazi *građenja kompetencija*, i odlikuje se istaknutim angažovanjem na radu, ulaganjem u sopstveni profesionalni razvoj putem traganja za različitim prilikama za usavršavanje, pokazuje sebi svojstvenu povezanost sa učešćem u usavršavanju: nastavnik često pohađa seminare i učestvuje u tematskim diskusijama iz oblasti svoje struke i pedagogije, čita knjige i časopise, traga za stručnim i pedagoškim sadržajima na internetu, često saraduje sa mentorom kako bi izgradio kompetencije i dobio podršku u svom radu, posećuje časove svojih kolega učeći na primerima iz prakse, i nastoji da koristi školske projekte kao izvor novih znanja. Možemo da primetimo da se aktivitet na nivou profesionalnog usavršavanja uklapa u opštu sliku Feslerove faze *građenja kompetencija*. Ovi nastavnici prepoznaju korist različitih izvora učenja i intenzivno ih koriste i ovakvo profesionalno ponašanje možemo imenovati indikatorom faze *građenje kompetencija i rasta* identifikovanom na našem uzorku.

U slučaju da izgrađivanje kompetencija i oprobavanje mladog nastavnika na radu protekne uspešno, sledeća faza na osnovu Feslerove teorije bila bi faza *entuzijazma i rasta*. Pojedinci u okviru našeg uzorka koji imaju visoke skorove na grupi pitanja koja pripada faktoru *unutarškolsko usavršavanja i entuzijazam*, pokazuju sledeće tendencije u okviru profesionalnog usavršavanja: često pohađaju seminare, konferencije, predavanja i tematske diskusije radi sticaja znanja iz struke i pedagogije, obaveštavaju se putem interneta, bivaju mentori svojim kolegama, posećuju časove drugih nastavnika kako bi proširili opseg svojih didaktičkih postupaka, osmišljeno uče učestvujući u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva kao i kroz svoj rad na školskim projektima. Takođe, ovi nastavnici predstavljaju grupaciju koja se češće usavršava kroz studijske posete. Vidimo da je spektar oblika usavršavanja širok i nešto drugačiji u odnosu na prethodnu fazu, nastavnik je iskusniji i dolazi u poziciju da sam bude mentor, koristi iskustva i mišljenja svojih kolega na svaki od navedenih načina.

Faktorskom analizom izdvojili smo tri faktora koji sačinjavaju skup blizak fazi karijerne frustracije, podsetimo se, ova faza je alternativna fazi entuzijazma i rasta, prema Fesleru. U vezi sa ovim faktorima, javlja se specifičan odnos prema profesionalnom usavršavanju. Prvi oblik, nazvan je *stagnacija*, jer nastavnik obavlja svoj posao

bezzvoljno, oseća se nedovoljno uspešnim i dodatno usavršavanje doživljava kao teret. Ovaj faktor se može povezati sa retkim posećivanjem interneta radi sticanja pedagoških znanja. Što se tiče učestalosti participacije u ostalim oblicima usavršavanja, nisu utvrđene dalje povezanosti sa faktorskim skorovima za ovaj faktor.

Faktor obeležen kao *neuspeh*, jer se povezuje sa osećajem neuspeha u poslu, praćenim zamorom i pasivnošću povezan je sa retkim pohađanjem konferencija pedagoškog sadržaja i izostajanjem učenja kroz školske projekte.

Treći oblik karijerne frustracije, *sagorevanje*, karakterisan izraženim nezadovoljstvom poslom, željom da se prekine rad, i mučnim ulascima u učionicu, pokazuje povezanost sa odgovorom nikad, i to za učenje na osnovu rada nastavničkih veća, i za predavanja iz oblasti pedagogije. Dakle ovi ispitanici ne uče na osnovu svojih aktivnosti u kolektivu i nemaju motivaciju da se upoznaju sa pedagoško-didaktičkim sadržajima putem predavanja.

Faktor koji prepoznajemo u fazi *karijerne stabilnosti* prema Fesleru, odlikuje se proređenim učestvovanjem u profesionalnom usavršavanju – najviši faktorski skorovi povezani su sa retkim pohađanjem seminara iz oblasti struke i pedagoških konferencija, i retkim učenjem na osnovu učešća u radu nastavničkih veća i aktiva.

Faktor koji nalikuje fazi *izlaska* po Fesleru i odlikuje se namerom da se posao napusti, takođe se povezuje na specifičan način sa učestalošću usavršavanja – nastavnici navode da nikad ne čitaju časopise, retko posećuju časove kolega, retko odlaze u studijske posete i retko su imali prilike da sarađuju sa mentorom, ali zato navode da su često bili u ulozi mentora mlađim kolegama. Ovaj podatak možemo tumačiti rezigniranošću pojedinca, koja se reflektuje i u njegovoj želji da pronađe posao drugačije prirode, to jest njegovim neprepoznavanjem sebe u ulozi nastavnika, usled čega nema ni potrebe za usavršavanjem u okviru ove profesije.

Najzad, faktor *povlačenje*, indikovano tvrdnjama povezanim sa predstojećim penzionisanjem, karakteriše se ređim usavršavanjem, nastavnici retko posećuju konferencije i predavanja iz oblasti pedagogije, međutim, za ovu kategoriju karakteristična je veća učestakost studijskih poseta, pa možemo zaključiti da pred kraj karijere nastavnik ima želju i mogućnost da se upozna sa načinom rada u drugim

kulturnim okruženjima, što u ovom stadijumu može biti način za rekapitulaciju sopstvenog načina rada i do tada viđenih puteva prakse.

Dobijene povezanosti faktora to jest „faza“ profesionalnog razvoja i učestalosti različitih oblika usavršavanja objašnjavamo na sledeći način: nastavnik se, zavisno od načina na koji se odnosi prema svom poslu, da li želi da uči, da li je posvećen radu ili pak dolazi u školu nevoljno ili smatra da posao u školi valja napustiti i slično, usavršava na različite načine i sa različitom učestalošću. Pretpostavljamo da je odnos između modela profesionalnog razvoja i sistema usavršavanja takav da stadijumi razvoja umnogome determinišu ponašanje nastavnika u sistemu usavršavanja, te između onih koji su u fazi izgrađivanja kompetencija ili entuzijazma i onih čije se profesionalno ponašanje odlikuje bezvoljnošću i osećajem neuspeha postoji velika razlika u načinima i frekvenci usavršavanja. Svakako, moguće je i obrnuto – da učestalo pohađanje različitih oblika usavršavanja iz oblasti koje su nastavniku potrebne deluje podsticajno na njegov profesionalni razvoj. Na primer, Vizmer prepoznaje profesionalno usavršavanje kao jedan od pozitivnih kritičnih događaja koji doprinosi entuzijazmu i inovativnosti kod nastavnika (Weasmer et al., 2008: 33).

Na srpskom poduzorku pronađeno je deset faktora profesionalnog razvoja, i u nastavku ćemo prikazati kako su oni povezani sa učestalošću participacije u različitim oblicima usavršavanja iz oblasti struke i pedagogije. Izdvojili smo samo vrednosti varijabli među kojima je utvrđena statistički značajna povezanost, i to na sledeći način: u koloni *učestalost* prikazano je koja kategorija ispitanika (od onih koji često, retko ili nikada ne participiraju u datom obliku usavršavanja) ostvaruje najviši faktorski skor za svaki od faktora profesionalnog razvoja, što je utvrđeno na osnovu jednofaktorske analize varijanse. Takođe, proverili smo da li postoji značajna korelacija između učestalosti usavršavanja i ostvarenih faktorskih skorova na ekstrahovanim faktorima, ako varijabla starost ima status kontrolne (kako bismo razlučili doprinos profesionalnog ponašanja od dejstva starosne dobi), i prikazali značajne parcijalne korelacije u koloni *r*. Pozitivna korelacija znači da, bez obzira na starosnu dob ispitanika, postoji zajedničko kovariranje učestalosti participacije u navedenom obliku usavršavanja i visine faktorskog skora za dati faktor, kojim se opisuje određeni vid profesionalnog ponašanja, od indukcije do povlačenja.

Tabela br. 78: Povezanost faktora profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u profesionalnom usavršavanju iz oblasti struke, srpski poduzorak:

Oblast struke				
Faza – faktor	Oblik	F	učestalost	r
Indukcija	mentor kolegi	4.665*	<i>nikad</i>	/
	rad veća	4.011*	<i>retko</i>	/
Građenje kompetencija	internet	7.642**	<i>često</i>	.280**
	rad veća	3.210*	<i>nikad</i>	/
Entuzijazam i rast	časopisi, knjige	10.548**	<i>često</i>	.259**
Unutarškolsko angažovanje - entuzijazam	konferencije	2.867*	<i>često</i>	/
	čas kolege	4.815*	<i>često</i>	.304**
	tematske diskusije	/	/	.339**
Usavršavanje-inovativnost	časopisi, knjige	/	/	.196*
Stabilnost-stagnacija	čas kolege	3.432*	<i>često</i>	.251**
Frustracija-nesigurnost	konferencije	5.971**	<i>nikad</i>	/
Sagorevanje	konferencije	4.133**	<i>često</i>	/
Izlazak	/	/	/	/
Povlačenje	konferencije	7.100**	<i>retko</i>	/

* F količnik značajan na nivou 0.05, ** F količnik značajan na nivou 0.01

* vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, ** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

U Tabeli br. 79 dati su rezultati dobijeni na srpskom poduzorku u vezi sa usavršavanjem iz oblasti pedagogije.

Tabela br. 79: Povezanost faktora profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u profesionalnom usavršavanju iz oblasti pedagogije, srpski poduzorak:

Oblast pedagogije				
Faza- faktor	Oblik	F	učestalost	r
Indukcija	knjige, časopisi	4.002*	<i>često</i>	.220*
	internet	4.400*	<i>često</i>	.214*
Građenje kompetencija	internet	5.605**	<i>često</i>	.292**
Entuzijazam i rast	konferencija	4.466*	<i>retko</i>	/
	predavanja	4.142*	<i>retko</i>	/
Unutarškolsko angažovanje - entuzijazam	čas kolege	3.497*	<i>često</i>	.215*
	konferencija	5.424**	<i>često</i>	.251**
Usavršavanje-inovativnost	mentorski rad	5.065**	<i>često</i>	/
	mentor kolegi	3.538*	<i>retko</i>	-.199*
	internet	3.967*	<i>često</i>	.266**
	školski projekti	5.796**	<i>retko</i>	/
Stabilnost-stagnacija	internet	3.278*	<i>retko</i>	/
	tematske diskusije	4.328*	<i>retko</i>	/
Frustracija-nesigurnost	/	/	/	/

<i>Faza- faktor</i>	<i>Oblik</i>	<i>F</i>	<i>učestalost</i>	<i>r</i>
<i>Sagorevanje</i>	/	/	/	/
<i>Izlazak</i>	mentorski rad	3.557*	<i>Retko</i>	/
<i>Povlačenje</i>		/	/	/

* F količnik značajan na nivou 0.05, ** F količnik značajan na nivou 0.01

* vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05,** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Na osnovu pregleda Tabela br. 78 i 79 i , primećujemo da je faza *indukcije* povezana sa ređim usavršavanjem iz oblasti struke kroz rad nastavničkih veća, kao i da nastavnici u ovoj fazi ne bivaju u ulozi mentora drugim kolegama, s tim što ova povezanost izostaje kada uzmemo u obzir godine ove kategorije ispitanika (razumljivo je, s obzirom na to da je ova faza vezana za mlađu starosnu dob i početak karijere). Međutim, iz oblasti pedagogije, nastavnici u fazi indukcije se često usavršavaju putem knjiga i časopisa kao i putem interneta, i ova povezanost postoji i kada eliminišemo delovanje starosne dobi, te je možemo smatrati imanentnom karakteristikom faze indukcije.

Faktor (faza) *građenja kompetencija* povezuje se sa učestalim usavršavanjem iz stručnih i pedagoških oblasti putem interneta, i sa retkim usavršavanjem kroz rad veća (s tim što poslednja povezanost nije potvrđena kada se eliminiše delovanje starosti).

Faktor identifikovan sa Feslerovom fazom *entuzijazma i rasta* pokazuje povezanost sa čestim praćenjem stručnih sadržaja putem knjiga i časopisa, i retkim pohađanjem konferencija i predavanja iz oblasti pedagogije, s tim što ređe usavršavanje iz oblasti pedagogije, izgleda, treba razumeti pre kao karakteristiku određene faze životnog ciklusa.

Sledeći faktor, nazvan *unutarškolsko angažovanje – entuzijazam* pokazuje povezanost sa više oblika usavršavanja, što smo i očekivali, s obzirom na njegova svojstva. Konferencije stručnih i pedagoških sadržaja, tematske diskusije iz oblasti struke i poseta časova kolega čine repertoar usavršavanja koji se može povezati sa ovom fazom profesionalnog razvoja.

Još jedan faktor koji je donekle nalik fazi entuzijazma i rasta po Fesleru nazvan je *usavršavanje – inovativnost*, i može se povezati sa češćim praćenjem stručne literature (što se može utvrditi tek kada se eliminiše dejstvo godina starosti), i pedagoških oblasti putem interneta. Takođe, pokazalo se da se ovi nastavnici pre javljaju u ulozi protažea nego mentora (kada su u pitanju pedagoški sadržaji), i da retko uče na osmišljeni način

kroz školske projekte. Rezultate dobijene u vezi sa školskim projektima i mentorskim radom valja pripisati dejstvu starosne dobi, odnosno razumeti ih pre kao osobenost životne faze nastavnika.

Faktor *stabilnost – stagnacija* prate češće posete časova kolega kao oblik stručnog usavršavanja, i retko pedagoško usavršavanje, kroz učestvovanje u diskusijama i praćenje sadržaja na internetu. Kao osobenost usavršavanja u fazi stabilnosti, nezavisnu od godina nastavnika, možemo smatrati posete časova kolega radi unapređenja stručnih znanja.

Sledeće faze: *frustracija – nesigurnost, sagorevanje i izlazak* ne mogu se povezati ni sa jednim oblikom usavršavanja, kada se starost ispitanika uzme kao kontrolna varijabla, tako da možemo da zaključimo da su karakteristična ponašanja u domenu usavršavanja svojstvena ovim oblicima profesionalnog ponašanja, povezana sa njihovom starošću.

Isti je zaključak i za fazu *povlačenja*, koja je povezana sa retkim pohađanjem konferencija iz oblasti struke.

U sledećim tabelama dati su rezultati u vezi sa profesionalnim usavršavanjem dobijeni na grčkom poduzorku.

Tabela br. 80: Povezanost faktora profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u profesionalnom usavršavanju iz oblasti struke, grčki poduzorak:

Oblast struke				
Faza- faktor	Oblik	F	učestalost	r
Indukcija	seminari	4.156*	<i>nikad</i>	-.193**
	knjige, časopisi	4.435*	<i>nikad</i>	/
Građenje kompetencija i rast	seminari	6.762**	<i>često</i>	.348**
	knjige, časopisi	5.242**	<i>često</i>	.330**
	internet	10.086**	<i>često</i>	.336**
	tematske diskusije	12.102**	<i>često</i>	.408**
	čas kolege	3.734*	<i>često</i>	.246*
	školski projekti	5.641*	<i>često</i>	.341**
Unutarškolsko angažovanje - entuzijazam	predavanja	3.593*	<i>često</i>	.206*
	knjige, časopisi	3.653*	<i>često</i>	.206*
	tematske diskusije	4.634*	<i>često</i>	.268**
	mentor kolegi	3.253*	<i>često</i>	.207*
	studijska poseta	4.541*	<i>često</i>	.228*
	internet	/	/	.197*
Stagnacija	konferencije	3.541*	<i>nikad</i>	-.252**
	školski projekti	3.628*	<i>nikad</i>	/
Sagorevanje	mentorski rad	3.373*	<i>retko</i>	/

<i>Faza- faktor</i>	<i>Oblik</i>	<i>F</i>	<i>učestalost</i>	<i>r</i>
<i>Stabilnost</i>	/	/	/	/
<i>Ravnodušnost</i>	seminari	3.214*	<i>retko</i>	/
<i>Izlazak-frustracija</i>	internet	/	/	.204*
<i>Izlazak- okolnosti</i>	tematske diskusije	/	/	-.195*
<i>Povlačenje</i>	tematske diskusije	/	/	-.113*

* F količnik značajan na nivou 0.05, ** F količnik značajan na nivou 0.01

* vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, ** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

U narednoj tabeli prikazani su rezultati dobijeni u vezi sa usavršavanjem iz pedagoških oblasti na grčkom poduzorku.

Tabela br. 81: Povezanost faktora profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u profesionalnom usavršavanju iz oblasti pedagogije, grčki poduzorak:

<i>Oblast pedagogije</i>				
<i>Faza-faktor</i>	<i>Oblik</i>	<i>F</i>	<i>učestalost</i>	<i>r</i>
<i>Indukcija</i>	/	/	/	
<i>Građenje kompetencija i rast</i>	seminari	5.895**	<i>često</i>	.215*
	knjige, časopisi	5.030**	<i>često</i>	.317**
	internet	8.264**	<i>često</i>	.326**
	tematske diskusije	9.696**	<i>često</i>	.433**
	mentorski rad	/	/	.216*
	mentor kolegi	/	/	.191*
	čas kolege	/	/	.267*
	školski projekti	/	/	.358**
<i>Unutarškolsko angažovanje – entuzijizam</i>	predavanja	4.840**	<i>često</i>	.246**
	internet	3.513*	<i>često</i>	.322**
	tematske diskusije	4.089*	<i>često</i>	.243*
	studijska poseta	4.536*	<i>često</i>	.248*
	mentor kolegi	/	/	.195*
<i>Stagnacija</i>	predavanja	3.834*	<i>nikad</i>	-.234*
	tematske diskusije	3.878*	<i>nikad</i>	-.236*
	školski projekti	4.602*	<i>nikad</i>	-.270**
	knjige, časopisi	/	/	-.226*
	konferencija	/	/	-.345**
<i>Sagorevanje</i>	mentor kolegi	3.915*	<i>nikad</i>	-.206*
<i>Stabilnost</i>	/	/	/	/
<i>Ravnodušnost</i>	/	/	/	/
<i>Izlazak- frustracija</i>	školski projekti	6.225*	<i>nikad</i>	/
<i>Izlazak- okolnosti</i>	mentorski rad	/	/	-.212*
	tematske diskusije	/	/	-.193*
<i>Povlačenje</i>	/	/	/	/

* F količnik značajan na nivou 0.05, ** F količnik značajan na nivou 0.01

* vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05, ** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Za nastavnike iz grčkog poduzorka u fazi *indukcije* karakteristično je da ne pohađaju seminare (bez obzira na to koliko im je godina) i da ne prate stručnu literaturu. Tako da možemo da zaključimo, u skladu sa očekivanim, da ovu fazu prati veoma retko profesionalno usavršavanje, kako u Srbiji, tako i u Grčkoj.

Faza *građenja kompetencija i rasta* karakteriše se učestalim usavršavanjem iz oblasti struke i iz oblasti pedagogije kroz: seminare, internet, literaturu, tematske diskusije, posetu časova kolega i kroz školske projekte; nastavnik radi sa mentorom i sam biva mentor, kako bi preneo pedagoška znanja svojim kolegama. Dakle, nastavnik koristi brojne prilike za usavršavanje, i njegovo ponašanje u ovom domenu nije zavisno od starosne dobi. Ako uporedimo ovu fazu sa fazama *građenja kompetencija i entuzijazma i rasta* ekstrahovanim na srpskom poduzorku, a sa kojima je ona ekvivalentna, uočavamo značajno veći dijapazon programa usavršavanja karakterističnih za fazu *građenja kompetencija i rasta* i veći aktivitet na polju usavršavanja u ovoj fazi kod grčkih ispitanika.

Faza *unutarškolskog angažovanjaj entuzijazama* u Grčkoj povezuje se, takođe, sa visokom agilnošću na polju usavršavanja: predavanja, knjige, časopisi, internet, tematske diskusije i studijska poseta javljaju se kao vidovi usavršavanja iz stručnih i pedagoških oblasti. Takođe, ova faza je u korelaciji sa mentorskom ulogom nastavnika. Ekvivalentni faktor izdvojen na srpskom poduzorku takođe se povezuje sa intenzivnijim i raznovrsnijim aktivnostima usavršavanja, ali su oblici usavršavanja koji ga karakterišu drugačiji.

Dalje, nastavnik u fazi *stagnacije* pokazuje sledeća ponašanja na polju usavršavanja u Grčkoj: nikad ne pohađa stručne ni pedagoške konferencije niti uči kroz školske projekte, ne pohađa predavanja niti učestvuje u tematskim diskusijama iz oblasti pedagogije, ne prati pedagošku literaturu. Negativne korelacije između faktorskog skora na faktoru *stagnacija* i učestalosti usavršavanja potvrđene su i na osnovu parcijalne korelacije, pa veoma smanjeni aktivitet na polju usavršavanja možemo smatrati imanentnom karakteristikom faze *stagnacije* u Grčkoj. Na srpskom poduzorku nismo identifikovali faktor posve ekvivalentan faktoru stagnacije.

Faktor *stabilnost* koji na grčkom poduzorku nije pokazao nikakvu povezanost sa profesionalnim usavršavanjem, na srpskom poduzorku pokazuje izvesne specifičnosti na polju usavršavanja (faktor *stabilnost – stagnacija*).

Faza *sagorevanja* na grčkom poduzorku povezuje se sa izostajanjem rada sa mentorom, kako u vezi sa stručnim tako i u vezi sa pedagoškim oblastima. Ova je osobenost potvrđena i kada se izuzme dejstvo starosne dobi, što nije slučaj i za ekvivalentnu fazu na srpskom poduzorku, gde se pokazalo da se *sagorevanje* povezuje sa češćim pohađanjem konferencija, ali ovu povezanost valja pripisati starosnoj dobi nastavnika.

Faktor *ravnodušnost* javlja se u vezi sa retkim pohađanjem seminara iz oblasti struke, s tim što ovu povezanost treba pripisati delovanju starosne dobi ispitanika.

Faktor *izlazak – frustracija* povezan je sa češćim stručnim usavršavanjem putem interneta (bez obzira na starosnu dob ispitanika) i izostankom učenja kroz aktivnosti na projektima. Drugi faktor skopčan sa potencijalnom fluktuacijom, *izlazak - okolnosti* prati ređe učestvovanje u tematskim diskusijama i ređi rad sa mentorom, što smo utvrdili na osnovu parcijalne korelacije. Faktor *izlaska* na srpskom poduzorku takođe je povezan sa ređim usavršavanjem kroz saradnju sa mentorom, ali ova povezanost se ne može potvrditi ako se eliminiše dejstvo starosne dobi.

Faktor *povlačenje* na grčkom poduzorku javlja se u negativnoj korelaciji sa učestalošću učestvovanja u tematskim diskusijama iz oblasti struke, s tim što se ova povezanost ne javlja nezavisno od starosne dobi. Sličan zaključak smo doneli i u vezi sa faktorom *povlačenje* na srpskom poduzorku. Možemo da zaključimo da je celokupno ponašanje u fazi povlačenja, uključujući i usavršavanje, pod dejstvom starosne dobi.

U sledećoj tabeli prikazane su značajne razlike između ispitanika koji su pohađali program višemesečnog profesionalnog usavršavanja i onih koji nisu, u iznosu faktorskih skorova na deset faktora profesionalnog razvoja utvrđenih na grčkom poduzorku. Razlike su utvrđene putem t-testa za nezavisne uzorke, i u koloni *t* prikazane su vrednosti značajnih t statistika, a u koloni *Pohađanje* navedeno je da li značajno veću vrednost na datom faktoru imaju ispitanici koji su pohađali program ili oni koji nisu. U poslednjoj koloni prikazane su vrednosti statistički značajnih koeficijenata parcijalne korelacije

(ispitanicima koji su pohađali program dodeljena je vrednost 2, a onima koji nisu pohađali program vrednost 1), kada se starost tretira kao kontrolna varijabla.

Tabela br. 82: Povezanost faktora profesionalnog razvoja i participacije u programima višemesečnog profesionalnog usavršavanja, grčki poduzorak:

<i>Faktor- faza</i>	<i>t</i>	<i>Pohađanje</i>	<i>r</i>
<i>Indukcija</i>	/	/	/
<i>Građenje kompetencija</i>	/	/	.189*
<i>Unutarškolsko angažovanje - entuzijazam</i>	- 2.731**	pohađali	.224*
<i>Stagnacija</i>	2.022*	nisu pohađali	/
<i>Sagorevanje</i>	/	/	/
<i>Stabilnost</i>	/	/	/
<i>Ravnodušnost</i>	/	/	/
<i>Izlazak-frustracija</i>	/	/	/
<i>Izlazak-okolnosti</i>	2.092*	nisu pohađali	/
<i>Povlačenje</i>	/	/	/

* vrednost t statistika značajna na nivou 0.05,** vrednost t statistika značajna na nivou 0.01

* vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.05,** vrednost r koeficijenta značajna na nivou 0.01

Višemesečno usavršavanje koje se realizuje u Grčkoj pokazuje povezanost sa fazama: *građenja kompetencija, unutarškolskog angažovanja i entuzijazma, stagnacije i fazom izlazak – okolnosti*. Korelacije koje su utvrđene kada se izuzme dejstvo starosti, ukazuju da ispitanici koji su uzeli učešća u višemesečnom usavršavanju ostvaruju viši faktorski skor na faktorima *građenja kompetencija i unutarškolskog angažovanja*. Razlike dobijene na ostalim faktorima, koje nisu potvrđene na osnovu parcijalne korelacije, ukazuju da pojedinci koji nisu pohađali višemesečno usavršavanje ostvaruju više skorove na faktorima *stagnacija i izlazak - okolnosti*. Po svoj prilici, ova povezanost javila se usled delovanja varijable starosna dob, kao važnog činioca profesionalnog ponašanja. Dobijeni rezultati se mogu interpretirati na sledeći način: nastavnici koji su posvećeni poslu, entuzijasti i aktivni na polju usavršavanja pre će aplicirati za participaciju u dužim programima usavršavanja, nego osatali nastavnici. S druge strane, participacija u ovim programima deluje podsticajno na njihovo dalje zalaganje i odnos prema poslu.

Zaključak: U skladu sa ciljevima našeg istraživanja, u sliku odnosa nastavnika prema poslu uključili smo i njegov odnos prema aktivnostima profesionalnog

usavršavanja. U načelu, stav nastavnika prema usavršavanju možemo opisati na sledeći način: dodatno usavršavanje se uglavnom ne doživljava kao opterećenje, nastavnici smatraju da je u aktuelnoj fazi njihove karijere bitno da prate aktuelnosti u struci i upoznaju nastavne metode, planiraju da u narednom periodu izgrađuju kompetencije i ne navode da postoje vremenska ograničenja njihovom posvećivanju profesionalnom razvoju. Ovakav stav prisutan je u obe zemlje, i pri tome malo izraženije pozitivan u Srbiji nego u Grčkoj. Utvrđeno je da se odnos prema usavršavanju menja zavisno od starosne dobi ispitanika, tako da posvećenost profesionalnom usavršavanju blago opada sa godinama, pa ćemo se složiti sa nalazima Rihtera da određene promene na nivou participacije u usavršavanju valja objasniti starosnom dobi nastavnika. (Richter et al., 2011: 121-124).

Kako broj i vrsta obrazovnih potreba fluktuiraju tokom karijere nastavnika, u skladu sa promenom ciljeva, preokupacija i dilema sa kojima se nastavnik suočava, logično je očekivati i da se obrazac usavršavanja nastavnika menja zavisno od faze karijernog razvoja. Ova postavka koju nalazimo i u prethodnim istraživanjima i teorijama (Sikes, 1985: 39-56; Fessler, 1995: 186), takođe je potvrđena na osnovu rezultata našeg istraživanja. Isto tako, sasvim je verovatno da participacija u usavršavanju doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika, čime tumačimo povezanost „faza“ *građenja kompetencija i unutarškolskog angažovanja i entuzijazma* sa čestim učestvovanjem u raznolikim oblicima usavršavanja, zapaženu na oba poduzorka. U skladu sa tim, može se pretpostaviti i obrnuto: da izostanak prilika za usavršavanje negativno deluje na profesionalni razvoj, te otuda povezanost smanjene participacije u usavršavanju i prisustva ponašanja karakterističnih za „faze“ *stagnacije i sagorevanja*.

Smatramo da opis ponašanja na polju profesionalnog usavršavanja predstavlja dopunu opisa faktora, ili uslovno rečeno faza profesionalnog razvoja, doprinoseći njihovom boljem razumevanju. U „fazi“ *indukcije*, glavni zadatak nastavnika predstavlja socijalizacija na radu. U poslu se nastavnici rukovode primerom svojih nastavnika, i oslanjaju se najviše na stručna, odnosno znanja iz predmeta koji realizuju, što im pruža osećaj sigurnosti (Sikes, 1985: 35). U ovom periodu, nastavnici još uvek nemaju vremena za usavršavanje, njihove aktivnosti na tom planu su retke ili ih nema, a osnovni oblik usavršavanja predstavlja upoznavanje sa pedagoškim sadržajima putem interneta.

Građenje kompetencija i rasta, kao „faza“ najvećeg aktiviteta na polju proširivanja postojećeg korpusa znanja odlikuje se čestim pohađanjem različitih grupnih oblika usavršavanja, učestvovanjem u unutarškolskom usavršavanju, kao i individualnim oblicima usavršavanja poput proučavanja literature i sadržaja na internetu. Vidimo da nastavnici nastoje da koriste sve dostupne resurse kako bi proširili kompetencije i aktualizovali se u svojoj radnoj ulozi. Najaktivniji odnos prema profesionalnom usavršavanju prisutan je i kod nastavnika čiji se odnos prema poslu odlikuje entuzijazmom, pri tome, u ovoj „fazi“ koja dolazi sa većom profesionalnom zrelošću i nakon dostizanja određene sigurnosti javlja se angažovanje u vidu mentorskog rada i nastojanje da se konstruktivno koristi vreme provedeno u radu nastavničkih veća i aktiva i na školskim projektima. Ovi nastavnici, za razliku od drugih kolega, ponekad odlaze i u studijske posete odnosno učestvuju u međunarodnim razmenama, kako bi se upoznali sa iskustvima drugih zemalja i kultura. Možemo reći da tokom „faza“ *građenja kompetencija i rasta i unutarškolskog angažovanja i entuzijazma* dolazi do „sazrevanja načina usavršavanja“.

Važno je napomenuti da, nasuprot nalazima Sajaksove (Sikes, 1985: 46), nije utvrđeno da u nekom momentu karijere dolazi do porasta interesovanja za pedagoške sadržaje. Osim učestalijeg upoznavanja sa pedagoškim sadržajima putem interneta tokom *indukcije*, nije identifikovana nijedna „faza“ profesionalnog razvoja u kojoj je češće usavršavanje iz oblasti pedagogije, nego u oblasti sopstvenog predmeta. Ovaj rezultat, po svemu sudeći, možemo pripisati strukturi uzorka nastavnika, koji je sačinjen u velikoj većini od nastavnika u čijem inicijalnom obrazovanju dominira specijalizacija to jest studije sadržaja, prema Hobartovoj definiciji (Hobart, 1987: 787). Nastavnici koji nisu tokom inicijalnog obrazovanja upoznati sa sadržajima i ciljevima pedagogije i didaktike, ne vrednuju jednako te sadržaje kao oni nastavnici u čijem je inicijalnom obrazovanju fokus bio na sticanju pedagoških znanja i veština (Papanoum, 2002: 127).

Nasuprot nastavnicima u „fazi“ *unutraškolskog angažovanja i entuzijazma*, za pojedince u fazi *stagnacije, neuspeha i sagorevanja*, nije uočen nijedan oblik usavršavanja koji bi bio karakterističan za ovakav odnos prema poslu. Dakle, oni ne učestvuju često u organizovanim oblicima usavršavanja, niti preduzimaju sami aktivnosti radi praćenja noviteta u struci ili izgrađivanja pedagoških kompetencija, niti nastoje da

uče kroz saradnju sa kolegama. Možemo da pretpostavimo da njihov aktivitet na polju usavršavanja ostaje na nivou obaveznog, bez dodatnog angažovanja.

U „fazi“ *karijerne stabilnosti*, učestalost svih oblika usavršavanja je smanjena, kao i u „fazi“ *povlačenja*, s tim izuzetkom što u poslednjoj fazi nastavnik nastoji da se upozna sa radom kolega u drugim zemljama. Podstrek za odlazak u studijsku posetu u „fazi“ *unutarškolskog angažovanja i entuzijazma* i u „fazi“ *povlačenja*, smatramo, nije iste prirode – u prvom slučaju podsticaj može biti želja za poboljšanjem sopstvenog načina rada, njegovom evaluacijom i inoviranjem, dok pred kraj karijere može biti rezultat potrebe da se zaokruži svoje profesionalno iskustvo i izgradi lična filozofija odabrnog profesionalnog puta kao jednog od važnih aspekata života. Pred kraj karijere, radni moral može da bude i dalje visok, i bliženje penzije može doneti nekim nastavnicima novi polet, uz osećaj najveće slobode u dotadašnjem radu (Sikes, 1985: 55). S tim u vezi, odlazak u inostranstvo radi usavršavanja u „fazi“ *povlačenja* predstavlja i izvesnu vrstu nagrade sebi za protekle godine radnog staža.

Na osnovu iznetih rezultata, jasno je da postoji povezanost između faktora profesionalnog razvoja i načina usavršavanja nastavnika. Pri tome, neka ponašanja u vezi sa profesionalnim usavršavanjem treba pripisati pre starosnoj dobi nastavnika, dok su neka povezana sa profesionalnim ponašanjem karakterističnim za opisane faze profesionalnog razvoja, bez obzira na starosnu dob nastavnika, to jest, bez obzira na period kada se ta „faza“ javlja. Povezanost „faza“ profesionalnog razvoja i učestalosti participacije u navedenim oblicima usavršavanja iz stručnih i pedagoških oblasti utvrđena je na oba poduzorka – srpskom i grčkom. Dakle, rezultat rada na poslednjem, devetom, istraživačkom zadatku govori u prilog sedme istraživačke hipoteze kojom se pretpostavlja da su profesionalno usavršavanje ispitanika i njihov profesionalni razvoj povezani i da ova povezanost postoji u obe zemlje.

4.8 Predlozi nastavnika za unapređenje sistema njihovog obrazovanja i usavršavanja

U okviru prethodnog poglavlja razmotrili smo način profesionalnog usavršavanja nastavnika kao jedan od aspekata profesionalnog razvoja. U okviru ovog poglavlja izložićemo predloge koje sami učesnici u obrazovanju navode za poboljšanje sistema njihovog obrazovanja i usavršavanja. Značajno je upoznati se sa predlozima nastavnika, s obzirom na to da rezultati istraživanja pokazuju da način na koji je koncipirano profesionalno usavršavanje nastavnika u našoj zemlji predstavlja jedan od činilaca nezadovoljstva poslom u okviru ove profesije (Marušić, 2010: 356). Formulirani predlozi biće predstavljeni prema njihovoj učestlosti.

Najčešće navođen predlog nastavnika odnosi se na održavanje seminara – mnogi nastavnici u Srbiji smatraju da sa održavanjem seminara treba nastaviti, učiniti ih češćim i obogatiti ih pedagoškim sadržajima. Zanimljivo je da značajan broj grčkih nastavnika smatra za shodno uvođenje većeg broja seminara. Analizirajući način usavršavanja nastavnika u dve zemlje uviđamo da je najčešći oblik usavršavanja seminar, kratka forma sa nevelikim brojem učesnika, podesna za organizovanje usavršavanja nastavnika, koja pruža mogućnost razmene mišljenja i iskustava. Sudeći po imenovanim predlozima, seminar se čini prikladnim oblikom usavršavanja iz ugla nastavnika u obe zemlje.

Sledeći predlog, značajan sa stanovišta obrazovne politike, odnosi se na sadržaje usavršavanja. Naime, veliki broj nastavnika navodi da im je potrebno učenje konkretnih nastavnih metoda, uz primere iz prakse kao i neizostavno povezivanje teorije i prakse. Ovaj odgovor daju ispitanici iz obe zemlje, i možemo ga protumačiti kao izvesnu kritiku sadržaja usavršavanja koje pohađaju nastavnici i smernicu za njegovo unapređenje.

Potrebu za upoznavanjem sa primerima dobre prakse prepoznamo u predlozima obeju grupa ispitanika da se organizuje redovna razmena iskustava među nastavnicima, kao i prilike da stariji nastavnik bude mentor mladim kolegama. U Grčkoj nekolicina nastavnika zahteva češće posete savetnika školama, što bismo mogli smatrati ekvivalentnim zahtevima za konkretnom pomoći stručnjaka iz iste oblasti, koje su naveli nastavnici iz naše zemlje. Zaključujemo da predlozi nastavnika ukazuju da se mentorski rad ne organizuje dovoljno ažurno i ne zadovoljava obrazovne potrebe nastavnika.

Što se tiče organizacije usavršavanja, nastavnici iz obe zemlje predlažu da se ona češće vrši od strane škole u kojoj su zaposleni, i da se u njoj odvija. Dakle, ovo bi mogao biti posticaj samim školama da se aktiviraju na polju usavršavanja svojih zaposlenih. Jedan od dobrih načina je, po svoj prilici, organizovanje saradnje nastavnika iste struke i mentorskog praćenja od strane iskusnijih kolega, i u Grčkoj jačanje kontakta sa prosvetnim savetnicima.

Takođe, relativno čest odgovor koji navode ispitanici iz obe zemlje jeste uvođenje evaluacije rada nastavnika i njihovo nagrađivanje prema zaslugi. Možemo da zaključimo da postoji izvesno nezadovoljstvo uzrokovano neprepoznavanjem kvalitetnog rada nastavnika ili pak nedostatkom posledica za nekvalitetan rad.

Dalje, nastavnici navode da je potrebno povećati ulaganja u prosvetu što je razumljivo s obzirom na mala ulaganja koja su karakteristična za Srbiju, i od nedavno smanjena ulaganja u sektor prosvete u Grčkoj.

Kao jedno od rešenja za unapređenje sistema srpski nastavnici navode preuzimanje dobrih ideja iz inostranstva, dakle, ovi nastavnici ne smatraju postojeći sistem najadekvatnijim, ali ne formulišu konkretan predlog. Ovde možemo ubrojati i jedan broj nastavnika koji opštim rečima navode da treba poboljšati kvalitet usavršavanja.

Uopšteno, grčki ispitanici smatraju da je aktuelna učestalost usavršavanja nedovoljna. Pored toga, jedan broj ispitanika iz Grčke smatra da treba da se uvede obavezno barem tromesečno usavršavanje, nekoliko njih predlaže i obavezno godišnje usavršavanje. Ovaj predlog dolazi usled njihovog iskustva sa navedenim oblicima usavršavanja u organizaciji regionalnih obrazovnih centara i fakulteta za pedagoško i tehničko obrazovanje. Međutim, predlog za uvođenje višemesečnog usvršavanja srećemo i u Srbiji, te možemo da pretpostavimo da bi ovakvo rešenje bilo adekvatno i za druge nastavnike u našoj zemlji, ali sa njim nisu upoznati.

Što se tiče usavršavanja nastavnika, dalji predlozi srpskih nastavnika odnose se na organizovanje oglednih časova, organizovanje međunarodne razmene za nastavnike stranih jezika, sistematizaciju tema usavršavanja, i u načelu, uvažavanje iskustva i mišljenja nastavnika od strane Ministarstva.

Preostali predlozi formulisani su od strane grčkih ispitanika i sastoje se u sledećem: jačanju saradnje sa univerzitetom u oblasti usavršavanja (inače, u Grčkoj je

fakultet prepoznat kao najadekvatnija ustanova za organizovanje usavršavanja, prema Papanoum, 2002: 160); organizovanje usavršavanja svaki put kada dolazi do reformi u obrazovanju, što je inače predviđeno zakonom, ali se, po svojoj prilici ne sprovodi dovoljno ažurno; formiranje odeljenja na fakultetima na kojima će se obrazovati nastavnici – rešenje koje ne postoji u Grčkoj za nastavnike opšteobrazovnih predmeta, ali ga nastavnici vide kao optimalno; i takođe, nastavnici predlažu identifikovanje obrazovanih potreba na svakih pet godina i na kraju, ulaganje ličnog truda od strane svakog pojedinca.

Svaki od navednih predloga zaslužuje pažnju nastavnika, stručnjaka, kreatora obrazovne politike, ministarstva, univerziteta i samih škola.

Zaključak: Analizom iznetih sugestija, možemo da uočimo zajedničke probleme u obe zemlje, koje bismo mogli smatrati slabostima oba sistema obrazovanja nastavnika: neredovno organizovanje seminara i nedovoljna zastupljenost pedagoških sadržaja u okviru njih; izostajanje povezivanja teorija i prakse; nedovoljno prilika za upoznavanje sa primerima dobre prakse, konkretnim metodama i iskustvima kompetentnijih kolega. Dalje, ne postoji sistem vrednovanja kvaliteta rada nastavnika, škola ne koristi dovoljno sopstvene resurse za organizovanje usavršavanja i ulaganje u prosvetu ne odgovara potrebama.

Ako sagledamo predloge koji se javljaju u jednoj od zemalja, razumemo da se oni kreću unutar iskustvenog okvira ispitanika, pa grčki nastavnici prepoznaju ulogu prosvetnog savetnika kao važnu za svoje usavršavanje, ali nedovoljno eksploatisanu, smatraju da duže forme usavršavanja treba da predstavljaju obavezu. Podsetimo se, u istraživanju Kostike je utvrđeno da su duge forme usavršavanja procenjene kao znatno efikasnije od strane nastavnika (Kostika: 2004, 142-159), naglašavaju univerzitet kao značajan nosilac usavršavanja, gde bi valjalo oformiti odeljenja za obrazovanje nastavnika i tako dalje. Ne možemo reći, međutim, da ovim predlozima ne bi bio unapređen i sistem obrazovanja nastavnika u Srbiji.

Poglavlje o preporukama za unapređenje sistema obrazovanja nastavnika zaključićemo preporukama koje daje Malcolm Nouls u vezi sa obrazovanjem odraslih: odrasli imaju potrebu da znaju razlog zbog kojeg nešto uče, pre nego što počnu da uče, njihov self-koncept je drugačiji od dečijeg, jer se osećaju odgovornim za svoj život i

odluke koje donose; takođe, oni ulaze u proces učenja donoseći svoja prethodna raznolika i bogata iskustva; pokazuju spremnost za učenje da bi unapredili funkcionisanje u određenim aspektima svog života; orijentisani su na zadatak to jest problem tokom učenja; i poslednje, najsnažniji motivator za učenje kod odraslih predstavlja unutrašnja motivacija (Knowles, prema: Gravani & John, 2005: 305). Ove odlike treba da uvaži obrazovna politika i svi akteri u procesu obrazovanja nastavnika prilikom osmišljavanja, reorganizacije i evaluacije tog obrazovanja.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE SISTEMA OBRAZOVANJA NASTAVNIKA I NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA

Cilj našeg istraživanja bilo je proučavanje profesionalnog razvoja nastavnika uz identifikaciju i opis modela tog razvoja, a s obzirom na različite sisteme obrazovanja i usavršavanja ove profesionalne kategorije u dve zemlje, Srbiji i Grčkoj. Pri tom smo nastojali da odredimo i značaj određenih bio-socijalnih karakteristika ispitanika za njihov profesionalni razvoj. S obzirom na to da se radi o komparativnom istraživanju, bilo je neophodno da steknemo uvid u društveno-istorijski kontekst u kojem se odvija život i rad nastavnika u dvema državama, što je značajano za razumevanje dobijenih rezultata o njihovom profesionalnom razvoju.

Profesionalni razvoj nastavnika proučili smo kroz nekoliko osnovnih koraka, počevši od determinanti izbora studija, preko razloga zbog kojih su pristupili nastavničkoj profesiji, načina na koji su se obrazovali i puteva kojma se odvija njihovo kontinuirano usavršavanje, zaključno sa presekom aktuelnog profesionalnog ponašanja nastavnika, kao stava prema poslu, odnosa prema usavršavanju, radnim aktivnostima, te njegovim razmišljanjima i preokupacijama u vezi sa poslom. Na osnovu karakteristika profesionalnog ponašanja nastavnika formirali smo modele profesionalnog razvoja na ukupnom uzorku i na dva poduzorka i opisali njihove osobenosti.

Komparacija dva sistema obrazovanja nastavnika može biti referentni okvir za evaluaciju ovog sistema u našoj zemlji, ali i izvor značajnih ideja za njegovo unapređenje. Kako sistem pretenduje da definiše, kontroliše i podstiče profesionalni razvoj, provereno je koje su odlike inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja značajne za profesionalni razvoj nastavnika u dve zemlje. Na taj način smo istovremeno dobili pokazatelje slabih i jakih strana sistema obrazovanja.

Utvdili smo, takođe, i koliku eksplikativnu moć imaju različite bio-socijalne varijable u odnosu na karakteristike nastavničkih preokupacija, aktivnosti i stavova prema poslu. Povezanost bio-socijalnih varijabli i profesionalnog razvoja pružila nam je takođe, svojevrsan uvid u socio-kulturne razlike između dveju zemalja.

Provera hipoteza na celom uzorku i dva poduzorka formirana od nastavnika srednjih škola zaposlenih u dve zemlje poslužila je da razumemo koje su vrednosti promenljivih i odnosa među njima prisutne u obe zemlje, te ih možemo smatrati opštim

mestom to jest izvesnom pravilnošću, dok utvrđene razlike u profesionalnom razvoju i njegovim korelatima valja razumeti kao pokazatelj socio- kulturnih specifičnosti zemlje, ili osobenosti aktuelne situacije u kojoj se njeno stanovništvo nalazi.

Dobijene zaključke možemo rezimirati na sledeći način:

1. Na osnovu analize karakteristika inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji i Grčkoj utvrdili smo da sistemi inicijalnog obrazovanja nastavnika pokazuju određene sličnosti, u oba sistema zahteva se visoko obrazovanje odgovarajućeg smera, aktuelni pristupi u obrazovanju nastavnika u dve zemlje nalikuju jedan drugom, mahom se zasnivaju na akademskom obrazovanju, pri čemu su pedagoško-didaktički sadržaji nedovoljno zastupljeni u programima, s obzirom na strukturu rada i zahteve posla nastavnika. Na osnovu analize ciljeva i sadržaja inicijalnog obrazovanja nastavnika, izdvojili smo tri modaliteta obrazovanja: nenastavnički, semi-nastavnički i nastavnički. U studijskim programima semi-nastavničkih fakulteta (sa kojih uglavnom dolaze nastavnici opšte-obrazovnih predmeta), prethodnih godina, u nešto većem procentu bili su zastupljeni psihološko-pedagoško-didaktički sadržaji u našoj zemlji, u odnosu na odgovarajuće studijske programe u Grčkoj.

Najznačajniju razliku između sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika u dve zemlje prepoznajemo u okviru obrazovanja nastavnika stručnih i tehničkih predmeta, kojem se u grčkom sistemu poklanja naročit značaj, kroz posebne zakonske propise i mrežu institucija visokog obrazovanja namenjenih pedagoškoj pripremi za rad nastavnika stručnih i tehničkih predmeta. Ova priprema se javlja u dva obilka: u vidu programa pedagoške nadgradnje – nakon završetka studija na nenastavničkom fakultetu, ili u vidu celokupnih studija u kojima su integrisana pedagoška i stručna znanja (nastavnički modalitet).

U našoj zemlji do sada nisu postojali programi nadgradnje. Obrazovanje nastavnika stručnih i tehničkih predmeta bilo je isključivo stručno, dok su nastavnici opšte-obrazovnih predmeta imali mogućnost da se obrazuju na nastavničkim smerovima i steknu pedagoške kompetencije, u okviru nastavničkog modaliteta obrazovanja.

2. Analiza karakteristika sistema neformalnog profesionalnog usavršavanja nastavnika dovela je do sledećih zaključaka: sličnost dva sistema se ogleda u postojanju istih organizacionih oblika usavršavanja, koji postoje u sistemu usavršavanja u većini

evropskih zemalja: seminari, konferencije, predavanja, konsultacije, tematske diskusije, studijska poseta, i slično. Kao najznačajnije razlike dvaju sistema izdvajamo trajanje i obaveznost usavršavanja. U našoj zemlji najzastupljeniji su kratki oblici neformalnog profesionalnog usavršavanja, uglavnom seminari. Ovo usavršavanje je obavezno po zakonu i obuhvata sve zaposlene u obrazovanju. U Grčkoj su zastupljene i kratke forme, najčešće seminari, ali i duge forme usavršavanja, od nekoliko meseci koje su uglavnom namenjene sticanju određene grupe pedagoško-psiholoških znanja i kompetencija. U Grčkoj nijedan oblik, osim uvodnog usavršavanja za novozaposlene nastavnike u praksi nema status obaveznog, i programima usavršavanja bivaju obuhvaćeni pojedini nastavnici, koji se sami prijavljuju za učešće u određenom programu, i bivaju birani na osnovu formalnih kompetencija i drugih profesionalnih kvaliteta.

3. U srpskom poduzorku je najveći procenat, oko tri četvrtine nastavnika srednjih škola stekao visoko univerzitetsko obrazovanje, znatno manje ima pojedinaca sa visokim obrazovanjem, ali i sa postdiplomskim obrazovanjem. Na osnovu statističkih pokazatelja, ne možemo da zaključimo da među nastavnicima u dve zemlje postoje razlike u pogledu nivoa obrazovanja, iako su u grčkom poduzorku nešto više zastupljeni nastavnici sa univerzitetskim inicijalnim obrazovanjem, kao i oni koji su prošli programe formalnog usavršavanja.

Što se tiče područja obrazovanja, možemo da zaključimo da su u populaciji nastavnika srednjih škola u obe zemlje ubedljivo najmanje zastupljeni nastavnici sa obrazovanjem stečenim na posebnim nastavničkim smerovima. Pri tome, nastavnika sa obrazovanjem stečenim na nastavničkim smerovima u Srbiji skoro da i nema, a u Grčkoj ih ima veoma malo. U preostaloj populaciji nastavnika srednje škole, podjednako su zastupljeni oni koji su se obrazovali na semi-nastavničkim fakultetima odnosno visokim školama, kao i nastavnici koji su obrazovanje stekli na nenastavničkim fakultetima to jest visokim školama. Među nastavnicima sa nenastavničkih fakulteta u Grčkoj, otprilike tri četvrtine prošlo je period jednogodišnjeg pedagoškog treninga na ustanovama specijalizovanim za pripremu budućih nastavnika stručnih i tehničkih predmeta – programe pedagoške nadgradnje, u čemu se ogleda različita priroda obrazovanja nastavnika sa nenastavničkih fakulteta u dve zemlje.

Uvidom u zastupljenost psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta u formalnom obrazovanju nastavnika u dve zemlje, možemo da zaključimo da trećina nastavnika iz ukupnog uzorka nije stekla nikakva znanja iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju tokom inicijalnog obrazovanja, a jedna petina nastavnika je pratila nastavu samo jedog predmeta iz ove oblasti. Ne ulazeći dalje u analizu kvaliteta realizacije nastave tih predmeta, moglo bi se reći da polovini nastavnika srednjih škola manjkaju znanja iz navedenih oblasti: pedagoške psihologije, pedagogije, didaktike, metodike i ostalih oblasti namenjenih pripremi za nastavni rad. Među poduzorcima nisu utvrđene statistički značajne razlike u zastupljenosti psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta, mada je proporcija nastavnika koji su pratili nastavu barem dva ovakva predmeta nešto veća u grčkom poduzorku.

Grčki nastavnici, navodeći predloge za poboljšanje sistema obrazovanja, prepoznaju kao adekvatno rešenje celogodišnju pripremu na fakultetima za pedagoško i tehničko obrazovanje, koja se odvija u manjim grupama, kroz interaktivni rad, upoznavanje sa relevantnim pedagoškim, psihološkim i didaktičkim oblastima i praktične vežbe u nastavi. Stoga smatramo uputnim upoznavanje sa načinom rada visokih škola za pedagoško i tehničko obrazovanje, kao jednim od oprobanih rešenja, koje može biti kompatibilno načinu na koji je koncipirano obrazovanje nastavnika kod nas.

Dalje, jednim od važnijih podataka dobijenih ovim istraživanjem smatramo veoma malu zastupljenost profesionalnaca koji su obrazovanje stekli na nastavničkim fakultetima, o čijim je uzrocima bilo reći prilikom interpretacije rezultata. Na ovom mestu predložićemo sledeće: u Grčkoj bi trebalo privući ove nastavnike u škole, što se može učiniti davanjem prioriteta kandidatima sa nastavničkog fakulteta prilikom zapošljavanja. U našoj zemlji, umesto otvaranja novih odeljenja, mogu se koristiti postojeći resursi, i reaktivirati ugašeni nastavnički smerovi. Način za privlačenje kandidata može biti takođe uvođenje prioriteta pri zapošljavanju u školskim ustanovama, ali i implementacija dvostruke diplome, kakva postoji u Grčkoj, kojom se ne bi ograničavale mogućnosti plasmana na tržištu rada.

4. U pogledu profesionalnog usavršavanja, doneli smo sledeće zaključke na osnovu podataka dobijenih empirijskim putem: nastavnici srednjih škola u oba poduzorka najčešće se usavršavaju samostalno, putem stručne literature i praćenja sadržaja na

internetu. Od grupnih oblika neformalnog usavršavanja, najčešći u obe zemlje jesu seminari, potom slede po učestalosti predavanja i tematske diskusije. Najređe ostvarivani oblik usavršavanja u obe zemlje predstavljaju studijska putovanja i međunarodne razmene. Svi oblici usavršavanja znatno češće obuhvataju sadržaje struke nego pedagoške sadržaje, dakle, nastavnici se srazmerno retko odlučuju da proširuju svoja znanja iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju, i ovaj zaključak važi kako za ispitanike iz Srbije tako i za ispitanike iz Grčke. Na taj način, nedostajuća pedagoška znanja i kompetencije uglavnom ne bivaju nadoknađena kroz proces kontinuiranog usavršavanja.

Osnovna razlika u pogledu usavršavanja ispitanih nastavnika srednje škole u dve zemlje ogleda se u internom, unutarškolskom usavršavanju putem mentorskog rada, posete času kolege ili usavršavanja putem aktivnosti nastavničkih veća i aktiva, koje je ređe u grčkim nego u srpskim srednjim školama. Pored toga, razliku predstavlja participacija u višemesečnom usavršavanju u okviru regionalnih obrazovnih centara ili fakulteta za zaposlene u obrazovanju, od strane nešto manje od polovine nastavnika u Grčkoj.

Smatramo, dakle, da škola treba intenzivnije i sistematičnije da koristi sopstvene resurse, usmeravajući se ka unutarškolskim oblicima usavršavanja, jer se problemi, a time i potrebe za učenjem, javljaju najčešće tokom rada i najbolji je način za učenje – prevazilaženje problema onda kada se on pojavi, u kontekstu u kojem se javlja (prema: Hawley & Valli, 1999: 141). Takođe, smatramo na osnovu rezultata našeg istraživanja, da duži oblici usavršavanja deluju podsticajno na profesionalno ponašanje (podsetimo se da su prethodna istraživanja utvrdila da su duže forme usavršavanja i efikasnije); i grčki nastavnici ih smatraju adekvatnim rešenjem – vidimo na osnovu predloga da se uvede obavezno barem tromesečno usavršavanje za nastavnike. Stoga predlažemo da se u sistem usavršavanja nastavnika u našoj zemlji uvedu oblici usavršavanja u trajanju od nekoliko meseci, čije će se teme bazirati na identifikovanim obrazovnim potrebama.

Dalje, vidimo da grčki nastavnici smatraju za shodno češće realizovanje poseta prosvetnih savetnika časovima. Za prosvetne savetnike u Grčkoj bivaju izabrana lica koja imaju barem dvanaest godina radnog staža, i od toga najmanje deset godina u nastavi, a bar pet u školi onog nivoa za koji konkurišu da postanu savetnici (Službeni glasnik Vlade

Republike Grčke, čl. 11). Dakle, potrebno je da savetnik ima dugogodišnje iskustvo u obavljanju posla nastavnika. Savetnici se biraju za određene predmete, po potrebi, a kriterijum izbora predstavlja poznavanje predmeta za koji kandidat pretenduje da bude savetnik, kao i njegova pedagoška znanja, formalno obrazovanje, prethodno radno iskustvo i doprinos kandidata (Službeni glasnik Vlade Republike Grčke, čl. 12). Nastavnicima u našim školama takođe može biti dragocena pomoć ovakvih stručnjaka, čija uloga ne bi bila stručni i pedagoški nadzor, već savetovanje kolega. Na taj način bi sistem izašao u susret potrebama nastavnika za upoznavanjem sa primerima iz prakse i razmenjivanjem iskustava sa kolegama (koje smo prepoznali kroz navedene predloge nastavnika). Način na koji bi se mogla realizovati uloga prosvetnog savetnika – bio bi kroz uspostavljanje *coaching* odnosa, koji podrazumeva osveščivanje i menjanje ličnih teorija, a zahvata kako lični domen, tako i domen profesionalnog. Nastavnik učestvuje u osmišljavanju ciljeva i toka procesa koučinga i odnos učesnika u ovom procesu je ravnopravan. Ciljevi koučinga mogu biti različiti, od promene strategija koje nastavnik primenjuje u radu sa učenicima, preko sticanja konkretnih veština, do razvoja profesionalnog identiteta nastavnika. Kouč je spoljni saradnik i on može podržavati profesionalni razvoj nastavnika u svim fazama njegove karijere. Takođe, za razliku od mentorstva, koje ima za cilj prilagođavanje zaposlenog to jest „socijalizaciju u struci“, fokus je na ličnim promenama koje prate tok profesionalnog razvoja nastavnika. Promena počiva na refleksiji i eksperimentisanju, koji vode ka promenama ličnih značenja, i učenju koje se odvija kroz transformaciju iskustva. Dakle, koučing nastoji da izgrađuje nastavnika kao refleksivnog praktičara (Pavlović, 2010: 221-244).

5. U pogledu činilaca profesionalnog izbora nastavnika u dva poduzorka doneli smo sledeće zaključke: glavni činioci profesionalnog izbora nastavnika jesu personalni (odgovara sklonostima, sposobnostima i interesovanjima pojedinca). Personalne determinante su, prema mišljenju nastavnika imale značajniju ulogu od okolinskih, kako prilikom izbora studija, tako i prilikom izbora posla, s tim što uticaji okolinskih činilaca u vidu uslova rada i zapošljavanja bivaju značajno veći u situaciji vršenja drugog profesionalnog izbora – izbora posla. Ovaj zaključak važi za oba poduzorka – srpski i grčki. Takođe, na osnovu komparacije odgovora ispitanika u Grčkoj i Srbiji kao i onih ispitanika čiji su se roditelji bavili profesijom srodnom profesiji ispitanika, zaključili smo

da su ispitanici skloni da umanjuju značaj okolinskih faktora, poput porodičnih vrednosti i okruženja, na račun determinišućeg uticaja sopstvenog autonomnog izbora.

6. Profesionalni razvoj na nivou celog uzorka, pokazuje model sličan modelu datom u okviru Feslerove teorije profesionalnog razvoja nastavnika koji je opisan kroz različite faze karakterisane specifičnim profesionalnim ponašanjem, preokupacijama i odnosom prema poslu: indukcija, građenja kompetencija, entuzijizam i rast, stabilnost, izlazak, karijerna frustracija i povlačenje. U odnosu na teorijski model Feslera koji je korišćen kao osnova za ispitivanje odlika profesionalnog razvoja, uočavamo razlike u okviru faze karijerne frustracije, koja se diferencira javljajući se u tri kvalitativno različita vida, koji se odlikuju međusobno različitim indikatorima ponašanja i, po svemu sudeći, različitim uzrocima. Ti oblici nazvani su: neuspeh, stagnacija i sagorevanje. Za sve izdvojene faktore – faze nastojali smo da odredimo aproksimativno period kada se javljaju i odvijaju.

Faktor nazavan *indukcija* karakterišu nastojanja da se osoba uklopi u radnu sredinu i bude prihvaćena; *neuspeh* se karakteriše osećajem neuspeha, uz negativan odnos prema usavršavanju i radu i nedostatak entuzijazma; *građenje kompetencija i rast* odlikuje se istaknutim angažovanjem na radu i traganjem za različitim prilikama za usavršavanje. Indikatori ovih faktora najviše su izraženi u periodu do kraja treće decenije života. *Stagnacija* se odlikuje nemogućnošću napredovanja i osećajem stagniranja u profesionalnom razvoju; *sagorevanje* ukazuje na odnos prema poslu obojen nezadovoljstvom, odbojnošću i razočaranošću; faktor *stabilnost* prati osećaj da se posao obavlja korektno, ali da se radi sa manje truda nego ranije. Indikatori navedenih „faza“ (*stagnacija, sagorevanje i stabilnost*) više su izraženi tokom pete decenije života nego u periodu pre ili kasnije. Tokom šeste decenije izraženi su indikatori dva faktora: *unutarškolskog angažovanja i entuzijazma*, koji se karakteriše visokom posvećenošću poslu i motivacijom za učešće u radnim aktivnostima unutar škole – poput mentorskog rada i rada veća i aktiva, i *povlačenja*, koje se odlikuje preokupiranošću završetkom radnog veka, priželjkivanjem penzije i/ili zabrinutošću zbog nje i padom motivacije za usavršavanjem. *Izlazak* je faktor povezan sa potencijalnom fluktuacijom usled nezadovoljstva poslom i ne može se odrediti period kada se on javlja.

Izdvojeni faktori, kao skup određenih profesionalnih ponašanja, mogu se označiti kao faze profesionalnog razvoja, ali ne nalazimo potvrdu o njihovoj sukcesivnosti. Empirijski podaci nas navode na zaključak da faze *indukcije, sagorevanja i povlačenja* zasigurno koreliraju sa određenom starosnom dobi. Smatramo da trajanje ostalih faza profesionalnog razvoja fluktuiraju i da se one mogu javljati u različitim momentima nastavnikove karijere. Takođe, izvesno je da nastavnici najčešće ne prolaze sve identifikovane faze profesionalnog razvoja.

Modeli profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i Grčkoj donekle se razlikuju međusobno. Prepoznato je deset faktora – faza na oba poduzorka, od kojih neke možemo smatrati sličnim, a neke ne. *Indukciju* – fazu socijalizacije i prilagođavanja prepoznajemo u obe zemlje. Faktor *građenje kompetencija* u Srbiji, koji ukazuje na veću agilnost na polju usavršavanja i planiranja usavršavanja i faktor *entuzijazma i rasta* u Srbiji kojim se iskazuje visoka posvećenost poslu i entuzijazam u radu slični su faktoru *građenje kompetencija i rast* u Grčkoj, koji možemo smatrati spojem dva napred navedena faktora u Srbiji. *Unutarškolsko angažovanje i entuzijazam* je faktor – faza najvećeg aktiviteta na polju radnih aktivnosti unutar škole. Ovakav faktor prepoznali smo u oba poduzorka; Faktor *usavršavanje – inovativnost* kao zaseban prepoznat je samo za Srbiju. On ukazuje na nastavnika koji traga za novim načinima usavršavanja i predan je radu. *Frustracija – nesigurnost* na srpskom poduzorku ukazuje na osobu nesigurnu u radu, koja visoko vrednuje usavršavanje, ali se oseća manje uspešnom u poslu. Na grčkom poduzorku nismo prepoznali ekvivalentan faktor. *Sagorevanje* kao faza pokazuje slične odlike u dva poduzorka: nastavnik oseća netrpeljivost prema svom poslu, razočaran je i umoran. Faktor *stagnacija* izdvojen u grčkom poduzorku, koji se karakteriše osećajem neuspešnosti, osećajem stagniranja u svom profesionalnom razvoju i faktor *stabilnost*, koji ukazuje na dostizanje platoa u karijeri i blago smanjenje radne motivacije, objedinjeni su faktorom *stabilnost – stagnacija* na srpskom poduzorku. *Izlazak* – faktor kojim se iskazuje namera da se posao napusti zbog spoljašnjih okolnosti, prepoznat je u oba poduzorka; faktor *izlazak- frustracija* izdvojen na grčkom poduzorku, kojim se opisuje nastavnik koji se ne pronalazi u ovom poslu, nema entuzijazma u radu, nezadovoljan je i planira da ga napusti, ne javlja se na srpskom poduzorku. Takođe, na srpskom poduzorku nije prepoznat faktor ekvivalentan faktoru *ravnodušnost* izdvojenom

na grčkom poduzorku, koji ukazuje na ravnodušan i nezainteresovan odnos ka radu. Faktor *povlačenje* – želja za prestankom rada uz stav da usavršavanje više nije potrebno takođe je sličan u dva poduzorka.

Tabela 83: „Faze“ profesionalnog razvoja nastavnika identifikovane na poduzorcima:

Srbija	Grčka
indukcija	indukcija
frustracija-nesigurnost	/
građenje kompetencija	građenje kompetencija i rast
entuzijazam i rast	
usavršavanje-inovativnost	/
stabilnost-stagnacija	stabilnost
	stagnacija
sagorevanje	sagorevanje
/	ravnodušnost
izlazak	izlazak
/	izlazak-frustracija
unutarškolsko angažovanje i entuzijazam	unutarškolsko angažovanje i entuzijazam
povlačenje	povlačenje

U celini uzev, možemo reći da na dva poduzorka postoji veći broj sličnih „faza“ u profesionalnom razvoju nastavnika, ali i da se javljaju izvesne specifičnosti u mogućim načinima odnošenja prema poslu ispitanim poduzorcima nastavnika u Srbiji i u Grčkoj.

Aktuelni odnos prema poslu nastavnika u oba poduzorka možemo označiti aktivnim i posvećenim, ispitanici su uglavnom zadovoljni poslom, motivisani za usavršavanje i učenje, ulažu trud u svoj posao, i ne osećaju se umornim i razočaranim ili neuspešnim i potencijalna fluktuacija u nastavničkom poslu je mala. Međutim, utvrdili smo, da su, bez obzira na starosnu dob, vrednosti dobijene na faktorima: *građenje kompetencija*, *unutarškolsko angažovanje i entuzijazam*, *izlazak* i *stabilnost* značajno izraženije kod nastavnika na srpskom poduzorku, dok su vrednosti na faktoru *sagorevanje* nešto izraženije na grčkom poduzorku. Dakle, profesionalni razvoj nastavnika u srpskom poduzorku na većem broju indikatora pokazuje povoljnije karakteristike.

7. Što se tiče značaja bio-socijalnih varijabli za profesionalni razvoj, došli smo do sledećih zaključaka: pol ispitanika, dužina njegovog radnog staža i bračni status imaju

slabu eksplikativnu moć u odnosu na promene u profesionalnom razvoju nastavnika. Obrazac delovanja bio-socijalnih varijabli je umnogome sličan u u dva poduzorka, u tom smislu što njihov efekat na većinu indikatora profesionalnog razvoja izostaje na oba poduzorka. Međutim, odlike profesionalnog ponašanja na kojima se opaža izvesna povezanost sa bio-socijalnim varijablama, razlikuju se u dve zemlje. Pa je tako, u grčkom poduzorku nešto izraženija potencijalna fluktuacija kod muškaraca, dok je na srpskom poduzorku tendencija napuštanja posla nešto veća kod žena. Bračni status se pokazao kao značajniji korelat profesionalnog razvoja u grčkom poduzorku, na nekoliko pokazatelja profesionalnog razvoja: nastavnici koji žive u partnerskoj zajednici imaju više radnog elana i agilniji su po pitanju dodatnih radnih aktivnosti. Ove razlike mogle bi biti posledica socio-kulturnih različitosti zemalja.

Radni staž kao nezavisna varijabla (kada izuzmemo uticaj starosne dobi) ogleda se na polju profesionalnog ponašanja dajući karakteristična razmišljanja i preokupacije: na početku karijere nastavnika – nastojanja da se socijalizuju i budu prihvaćeni od strane radnog okruženja i više vrednovanje učenja i razvoja kompetencija konstatuju se na oba poduzorka; sa više godina staža kod nastavnika u srpskom poduzorku se javlja stav da usavršavanje više nije potrebno i oni razmišljaju o penziji; a u grčkom poduzorku sa godinama staža školska sredina postaje manje podnošljiva za nastavnike.

Bio-socijalna varijabla koja korelira sa najviše indikatora profesionalnog razvoja jeste starost. Na osnovu poređenja odgovora ispitanika različitih generacija, zaključujemo da entuzijazam, posvećenost poslu, interesovanje za sticanje novih znanja i razvijanje kompetencija imaju trend laganog pada tokom profesionalnog ciklusa nastavnika, s tim što se kod ispitanika iz naše zemlje zapaža veći broj i intenzitet korelacija između starosne dobi i profesionalnog ponašanja, nego kod ispitanika iz Grčke. Na primer, osećaj stagniranja, razočaranosti u posao i zamora, inače nešto izraženiji na grčkom poduzorku, ne mogu se objasniti starosnom dobi, dok u srpskom poduzorku varijabla starost objašnjava jedan deo varijanse na ovim tvrdnjama. Ovaj rezultat smo objasnili nepovoljnim socio-ekonomskim karakteristikama konteksta u kome se u momentu realizacije istraživanja odvijao život i rad nastavnika.

8. Formalno obrazovanje ispitanika i njihov profesionalni razvoj znatno više su povezani u grčkom nego u srpskom poduzorku. Na srpskom poduzorku nisu dobijene

razlike u profesionalnom razvoju nastavnika, bilo da su stekli više, visoko ili postdiplomske obrazovanje, izuzev nešto izraženijeg nastojanja da se izgrađuju kompetencije kod nastavnika sa postdiplomskim obrazovanjem. Na grčkom poduzorku postoje izvesne razlike, ali one ne dozvoljavaju da zaključimo nedvosmisleno da visina formalnog obrazovanja doprinosi profesionalnom razvoju, angažovanju na radu i motivaciji za usavršavanjem.

Područje obrazovanja nije se pokazalo značajnim korelatom profesionalnog ponašanja nastavnika u našoj zemlji. Naime, nema razlika među nastavnicima koji su se obrazovali u okviru nenastavničkog, semi-nastavničkog i pedagoško-nastavničkog modaliteta (napominjemo da u srpskom poduzorku nije bilo nastavnika sa nastavničkih fakulteta, već su ovu kategoriju činili diplomci psiholoških i pedagoških odlejenja). Rezultati dobijeni na grčkom poduzorku, međutim, ukazuju da među nastavnicima koji su se školovali u okviru semi-nastavničkog i nenastavničkog modaliteta skoro da nema razlika (iako je većina nastavnika nakon nenastavničkog fakulteta prošla jednogodišnji pedagoški trening); dok nastavnici koji su se obrazovali na nastavničkim smerovima iskazuju veću želju za mentorskim radom, veći osećaj uspešnosti u poslu i procenjuju da ne ulažu truda u časove manje nego ranijih godina. Stoga smatramo da nije irelevantno u kom momentu se uvodi pedagoško obrazovanje u obrazovanje nastavnika, i preporučujemo da fokus pripreme za nastavnički rad bude na inicijalnom obrazovanju, gde će se od početka realizovati stručni sadržaji i sadržaji nauka o obrazovanju i graditi identitet nastavnika – profesionalca.

Zaključujemo da je područje obrazovanja značajniji korelat profesionalnog ponašanja nego visina obrazovanja, da se nastavnici koji su se obrazovali na semi-nastavničkim i nenastavničkim smerovima ne razlikuju na indikatorima profesionalnog razvoja i da nastavnički fakultet pokazuje potencijal doprinosa profesionalnom razvoju nastavnika. (Naravno, ne treba izgubiti iz vida mogućnost da se ponašanje ovih nastavnika razlikuje zbog izraženije intrinzičke motivacije, koja ih je i navela da se opredele za nastavnički poziv od početka studija). U svakom slučaju, obrazovanje koje se odvija na fakultetu za inženjere i nastavnike zavređuje pažnju i čini primer dobre prakse u obrazovanju nastavnika.

Na nedostatke sistema obrazovanja nastavnika ukazuje se već dugi niz godina u stručnoj literaturi, napor koji je rezultovao novim Zakonom o obrazovanju u našoj zemlji, u okviru kojeg se definiše minimum formalnog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika. Ova će se odredba odraziti naročito na strukturu obrazovanja nastavnika stručnih predmeta u srednjim školama, budući da oni uglavnom stupaju na rad bez ikakve prethodne pedagoške pripremljenosti. Unapređenje kvaliteta rada nastavnika ne može se osigurati uvođenjem nekoliko psihološko-pedagoško-didaktičkih predmeta u osnovne studije i podizanjem nivoa inicijalnog obrazovanja nastavnika, bez definisanja oblasti u kojoj će sticati to obrazovanje. Bitno je osigurati kvalitet nastave i u postojeći teorijsko-akademski pristup integrisati osnove praktičnog, personalnog i kritičkog pristupa (Feiman-Nemser, prema: Vlahović i Vujisić-Živković, 2005: 21). Na taj način će student još tokom studija ući u ulogu nastavnika, steći veštine potrebne za rad i analizu sopstvene prakse, razviti lični stil u radu i aktivnu ulogu unutar sopstvene profesije. Profesionalno učenje nastavnika počinje posmatranjem sopstvenih nastavnika (Kennedy, 1999: 56), i da ne bi došlo do nekritičkog ponavljanja postojećih modela rada, potrebno je nastavnika učiniti profesionalcem, opremiti ga teorijskim znanjima i praktičnim umenjima, i pomoći da sam odabere način na koji će raditi, te u slučaju da odluči da se rukovodi modelom rada svog nastavnika, to bude svesna odluka kritičnog stručnjaka.

9. Neformalno profesionalno usavršavanje ispitanika i njihov profesionalni razvoj su povezani, i ova povezanost se javlja na ukupnom uzorku i na oba poduzorka. Ovu povezanost smo protumačili na sledeći način: pored preokupacija, osećanja i stavova prema poslu karakterističnih za određene „faze“ profesionalnog razvoja, postoje i ponašanja na nivou usavršavanja osobena za svaku fazu.

Na primer, nastavnici iz srpskog poduzorka u fazi *indukcije* biraju da se usavršavaju iz oblasti pedagogije individualnim putem, dok oni iz grčkog poduzorka retko učestvuju u bilo kakvom usavršavanju; u fazi *građenja kompetencija* posećuju internet radi sticanja stručnih i pedagoških znanja, a u fazi *entuzijazma i rasta* prate stručnu literaturu i pohađaju predavanja iz pedagoških oblasti. Kod ispitanika iz Grčke pokazalo se da je tokom faze *građenja kompetencija i rasta* učestalo pohađanje seminara, praćenje literature, poseta časova kolega, mentorski rad i da su zainteresovani i za stručne i za pedagoške oblasti. Faza *unutarškolskog angažovanja* kod ispitanika iz Srbije

povezana je sa participacijom u stručnim i pedagoškim konferencijama, tematskim diskusijama i posetama časovima kolega i slično, a kod ispitanika iz Grčke sa praćenjem predavanja, interneta, literature, tematskih diskusija, mentorskim radom i odlascima u studijske posete. Faze koje ukazuju na nezadovoljstvo, neuspeh i frustraciju (*stagnacija, sagorevanje, ravnodušnost*) povezane su sa proređenim aktivitetom na polju usavršavanja ili pak sa izostajanjem određenih oblika usavršavanja.

Zaključujemo da se obrazovne potrebe, učestalost i oblast usavršavanja razlikuju zavisno od aktuelne „faze“ profesionalnog razvoja. Postojeće potrebe određuju način i učestalost participacije u usavršavanju. Istovremeno, participacija u usavršavanju može biti podstrek profesionalnom razvoju.

Razlika koja postoji između ponašanja nastavnika entuzijasta i nastavnika koji su neuspešni, i/ili, nezadovoljni, ukazuje nam na određene karakteristike sistema – sistem omogućava onima koji imaju inicijativu i intrinzičku motivaciju za usavršavanje, koji se osećaju upešnim u poslu i ne nailaze na prepreke u angažovanju na polju profesionalnog usavršavanja, da dalje unapređuju svoja znanja i bivaju kompetentniji i zadovoljniji poslom. S druge strane, nastavnik koji ima ličnih i okolinskih smetnji da se profesionalno razvija, ostaje na margini sistema usavršavanja, biva inferioran u odnosu na kolege, nezadovoljan poslom, i po svemu sudeći, obavlja manje kvalitetno svoj posao. Ovaj zaključak odnosi se naročito na nastavnike u Grčkoj, s obzirom na to da sistem usavršavanja nema kapacitet da obuhvati sve nastavnike. Analizom sistema profesionalnog razvoja nastavnika uočavamo da ne postoji mehanizam prepoznavanja grupe nastavnika koji se suočavaju sa karijernom frustracijom, i adekvatnog reagovanja na njihove potrebe ni u Srbiji, kao ni u Grčkoj.

Lako je zamisliti scenario po kojem će nastavnik sa pozitivnim odnosom prema radu dalje učiti koristeći razne prilike za usavršavanje, pomagati kolegama i širiti opseg svojih znanja kroz unutarškolske aktivnosti, dok će nastavnik koji ima negativan ili pasivan odnos prema poslu izbegavati usavršavanje, čime će rasti jaz između njega i ostalih kolega i pojačavaće se njegov osećaj nedovoljne uspešnosti. Nastavnici kod kojih postoji neki vid karijerne frustracije mogu prolaziti kroz ovu fazu usled problema u personalnom životu ili pak usled toga što se ne osećaju uspešnim i samoaktualizovanim u ovom poslu ili nailaze na razne teškoće u njegovom obavljanju koje ne mogu da

prevaziđu. Bitno je u praksi prepoznati simptome ove faze ili profesionalnog ponašanja, locirati njegov uzrok i zavisno od toga reagovati na adekvatan način kroz podršku kolektiva, porodice nastavnika, savetovanje sa stručnim saradnikom i drugo. Zavisno od uzroka, problem se može razrešiti sa prolaskom spoljašnjih problema koji su mu bili uzrok, u nekim slučajevima potrebno je da nastavnik izgradi kompetencije i promeni način rada, u nekim drugim je korisno da nastavnik promeni odeljenje sa kojim radi, nekada je neophodno da napusti školu u kojoj je zaposlen, a nekada je najbolje rešenje da promeni zanimanje.

Kao dopunu formulisanim preporukama, dodajemo predloge samih nastavnika (Poglavlje 4.9) i iznosimo kratak prikaz osnovnih principa profesionalnog razvoja nastavnika, koji zapravo predstavljaju preporuke za organizovanje ove oblasti i dati su na osnovu pregleda rezultata istraživanja na temu profesionalnog razvoja nastavnika.

1) Prvi princip glasi da ciljeve profesionalnog razvoja nastavnika treba formulisati na osnovu onoga što učesnici tog procesa treba da postignu, to jest ishoda. Dakle, treba se fokusirati na ono što nastavnik treba da savlada, a ne na ono što on želi (Fullan; Howey & Collinson; Miller, Lord & Dorney, prema: Hawley & Valli, 1999: 139).

2) Dalje, u procesu profesionalnog razvoja nastavnici treba da učestvuju u određenju onoga što je potrebno da znaju, i u stvaranju prilika za učenje. Na taj način nastavnik ima veću motivaciju za učenje, i efikasnost procesa profesionalnog razvoja je veća. Uz to, veća je i verovatnoća da će se nastavnik odvažiti da primeni novostečena znanja u učionici (Hodges; Pink & Hyde, prema: Hawley & Valli, 1999: 139).

3) Sledeći princip glasi da profesionalni razvoj nastavnika treba da se odvija u školi i da predstavlja integralni deo školskih aktivnosti (Feiman-Nemser; Grossman; Guskey; Little prema: Hawley & Valli, 1999: 140). Ovakav način koncipiranja profesionalnog razvoja ne znači da treba isključiti prilike za usavršavanje nastavnika van školskog konteksta. Međutim, prilike za učenje najčešće se javljaju na samom radnom mestu i tiču se aktuelnih problema iz prakse nastavnika. Autori navode da direktno povezivanje učenja i primene ima veće značenje za nastavnika i povećeva verovatnoću kasnijeg primenjivanja naučenog. Brojni autori zalažu se za to da učenje bude sastavni deo rada. Američka zajednica nastavnika čak smatra da u toku svakog radnog dana nastavnika treba da

postoji vreme određeno za profesionalni razvoj (The American Federation of Teachers, prema: Hawley & Valli, 1999: 141).

4) Četvrti princip koji je nazvan zajedničko rešavanje problema podrazumeva da učenje u sklopu profesionalnog razvoja treba da bude organizovano tako da uključuje saradnju između nastavnika na rešavanju problema (Fullan; Guskey; Hargreaves; Huberman; Little; Millier, Lord & Dorney; Rosenholtz, prema: Hawley & Valli, 1999: 141). Primer ovakve saradnje predstavljaju: formiranje interdisciplinarnih timova (Whitford & Kyle, prema: Hawley & Valli, 1999: 141), zajednička akciona istraživanja ili oblikovanje studijskih grupa (Eaker, Noblit & Rogers, prema: Hawley & Valli, 1999: 141). Kada se valjano organizuje, učenje kroz saradnju, može dovesti do razmene znanja i iskustava, definisanja daljih potreba za učenjem i time značajno doprineti profesionalnom razvoju nastavnika jedne škole.

5) Profesionalni razvoj treba da se odvija u kontinuitetu, da uključuje praćenje i podršku nastavnicima. U tome treba da učestvuju akteri van škole, koji će pružiti uvid u aktuelna zbivanja i znanja važna za nastavnike uz jednu drugačiju, eksternu perspektivu (Fullan; Guskey; Hodges; Miler, Lord & Dorney; Pink & Hyde, prema: Hawley & Valli, 1999: 141). Vidimo da autori smatraju da je potrebno profesionalno usavršavanje utemeljiti u samoj školi i povezati sa svakodnevnim aktivnostima nastavnika, ali da ne treba izostaviti druge izvore sticanja profesionalnih znanja. Dakle, poželjno je napraviti sinergiju aktivnosti usavršavanja čiji su izvor radni kontekst, znanje i iskustvo samih nastavnika, ali i druge ustanove i individue koji će doneti nove i različite informacije.

6) Šesti princip glasi: profesionalni razvoj treba da uključuje evaluaciju različitih izvora znanja po pitanju njihovog uticaja na rad nastavnika i na uspešnost učenika. Autori ističu značaj informalnog učenja navodeći da radno iskustvo nastavnika i rukovođenje istraživanjima predstavljaju značajan izvor znanja, kao i pohađanje konsultacija (Little; Guskey, prema: Hawley & Valli, 1999: 141).

7) Takođe, za uspešan profesionalni razvoj važno je i teorijsko razumevanje onoga što je predmet učenja. Nije dovoljno sticanje određenih veština, ako nastavnik ne razume zbog čega ih valja izvoditi na taj način, niti možemo očekivati adekvatnu implementaciju novih saznanja u slučaju nedostatka poznavanja naučnih istraživanja koja su dala ta

saznanja. Da bi došlo do profesionalnog razvoja u pravom smislu te reči, on treba da se odvija i na polju prakse i na polju teorijskog poimanja i uverenja.

8) Poslednji princip na koji nam ukazuju Holi i Vali glasi da profesionalni razvoj treba da bude deo sveobuhvatnog procesa promena koji će se odvijati postepeno i u malim koracima. Brojni autori upozoravaju na opasnost od zahteva za drastičnim i naglim promenama, „Postoji jedna istina u obimnoj literaturi o promenama, a to je da je obim promena koji se zahteva od čoveka obrnuto proporcionalan verovatnoći da se te promene načine.“ (Guskey, prema: Hawley& Valli, 1999: 143). Ono što se uči treba da se usvaja polako, uz provežbavanje i ostavljanje dovoljne količine vremena za refleksiju i evaluaciju. Setimo se teškoća na koje nastavnici nailazi menjajući svoj sigurni i uigrani način rada (Mevarech, 1995: 167, 168) u jednom nepredvidljivom, responzivnom i kritički nastrojenom kontekstu, kakav najčešće predstavlja jedno odeljenje.

Poredeći ukupni doprinos svih varijabli uzetih u razmatranje objašnjenju profesionalnog razvoja nastavnika, utvrdili smo da najveći doprinos ima varijabla zemlja, te smatramo da ovaj rezultat zavređuje dodatnu pažnju i opreznost prilikom zaključivanja.

Odgovori ispitanika u obe zemlje jednaki su po pitanju indikatora indukcije i potencijalne fluktuacije, nastavnici u jednakoj meri nastoje da se uklupe u školsku sredinu i ne iskazuju težnju da napuste posao, ili školu u kojoj rade. Takođe, nastavnici u jednakom stepenu izražavaju stav da ne postoje prepreke u njihovom angažovanju na polju usavršavanja. Međutim, kada su u pitanju pokazatelji entuzijazma i volje za širenjem komepetencija i angažovanjem na dodatnim školskim aktivnostima, javljaju se razlike između dva poduzorka, i vrednosti na svakom ajtemu ukazuju na bolji status profesionalnog razvoja nastavnika ispitanika iz Srbije. Iako iznosi ovih razlika nisu veliki, i odgovori ostaju na liniji pozitivnog afektivnog i konativnog odnosa prema poslu, ovaj nalaz ipak smatramo značajnim, kako su razlike mnogostruke i bez izuzetka govore u prilog nastavnika koji su činili uzorak u Srbiji.

Prilikom interpretacije ovih podataka, potrebno je da prepoznamo sve moguće razloge za njihovo javljanje. Jedan od mogućih faktora različitog odnosa prema poslu može biti motivacija za bavljenje poslom nastavnika (Bruinsma i Jansen, 2010: 185-200).

Na osnovu nalaza ovog istraživanja možemo tvrditi da motivi izbora zanimanja ne pokazuju različite osobenosti u dva poduzorka.

Nadalje, jedan od važnih elemenata analize jeste isključivanje delovanja različitih faktora koji bi mogli imati udela u variranju profesionalnog ponašanja. Kao takve, prepoznali smo različite bio-socijalne varijable, za koje se u prethodnim istraživanjima pokazalo da ostvaruju povezanost sa profesionalnim razvojem. Jedna od tih varijabli je pol (Kantas & Hantzi, 1991: 96, 97; Super 1976: 28; Marsh, prema: Raggl & Troman, 2008: 586; Collin, 1977: 33), pri čemu se razlika u karijernom ciklusu muškaraca i žena naročito ogleda u periodu zasnivanja porodice (Collin, 1977: 34).

O povezanosti životnog i karijernog ciklusa, to jest godina starosti i radnog staža sa promenama na nivou profesionalnog razvoja govori više naučnih izvora na koje smo ukazali u ovom radu (npr. Sikes, 1985: 26-61; Super, prema: Ristić, 1974: 79; Sheehy, Levinson, Darrow, Klein, Mc Kee, prema: Fessler, 1995: 182; Unruh & Turner, prema: Fessler, 1995. 173). Izvršenim statističkim analizama utvrdil smo da pol, bračni status i radni staž imaju relativno nisku eksplikativnu moć i to u odnosu na mali broj indikatora profesionalnog razvoja, kada se varijabla starost posmatra kao kontrolna. Nešto veću eksplikativnu moć u odnosu na profesionalno ponašanje ima starosna dob ispitanika, pri čemu su korelacije nešto češće u srpskom nego u grčkom poduzorku.

Karakteristike obrazovanja nastavnika takođe možemo isključiti kao značajan prediktor profesionalnog ponašanja, jer ni u srpskom ni u grčkom poduzorku nije potvrđeno da inicijalno obrazovanje doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika, izuzev obrazovanja stečenog na nastavničkim smerovima u Grčkoj, čiji su predstavnici zastupljeni u veoma malom broju. Što se tiče usavršavanja, na osnovu dobijenih korelacija možemo da pretpostavimo da učestalo pohađanje nekih oblika usavršavanja deluje podsticajno na profesionalni razvoj. S druge strane, izvesno je da u određenim fazama profesionalnog razvoja aktuelni odnos prema poslu determiniše participaciju (bolje rečeno, izostanak participacije) u programima usavršavanja.

Tragajući za daljim uzrocima nalaza o razlikama u percepcijama istih elemenata profesionalnog ponašanja u dve zemlje, možemo posumnjati na efekat pristrasnosti istraživača, budući da on sam potiče iz Srbije. Ova činjenica mogla je uticati i na ponašanje samih ispitanika, u slučaju da imaju neprihvatajući odnos prema istraživačima

iz drugih zemalja, što bi se moglo odražavati na saradljivost i valencu odgovora. Niska saradljivost grčkih ispitanika je konstatovana na osnovu jako velikog broja nepopunjenih upitnika, ali to nije slučaj samo sa ovim istraživanjem, pa je ne možemo pripisati nacionalnoj pripadnosti istraživača. Takođe, sam istraživač ne opaža da ima drugačiji stav prema ispitanicima iz Grčke u odnosu na ispitanike iz Srbije.

Razlike u odgovorima mogu biti veštački izazvane nejednakom formulacijom pitanja na dve verzije upitnika, srpskoj i grčkoj. Da bi se ovakva greška predupredila obavljen je prevod unazad, čime smo proverili podudarnost formulisanih stavki. Protiv mogućnosti postojanja ovakve greške govori činjenica da su dobijene razlike u odgovorima na svakoj stavci zabeležene u istom smeru, što teško da može da se objasni nepodudarnošću prevoda.

Takođe, odgovori na skali mogu biti odraz nešto izraženije sklonosti ka kritici i kritičnosti kod nastavnika u Grčkoj; slično tome, postoji mogućnost da su nastavnici u Srbiji davali više socijalno poželjnih odgovora, te da je ova tendencija rezultovala dobijenim razlikama na skali, o čemu ne možemo ponuditi pouzdane dokaze.

Međutim, analizirajući sadržaj tvrdnji na kojima se razlike javljaju – odgovorima se izražava da grčki nastavnici više priželjkuju odlazak u penziju, ne predstavlja im zadovoljstvo dodatna nastava sa naprednim đacima, uglavnom ne smatraju da ulažu trud u svoj posao, malo više navode da su razočarani i da im je teško da uđu u učionicu, manje rado prisustvuju dodatnom usavršavanju i slično, skloni smo da zaključimo da postoje spoljašnji činioci od globalnog uticaja, koji deluju demotivišuće na profesionalno ponašanje nastavnika različitih generacija. Kao takve činioce skloni smo da imenujemo aktuelnu društveno-ekonomsku situaciju u Grčkoj u periodu realizacije istraživanja 2011/12, praćenu socijalnim nemirima, nesigurnošću i finansijskim potresima, (koji su u tom momentu bili izraženiji nego u našoj zemlji), sudeći po rezultatima brojnih istraživanja koja su potvrdila postojanje povezanosti socijalnih promena i ličnog razvoja i opisala prirodu te povezanosti (npr. Elder; Lipman, Blimen & Tickamyer; Mason, Czajka & Arber; Veroff; Levinson; Vaillant; prema: Stewart & Healy, 1989: 30-33). Pored toga, možemo očekivati da ekonomski potresi utiču drugačije na populaciju nastavnika u Grčkoj i u Srbiji, s obzirom na to da su generacije u našoj zemlji nedavno imale iskustvo znatno izraženijih socio-ekonomskih kriza i nesigurnosti, pa okolnosti u kojima se

trenutno odvija rad nastavnika nisu u diskrepanci sa prethodnim iskustvom i ne zahtevaju reviziju postojećih vrednosti. U grčkoj populaciji, međutim, situacija je drugačija, i diskrepanca između prethodne društvene istorije i aktuelne situacije može rezultovati nepovoljnim promenama ne samo radnog ponašanja već i celokupnog pogleda na svet. Kako bismo što vernije opisali tok promena na polju profesionalnog ponašanja i profesionalnog razvoja nastavnika, potrebno je pratiti ovaj fenomen kroz vreme, imajući uvek u vidu stepen i valencu promena socio-ekonomskih faktora.

Ograničenja ovog istraživanja – sugestije za nova istraživanja

Transferzalna metodologija, primenjena u ovom istraživanju, ne dozvoljava da sa sigurnošću govorimo o redosledu zbivanja na planu profesionalnog razvoja. Razlog je u tome što različite generacije, u našoj zemlji naročito, imaju različita socijalna iskustva i lične istorije. Pokazano je da istorijski događaji, poput velikih društvenih ili ekonomskih kriza utiču na formiranje sistema vrednosti i modifikuju pogled na svet ljudi koji u tim vremenima žive, i preko njih i sledeće generacije koja biva vaspitavana u skladu sa uverenjima svojih roditelja. Iste društvene okolnosti na različit način utiču na stavove, prioritete i shvatanja adolescenata, mladih odraslih i starijih odraslih ljudi. Deca koja su odrastala u prosperitetu imaju optimistički pogled na svet i visoko vrednuju samoaktualizaciju, za razliku od dece čije su odrastanje pratile društvene nedaće, i čija se hijerarhija vrednosti formira prema dostizanju sigurnosti i nezavisnosti kao najvažnijim životnim vrednostima, a pogled na svet biva pesimističan (Stewart & Healy, 1989: 32, 33). Iz tog razloga nije moguće tvrditi sa velikom sigurnošću da razlike koje su zabeležene među nastavnicima različite starosne dobi predstavljaju rezultat „prirodnog“ toka razvoja, jer je sam razvoj u interakciji sa društvenim događajima, a rezultat te interakcije je različit za različite generacije.

Pouzdaniji nacrt za opisivanje razvojnih promena bio bi longitudinalni, uz praćenje i ponavljano merenje pokazatelja profesionalnog razvoja. Međutim, vremenska i finansijska ograničenja nisu dozvolila takvo metodološko rešenje. Način da se prevaziđu nedostaci odabranog metodološkog rešenja može biti i korišćenje kvalitativnog pristupa radi dalje analize problema profesionalnog razvoja kao afektivnog i konativnog odnosa

prema poslu i karijeri. Na taj način može se ispitati lična istorija pojedinca, što će nam pružiti informacije o uzrocima i trajanju određenih ponašanja, i istovremeno prevazići problem veštačkog izjednačavanja heterogene grupe ispitanika usled korišćenja kvantitativne analize.

Dalje, na osnovu poređenja dva elementa – dve balkanske zemlje teško je vršiti generalizaciju na čitavo područje. Postupak kojim bismo mogli sa većom sigurnošću da generalizujemo istraživačke zaključke bilo bi sprovođenje sličnog istraživanja u još jednoj zemlji, sa ovog područja – ne previše različitoj po istorijskim i socio-ekonomskim osobenostima.

Najzad, kao jedno od glavnih ograničenja ovog istraživanja ocenjujemo izostajanje ispitanika koji su inicijalno obrazovanje stekli na nastavničkim smerovima, u srpskom poduzorku i mali broj ovih nastavnika u grčkom poduzorku. Svakako bi bilo potrebno ciljano ispitati profesionalni razvoj ovih nastavnika, koji su se od početka studija opredelili za prosvetni rad i obrazovali se po posebnim programima prilagođenim potrebama ove profesije. Paralelno, potrebno je ispitati profesionalni razvoj kandidata koji će proći master program Filozofskog fakulteta u Beogradu, kako bismo sagledali doprinos ovih programa afektivnom i konativnom odnosu prema radu i profesionalnom usavršavanju.

6. LITERATURA

Alibabić, Š i Ovesni, K. (2005). Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu* 18(2), 14-29.

Alibabić, Š. i Ovesni K. (2008). Karijerni razvoj nastavnika. U I. Radovanović i V. Radović (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – od postojećeg ka mogućem* (38-49). Beograd: Učiteljski fakultet.

An encyclopedia Britanica Company: *Dictionary and Thesaurus – Merriam-Webster online*, preuzeto sa: <http://www.merriam-webster.com/>, pristupljeno 12.11.2010.

Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Χημείας (2007). *Ακαδημαϊκό Έτος 2007/08, Οδηγός Σπουδών*. Θεσσαλονίκη: συγγραφέας.
[Aristotelov univerzitet u Solunu, Fakultet prirodnih nauka, Odeljenje za hemiju (2007). *Školska 2007/08, Vodič za studente*. Solun: autor.]

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή (2011). *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας, Ακαδημαϊκό Έτος 2011/12*. Θεσσαλονίκη: συγγραφέας.
[Aristotelov univerzitet u Solunu, Filozofski fakultet (2011). *Vodič za studente Odeljenja za filologiju za školsku 2011/12*. Solun: autor.]

ΑΣΠΑΙΤΕ (2010). *Οι Σπουδές στην ΑΣΠΑΙΤΕ 2010-2011*. Θεσσαλονίκη: Ανώτερη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης.
[ASPAITE (2010). *Studije u ASPAITE 2010-2011*. Solun: Fakultet za pedagoško i tehničko obrazovanje.]

Bandur, B. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Biološki fakultet Univerziteta Beogradu, preuzeto sa: www.bio.bg.ac.rs, posećen 02.12.2011

Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.

Brančić, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja*. Beograd: Naučna knjiga.

Brown, D. (2002)¹. Preface. In D. Brown (ed.), *Career Choice and Development* (XI-XV). San Francisco Jossey Bass.

Brown, D. (2002)². Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution and Current Efforts. In D. Brown (ed.), *Career Choice and Development* (3-24). San Francisco: Jossey Bass.

Bruinsma, M & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers intentions to remain in the profession. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.

Buchberger, F., Campos, B.P, Kallos, S. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. UMEA: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Burbules, N. C. & Berk R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In T. S. Popkewitz, L. Fendler (eds.), *Critical Theories in Education*, New York: Routledge, preuzeto sa: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html>, posećen 05.11.2010.

Caffarella, R. & Merriam S. (1999). Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research. In A. Rose (ed.). *An International Conference 40th Adult Education Research Conference Proceedings*, DeKalb, Illinois, May 21- 23 (31-39). DeKalb: Northern Illinois University.

Ćamilović, S. (1993). *Leksikon menadžmenta*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.

Chiappano, N. & Vandavelde, L.(1994). Πρόγραμμα GRE/85/010/A/01 13 της UNESCO Τα ΠΕΚ. Ανάλυση, σκέψεις, συγκρίσεις, προτάσεις. Στο Κ. Ανθόπουλος, Β. Δαγκλής, Σ. Μπουζάκης, Χ. Τσολάκης, (επιμ.), *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (59-84). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text
[Chiappano, N. & Vandavelde, L.(1994). Program UNESCO-a GRE/85/010/A/01 13, PEK. Analiza, razmišljanje, poređenje, predlozi. U K. Anthopoulos, V. Dangklis, S. Mrouzakis, H. Tsolakis, H. (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika* (59- 84). Solun: Art of Text.]

Διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης „Μαρία Αμαρίτου“
preuzeto sa: www.edc.uoc.gr/~didgram/, pristupljeno 19.02.2011.

[Didaskalio za osnovno obrazovanje Univerziteta na Kritu „Maria Amariotu“, preuzeto sa: www.edc.uoc.gr/~didgram/, pristupljeno 19.02.2011.]

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου, Μ. Κούτρα, Χ. και Σμυρνιοπούλου, Α.: *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, preuzeto sa: www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes, posećen 15.06.2012.

[Doukas, H., Vavouraki, A., Thomopoulou, M., Koutra, H., i Smyrniotopoulou, A.: *Usavršavanje nastavnika*, preuzeto sa: www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes, posećen 15.06.2012.]

Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή (2012). *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας 2012-2013*. Αθήνα: συγγραφέας. preuzetosa:http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/proptyxiakes_spoudes/odhgos_spoudwn_2012_2013.pdf, posećen 23.12.2012.

[Nacionalni i kapodistrijan univerzitet u Atini, Filozofski fakultet (2012). *Vodič za studente Odeljenja za istoriju i arheologiju 2012-2013*. Atina: autor, preuzeto sa: http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/proptyxiakes_spoudes/odhgos_spo udwn_2012_2013.pdf, posećen 23.12.2012.]

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών, preuzeto sa: <http://www.math.uoa.gr/web/greek>, posećen 03.12.2012.

[Nacionalni i kapodistrijan univerzitet u Atini, Odeljenje za matematiku, preuzeto sa: <http://www.math.uoa.gr/web/greek>, posećen 03.12.2012.]

Εφημερίς της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, preuzeto sa www.ypepth.gr/docx/nomosxedio_paidia_100427.pdf, posećen 19.05.2010.

[Službeni glasnik Vlade Republike Grčke, preuzeto sa www.ypepth.gr/docx/nomosxedio_paidia_100427.pdf, posećen 19.05.2010.]

Efstratiou, D. & Sklavenitis, N. (2010). *Structures of Education and Training Systems in Europe, Greece 2009/10*. EURYDICE, European Commission 2010.

European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Staff Working Paper. Brussels: Commission of the European Communities.

Filipović, D. (1992). Obrazovanje učitelja u kontekstu koncepcije o permanentnom obrazovanju. *Pedagogija*, 27 (3-4), 125-132.

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, preuzeto sa: www.fil.bg.ac.rs, posećen 02.12.2011.

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, preuzeto sa: www.f.bg.ac.rs, posećen 02.12.2011.

Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey and M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (171-192). New York: Teachers College, Columbia University.

Fitzgerald, L. F, Fassinger, R. E.& Betz, N. E. (1995). Theoretical Advances in the Study of Women's Career Development. In V. Walsh & S. H. Osipow (eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (67-110). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.

Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

[Georgiadis, M. (2004). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika srednjeg obrazovanja u Grčkoj i Engleskoj*. Solun: Adelfon Kirjakidi.]

Γεωργιάδης, Μ., Οικονόμου, Α. και Μενεξές Γ. (2008). Διερεύνηση των προσωπικών αξιών σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 10, 157-175.

[Georgiadis, M., Oikonomou, A. i Menexes, G. (2008). Ispitivanje ličnih vrednosti studenata godišnjeg programa pedagoškog treninga Fakulteta za pedagoško i tehničko obrazovanje. *Zbornik analiza podataka*, 10, 157-175.]

Γομάτος, Λ. (2010). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μαθημάτων στην Ελλάδα και τη Γαλία, Μια συγκριτική μελέτη. Στο Ρ. Καλούρη, Ν. Κιμουλάκης, Γ. Παγιατάκης, Σ. Πανέτσος και Γ. Τσακίρακης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (219-227). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

[Gomatos, L. (2010). Priprema nastavnika tehničkih predmeta u Grčkoj i Francuskoj, Jedna komparativna studija. U R. Kalouri, N. Kimoulakis, G. Pagiatakis, S. Panetsos i G. Tsakirakis (ur.), *Obrazovanje nastavnika srednjeg stručnog i tehničkog obrazovanja u Grčkoj* (219-227). Atina: ASPAITE.]

Gravani, M. N. (2012). Adult learning principles in designing learning activities for teacher development. *International Journal of Lifelong Education* 31(4), 419-432.

Gravani, M. N. & John, P. (2005). 'Them and us': Teachers' and tutors' experiences of a 'new' professional development course in Greece. *A Journal of Comparative Education*, 35(3), 303-319.

Greenhaus, J., Callanan, G. & Godshalk, V. (2010). *Career management*. California: SAGE Publications.

Grupa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika (2001): *Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, predlog promena (2002- 2005)*. Beograd: autor.

Guzina, M. (1980). *Kadrovska psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.

Hall, C. & Schultz, R. (2003). Tensions in Teaching and Teacher Education: Professionalism and Professionalisation in England and Canada. *Compare*, 33(3), 369-383.

Hawley, W. D. & Valli. L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (127-150). San Francisco CA: Jossey-Bass.

Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu, preuzeto sa: www.chem.bg.ac.rs, posećen 02.12. 2011.

Hobart, R. B. (1987). Teacher Education for Vocational and Industrial Education. In M. J. Dunkin (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (787 - 807). Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.

Hol, K. i Lindzi, G. (1978). *Teorije ličnosti*. Beograd: Nolit.

Huberman, M. (1974). Looking at Adult Education from the Perspective of the Adult Life Cycle. *International Review of Education* 20(2), 117-137.

Jakšić, A. (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική II, Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση* (33- 51). Αθήνα: Gutenberg.

[Kalogiannaki-Hourdaki, P. (1993). Komparativno obrazovanje i obrazovni fenomeni, teorijsko-kritički pristup. U S. Mrouzakis (ur.), *Komparativna pedagogija II, teorijsko-metodološki problemi i savremene tendencije u međunarodnom obrazovanju* (33- 51). Atina: Gutenberg.]

Καλούρη, Ο. (2010). Η πορεία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. μέσα στο χρόνο, 50 χρόνια μοναδικότητας και αμφισβήτησης. Στο Ρ. Καλούρη, Ν. Κιμουλάκης, Γ. Παγιατάκης, , Πανετσος, Σ. και Τσακίρακης, Γ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (41-48) Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

[Kalouri, O. (2010). Istorijat razvoja SELETE – ASPAITE, 50 godina posebnosti i odolevanja sumnjama. U R. Kalouri, N. Kimoulakis, G. Pagiatakis, S. Panetsos, i G. Tsakirakis (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika srednjeg stručnog i tehničkog obrazovanja u Grčkoj* (41- 48). Atina: ASPAITE.]

Καντάς, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

[Kantas, A. & Hantzi, A. (1991). *Psihologija rada, teorije profesionalnog razvoja sa elementima savetovanja*. Atina: Ellinika grammata.]

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012 (2011). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Republika Srbija.

Kelchtermans, G. (2009). Who am I and how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(2), 257-272.

Kennedy, M. M. (1999): The Role of Pre Service Teacher Education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession, handbook of policy and practice* (54-85). San Francisco: Jossey-Bass.

Kitromilides, P. M. (1996). Balkan Mentality: History, Legend, Imagination. *Nations and Nationalism* 2(2) 163- 191. Preuzeto sa: <http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/nana/1996/00000002/00000002/art00001>, posećen 03.02.2011.

Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.

Kovač-Cerović, T. (2006). National Report, Serbia. In P. Zgaga (ed.), *The Prospectus of Teacher Education in South-East Europe* (487-526). Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, Faculty of Education.

Κωστίκα, Ι. Γ. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Διερεύνηση των Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
[Kostika, I. G. (2004). *Usavršavanje nastavnika, ispitivanje mišljenja i stavova zaposlenih u obrazovanju*. Solun: Adelfon Kirjakidi.]

Lawton D. (1990). The future of teacher education. In N. J. Graves (ed.): *Initial teacher education* (142-151). London: Kogan Page in association with the Institute of Education, University of London

Marušić, M. (2010)¹. Professional Improvement as a Factor of Professional (dis)satisfaction. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. K. Zarifis, E. Panitsidou (Eds.), *Educating the Adult Educator: Quality Provision and assessment in Europe*, ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development, e-book conference proceedings (353- 367). Thessaloniki: University of Macedonia.

Marušić, M. (2010)². Tok promena u sistemu stručnog obrazovanja i usavršavanja učitelja. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (41-62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Master program za obrazovanje predmetnih nastavnika, Filozofski fakultet u Beogradu, preuzeto sa: http://www.f.bg.ac.rs/master_obrazovanje_nastavnika/program_studija, posećen 16.08.2012.

Matematički fakultet Univerziteta u Beogradu, preuzeto sa: www.matf.bg.ac.rs, posećen 12.12.2011.

Measor, L. (1985). Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In S. Ball, S. & I. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (61-77). London: The Falmer Press.

Medicinski fakultet Univerziteta u Nišu, Osnovne strukovne studije, preuzeto sa: www.medfak.ni.ac.rs/studije.htm, posećen 05.09.2012.

Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Integrisane osnovne i diplomske akademske studije – master, preuzeto sa: www.medical.uns.ac.rs/studije.php, posećen 05.09.2012.

Medić, S., Popović, K. i Milanović, M. (2008). *Nacionalni izveštaj o razvoju i stanju obrazovanja i učenja odraslih Srbija*, Confinte VI, Šesta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.

Mevarech, Z. R. (1995). Teachers' Paths on the Way to and from the Professional Development Forum. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (151-171). New York: Teachers College Press.

Milanov, A. (2010). *Profesionalno usavršavanje nastavnika kroz akreditovane programe*, Diplomski rad. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Ministarstvo obrazovanja, doživotnog učenja i vera, Grčka: *Uredba o stručnom usavršavanju*, preuzeto sa <http://users.sch.gr/epimorfosi/management.htm>, pristupljeno 29.12.2010.

Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: autor.

Μπουζάκης, Σ. (1994). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών κατά την δεκαετία του '90. Στο Κ. Ανθόπουλος, Β. Δαγκλής, Σ. Μπουζάκης, Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (25-30). Θεσσαλονίκη: Art of Text.

[Μprouzakis, S. (1994). Usavršavanje nastavnika tokom devedesetih. U K. Anthopoulos, V. Dangklis, S. Μprouzakis, i H. Tsolakis (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika* (25-30). Solun: Art of Text.]

Nikolić-Maksić, T. (2009). *Self koncept i obrazovanje u slobodnom vremenu odraslih*, Magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Νόμος 3848/ 2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ΦΕΚ- Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 71 Α' /19.5.2010.

[Zakon o unapređenju uloge nastavnika 3848- 2010.; FEK- Službeni glasnik 71 Α' /19.5.2010.]

Oljača M. i Kosanović M. (1987). *Andragoška profesionalna orijentacija u udruženom radu*. Novi Sad: Institut za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, preuzeto sa:
http://www.oepek.gr/training_1_en.html, pristupljeno 27.12.2010.
[Organizacija za usavršavanje nastavnika, preuzeto sa:
http://www.oepek.gr/training_1_en.html, pristupljeno 27.12.2010.]

Pavlović, J. (2010). Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (221-244). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pavlović, J. i Tošić-Rudić, M. (2009). Mišljenje učenika o osobinama nastavnika. *Nastava i vaspitanje* 58(3), 458-468.

Παπαναούμ, Ζ.(2003). *Το Επάγγελμα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός.
[Papanauom, Z. (2003). *Profesija nastavnika*. Atina: Giorgos Dardanos.]

Pejatović A. (2010). Professional Development of Teachers in Serbia. In *Quality Education For All Through Improving Teacher Training*, Sub-regional conference of the countries from South East Europe, Sofia, 22-24 April 2010 (85-94). Sofia: UNESCO, University St Kliment Ohridski, Department of Information and In-service Training of Teachers.

ΠΕΚ Κοζάνης , preuzeto sa: <http://pek.koz.sch.gr/elxis/>, posećen 11.09.2012.
[PEK u Kozaniju, preuzeto sa: <http://pek.koz.sch.gr/elxis/>, posećen 11.09.2012.]

ΠΕΚ Ιωαννίνων, preuzeto sa: <http://pek-ioann.ioa.sch.gr/wp/?p=566>, posećen 01.09.2012.
[PEK u Janjini, preuzeto sa: <http://pek-ioann.ioa.sch.gr/wp/?p=566>, posećen 01.09.2012.]

Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. *Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo)*, preuzeto sa: <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>, posećen 13.12.2011.

Polovina, N. (2010). Supervizija i mentorstvo u obrazovanju, mogućnost povezivanja teorije i prakse. U N. Polovina, i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (195-220). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Popović, K. *Interni materijal*, korišćen za predmet Komparativna andragogija.

Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). Službeni glasnik RS, br. 22/05.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2004). Službeni glasnik RS, br. 14/2004 i 56/2005.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju in sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012). Službeni glasnik RS, br. 13/2012.

Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru (2012). Službeni glasnik RS, br. 34/12.

Prosvetni pregled, preuzeto sa: http://www.prosvetni-pregled.rs/list_detalji.php?id=643, posećen 20.08.2012.

Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu, preuzeto sa: www.pmf.uns.ac.rs/studije/osnovne, posećen 02.12.2011.

ΟΕΠΕΚ (2010). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης: Οδηγός επιμορφωτή*. Αθήνα: συγγραφέας.

[ΟΕΠΕΚ (2010). *Program uvodnog usavršavanja: Vodič za učesnike usavršavanja*, Atina: autor.]

Radulović, L. (2007). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

Regionalni centar za obrazovanje nastavnika, Čačak, preuzeto sa: <http://www.rc-cacak.co.rs/>, posećen 20.08.2012.

Regionalni centar za obrazovanje nastavnika, Šabac, preuzeto sa: <http://www.csusabac.rs>, posećen 20.08.2012.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, Lüdtke, U. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 27(1) 116-126.

Ristić, Ž. (1974). Pregled nekih psiholoških teorija profesionalnog razvoja. U B. Brančić i D. Tarbuk (ur.), *Osnove profesionalnog savetovanja* (61-86). Beograd: Republički zavod za zapošljavanje.

Rohrs, H.(1993). Συγκριτική εκπαίδευση και διεθνής παιδαγωγική σ' ένα διεθνοποιημένο κόσμο. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική* (17-32). Αθήνα: Gutenberg.
[Rohrs, H.(1993). Komparativno obrazovanje i međunarodna pedagogija u globalizovanom svetu. U S. Mprouzakis (ur.), *Komparativna pedagogija* (17-32). Atina: Gutenberg.]

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study. *British Educational Research Journal* 33(5) 681-701.

Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.

Savićević, D. (1984). *Komparativno proučavanje obrazovanja i vaspitanja (teorijsko-metodološki okviri)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*, Vranje: Učiteljski fakultet u Univerzitetu u Nišu, Niš: Sven.

Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.): *Teachers' Lives and Careers* (26-61). London Falmer Press.

Smart, R. & Peterson, C. (1997). Super's Career Stages and the Decision to Change Careers, *Journal of Vocational Behavior* 51 (358- 374).

Stamatović, J. (2006). *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta u Beogradu.

Stanković, D., Marušić, M. i Stevanović, J. (2011). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika. U S. Gašić-Pavišić i D. Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd (291-306).

Stanković, D i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, nacrt za diskusiju. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, preuzeto sa: www.mpn.gov.rs, posećen 21.08.2012.

Super, D (1976). *Career Education and the Meanings of Work*. Washington: US Government Printing Office.

Super, D. (1980). Pristup profesionalnom razvoju sa stanovišta životnog veka i životnog prostora. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298 [u: *Psihologija* 1981, 14(3), 32-46].

Stewart, A. J. & Healy, J. M. (1989). Linking Individual Development and Social Changes. *American Psychologist* 44 (1) 30-42.

Raggl, A. & Troman, G (2008). Turning to teaching: gender and career choice. *British Journal of Sociology and Education* 29 (6) 58-595.

Tenjović, L. (2002). *Statistika u psihologiji, priručnik*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Τερζής Ν. (2006). *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

[Terzis, N. (2006). *Gimnazija kao stepen obaveznog obrazovanja*. Solun: Adelfi Kiriakidi.]

Terzis, N. & Moutsios, S. (2000). The Greek Educational System. In N. Terzis (ed.), *Educational Systems of Balkan Countries: Issues and Trends* (99-132). Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and education.

Τσολάκης, Χ. (1994). Βασική Κατάρτιση και εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Ανθόπουλος, Β. Δαγκλής, Σ. Μπουζάκης, Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (11-23). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.

[Tsolakis, H. (1994). Osnovno obrazovanje i uvodno usavršavanje nastavnika. U K. Anthopoulos, V. Dangklis, S. Mpuzakis, H. Tsolaks, H. (ur.): *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika* (11-23). Solun: Art of Text.]

Trent, J. (2011). Four Years on, I am Ready to Teach: Teacher Education and the Construction of Teacher Identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5) 529-543.

Trnavac, N. (2004). *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Gornji Milanovac: Izdavački centar „Dositej“.

Trnavac, N. i Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Trnavac, N. & Hebib, E. (2000). The system of education in Yugoslavia. In: N. Terzis (ur.), *Education systems of Balkan countries: Issues and trends* (211-250). Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.

UNESCO (2012). Preuzeto sa:

<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/indwm/June%202012/Table%204e%20Teaching%20Staff.xls>, posećen: 13.10.2011.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ε.Π. „Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση“ (2011): *Προγραμματική Περίοδος 2007- 2013, Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση*. Αθήνα: συγγραφέας.

[Ministarstvo nacionalne prosvete i vera, E.P. „Obrazovanje i doživotno učenje“ (2011): *Programski period 2007- 2013, Obrazovanje i doživotno učenje*. Atina: autor.]

Vacc, N & Loesch L. (2000). *Professional Orientation to Counseling*. Philadelphia: Brunner-Routledge.

Βικιπαίδεια¹, Μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα, preuzeto sa <http://el.wikipedia.org/wiki>, posećen 13.12.2011.

[Wikipedia, Problem imigracija u Grčkoj, preuzeto sa <http://el.wikipedia.org/wiki>, posećen 13.12.2011.]

Βικιπαίδεια², Χούντα των Συνταγματάρχων preuzeto sa <http://el.wikipedia.org/wiki>, posećen 03.03.2012.

[Wikipedia, Vojna hunta, preuzeto sa <http://el.wikipedia.org/wiki>, posećen 03.03.2012.]

Vlahović, B. i Vujisić-Živković, N. (2005). *Nastavnik – izazovi profesionalizacije*. Beograd: Eduka.

Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo Grafrade.

Weasmer, J., Woods, A. M. & Coburn, T. (2008). Enthusiastic and Growing Teachers: Individual Dispositions, Critical Incidents and Family Supports. *Education*, 129(1) 21-34.

Wikipedia, *The Free Encyclopedia*, preuzeto sa: <http://en.wikipedia.org/wiki/Profession>, posećen: 09. 02. 2011.

Williams, B., Brown, T. & Onsmann, A. (2010): Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care (JEPHC)*, 8(3) - Article 990399, 1- 13.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 62/03.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 72/09.

Zakon o osnovnoj školi (1992). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 50/92.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (1986). Beograd: Službeni glasnik SR Srbije, br. 23.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (1990). Beograd: Poslovni biro.

Zakon o srednjoj školi (1992). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 50/92.

Zakon o visokom obrazovanju (2010). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 44/10.

Zambeta, E. (2002). Greece: modernisation and control in teacher education. In E. Thomas (ed.) *Teacher Education: Dilemmas and Prospects, World Yearbook of Education 2002* (45-54). London: Kogan Page.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2011). *Standardi kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Beograd: autor, preuzeto sa: <http://obrazovnicentar.com/wp-content/uploads/2011/11/Standardi-kompetencija-nastavnika.pdf>, posećen 21.08.2012.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration* 42(3) 357-374.

2° ΠΕΚ Θεσσαλονίκης , preuzeto sa:

http://2pekthes.freehostia.com/index.php?option=com_content&view, posećen 01.09.2012.

[Drugi PEK u Solunu, preuzeto sa:

http://2pekthes.freehostia.com/index.php?option=com_content&view, posećen 01.09.2012.]

www.careers.govt.nz, *Donald Super developmental self- concept*, preuzeto sa:

http://www2.careers.govt.nz/fileadmin/docs/career_theory_model_super.pdf, posećen 13.06.2012.

7. PRILOZI

7.1. Prilog 1 – Rečnik relevantnih reči i izraza

αγωγή /agogi/– obrazovanje/ vaspitanje

ανδραγωγική /andragogiki/ – andragogija

απόφοιτος /apofitos/ – diplomac

αρχική εκπαίδευση /arhiki ekpedevsi/ – inicijalno obrazovanje

ΑΕΙ – Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα /anotata ekpedevtika idrimata/ – univerzitetske ustanove za visoko obrazovanje

ΑΣΕΠ – Ανώτατο συμβούλειο επιλογής προσωπικού /anotato simvulio epilogis prosopiku/ - Viši savet za selekciju osoblja

ΑΣΕΤΕΜ – Ανώτερα σχολή εκπαιδευτικών τεχνολόγων μηχανικών /anotera sholi ekpedeftikon tehnologon mihanikon/– Viša škola za nastavnike inženjere

ΑΣΠΑΙΤΕ Ανώτατη σχολή παιδαγωγικής και τεχνικής εκπαίδευσης/anotati sholi pedagogikis ke tehnikis ekpedevsis/ – Fakultet za pedagoško i tehničko obrazovanje
αυτομόρφωση /aftomorfofi/ – samoobrazovanje

γυμνάσιο /gimnasio/– gimnazija, drugi stepen obaveznog obrazovanja, niži stepen sekundarnog obrazovanja (3 godine)

δάσκαλος /daskalos/– učitelj

δευτεροβάθμια εκπαίδευση /defterovatmija ekpedevsi/– sekundarno obrazovanje (gimnazija 3 godine i licej 3 godine)

δημοτικό σχολείο /dimotiko sholio/– osnovna škola (6 godina)

δημόσιος /dimosios/ – državni, javni

διαπαιδαγώγηση /diapedagogisi/ – vaspitanje

διδασκική /didaktiki/ – didaktika

διδασκική ειδικότητας /didaktiki idikotitas/ – posebna metodika

διδασκαλείο /didaskalio/ – ustanova za dokvalifikaciju učitelja sa dvogodišnjim inicijalnim obrazovanjem

διδάσκω /didasko/ – predavati, podučavati

διδασκαλία /didaskalia/ – nastava

διερεύνηση /dierevnisi/ – istraživanje
ειδικότητα /idikotita/ – struka, specijalnost, usmerenje
εκπαίδευση /ekpedevsi/ – obrazovanje
ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση /endoipiresiaki epimorfosi/ – in-servis usavršavanje
εξ' αποστάσεως εκπαίδευση /eks apostaseos ekpedevsi/ – obrazovanje na daljinu
επαγγελματική ανάπτυξη /epangelmatiki anaptiksi/ – profesionalni razvoj
επαγγελματισμός /epangelmatismos/ – profesionalizam
επαγγελματοποίηση /epangelmatopiisi/ – profesionalizacija
επιμόρφωση /epimorfosi/ – usavršavanje
θεματική συζήτηση /tematiki sizitisi/ – tematski razgovor, diskusija
θεσμοθέτηση /tesmotetisi/ – zakonodavstvo
ιδιωτικός /idiotikos/ – privatni
ΙΕΚ – Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτησης /institutu epangelmatikis katartisis/ –
institut za vokacioni trening
ικανότητα /ikanotita/ – sposobnost, mogućnost, doraslost
καθηγητής /katigitis/ – profesor, zaposlen u srednjem ili visokom obrazovanju
λύκειο /likio/ – licej, viši stepen sekundarnog obrazovanja
 επαγγελματικό λύκειο /epangelmatiko likio/ – licej za stručno obrazovanje
 γενικό λύκειο /geniko likio/ – opšteobrazovni licej
κοινωνία της γνώσης /kinonia tis gnosis/ – društvo znanja
μαθητευόμενος /matitevomenos/ – onaj koji uči, edukant
μαθητής /matitis/ – učenik
νηπιαγωγείο /nipjagogio/ – vrtić/predškolsko
ΟΕΠΕΚ – οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών /organizmos epimorfosis
ekpedeftikon/ – Organizacija za usavršavanje nastavnika
Παιδαγωγική ακαδημία /pedagogiki akadimia/ – Pedagoška akademija, viša škola za
obrazovanje učitelja
Παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης /pedagogika tmimata dimotikis
ekpedevsis/ – pedagoška odeljenja osnovnog obrazovanja, odeljenja za obrazovanje
učitelja
παιδαγωγική /pedagogiki/ – pedagogija

παιδαγωγός /pedagogos/ – pedagog

ΠΑΤΕΣ – Παιδαγωγική τεχνική σχολή /pedagogiki tehnikhi sholi/ – Pedagoško-tehnički fakultet

ΠΕΚ – Περιφεριακό επιμορφωτικό κέντρο /periferiako epimorfotiko kentro/ – Regionalni obrazovni centar

προσόν /proson/ – kvalifikacija/ vrednost/ osobina

προσχολική αγωγή /prosholiki agogi/ – predškolsko vaspitanje

πρωτοβάθμια εκπαίδευση /protovatmia ekpedevsi/ – osnovno obrazovanje

πτυχιακή εργασία /ptihiaki ergasia/ – diplomski rad

ΣΕΛΕΤΕ – Σχολή εκπαιδευτικών λειτουργών στην επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση /sholi ekpedeftikon liturgon stin epangelmatiki ke tehnikhi ekpedevsi/ – fakultet za nastavnike stručnog i tehničkog obrazovanja

ΣΕΛΔΕ – Σχολές λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης /sholes liturgon dimotikis ekpedevsis/ – Fakultet za usavršavanje zaposlenih u osnovnom obrazovanju

ΣΕΛΜΕ – Σχολές επιμόρφωσης λειτουργών μέσης εκπαίδευσης /sholes epimorfosis liturgon mesis ekpedevsis/ – Fakultet za usavršavanje zaposlenih u srednjem obrazovanju

σεμινάριο /seminario/ – seminar

σταδιακός /stadiakos/ – postepen/ fazni

σταδιοδρομία /stadiodromia/ – karijera

σταδιοδρομική ματαίωση /stadiodromiki mateosi/ – karijerna frustracija

συγκριτικός /sinkritikos/ – uporedni, komparativni

συνέδριο /sinedrio/ – konferencija

συνεχιζόμενη εκπαίδευση /sinehizomeni ekpedevsi/ – kotinuirano obrazovanje

ΤΕΙ – Τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα /tehnologiko ekpedeftiko idrima/ – neuniverzitetska ustanova za visoko stručno obrazovanje

τριτοβάθμια εκπαίδευση /tritovatmija ekpedevsi/ – tercijarno obrazovanje

φροντιστήριο /frondistirio/ – privatna ustanova gde se učenici pripremaju za upis na fakultet i/ ili uče strane jezike

Razlozi za izbor studija	nimalo značajan	2	3	4	veoma značajan
5.Uticaj učitelja, nastavnika	1	2	3	4	5
6.Uticaj medija i knjiga	1	2	3	4	5
7.Odgovara mojoj ličnosti i sposobnostima	1	2	3	4	5
8.Lična interesovanja	1	2	3	4	5
9.Ljubav prema toj materiji	1	2	3	4	5
10.Želja da radim u nastavi	1	2	3	4	5
11.Nemogućnost da se upiše željena škola/ fakultet	1	2	3	4	5
12.Nemogućnost finansiranja željenih studija	1	2	3	4	5
13.Veća mogućnost zapošljavanja	1	2	3	4	5
14.Nešto drugo: _____	1	2	3	4	5

14. Molimo vas da odaberete od svih gore navedenih razloga **tri** koja su, po Vašem mišljenju, najviše uticala na vaš izbor više škole / fakulteta, i upišite ih na crte ispod, rangirajući ih po značaju: 1 ____, 2 ____, 3 ____ (upišite redni broj razloga)

15. Molimo Vas da obeležite koliko su dole navedene razlozi bili **značajni prilikom vašeg opredeljivanja** da postanete **nastavnik**:

Brojevi znače sledeće: od **1-Nimalo značajan, do 5- Veoma značajan**

Razlozi za izbor posla	Značajnost razloga				
	1 (nimalo značajan)	2	3	4	5 (veoma značajan)
1.Uticaj vrednosti koje su postojale u porodici	1	2	3	4	5
2.Pritisak moje porodice	1	2	3	4	5
3.Uticaj interesovanja mojih roditelja	1	2	3	4	5
4.Uticaj porodičnog okruženja i prijatelja	1	2	3	4	5
5.Uticaj učitelja, nastavnika	1	2	3	4	5
6.Uticaj medija i knjiga	1	2	3	4	5
7.Odgovara mojoj ličnosti i sposobnostima	1	2	3	4	5
8.Lična interesovanja	1	2	3	4	5
9.Ljubav prema radu sa učenicima	1	2	3	4	5
10.Mogućnost zapošljavanja	1	2	3	4	5
11.Visina primanja	1	2	3	4	5
12.Blizina posla	1	2	3	4	5

Razlozi za izbor posla	nimalo značajan	2	3	4	veoma značajan
13.Sigurnost posla	1	2	3	4	5
14.Odgovara mi radno vreme	1	2	3	4	5
15. Nešto drugo:	1	2	3	4	5

16. Molimo vas da odaberete od svih gore navedenih razloga **tri** koja su, po Vašem mišljenju, **najviše doprinela da postanete nastavnik**, i upišite ih na crte ispod, rangirajući ih po značaju: 1 ____, 2 ____, 3 ____ (upišite redni broj razloga)

17. Sledećim tvrdnjama označava se odnos nastavnika prema poslu. Molimo vas da na njih odgovorite **sudeći po Vama i kolegama** iz Vašeg neposrednog okruženja. Izrazite stepen slaganja sa tvrdnjama na skali od 1 do 5.

Brojevi znače sledeće: **1- uopšte se ne slažem** 2- uglavnom se ne slažem, 3 - i slažem se i ne slažem se, 4 - uglavnom se slažem, **5 - u potpunosti se slažem**

Tvrdnja	Stepen slaganja				
	1	2	3	4	5
Do 25. godine čovek još uvek nije siguran u izbrano zanimanje	1	2	3	4	5
Negde do 30.godine je čovek spreman da menja posao	1	2	3	4	5
Otprilike od 30. do 45. dajemo najveći doprinos na poslu	1	2	3	4	5
Posle 45. godine teško je odlučiti se na promenu posla	1	2	3	4	5
Od 65. godine tempo rada i profesionalnog razvoja popušta	1	2	3	4	5

18. Molimo vas obeležite koliko se sledeće tvrdnje **odnose na Vas lično**.

Brojevi na skali znače sledeće: **1 - uopšte se ne odnosi**, 2- uglavnom se ne odnosi, 3 - i odnosi se i ne odnosi se, 4- uglavnom se odnosi, **5 - u potpunosti se odnosi**

Tvrdnja	Koliko se odnosi na vas				
	1	2	3	4	5
Trenutno radim na tome da se uklopim u ovu školu	1	2	3	4	5
U ovom trenutku opterećenje mi je da se dodatno profesionalno usavršavam	1	2	3	4	5
Trudim se da steknem nova znanja u vezi sa svojim poslom	1	2	3	4	5
U ovoj fazi moje karijere mislim da je naročito važno da se upoznajem sa nastavnim metodama i aktuelnostima u struci	1	2	3	4	5
Zadovoljstvo mi je da držim dodatnu nastavu	1	2	3	4	5
Zadovoljstvo mi da se pripremam posebno za svaki čas	1	2	3	4	5
Radije nego druge kolege učestvujem u aktivnostima nastavničkih veća i aktiva	1	2	3	4	5
Želeo/la bih da se angažujem u mentorskom radu sa mlađim kolegama	1	2	3	4	5
Smatram da sam posvećen poslu isto kao i drugi	1	2	3	4	5

Tvrdnja	Koliko se odnosi na vas				
Korektno radim, ali se manje trudim oko časova nego ranijih godina	1	2	3	4	5
Aktivno tragram za novim načinima usavršavanja	1	2	3	4	5
Ne osećam se uspešnim/om kao nastavnik	1	2	3	4	5
Razmišljam o skorom odlasku u penziju koji mi predstoji	1	2	3	4	5
Jedva čekam da se penzionišem	1	2	3	4	5
U ovim godinama ne moram više da se trudim i učim koliko i ranije	1	2	3	4	5
Plašim se da ću izgubiti posao i to loše utiče na moj rad	1	2	3	4	5
Planiram da u narednom periodu izgrađujem profesionalne kompetencije i stičem znanja	1	2	3	4	5
Još uvek nemam vremena da se bavim razvijanjem kompetencija kroz različite oblike usavršavanja	1	2	3	4	5
Rado prisustvujem usavršavanju koje izlazi iz okvira obaveznog	1	2	3	4	5
Unosim puno truda u svoj posao.	1	2	3	4	5
Radim sa velikim entuzijazmom	1	2	3	4	5
Tvrdnja	1	2	3	4	5
Kao da stagniram u svom profesionalnom razvoju	1	2	3	4	5
Nov/a sam u ovom poslu i trudim se da me kolege i učenici prihvate	1	2	3	4	5
Ne mogu više da podnesem da radim u ovoj školi	1	2	3	4	5
Voleo/la bih da promenim posao, da ne budem više nastavnik	1	2	3	4	5
Brinem se zbog odlaska u penziju	1	2	3	4	5
Razočaran/a sam u ovaj posao	1	2	3	4	5
Mučno mi je da uđem u učionicu	1	2	3	4	5
Iako nisam nezadovoljan/na ovim poslom, planiram da tražim drugi	1	2	3	4	5
Škola nema uslova da me zaposli za stalno i razmišljam o traženju sledećeg posla	1	2	3	4	5
Zbog porodične situacije moram da napustim ovaj posao.	1	2	3	4	5
Vreme mi je da prestanem da radim.	1	2	3	4	5
Umoran/na sam od ovog posla.	1	2	3	4	5
Mislim da mi usavršavanje više nije potrebno.	1	2	3	4	5

20. Kakav ste Vi nastavnik? Navedite tri osobine koje karakterišu Vas kao nastavnika:

21. Ako nalazite vremena da se usavršavate molimo Vas da odgovorite na koji način, koliko često, i iz kojih oblasti, označavajući u tabeli oblast usavršavanja i njegovu učestalost:

Oblast	Iz moje struke			Iz pedagogije		
	nikad	retko	često	nikad	retko	često
Oblik usavršavanja						
Učestvovao/la sam u seminarima						
Učestvovao/la sam na konferencijama ili skupovima						
Pohađao/la sam predavanja						
Čitao/la sam stručne knjige i časopise						
Informisao/la sam se putem interneta						
Učestvovao/la sam u tematskim diskusijama						
Radio/la sam sa mentorom						
Sam sam bio/la mentor kolegi						
Usavršavao/la sam se kroz rad veća i aktiva						
Posećivao/la sam časove kolega						
Išao/la sam na studijska putovanja ili međunarodne razmene						
Osmišljeno sam učio/la kroz svoj rad u učestvujući u projektima						

22. Da li ste položili **stručni ispit**: Da Ne

23. Navedite tri tematske celine **iz pedagogije** iz kojih ste se u poslednje vreme usavršavali?

23. U kojim oblastima planirate na dalje **da se usavršavate**?

24. Najčešće se **usavršavate** u organizaciji: (zaokružiti odgovor/e)

1. Ministarstva prosvete 2. stručnih društava 3. fakulteta 4. škole u kojoj radim
5. samostalno 6. u organizaciji neke druge institucije: _____

25. Kako bi, po Vašem mišljenju, mogao da se unapredi **sistem školovanja i stručnog usavršavanja nastavnika**? Navedite svoje predloge:

Još jednom vam zahvaljujemo na saradnji

7.3. Prilog 3 – Verzija instrumenta na grčkom jeziku

Το ερωτηματολόγιο για τους καθηγητές PRN- 11

Αξιότιμοι κύριοι/ αξιότιμες κυρίες,

Έχετε μπροστά σας ένα ερωτηματολόγιο το οποίο επιδιώκει να ερμηνεύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών, από τους λόγους επιλογής της σχολής, έως την συνταξιοδότηση. Στην έρευνά μας, τονίζεται ιδιαίτερα η επαγγελματική επιμόρφωση των καθηγητών. Στόχος αυτού του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, είναι να διατυπωθούν προτάσεις για την βελτίωση του συστήματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των καθηγητών. Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό να απαντηθούν πλήρως και με ειλικρίνεια όλα τα ερωτήματα.

Οι ερωτήσεις έχουν διαφορετικές μορφές: απαιτείται να γράψετε την απάντησή σας, να την κυκλώσετε ή να σημειώσετε το συγκεκριμένο κουτάκι μέσα στον πίνακα. Η έρευνα είναι ανώνυμη.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία.

1. Το φύλο σας: Άρρεν Θήλυ
2. Η ηλικία σας : ____ (γράψτε τον αριθμό)
3. Η συζυγική σας κατάσταση: α) Παντρεμένος/η ή σε μόνιμη μη συζυγική κοινότητα
β) ούτε παντρεμένος/η ούτε σε μόνιμη μη συζυγική κοινότητα
4. Έχετε παιδιά; Ναι Όχι
5. Το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων σας:
Πατέρας α) δημοτικό Μητέρα α) δημοτικό
β) γυμνάσιο β) γυμνάσιο
γ) λύκειο γ) λύκειο
δ) ΤΕΙ/ΑΕΙ δ) ΤΕΙ/ΑΕΙ
ε) Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ε) Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό
6. Το επάγγελμα των γονέων σας, πριν την συνταξιοδότηση:
Του πατέρα _____, της μητέρας _____
7. Έχουν οι γονείς σας απασχοληθεί στην εκπαίδευση; Ναι Όχι
8. Χρόνια υπηρεσίας σας (ως καθηγητής/τρια) ____ (γράψτε τον αριθμό)

9. Η δική σας **εκπαίδευση** (σημειώσετε το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε αποκτήσει, αν συνεχίζετε με την εκπαίδευσή σας, και γράψετε την **σχολή και τον τομέα**)

Αποφοίτησα	Φοιτώ
α) ΙΕΚ: _____	α) ΙΕΚ: _____
β) ΤΕΙ: _____	β) ΤΕΙ: _____
γ) ΑΕΙ, Σχολή και τομέας: _____	γ) ΑΕΙ, Σχολή και τομέας: _____
_____	_____
δ) Μεταπτυχιακό σε: _____	δ) Μεταπτυχιακό σε: _____
ε) Ειδικότητα σε: _____	ε) Ειδικότητα σε: _____
ζ) Διδακτορικό σε: _____	ζ) Διδακτορικό σε: _____

10. Κατά την διάρκεια των σπουδών σας, είχατε κάποιο **αντικείμενο στον τομέα της παιδαγωγικής**; α) παιδαγωγική: Ναι Όχι β) διδακτική: Ναι όχι γ) παιδαγωγική ψυχολογία: Ναι Όχι δ) πρακτική σε σχολείο: Ναι Όχι ε) κάτι άλλο; Ναι, είχα: _____ Όχι

11. Πριν την πρόσληψή σας στο σχολείο, ασχοληθήκατε με κάποια **άλλη δουλειά**;
Ναι _____
(αναφέρετε ποια) Όχι _____

12. **Σπουδάσατε** πριν προσληφθείτε ή παράλληλα με την εργασία σας;
α) Πριν προσληφθώ β) παράλληλα

13. Σας παρακαλούμε να σημειώσετε το μέγεθος της σημασίας την οποία είχαν **ολοι οι παρακάτω αριθμημένοι λόγοι** σύμφωνα με τους οποίους έγινε η **επιλογή των σπουδών σας**. Οι αριθμοί έχουν το εξής νόημα: Από 1- Καθόλου σημαντικό, έως 5- Πολύ σημαντικό (απαντήστε σε **κάθε σειρά**)

Λόγοι επιλογής σπουδών:	Μέγεθος της σημασίας των λόγων				
	1(καθόλου σημαντικό)	2	3	4	5(πολύ σημαντικό)
1. Επιρροή των οικογενειακών αξιών	1	2	3	4	5
2. Οικογενειακή πίεση	1	2	3	4	5
3. Επιρροή των ενδιαφερόντων των γονέων	1	2	3	4	5
4. Επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και των φίλων	1	2	3	4	5
5. Επιρροή δασκάλων/καθηγητών	1	2	3	4	5
6. Επιρροή από ΜΜΕ και βιβλία	1	2	3	4	5
7.Ταιριάζει στην προσωπικότητα και τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
8. Τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
9. Αγάπη για το περιεχόμενο	1	2	3	4	5
10. Κλίση προς την διδασκαλία	1	2	3	4	5

Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος	Μέγεθος της σημασίας των λόγων				
11. Δεν είχα την δυνατότητα να εγγραφώ στην σχολή πρώτης προτίμησης	1	2	3	4	5
12. Δεν είχα την δυνατότητα να χρηματοδοτήσω τις σπουδές προτίμησης	1	2	3	4	5
13. Καλύτερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας	1	2	3	4	5
14. Κάτι άλλο: _____	1	2	3	4	5

14. Σας παρακαλούμε να διαλέξετε από όλους τους παραπάνω λόγους, **τρεις**, οι οποίοι έπαιξαν **το μεγαλύτερο ρόλο** στην επιλογή των σπουδών σας. Γράψτε αυτούς τους λόγους, κάνοντας την κατάταξή τους σύμφωνα με την σπουδαιότητα του ρόλου τους: 1___, 2___, 3___ (γράψτε τους αριθμούς των λόγων)

15. Σας παρακαλούμε να σημειώσετε την σημασία που είχαν **ολοι οι παρακάτω αριθμημένοι λόγοι**, ώστε να **γίνετε εκπαιδευτικός**. Οι αριθμοί έχουν το εξής νόημα: Από 1- Καθόλου σημαντικό, έως 5- Πολύ σημαντικό (απαντήστε σε **κάθε σειρά**)

Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος	Μέγεθος της σημασίας των λόγων				
	1(καθόλου σημαντικό)	2	3	4	5(πολύ σημαντικό)
1. Επιρροή των οικογενειακών αξιών	1	2	3	4	5
2. Οικογενειακή πίεση	1	2	3	4	5
3. Επιρροή των ενδιαφερόντων των γονέων	1	2	3	4	5
4. Επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και των φίλων	1	2	3	4	5
5. Επιρροή δασκάλων/καθηγητών	1	2	3	4	5
6. Επιρροή από ΜΜΕ και βιβλία	1	2	3	4	5
7. Ταιριάζει στην προσωπικότητα και τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
8. Ταιριάζει με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
9. Αγάπη για την δουλειά με μαθητές	1	2	3	4	5
10. Είχα την δυνατότητα διορισμού	1	2	3	4	5
11. Ικανοποιητικές αποδοχές	1	2	3	4	5
12. Γρήγορη πρόσβαση στον χώρο εργασίας	1	2	3	4	5
13. Μονιμότητα της εργασίας	1	2	3	4	5
14. Ελκυστικό ωράριο	1	2	3	4	5
15. Κάτι άλλο: _____	1	2	3	4	5

16. Σας παρακαλούμε να διαλέξετε από όλους τους παραπάνω λόγους, **τρεις** οι οποίοι έπαιξαν **το μεγαλύτερο ρόλο** στην επιλογή του επαγγέλματός σας. Γράψτε αυτούς τους λόγους, κάνοντας την κατάταξη τους σύμφωνα με την σπουδαιότητα του ρόλου τους: 1___, 2___, 3___ (γράψτε τους αριθμούς των λόγων)

17. Με τους εξής ισχυρισμούς εκφράζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην δουλειά τους. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε κρίνοντας από **τον εαυτό σας και τους συναδέλφους σας** από το χώρο εργασίας σας. Εκφράστε τον βαθμό συμφωνίας σας με τις προτάσεις στην κλίμακα από το 1 έως το 5.

Οι αριθμοί έχουν το εξής νόημα: **1- δεν συμφωνώ καθόλου** 2- γενικά δεν συμφωνώ, 3- και συμφωνώ και δεν συμφωνώ, 4- γενικά συμφωνώ, **5- συμφωνώ απόλυτα**

Ισχυρισμός	Βαθμός της συμφωνίας				
	1	2	3	4	5
Μέχρι τα 25 του, κάποιος δεν είναι ακόμα σίγουρος για την επιλογή του επαγγέλματος που έκανε	1	2	3	4	5
Γύρω στα 30 του, είναι ακόμα έτοιμος να αλλάξει τη δουλειά του.	1	2	3	4	5
Περίπου από τα 30 μέχρι τα 45 μας, συμβάλλουμε περισσότερο στην δουλειά μας	1	2	3	4	5
Μετά τα 45 είναι δύσκολο να πάρει κάποιος την απόφαση να αλλάξει την δουλειά του	1	2	3	4	5
Από τα 65, ο ρυθμός της δουλειάς γίνεται πιο αργός	1	2	3	4	5

18. Σας παρακαλούμε να σημειώσετε σε ποιο βαθμό αφορούν αυτές οι προτάσεις **εσάς προσωπικά**. Οι αριθμοί έχουν το εξής νόημα: **1- δεν με αφορά καθόλου**, 2- γενικά δεν με αφορά, 3- και με αφορά και δεν με αφορά, 4- γενικά με αφορά, **5- με αφορά απόλυτα**

Προτάσεις	Πόσο σας αφορούν				
	1	2	3	4	5
Αυτή την στιγμή προσπαθώ να προσαρμοστώ σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
Αυτή την στιγμή κάθε συμπληρωματική επιμόρφωση, θα μου είναι βάρος	1	2	3	4	5
Προσπαθώ να αποκτήσω καινούριες γνώσεις σχετικά με την δουλειά μου	1	2	3	4	5
Σε αυτή την φάση της σταδιοδρομίας μου, το θεωρώ πολύ σημαντικό να μαθαίνω καινούριες μεθόδους και εξελίξεις για το επάγγελμά μου	1	2	3	4	5
Μου δίνει ικανοποίηση να κάνω την συμπληρωματική διδασκαλία	1	2	3	4	5
Μου δίνει ικανοποίηση η ιδιαίτερη προετοιμασία για κάθε μάθημα	1	2	3	4	5
Προτιμώ περισσότερο από άλλους συναδέλφους μου να συμμετέχω σε δραστηριότητες του συμβουλίου των καθηγητών/στις συνέλευσεις	1	2	3	4	5
Θα ήθελα να λειτουργώ σαν μέντορας στον νεότερο μου συνάδελφο	1	2	3	4	5
Πιστεύω ότι είμαι τόσο αφιερωμένος/η στην δουλειά μου όσο και οι συνάδελφοί μου	1	2	3	4	5
Κάνω έντιμα την δουλειά μου, αλλά κοπιάζω λιγότερο από τα προηγούμενα χρόνια	1	2	3	4	5

Προτάσεις	Πόσο σας αφορούν				
Ερευνώ ενεργητικά για καινούριους τρόπους επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
Δεν νιώθω επιτυχημένος ως καθηγητής/τρια	1	2	3	4	5
Σκέφτομαι την επικείμενη συνταξιοδότησή μου	1	2	3	4	5
Με ανυπομονησία περιμένω την συνταξιοδότηση μου	1	2	3	4	5
Στην ηλικία μου δεν είναι απαραίτητο να κοπιάζω και να μαθαίνω πλέον όπως παλαιότερα	1	2	3	4	5
Φοβάμαι μήπως χάσω τη δουλειά μου και ο φόβος αυτός έχει αρνητική επιρροή στην απόδοσή μου	1	2	3	4	5
Σχεδιάζω, για την επόμενη περίοδο, να αναπτύξω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες και τις γνώσεις μου	1	2	3	4	5
Ακόμα δεν έχω χρόνο για να αναπτύξω τις δεξιότητές μου μέσα από τις διαφορετικές φόρμες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
Χαίρομαι να συμμετέχω σε επιμόρφωση η οποία υπερβαίνει την υποχρεωτική	1	2	3	4	5
Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
Δουλεύω με μεγάλο ενθουσιασμό	1	2	3	4	5
Ίσως έχω παραμείνει στάσιμος/μη στην επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
Είμαι καινούριος/ια στην δουλειά και προσπαθώ να γίνω αποδεκτός από τους συναδέλφους και τους μαθητές μου	1	2	3	4	5
Δεν αντέχω να δουλεύω άλλο σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
Θα ήθελα να αλλάξω την δουλειά μου, να μην είμαι πια καθηγητής/τρια	1	2	3	4	5
Ανησυχώ για την εξέλιξη της συνταξιοδότησής μου	1	2	3	4	5
Είμαι απογοητευμένος/νη από την δουλειά μου	1	2	3	4	5
Μου είναι δύσκολο να μπαίνω στην τάξη	1	2	3	4	5
Αν και δεν είμαι ανικανοποίητος /η με την δουλειά μου, σχεδιάζω να την αλλάξω	1	2	3	4	5
Δεν υπάρχει δυνατότητα μόνιμου διορισμού, γι' αυτό σκέφτομαι να βρω μια άλλη δουλειά	1	2	3	4	5
Λόγω οικογενειακών καταστάσεων πρέπει να αφήσω τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
Ήρθε η ώρα να σταματήσω να δουλεύω ως καθηγητής/τρια	1	2	3	4	5
Κουράστηκα από αυτή την δουλειά	1	2	3	4	5
Νομίζω ότι δεν χρειάζομαι πια επιμόρφωση	1	2	3	4	5

19. Τι “τύπος“ καθηγητή/τριας είστε εσείς ; Αναφέρετε τρεις ιδιότητες που σας χαρακτηρίζουν ως καθηγητή/τρια:

20. Αν βρίσκετε χρόνο να ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σας έργο, παρακαλούμε να προσδιορίσετε με ποιο τρόπο, πόσο συχνά και σε ποιον τομέα:

Τομέας	Ειδικότητά μου			Παιδαγωγική		
	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά
<i>Η μορφή της επιμόρφωσης</i>						
Συμμετείχα σε ολιγοήμερα σεμινάρια						
Συμμετείχα σε συνέδρια						
Παρακολούθησα διαλέξεις						
Διάβασα περιοδικά και βιβλία						
Ενημερώθηκα από το διαδύκτιο						
Συμμέτειχα σε θεματικές συζητήσεις						
Συνεργάστηκα με τον μέντορά μου στο σχολείο						
Ήμουν μέντορας ο ίδιος/ ίδια στον συνάδελφο μου						
Επιμορφώθηκα μέσα από την δουλειά του συμβουλίου των καθηγητών/ συνέλευσεις						
Παρακολούθησα ώρες διδασκαλίας των συναδέλφων μου						
Έκανα “Study visit” ή διεθνή ανταλλαγή						
Μάθαινα στοχευμένα μέσα από σχολικά προγράμματα (“school projects“)						

Άλλες μορφές επιμόρφωσης στις οποίες έχετε συμμετάσχει:

1. ΠΕΚ εισαγωγική επιμόρφωση: Ναι Όχι
2. ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ: Ναι, _____ (πρόγραμμα) Όχι
3. ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ: Ναι, _____ (πρόγραμμα) Όχι
4. Τριμηνιαία επιμόρφωση: Ναι, πάνω σε _____ Όχι
5. Κάτι άλλο: _____ Όχι

21. Έχετε περάσει επιτυχώς το **ΑΣΕΠ**: Ναι Όχι

22. Ονομάσετε τρεις θεματικούς τομείς της παιδαγωγικής πάνω στις οποίες έχετε επιμορφωθεί τελευταία:

23. Πάνω σε ποιούς τομείς σχεδιάζετε να επιμορφωθείτε μετέπειτα:

24. Πιο συχνά συμμετέχετε σε επιμόρφωση που είναι οργανωμένη από (κυκλώσετε την απάντηση/ τις απαντήσεις)

1. ΠΕΚ, 2. ΑΣΠΑΙΤΕ, 3. Πανεπιστήμιο, 4. Το σχολείο σας, 5. Κάποιο άλλο ίδρυμα:
_____ 6. Ανεξάρτητα (αυτομόρφωση)

25. Πώς μπορεί, κατά τη γνώμη σας, να βελτιωθεί το σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των καθηγητών; Γράψτε τις προτάσεις σας:

- ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ -

7.4. Prilog 4 – Biografija autora

Milica Marušić je rođena 1983. u Beogradu, gde je završila osnovnu školu i gimnaziju. Diplomirala je 2008. na odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. U januaru 2009. upisala je doktorske studije na odeljenju za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, na kojima je ostvarila prosečnu ocenu 9.36.

U periodu februar 2011. – februar 2012. bila je stipendista Ustanove za državne stipendije Ministarstva prosvete i vera Republike Grčke. Tokom tog perioda realizovala je deo istraživanja za doktorat i pratila nastavu u okviru postiplomskog studijskog programa Odeljenja za pedagogiju Filozofskog fakulteta Aristotelovog univerziteta u Solunu.

Od oktobra 2008. zaposlena je na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Kao saradnik Instituta bila je aktivna, između ostalog, na sledećim projektima: „Evaluacija verske nastave u osnovnoj i srednjoj školi“ Ministarstva vera i Instituta za pedagoška istraživanja, „Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“ i „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ Instituta za pedagoška istraživanja.

Posetila je deset nacionalnih i međunarodnih konferencija i bila član organizacionog odbora naučne konferencije sa međunarodnim učešćem pod nazivom „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, kvalitet, pravednost i dostupnost obrazovanja“ Instituta za pedagoška istraživanja i Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Sremske Mitrovice.

U februaru 2010. boravila je u studijskoj poseti Aleksandropolisu radi upoznavanja sa radom ustanove za dokvalifikaciju učitelja i realizacije predavanja na temu „Sistem obrazovanja nastavnika i sistem obrazovanja odraslih u Srbiji“ na seminaru za nastavnike koji obrazuju odrasle.

U periodu avgust – septembar 2008. boravila je na Tehničkom univerzitetu u Drezdenu kao stipendista Nemačke organizacije za akademsku razmenu (DAAD). Tom prilikom realizovala je eksperimentalno istraživanje iz oblasti psihoakustike.

Govori engleski i grčki jezik.

7.5 Prilog 5 – Izbor iz bibliografije

- Marušić M., Antanasijević M. i Ćorović A. (2005). Mišljenje nastavnika prvog razreda osnovne škole o opisnom i numeričkom ocenjivanju. *Nastava i vaspitanje* 54 (4-5), 384-394.
- Marušić M. i Oikonomou A. (2012). Koji su razlozi izbora studija i izbora posla kod grčkih nastavnika srednje škole? Da li postoje razlike između muškaraca i žena? *Kvartalni pregled savetovanja i vođenja*, Zvanični naučni časopis Helenskog društva za savetovanje i vođenje EL.E.SYP, Vol. 100 (65- 84), u originalu:
- [Marušić M. και Οικονόμου Α. (2012). Για ποιούς λόγους επιλέγουν τις σπουδές και την εργασία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών; *Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.]
- Marušić M. (2010). Tok promena u sistemu stručnog obrazovanja i usavršavanja učitelja. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (41-62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marušić M. i Martinović V. (2011). Ciljevi, zadaci i sadržaj predmeta Verska nastava iz ugla nastavnika Verske nastave. U S. Gašić-Pavišić i S. Ševkušić (ur.), *Verska nastava u beogradskim školama* (15-27). Beograd: Pedagoško-katihetski institut i Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković D., Marušić M. i Stevanović J. (2011). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika. U S. Gašić-Pavišić i D. Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji* (291-306). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Изјава о ауторству

Потписани-а Милица Марушић
број уписа 3А080122

Изјављујем

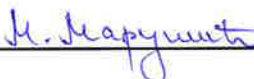
да је докторска дисертација под насловом

„Системи образовања наставника и модели њиховог професионалног развоја – компаративна анализа Србије и Грчке“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 31.01.2013.



Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Милица Марушић

Број уписа 3A080122

Студијски програм: докторске студије андрагогије

Наслов рада: „Системи образовања наставника и модели њиховог професионалног развоја – компаративна анализа Србије и Грчке“

Ментор: др Александра Пејатовић

Потписани Милица Марушић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 31.01.2013.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Системи образовања наставника и модели њиховог професионалног развоја – компаративна анализа Србије и Грчке“
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 31.01.2013.



1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство – делити под истим условима. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода