



УКЉУЧИВАЊЕ НАСТАВНИКА У РАЗВОЈ ШКОЛЕ

Дејан Станковић*

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Једна од главних порука савременог приступа развоју школе гласи да је партиципација наставника нужан предуслов успешности овог процеса. Светска искуства, међутим, показују да широко и активно учешће наставника у развоју школе није лако ни постићи, нити одржати на дужи рок. Слично, и прва искуства са школским развојним планирањем у Србији, из прве половине ове деценије, упућивала су на разлике у погледу спремности наставника да преузму ову нову улогу. Истраживање које ћемо представити у овом раду реализовано је с циљем да се открију и утврде нивои и начини на које различити чиниоци утичу на укључивање наставника у развојне активности у школи, при чему су те активности сарадничког и лидерског карактера. Истраживање је спроведено на узорку од 385 наставника из 51 основне школе у Србији. Налази указују да је укључивање наставника у развој школе продукт сложене комбинације и интеракције бројних персоналних и контекстуалних чиниоца, с тим да примарни значај има усклађеност личног и професионалног идентитета са значењима која се приписују променама у школи. На крају рада дате су препоруке за системски и организациони ниво како би укљученост наставника у развој школе постала раширена и одржива пракса.

Кључне речи: наставници, развој школе, лидерство наставника, школско развојно планирање.

Вероватно се главна дистинкција у схватањима о томе како школе могу да унапреде свој квалитет састоји у лоцирању извора промена. Један начин размишљања, уколико га поједноставимо и уопштимо, сугерише да развој школе мора да буде инициран и вођен споља, јер школе немају капацитет и/или вољу да то чине саме. Према другом схватању, развој квалитета је превасходно задатак сваке појединачне школе и он мора да се ослања на њене интерне снаге. Школе морају саме да уоче своје проблеме, њихове узроке и да се ангажују у њиховом решавању. То не значи да школе треба да буду остављене без подршке, већ да је суштинска улога других инстанци система да обезбеде такво системско окружење како би интерно иницирано развијање школе имало шансе за успех.

* E-mail: dstankovic@rcub.bg.ac.rs

У програмским документима скоро сваке обухватне образовне реформе прокламује се кључна улога коју наставник треба да има у њој. Међутим, природа те „кључне улоге“ није иста у различитим образовним променама. У онима које у основи имају схватање да је наставнички позив технички, улога наставника биће да прихвати, научи и примени нове облике рада које су за њега осмислили други. У уобичајеном структурисању школе директор има примарну одговорност за читаву школу. Ипак, све чешће се заступа теза да је неопходно да се у вођењу промена у школи знатно више укључе и други актери (Pont, Nusche & Moorman, 2008), посебно наставници (Harris & Muijs, 2003; Murphy, 2005). Ово је у складу са идејом о такозваним инклузивним образовним променама (Hargreaves, 2004), у којима се препознају и прихватају и сложенији аспекти наставничког позива, као што су интелектуални, емоционални и социополитички аспекти (Bascia & Hargreaves, 2000), и у којима се наставницима поверава знатно комплекснија, проактивнија и амбициознија улога. Наставници се виде као критички конзументи екстерно вођених промена и/или као они који узимају главну реч у иницирању и спровођењу промена (Fullan, 1993). У аутентичном, интерно иницираном развоју школе наставници чине управо то и постају својеврсни лидери промена. Овде је реч о специфичном облику лидерства, такозваном расподељеном лидерству (Bush & Glover, 2003), у којем појединци са различитим улогама на различитим нивоима у организацији могу да врше различите лидерске функције.

Према законском решењу из 2003. године (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2003), по први пут све школе у Србији постају обавезне да имају свој развојни план. Развојни план представља изјаву о томе шта се жели побољшати и зашто, како ће се то спровести и какви се ефекти очекују. Школе које су учествовале у обуци за развојно планирање добиле су препоруку да план треба да садржи: опис школе, процену потреба школе, приоритетне правце развоја, начине њиховог остваривања, носиоце активности и вредновање успешности (*Tim za školsko razvojno planiranje*, 2003). Модел школског развојног планирања који је промовисан у Србији имао је партиципативни, сараднички и тимски карактер, што је једна од главних одлика на које упућују савремена схватања о интерном развоју школе. Примарно у концепту школског развојног планирања је то да свака школа понаособ има кључну улогу у планирању сопственог развоја. Она је иницијатор, носилац активности, промотер и евалуатор сопственог развоја, а у свему томе важну улогу имају наставници. Већ су прве информације о имплементацији школског развојног планирања (ШРП) указивале на раз-

лике у погледу спремности наставника да преузму ову нову улогу, што је био подстицај за осмишљавање и реализацију овог истраживања. Истраживање је реализовано с циљем да се открију и утврде нивои и начини на које различити чиниоци утичу на укључивање наставника у развојне активности у школи, при чему су те активности сарадничког и лидерског карактера.

Методологија

Емпиријски део истраживања имао је два облика – први је чинило анкетно истраживање типа „папир-оловка“, а други интервјуисање наставника. Примењен је, дакле, микс-методски приступ (Ševkušić, 2008) у којем су „помешане“ квантитативне и квалитативне методе истраживања.

Варијабле

Укљученост у тим за ШРП регистрована је преко једног питања у упитнику и делила је узорак испитаника на два дела: на оне који су били и/или јесу укључени у тим за ШРП и на оне који то никада нису били.

Ниво ангажованости у тиму за ШРП мерен је путем самопроцене наставника, поређењем личног ангажмана са ангажманом других наставника у тиму.

Димензије личности проучавали смо ослањајући се на Петофакторски модел личности (McCrae & John, 1992). За мерење димензија *неуротицизма, екстраверзије, отворености, сарадљивости и савесности*, коришћен је инвентар личности NEO FFI (распон поузданости скала кретао се од $\alpha=0.53$ до 0.80).

Задовољство послом дефинисано је као став који људи имају према свом послу. Након провере факторског склопа коришћене скале процене (Sylvia & Hutchison, 1985), задржали смо првих шест фактора који су у даљој анализи добили статус засебних варијабли: *Задовољство сарадницима, Задовољство претпостављенима, Опште задовољство послом, Задовољство приликама за самоактуализацију на раду, Задовољство радним бенефицијама и Задовољство радним компетенцијама* (распон поузданости скала кретао се од $\alpha=0.67$ до 0.87).

Оријентација ка вођству огледа се у жељи и спремности појединца да врши утицај на чланове групе, да је усмерава и представља пред другима итд. Примењена скала процене (Kuzmanović, 1984) састојала се од осам ставки и на нашем узорку је показала високу поузданост ($\alpha=0.85$).

Оријентација ка општем активизму подразумева активан однос према животу, укључујући упорност, борбеност, амбициозност. Примењену скалу процене (Kuzmanović, 1995) чини шест ставки и на нашем узорку је показала добру поузданост ($\alpha=0.72$).

Вредносне оријентације у односу на рад у школи представљају уверења о томе шта је важно и вредно у контексту рада у школи. За њихово мерење смо превели и адаптирали *Инвентар школске културе* (Maslowski, 2001), који се састоји од четири субскеале које мере оријентације *ка резултатима, ка међуљудским односима, ка отвореном систему и ка интерним процесима* (поузданост скала је у распону од $\alpha=0.76$ до 0.82). *Компатибилност вредносних оријентација* анализирали смо као величину разлике између личних вредносних оријентација испитиваних наставника и њихове *перцепције* о томе какве оријентације имају њихове колеге. Дакле, што је разлика између скорова на ове две варијабле била већа, то је била мања компатибилност у односу на четири горе поменуте оријентације.

Циљ коришћења технике интервјуисања био је да употпунимо сет проучаваних контекстуалних чиниоца, као и да стекнемо бољи увид у динамику личног позиционирања у оквиру развојног планирања. Интервју је био полуструктурисан и садржао је два главна блока питања. У првом блоку прикупљани су радно-биографски подаци, подаци о разлозима за избор наставничког позива и изворима задовољства и незадовољства послом, као и уверења о самоефикасности. Други блок је почињао питањима о томе који су највећи проблеми у школи и која су њихова могућа решења. Потом је следио сет питања која су се директно односила на одлуку о учешћу и искуствима саговорника у школском развојном планирању – питања су покрила следеће теме: лична мотивација и дилеме око укључивања, опажање разлога других наставника за (не)укључивање, однос са „неукљученим“ наставницима, начини повећања броја ангажованих наставника, искуства са тимским радом и подршком управе школе, опште вредновање развојног планирања и његових ефеката, као и спремност на будући сличан ангажман у оваквим активностима.

Узорак дела истраживања у којем су коришћени инструменти типа „папир-оловка“ чинило је 385 наставника из 51 основне школе са територије Србије, од тога 291 наставник који је био/јесте члан тима за ШРП и 94 наставника који то никада нису били. Због обимности, инструмент су у целости попуњавали само ШРП-наставници, док су га остали наставници попуњавали само делимично, по обрасцу који је приказан у Табели 1.

Постотак враћених упитника био је веома висок – до 90%. Школе смо бирали на основу консултација са просветним саветницима за школско развојно планирање, запосленим у школским управама Министарства просвете. Од њих је тражено да, на основу личног искуства, предложе оне школе у којима је процес планирања био квалитетнији него у осталим школама. У изабраним школама, план узорковања је подразумевао да у истраживању учествују сви ШРП-наставници, а у мањем броју школа и остатак наставног особља. Узорак за интервјуе чинило је 20 ШРП-наставника из шест основних школа. Избор узорка је вршен као у анкетном истраживању. Интервјуи су реализовани индивидуално, током маја и јуна 2008. године и водио их је аутор ове студије. Трајали су, у просеку, око 45 минута и за све је, уз пристанак наставника, снимљен и аудио запис који је касније транскрибован.

Табела 1: Испитиване варијабле код различитих подгрупа наставника

| Варијабле | ШРП-наставници | Једна половина наставника који се нису укључивали у ШРП | Друга половина наставника који се нису укључивали у ШРП |
|---|----------------|---|---|
| Укљученост у тим за ШРП | + | + | + |
| Ниво ангажованости у тиму за ШРП | + | | |
| 4 димензије личности | + | + | |
| 6 аспеката задовољства послом | + | | + |
| Оријентација ка вођству | + | | + |
| Оријентација ка општем активизму | + | | + |
| 4 вредносне оријентације у односу на рад у школи (+ 4 изведене вредносне компатибилности) | + | + | |
| Радно-биографски подаци | + | + | + |

Напомена. Знак + означава да је дата варијабла испитивана у датој групи наставника.

Обрада података је у квантитативном сегменту истраживања имала облик каноничке дискриминативне анализе која нам је помогла да стекнемо увид у то на који начин проучаване варијабле, узимајући у обзир њихову међуповезаност, дефинишу профил разлика између испитиваних подгрупа наставника. Над подацима добијеним у интервјуима примењена је квалитативна анализа с циљем налажења модуса за при-

казивање резултата који би најбоље очувао богатство и комплексност информација, а истовремено пружио прилику за изградњу мале теорије којом би се оне могле протумачити (Strauss & Corbin, 1990).

Резултати истраживања

Шта показују анализе података из упитника

Прву дискриминативну анализу спровели смо за подгрупе више ангажованих и мање ангажованих ШРП-наставника и она је резултирала статистички значајном дискриминативном функцијом, што се види у Табели 2.

Табела 2: Ефикасност дискриминативне функције „више-мање ангажовани ШРП-наставници”

| Функција | својствена вредност | каноничка корелација | Вилксова λ | χ -квадрат | степени слободe | P< |
|-----------|---------------------|----------------------|--------------------|-----------------|-----------------|------|
| више-мање | .366 | .517 | .732 | 66.521 | 23 | .000 |

Табела 3: Матрица структуре дискриминативне функције "више-мање ангажовани ШРП-наставници"

| Матрица структуре | |
|--|---------------------------|
| Варијабле | Функција <i>више-мање</i> |
| Компатибилност вредности (отворени систем) | .528 |
| Општи активизам | .465 |
| Компатибилност вредности (резултати) | .437 |
| Задовољство радним бенефицијама | -.351 |
| Отвореност | .312 |
| Оријентација ка вођству | .306 |

У Табели 3 приказане су варијабле које са дискриминативном функцијом *више-мање* корелирају у највећој мери и које због тога имају водећу улогу у оквиру коришћеног модела у објашњењу разлика између више и мање ангажованих ШРП-наставника. Реч је о следећим варијаблама: компатибилност вредности у односу на отвореност система и у односу на резултате, оријентација ка општем активизму и оријентација ка вођству, задовољство радним бенефицијама и отвореност као димензија личности. Смер разлика је такав да ангажованији наставници по правилу имају виши скор на овим варијаблама од мање ангажованих, изузев код задовољства радним бенефицијама. Независне варијабле које не дискриминишу ове две групе наставника су неуротицизам и са-

радљивост, пол, образовање и већина варијабли из сета извора задовољства наставника својим послом.

С обзиром на то да наставници који се нису укључивали у ШРП нису попуњавали целокупан инструмент, анализа разликовања између њих и ШРП-наставника је спроведена два пута на два различита сета варијабли (подела је приказана у Табели 1). Као што можемо видети у Табели 4, анализе на оба сета резултирале су статистички значајним функцијама.

Табела 4: Ефикасност две дискриминативне функције за разликовање ШРП-наставника од наставника који се нису укључили у ШРП

| Функција | Својствена вредност | Каноничка корелација | Вилксона λ | χ -квадрат | Степени слободe | p< |
|------------|---------------------|----------------------|--------------------|-----------------|-----------------|------|
| Функција 1 | .174 | .385 | .852 | 45.236 | 15 | .000 |
| Функција 2 | .150 | .361 | .870 | 40.517 | 8 | .000 |

Табела 5: Матрице структуре две дискриминативне функције за ШРП-наставнике и наставнике који се нису укључивали у ШРП

| Матрице структуре | | | |
|--|------------|--|------------|
| Варијабле | Функција 1 | Варијабле | Функција 2 |
| Компатибилност вредности (отворени систем) | .508 | Задовољство претпостављенима | .892 |
| Образовање | .459 | Задовољство самоактуализацијом на раду | .636 |
| Отвореност | .454 | Задовољство сарадницима | .581 |
| Савесност | .418 | Задовољство радним компетенцијама | .515 |
| Екстраверзија | .313 | Опште задовољство послом | .431 |
| | | Оријентација вођству | .378 |
| | | Општи активизам | .357 |

Прва дискриминативна анализа између ШРП-наставника и једне половине наставника који се нису укључивали у ШРП указала је на пет варијабли које са Функцијом 1 имају корелације веће од 0.3, што је приказано у левом делу Табеле 5. Три варијабле (отвореност, екстраверзија и савесност) представљају димензије личности, четврта је компатибилност у погледу вредновања отворености система и пета варијабла је образовање.

У случају Функције 2 добијено је да скоро све варијабле са њом корелирају изнад 0.3, што се види у десном делу Табеле 5. За разлику од анализе за групе више и мање ангажованих ШРП-наставника, када

се пореде наставници који се нису укључили и наставници који су били укључени у ШРП, већина аспеката задовољства послом показује се као солидан предиктор. Са изузетком задовољства радним бенефицијама, тек након свих фактора задовољства послом по предикторској снази следе оријентација ка вођству и општи активизам. Смер разлика је такав да ШРП-наставници по правилу имају виши скор на овим предикторима. Дакле, осећају веће задовољство, имају већи општи активизам и слично.

Синтеза резултата приказаних анализа указује на то да позитивну линеарну повезаност са степеном ангажованости у развоју школе показују отвореност, савесност, екстраверзија, оријентација ка вођству и оријентација ка општем активизму. Кад је реч о димензијама личности, ови резултати су у складу са новијим налазима о повезаности особина личности са радним понашањем (Furnham, 2005) и лидерством у организацијама (Judge *et al.*, 2002). Ипак, степен повезаности који смо ми утврдили је мањи него што су то аутори рада из 2002. године наводили, што објашњавамо тиме да је нама у фокусу било расподељено, а не сингуларно и харизматично вођство, које је најчешће било предмет проучавања. Повезаност оријентације ка вођству и оријентације ка општем активизму са ангажованошћу наставника може се тумачити тако да су наставници који више држе до ових оријентација препознали у развојном планирању прилику да изразе своју тежњу ка преузимању одговорности и вршењу утицаја.

Податак да су ШРП-наставници, посматрано у целини, задовољнији од осталих наставника, иде у прилог налазима да су задовољнији наставници спремнији да се добровољно ангажују у активностима за општу добробит школе, а које излазе ван описа њиховог посла (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Међутим, ми смо нашли и да је тај однос комплексније природе. Опште задовољство послом, задовољство приликама за самоактуализацију на раду и приликама за потврђивање компетентности расте постепено од неангажованих до највише ангажованих наставника. Овај линеарни однос нестаје код задовољства претпостављенима, сарадницима и бенефицијама где су најмање задовољни неангажовани, затим најангажованији наставници, а најзадовољнији су средње ангажовани наставници. Ови резултати нас наводе на закључак да највећу жељу да допринесу развоју школе имају наставници који нису ни превише незадовољни, нити превише задовољни. Основу њиховог доприноса чини стабилност у погледу општег задовољства послом, задовољством које добијају у изазовима, приликама за развој, повереној одговорности и компетентности за рад, али и у ставу да лични

ангажман мора да буде адекватније и праведније награђен и да наставници са којима раде морају да буду колегијалнији и посвећенији свом наставничком раду.

Најангажованији ШРП-наставници мало више од осталих наставника држе до тога да школа треба да буде оријентисана ка променама и иновацијама, резултатима и постигнућима својих ученика, добрим међуљудским односима, као и уређенијем функционисању. За ове наставнике важи и да су њихова уверења најмање компатибилна са њиховом проценом колико до истих уверења држе остали наставници у школи. Дакле, претпостављамо да најангажованији ШРП-наставници најјаче осећају несклад између свог погледа на школу, и по њиховој оцени, доминантне културе у школи. Стога, можемо да закључимо да је неусклађеност личних норми са преовлађујућим нормама у школи важан чинилац ангажмана наставника у променама. Међутим, ова неусклађеност треба прво да буде довољно велика и друго, да буде у специфичној комбинацији са чиниоцима о којима је већ било речи.

Дискриминативне анализе су показале да је предикторска моћ сета независних варијабли које смо користили у овом истраживању релативно задовољавајућа. Дискриминативна функција за разликовање више и мање ангажованих ШРП-наставника објаснила је 26.6% варијансе (са 78% тачно класификованих испитаника у оригиналне групе), а друге две функције за дискриминацију ШРП-наставника и наставника који се нису укључивали у ШРП око 15% и 13% варијансе (са 74%, односно 70% тачно класификованих испитаника у оригиналне групе). Предикторска моћ модела није већа, јер добијене разлике у скоровима између подгрупа наставника у испитиваним аспектима нису велике, већ се пре може говорити о нијансама. Овде немамо простора да прикажемо скорове по свим мереним варијаблама, тако да као пример можемо дати димензију отворености, која се показала као један од бољих предиктора. Теоријски распон бодова на скали којом је мерена ова димензија личности је између 12 и 60. Више ангажовани ШРП-наставници су у просеку имали скор 42.3, мање ангажовани ШРП-наставници 40.7, а наставници који се нису укључивали у ШРП просечан скор од 38.4 бода.

Шта показују анализе интервјуа

Квалитативна анализа података добијених путем интервјуа довела је до закључка да се укључивање наставника у развојно планирање најбоље може разумети као функција *фактора унутрашње мотивације* и *фактора контекстуалног моделовања* (приказани у Табели 6). Фактори

унутрашње мотивације представљају примарне узроке укључивања наставника у развојне активности, док фактори контекстуалног моделовања, углавном подржавају или отежавају овај процес, и сликовито речено, дају „боју и тон“ целокупном искуству.

Табела 6: Фактори унутрашње мотивације и фактори контекстуалног моделовања

| Фактори унутрашње мотивације | Фактори контекстуалног моделовања |
|--|--|
| Мотивација да се ради у најбољем интересу ученика | Односи у колективу |
| Тежња за личним и професионалним развојем и професионалним изазовима | Састав и односи у тиму за ШРП |
| Тежња за укљученошћу и активношћу | Конзервативизам колектива |
| Мотивација да се изрази лична компетентност | Подршка директора школе |
| Тежња да се савесно и одговорно приступа послу | Егалитаризам и политика подстицања |
| | Статус и очекивања од улоге |
| | Подршка система и окружења |

Мотивација да се ради у најбољем интересу ученика показује се као централна за укључивање наставника у ШРП. Њу имају наставници којима је рад с ученицима, њихов напредак и успех, основни извор грађификације и осећања успешности. Чини се да основа овакве мотивације лежи у двема „љубави“: према деци и према позиву наставника – обе имају снажну друштвену и моралну подршку и складно се уклапају у прокламоване друштвене дефиниције образовања и улоге наставника.

Често је у исказима наставника била приметна њихова тежња да се даље професионално развијају, образују и уче, као и да се суоче са професионалним изазовима. Да су наставници у развојном планирању видели прилику за то, добро илуструје одговор једне наставнице:

„Ја сам се добровољно пријавила за рад у другом циклусу, без пуно размишљања. Хоћу на личном и професионалном плану да се стално развијам, да нешто ново видим, чујем, сазнам...“

Као мотив за укључивање у ШРП навођена је и тенденција ка повећаном активизму, као и тежња да се буде на извору дешавања. Реч је о налажењу задовољства у раду који карактерише динамичност и богатство стимулације:

„Придружила сам се, јер волим да будем укључена у сва та дешавања у школи.“

За укључивање наставника у развојне активности важном се показала и њихова вера у то да ће бити успешни у овом послу. Када су неке развојне активности улазиле у домен посебне стручности или интересовања наставника, они су се са много више храбрости и воље укључивали у њих.

Коначно, неки наставници су као разлог за укључивање у ШРП наводили да то виде као део свог посла и да увек савесно и одговорно приступају послу, што понекад може да подразумева додатни ангажман.

Кад је реч о факторима контекстуалног моделовања, у први план долази велики утицај који састав и међуљудски односи у колективу имају на развој школе и индивидуални ангажман наставника, што је у складу са литературом из ове области (Rosenholtz, 1989; Fullan & Hargreaves, 1996; Lortie, 2002; Nias, 2005). ШРП-наставници су изјављивали да је према њиховом додатном ангажовању однос других наставника био разнородан: од похвале, преко незаинтересованости, до сумњичавости, неразумевања и неодобравања. Међутим, у већини школа у којима раде интервјуисани наставници велики део колектива је временом постајао све заинтересованији, па и све укљученији у различите активности које су иницијално покретали ШРП-наставници. У неким школама, ипак, било је оцена да ШРП није дотакао много наставника, те да је развојни пројекат остао ствар „групице људи“.

Став ШРП-наставника према колегама из тима по правилу је био позитивнији него према колективу у целини. Процене су биле да је реч о вредним, креативним, способним „тимским играчима“. Неретко, у ШРП тим су улазили наставници који су од раније били активни у различитим пројектима и у оквиру којих су већ сарађивали и дружили се, па су били мотивисани да то наставе и кроз ШРП. За део колектива који је остајао својевољно искључен, ШРП-наставници су дали садржан списак претпоставки зашто је то тако: инертност, незаинтересованост, тенденција да се посао „одрађује“; разочараност и мањак вере да ствари могу да се промене; страх од непознатог и отпор према променама и новинама; снага дугогодишњих навика; бежање од одговорности и недостатак храбрости; неразумевање суштине и значаја рада на развоју; недостатак материјалне награде или било какве друге личне користи од додатног ангажовања; неко опште животно незадовољство и приватни проблеми.

Наставници су у интервјуима јасно указали на важну улогу коју *директор школе* има у томе да ли ће наставници преузети додатну одговорност или не, што је познато из литературе (Barth, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Murphy, 2005). Да би у школи постојала добра сарадња и да

би се наставници ангажовали у развоју школе, ШРП-наставници кажу да директор мора да пружа подршку и довољно информација, да буде праведан, да буде визионар, да уме да комуницира и решава конфликте.

ШРП-наставници су најнеповољније оцењивали утицај који на њихову мотивацију да се додатно ангажују има дугогодишња пракса „уравниловке“ у нашим школама, као и неразвијеност, или чак потпуно одсуство система подстицања и стимулисања рада у просвети. Одговарајућа материјална сатисфакција је важна, али су често, према речима наставника, довољне и симболичне награде које говоре да је нечији рад примећен и позитивно вреднован.

Неки ШРП-наставници су се у почетку колебали да ли да се укључе у развојно планирање јер нису имали довољно информација. Додатне дилеме је изазивала недовољна дефинисаност улоге и надлежности наставника у целокупном процесу развојног планирања. Коначно, треба рећи да су ШРП-наставници били углавном критични према квалитету подршке која је долазила из непосредног и системског окружења школе.

Код наставника је веома ретко постојао само један мотив за укључивање у развојно планирање, већ је пре реч о специфичном сложају више мотива. Унутрашњи мотиви су, као израз професионалног и личног идентитета наставника, имали централно место у артикулацији њихових разлога за ангажман. Међутим, то не значи да фактори контекстуалног моделовања не могу да имају директан утицај на одлуку о укључивању у развојне активности. Штавише, они такав утицај често и имају, било да потпуно блокирају ангажовање (на пример, снажан отпор већине колектива) или га подстичу и код оних наставника који немају унутрашње мотиве (на пример, страх од проглашења технолошким вишком). Такође, треба имати у виду да контекстуални фактори делују и на ниво унутрашње мотивације и на одлуку о ангажовању преваходно преко перцепције и значења које им наставници приписују. Оно што је за једну особу непромостива тешкоћа, за другу иста „објективна“ ситуација може да представља очекивани проблем који се уз мало напора да решити.

Интеграција налаза квантитативних и квалитативних анализа

Ово истраживање је пружило комплексну слику о томе шта све улази у обзир када се наставник одлучује да ли да се и како укључи у развојне активности у својој школи. С једне стране, важно је о каквим је особама реч – дискриминативна анализа је показала да што су наставници отворенији према новим искуствима и више оријентисани ка вођству, то је већа вероватноћа да ће се укључити у развој школе. Слично се мо-

же рећи и за савесност, екстраверзију и оријентацију ка општем активизму, с тим да ова лична обележја боље разликују ШРП-наставнике од наставника који се нису укључивали у ШРП, него ШРП наставнике међусобно. На значај мотивације и њених обележја указала је квалитативна анализа интервјуа – наставници који се ангажују у развоју школе то чине, јер им је интерес ученика веома важан, јер желе да се и сами развијају и желе да своју стручност покажу и потврде. То се прелама и кроз оно што сматрају важним у послу, а то су пре свега добробит и постигнућа деце, као и промене које ће их учинити још бољим – ово Фулан (Fullan, 1993) сматра етичком сврхом наставничког позива и види је као кључни састојак успешних промена. Чини се да су наставници, који су спремни да се ангажују у развоју школе, постигли склад између личног и професионалног идентитета, али и између личног развоја и развоја школе. Међутим, на људе и њихов рад неизбежно делује социјални и радни контекст – односи са колегама и претпостављенима, системско окружење, различите организационе структуре и културе, политике и праксе – на шта су указали налази квалитативне анализе. Дискриминативна анализа је, такође, указала на значај усклађености личних вредности у односу на рад у школи са вредностима до којих држе колеге у школи, посебно кад је реч о вредновању отворености према променама и новинама и значају који се придаје резултатима рада. Налази показују да најангажованији ШРП-наставници најјаче осећају вредносни несклад ове врсте. Квантитативне и квалитативне анализе су показале да су наставници који се укључују у развојне активности задовољни суштином свог позива, али не и неким његовим аспектима (конзервативизам у колективу, уравниловка, мањак подршке итд.), што се може сматрати и енергетским извором промена.

Педагошке импликације

Посматрајући их са образовно-политичког становишта, импликације овог истраживања односе се најпре на контекст у којем наставници раде и на питање шта се с њим може учинити како би мање отежавао, а више подстицао учешће наставника у унапређивању школског квалитета (Stanković, 2008). Кад је реч о системском окружењу неопходна је стабилна, кохерентна, разумљива и комуникабилна наставничка политика која ће слати недвосмислене поруке о вредности рада на развоју квалитета сопственог рада и рада читаве школе. Њена имплементација треба да се састоји од мудре комбинације системске подршке и притиска, тако да, с једне стране, постоје сасвим јасна правила игре и после-

дице, а с друге, довољно простора у којем ће се уважавати стручност, искуство и личност наставника. На организационом нивоу главне препоруке се тичу директора школе, који би, уколико искрено жели помоћ наставника у унапређењу квалитета школе, такође, требало да јасно стави до знања своју приврженост напретку школе и спремност да подржи све који желе на томе да се ангажују. То може учинити тако што ће се лично и активно укључити у развојне активности и што ће обезбедити услове за њихово успешно планирање и реализацију (време и простор за разговор, одговарајуће прилике за адекватно усавршавање, спољну стручну подршку итд.). Потом, директор треба адекватно да расподељује послове тако што ће узимати у обзир интересовања и посебне способности наставника, као и обим обавеза које су већ преузели. Неопходно је и да директор има демократски приступ руковођењу који подразумева обезбеђивање слободног протока информација, укључивање наставника у процес одлучивања у школи, као и промовисање тимског рада и конструктивног решавања сукоба. Све то треба да прати праведан систем награђивања, рад на постизању кохерентности између различитих развојних иницијатива, као и реалистично сагледавање потреба и могућности школе.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Коришћена литература

- Barth R.S. (2001): *Teacher Leader*, *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Bascia, N. & A. Hargreaves (2000): Teaching and leading on the sharp edge of change; in N. Bascia & A. Hargreaves (eds.): *The sharp edge of educational change* (3-26). London: RoutledgeFalmer.
- Bush, T. & D. Glover (2003): *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: NCSL.
- Fullan, M. (1993): *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & A. Hargreaves (1996): *Whats' worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Furnham, A. (2005): *The psychology of behaviour at work*. Hove: Psychology Press.
- Hargreaves, A. (2004): Inclusive and exclusive educational change: emotional response of teachers and implications for leadership, *School Leadership & Management*, 24 (2), 287-309.
- Harris, A. & D. Muijs (2003): *Teacher leadership: principles and practice*. Nottingham: NCSL.
- Judge, T.A, J.E. Bono, R. Llies & M.W. Gerhardt (2002): Personality and leadership: a qualitative and quantitative Review, *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 765-780.
- Kuzmanović, B. (1984): Motivaciono-vrednosna osnova odnosa prema samoupravljanju i učešća u samoupravljanju, *Psihološka istraživanja* 3, 465-546.

- Kuzmanović, B. (1995): Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, *Psihološka istraživanja* 7, 17-47.
- Lortie, D. (2002/1975): *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maslowski, R. (2001): *School culture and school performance*. Twente: Twente University Press.
- McCrae, R.R. & O.P. John (1992): An introduction to the five factor model and its applications, *Journal of Personality*, 60 (2), 175-215.
- Murphy, J. (2005): *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Nias, J. (2005): Why teachers need their colleagues: a developmental perspective; in D. Hopkins (ed.): *The practice and theory of school improvement* (223-237). Netherlands: Springer.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moonman (2008): *Improving school leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' workplace*. New York: Longman.
- Somech, A. & A. Drach-Zahavy (2000): Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior, *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Stanković, D. (2008): *Činioci uključivanja nastavnika u razvoj škole putem preuzimanja liderskih uloga i saradnje sa kolegama* (magistarska teza). Beograd: Filozofski fakultet.
- Strauss, A. & J. Corbin (1990): *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sylvia, R.D. & T. Hutchison (1985): What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation, *Human Relations*, 38 (9), 841-856.
- Ševkušić, S. (2008): *Dometi i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Tim za školsko razvojno planiranje (2003): *Školsko razvojno planiranje: put ka školi kakvu želimo*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- York-Barr, J. & K. Duke (2004): What do we know about teacher leadership? Findings from the two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 62/03, 64/03.

Примљено 03.09.2009; прихваћено за штампу 23.10.2009.

Dejan Stanković
INVOLVING TEACHERS IN SCHOOL DEVELOPMENT
Abstract

One of the key messages of the contemporary approach to school development is that teacher participation is a necessary precondition for the successfulness of this process. Experience from the world, however, shows that broad and active participation of teachers in school development is neither easy to achieve nor to sustain in the long run. Similarly, the first experiences with school developmental planning in Serbia from the first half of this decade also pointed out to the differences with respect to readiness of teachers to take over this new role. The research that will be presented in this paper was conducted with the aim of discovering and determining the levels

and ways in which different factors influence teacher involvement in developmental activities in school, whereby those activities are of cooperative and leadership character. The research was conducted on the sample of 385 teachers from 51 primary schools in Serbia. The findings indicate that teacher involvement in school development is a product of a complex combination and interaction of numerous personal and contextual factors, bearing in mind that harmony of personal and professional identity and meanings ascribed to changes in school is of primary importance. The final part of the paper provides recommendations for system and organisational level in order for teacher involvement in school development to become a widespread and sustainable practice.

Key words: teachers, school development, teacher leadership, school developmental planning.

Дејан Станковић

ВКЛЮЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОГРАММУ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

Резюме

Одна из главных рекомендаций современного подхода к развитию школы заключается в том, что участие преподавателей в этом деле является необходимым условием для успеха данного процесса. Однако, мировой опыт показывает, что обширного и активного участия преподавателей в развитии школы не так просто добиться и осуществить на более длительный период. Согласно этому, и первый опыт со школьным прогрессивным планированием в Сербии, относящийся к первой половине данного десятилетия, выявил разницы, относительно готовности преподавателей к принятию этой новой роли. Представленное в нашей работе исследование реализовано с целью выявления и установления уровней и способов влияния различных факторов на включение преподавателей в прогрессивную деятельность школы, при чем эту деятельность характеризуют черты сотрудничества и лидерства. Исследование проводилось на модели из 385 преподавателей, работающих в 51 восьмилетней школы в Сербии. Результаты показали, что включение преподавателей в развитие школы является делом сложного комбинирования и взаимодействия многочисленных персональных и контекстуальных факторов, причем, первостепенное значение придается согласованию личного и профессионального идентитетов со значениями, относящимися к изменениям в школе. В конце работы даны рекомендации по системному и организационному уровням, дающим возможность, чтобы включение преподавателей в развитие школы стало распространенной и стабильно применяемой практикой.

Ключевые слова: преподаватели, развитие школы, лидерство преподавателей, школьное прогрессивное планирование.