

Мирјана Беара

Департман за филозофске науке,
Државни универзитет у Новом Пазару

УДК 371.15:159.923.072(497.11)

371.15:331.101.32

Оригинални научни рад

Текст примљен: 01.09.2015.

Иван Јерковић

Филозофски факултет у Новом Саду,
Универзитет у Новом Саду

ДРУШТВЕНЕ ОКОЛНОСТИ И НАСТАВНИЧКА ПРОФЕСИЈА

Сажетак: Наставници, као елементи образовног система, смањрају се најважнијим фактором за унапређење квалитета рада у школама. При томе, школе и наставници, као и читав образовни систем, функционишу у оквиру ширих друштвених околности које могу бити процењене као повољне и неповољне за одређени аспекти наставног рада. У раду је приказано исцрпљивање наставничке перцепције друштвених околности у којима раде и њихово емпирално задовољством професијом и професионалним развојем. Емпирално задовољство подразумева когнитивну евалуацију професионалног подручја живота кроз временску призму (прошлости, садашњости, будућности). Истичан је међуоднос ових фактора, као и повезаности са одређеним социо-демографским варијаблама: дужином радног стажа и старости, полом, врстом иницијалног образовања и врстом школе у којима су запослени. Резултати указују на то да наставници углавном перципирају друштвене околности као неповољне за свој професионални развој, да су задовољнији прошлим него садашњим и будућим професионалним аспектима живота и да задовољство јесте значајно повезано са перцепцијом друштвених околности. Утврђене су значајне разлике у емпиралном задовољству и оцажању друштвених околности у односу на пол. Наставници у средњим стручним школама су задовољнији својом професијом, у поређењу са наставницима у гимназијама и основним школама.

Кључне речи: наставници, процена друштвених околности, емпирално задовољство професијом

Увод

Структуралистичке функционалистичке теорије у социологији претпостављају да је друштво целина интегрисаних и функционално диференцираних елемената, које чине основ за функционисање друштва. Образовни систем као подсистем друштва, самим тим представља могући извор стабилности (у слу-

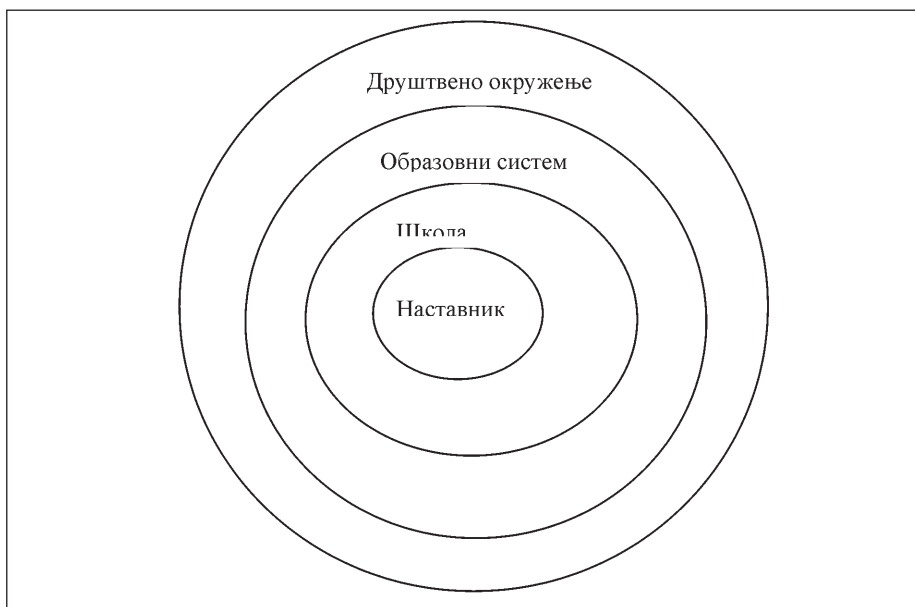
чају доброг, успешног функционисања) или извор потенцијалних нестабилности друштва, у случају тешкоћа у функционисању, али и следи и обрнуто – дестабилизација друштва може да утиче на дестабилизацију образовног система. Школа представља подсистем образовног система, а унутар тог подсистема од посебног значаја за изучавање је наставник, перципиран као „највреднија имовина школе“ (Day, 1999:2). Наставник је главни чинилац организације наставног процеса и сматра се особом одговорном за исходе образовања својих ученика. Ти исходи су у савременом друштву „заснованом на знању“ очекивани на два нивоа: краткорочном и мерљивом (у виду специфичних општих и стручних знања и вештина из појединих предмета на крају сваког разреда и циклуса образовања), али и на једном општијем нивоу: у виду општих, међупредметних компетенција које се могу „преносити“ и користити у различитим областима живота и рада. Те опште компетенције су: умеће учења током читавог живота, решавање проблема, тимски рад и сарадња, комуникација, дигитална компетенција, одговорно учешће у демократском друштву итд.) (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2013). Наставници, дакле, све више имају задатак да опреме ученика знањима, вештинама и ставовима које ће им бити потребно у друштву које је у константној промени, што значи да се тежиште образовања, са преношења конкретних знања, премешта ка изграђивању вештина аутономног, саморегулисаног целоживотног учења. Овај образовни задатак је и законски прописан у нашој земљи, као „оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и начелима доживотног учења“ (чл. 3 Закона о основама система образовања и васпитања, 2009). Наставник не може да буде ефикасан у овом задатку уколико се и сам не развија током професионалне каријере.

Један од теоријских ослонаца за разматрање међуодноса појединаца – окружење је свакако Бронфенбренерова теорија еколошких система, која постулира четири таква система, смештених један у други као „руске лутке“ и у чијем средишту је појединац: микросистем, мезосистем, егзосистем и макросистем (Bronfenbrenner, 1977). Овом моделу у каснијем раду додаје и пети – хроносистем (временску димензију) (Bronfenbrenner, 1994). Микросистем је образац активности, друштвених улога и међуљудских односа које има појединац, у датом физичком и друштвеном непосредном окружењу. Мезосистем представља везе и процесе који се одвијају између више микросистема – мезосистем је заправо „систем микросистема“ (Bronfenbrenner, 1994). Егзосистем је социјално окружење које утиче на појединца, иако он у њему директно не учествује, док је макросистем састављен од свеобухватних карактеристика културе, који утичу преко специфичног система вредности, друштвеног уређења, (не)доступно-

сти материјалних ресурса, обичаја, традиције, итд. – дакле, шире друштвено окружење.

Узимајући за шири оквир разматрања функционалистичку теорију и еколошки модел, увиђа се да за разумевање одређених процеса и њихових последица који се дешавају унутар школе није довољно размотрити само унутрашње односе у организацији, већ је потребно проучити и карактеристике појединаца који је чине, шире друштвене околности у којима школа функционише као и интеракције између тих нивоа. У овом раду фокус је на интеракцији наставник – школа – образовни систем - друштвено окружење, при чему ћемо школу посматрати као микросистем, образовни систем као егзосистем а друштво као макросистем, и при чему ћемо имати у виду и временску димензију (хроносистем).

График 1. Наставник у релевантним подсистемима друштва



Друштвено окружење у којем раде наставници – политички, економски, социјални и технолошки фактори

Друштвене околности у којима се одвија образовање у последњих петнаестак година код нас могу се назвати транзицијским, с обзиром на присуство све три компоненте транзиције: прелазак из тоталитарног у демократски политич-

ки систем, надвладавање дубоке структуралне економске кризе изградњом економије слободног тржишта, и модернизација која подразумева прилагођавање глобалним променама и глобализацији (Радо, 2002).

Транзиција у образовању је саставни део сваке друштвене транзиције, која обухвата и демократизацију школа (промене у односима актера образовања, на релацијама наставник – ученик, директор – наставник, школа – родитељи, и у свим другим релацијама), промене у финансирању (школе на тржишту, маркетинг, борба за ученике, слободно тржиште уџбеника), као и модернизацију у смислу излажења у сусрет новим потребама, захтевима за квалитет и увођење нових парадигми (нови курикулуми, школско развојно планирање, самовредновање и вредновање квалитета рада школа, инклузивно образовање и васпитање, професионални развој наставника ка новим улогама, итд.). Међутим, образовни систем се може посматрати и као оруђе транзиције, пошто је на овом систему одговорност да образује младе за будуће друштво којем се тежи. С обзиром на чињеницу да се те промене у образовању одвијају у окружењу које се брзо мења, често не постоји консензус о основним вредностима и циљевима образовне политике којима се стреми (Беара, 2009б). Такође, не постоји ни једнообразно схватање транзиције у образовању у транзицијским земљама, па се смењују (и/или сукобљавају, а некад и у различитим степенима надопуњавају) неки типични приступи у образовној политици (Радо, 2002):

- *Еџалићарисџички џрисџиџи* – „Исто за све“. Кључне речи су системски резултати (нпр. стопа успешног завршавања школовања на разним нивоима образовног система), централистичка контрола, прописивање програма, опорављење приватизацији, провођење структуралних и институционалних мера, униформност приступа исл.
- *Елиџисџички џрисџиџи* – „Квалитет за оне који га заслужују“. Кључне речи за овај приступ су: школе за елиту, истовремена централизација и либерализација, резултати учења али само за најбоље (селективно), и сл.
- *Присџиџи слободної џрџиџиџи* – „Квалитет за оне који га себи могу приуштити“. Кључне идеје су либерализација, децентрализација, приватизација, резултати учења, резултати на тржишту рада, школа као предузеће, директор као менаџер, привлачење ученика, маркетинг.
- *Демокрајски џрисџиџи* – „Квалитет за све“. Овај приступ је повезан са либералним политичким програмима, децентрализацијом, подршком приватном образовању; подједнако су му важни и друштвени резултати образовања као и резултати на тржишту рада, даје предност функционалности.

Рекли бисмо да је визија реформе у Србији, започете још 2001. и настављене последњих година, најближа овом последњем схватању, „квалитету за све“, барем како је званично прокламована преко стратешких докумената (видети Министарство просвете и спорта 2002; Ковач-Церовић и сар., 2004; Стратегија развоја образовања до 2020).

У образовној транзицији у нашој земљи, с обзиром на описане захтеве преласка са диригованог на систем базиран на већој аутономији подсистема, један од најважнијих фактора је професионални развој наставника, који се сматрају агентима ових промена. Опште је прихваћено да од компетенција наставника нарочито зависи квалитет наставе и учења у школама. С тим у вези, важно је сагледати колико је наставницима омогућено да развијају и унапређују своје компетенције, с обзиром на то да је код нас у претходним деценијама, ова професија доживела многе изазове и тешкоће. Неке од њих су економско слабљење државног сектора (самим тим и просвете), опадања друштвеног статуса наставника и недовољна плаћеност, негативна селекције студената наставничких факултета, депривација друштвеног развоја и општа криза вредности (Бера, 2009б).

У погледу општих економских друштвених фактора, наше друштво у транзицији карактеришу процеси глобализације и појава снижене куповне моћи, ниских просечних примања, раст незапослености као и раст сиромаштва. Посебно је значајно размотрити положај и реакције наставника у таквим економским приликама.

Као једна од карактеристика транзиторних друштвених процеса и економије, јављају се штрајкови запослених. Највише због лоше материјалне ситуације али и због нових прописа, улога и очекивања од наставника, у последње време су учестали штрајкови просветних радника. У првој декади 21. века, на пример, просветни радници су штрајковали укупно 13 пута¹. При том, социо-

¹ од 7. до 13. марта 2001. године у штрајку су били сви синдикати, учествовало је 1.312 школа, од чега 401 школа из Уније;

- 28. новембра 2001. године једнодневни штрајк упозорења, само Унија синдиката просветних радника Србије (УСПРС), одазвале су се 382 школе;

- 29. маја 2002. године једнодневни штрајк упозорења, само УСПРС, одазвало се 318 школа;

- од 17. до 20. фебруара 2003. године сви синдикати, 1.114 школа,

- 14. јуна 2005. године једносатни штрајк упозорења, само УСПРС, 293 школе;

- од 1. септембра до 12. октобра 2005. године штрајк 42 дана због Посебног колективног уговора, само УСПРС, 375 школа;

- 18. октобра 2005. године једнодневна обустава наставе, подршка Обреновачкој гимназији, само УСПРС, 121 школа;

лози су установили да су штрајкови после 2000. године тј. од почетка транзиције чешћи, масовнији, боље организовани, али мање ефикасни него ранији штрајкови у нашем окружењу, а као један од разлога наводе да су узроци који покрећу раднике на штрајк првенствено глобални, системски и класни, а тек у другом плану су локални и на микро нивоу (Новаковић, 2013), што још једном потврђује претпоставку о важности проучавања ефеката глобалних друштвених фактора на функционисање појединих подсистема.

У погледу социјалних фактора окружења, у транзицијској Србији у првој декади 21. века можемо идентификовати миграције, покушаје да се поправи тешка ситуација маргинализованих група (Рома, особа са инвалидитетом), старење становништва, одлив младих и образованих, смањење броја деце. Ове околности се преливају у школу у виду повећаног уписа социјално депривираних деце и деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, смањена бројност кохорти деце која уписују школу (самим тим и смањење броја одељења и појава „технолошких вишкова“ међу наставницима, што је праћено страхом од губитка посла и повећаном несигурношћу), као и у виду незадовољства младих наставника, који или не могу уопште да дођу до запослења у школи, или пак раде на одређено време и све теже долазе до уговора о раду на неодређено време.

Технолошке околности које су значајне за рад у школама су пре свега захтев за овладавањем дигиталним компетенцијама и коришћење информатичко-комуникацијских технологија у настави и другим школским активностима. Можемо претпоставити да је пред многим наставницима додатни изазов - како подучавати ученике који долазе у школу можда и са већим степеном знања и вештина у коришћењу информацијско-комуникацијских технологија, него што га сами поседују.

Имајући у виду наведене факторе окружења, можемо рећи да се реформа образовања одвија у прилично тешким околностима. Свака реформа образовања, по правилу, ставља у фокус наставников професионални развој (а тиме њему на плећа и висока очекивања) као главни унутрашњи фактор промене. Наставници су готово увек перципирани као главни носиоци реформе и одговорни за квалитет образовања, упркос томе што већина неповољних фактора

- од 3. априла до 12. маја 2006. године сукцесивни штрајк упозорења, један час у првој недељи, два часа у другој, до једнодневне обуставе у последњој недељи, само УСПРС, 338 школа;
- 5. септембра 2007. године једносатни штрајк упозорења, само УСПРС, 319 школа;
- од 19. новембра 2007. до 12. децембра 2007. године сви синдикати, 1.690 школа;
- 20. марта 2008. године једносатни штрајк упозорења, само УСПРС, 403 школе. (Димитријевић, 2011)

из окружења остаје непромењена. Стога смо сматрали неопходним да размотримо са једне стране перцепцију друштвених околности у којима раде наставници од стране њих самих, а са друге и степен њиховог задовољства самом професијом.

Наставници у образовном систему и школи и њихово задовољство послом

Наставници су, као саставни елемент образовног система, такође и главни носиоци реформе овог система, која је у више наврата у нашој земљи покретана. Последња велика реформа (која, рекли бисмо, још увек траје и поред неколико прекида и „нових почетака“), започета је 2001. године, са намером да демократизује и децентрализује систем образовања, побољша квалитет наставног процеса, образовних садржаја и образовних постигнућа и унапреди инфраструктуру и опремљеност школа (Јерковић, 2001; Министарство просвете и спорта, 2002). У тренутку када је започињала ова реформа, спремност наставника да носи планиране промене била је угрожена материјалним положајем и лошим условима рада у школама (пре свега лошим просторним условима и опремљеношћу наставним средствима и помагалима), па је Министарство просвете поред инвестирања главнине буџета у зараде наставника, покренуло и бројне пројекте који су имали за циљ да обезбеде инвестиције у инфраструктуру, стручно усавршавање из различитих области, професионално напредовање кроз добијање лиценце и звања наставника и тиме њихово мотивисање за професионални развој, али и санкције (попут одузимања лиценце) уколико изостане континуирано стручно усавршавање. Са друге стране, постојала је општа сагласност да су промене у образовном систему неопходне, па су код наставника били присутни воља за променом, жеља да се прикључе савременом свету, као и ентузијазам и спремност да се ангажују у процесима реформе (Јерковић, 2001). Међутим, у међувремену су се и друштвене (пре свега економске) околности поново погоршале. Вишеструке промене праваца у реформским процесима (успед политичких околности) допринеле су такође да се наставници дезоријентишу и демотивишу, постану незадовољни. О порасту незадовољства сведоче и већ поменути чести штрајкови просветних радника од 2000. до данас. При том, важно је утврдити које околности унутар система и у ширем друштвеном контексту се процењују као неповољне и делују ограничавајуће, а које пак могу деловати подстицајно.

Истраживање Емине Хебиб (2008) о наставничкој процени организационих околности у којима раде указује на то да су велики извор ограничења у раду наставника елементи организације рада и живота школе (као што су висина

плате, техничка застарелост и неисправност наставних средстава, вођење школске документације, немогућност одлучивања о финансијским средствима школе, квалитет наставних планова и програма, итд), а да су елементи социјалног система углавном подстичући за рад (као што су комуникација и међуљудски односи са ученицима, колегама, стручним сарадницима, тимски рад наставника исл.). При том, закључује ауторка, садржај и структура школе и организација њеног функционисања могу у великој мери бити рефлексивна обележја и вредности ширег друштвеног и културног контекста.

Будући да мотивација за посао и задовољство послом, иако сличне и међузависне, нису и исте појаве, потребно их је дефинисати понаособ. Мотивација за посао је настојање да се задовољи нека потреба и досегне неки циљ, док се задовољство послом огледа у осећају испуњења када се тај циљ оствари. Дакле, до достизања циља води нас мотивација, а након његовог постизања на реду је осећај задовољства (Чизмић, 2003).

Једна од најутицајнијих теорија која се бави односом ова два феномена је Херцбергова двофакторска теорија мотивације на раду. Она постулира да су радници мотивисани онда када су задовољни послом (Вујић, 2004). За одсуство незадовољства потребно обезбедити задовољење екстρινзичких мотива и обезбедити тзв. хигијенске (превентивне) факторе, у које се убрајају адекватна политика фирме, стручно и компетентно руковођење, радни услови, сигурност на раду, плате, статус запослених, али да пуко присуство ових фактора неће довести до задовољства послом (Минер, 2005; Вујић, 2004). До њега долази уколико су на раду обезбеђени услови (тзв. мотиватори) за достизање неких интринзичких циљева, попут успеха, постигнућа, развоја, одговорности, осећаја испуњености и напредовања. Одсуство мотиватора доводи до одсуства задовољства послом, али не и до незадовољства. До незадовољства долази услед одсуства хигијенских фактора. Дакле, намеће се закључак да су за укупно задовољство неопходни и хигијенски (превентивни) фактори и мотиватори – први да би спречили незадовољство, а други да би се постигло задовољство запослених.

Установљено је да радници који обављају високо специјализоване и интелектуалне послове и који су вредносно укључени у своју професију, најчешће повезују задовољство и вишу продуктивност, иако генерално узевши, истраживања показују комплекснији однос између ове две појаве. Наиме, било који ниво задовољства послом може бити повезан са било којим степеном продуктивности; такође, лојалност професији и идеално перципирање своје професије код високообразованих може да учествује у продуктивности, уместо задовољства самим послом (Чизмић, 2003).

С тим у вези, рађена су истраживања задовољства професијом наставника у нашој земљи (Бјекић, 1999; Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010; Беара 2009а). Резултати указују да наставници воле своју професију, задовољни су њоме и не би је мењали, као и да их у тој професији мотивишу превасходно интринзички аспекти (позив, љубав према деци и учењу, жеља да подрже развој младих и свој сопствени развој).

Фактор који значајно доприноси задовољству професијом, на основу недавног истраживања (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010), је и утисак наставника о томе колико се њихова професија и рад цени од стране родитеља и ширег друштвеног окружења. Факторском анализом издвојена су три чиниоца: општи однос између наставника и ученика у школи, лично задовољство наставника и однос наставника и друштвеног окружења. Утврђено је да су наставници углавном задовољни својим односом са ученицима – више од 80% процењује тај однос као веома позитиван. Такође, већина наставника је лично задовољна својим послом (око 95%). Са друге стране, изражено је уверење наставника да се у друштву недовољно цени образовање и да је наставничка професија недовољно поштована (81%). Међутим, наставници су, по резултатима овог истраживања, подељени у готово једнаке групе у одговорима на питање да ли су довољно поштовани у својој локалној заједници и од стране родитеља. Половина их је сматрала да јесу, а друга половина да нису. Аутори ипак истичу закључак и препоруку да се предузму мере на нивоу друштва како би се повећао углед наставничке професије и уважавање образовања као вредности, а на нивоу школе да се, спречавањем варања и обмањивања система (преписивања, лажних оправдања, итд.), спречи даље опадање угледа школе, наставника и образовања као вредности.

Имајући у виду да се стручно усавршавање, стандарди квалитета рада школе и наставника, итд., углавном не иницирају и не дефинишу само унутар школе, већ да се најчешће иницирају (а некад и намећу) од стране спољашњих ауторитета попут Министарства просвете и Завода², могуће је претпоставити да наставници виде снажну позитивну везу свог професионалног развоја, задовољства професијом и тих подстицаја из окружења. Међутим, будући да је познато да су наставници у последње време веома незадовољни статусом и материјалним положајем, могуће је претпоставити и други смер овог односа – а то је да незадовољство наставника уз перцепцију неповољних друштвених околности отежавају професионални развој и стално унапређивање квалитета свог

² Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

рада, или барем служе као изговор неким наставницима да га не реализују. Управо у време спровођења овог истраживања, запослени у просвети су још једном јавно исказали своје незадовољство условима у којима раде. Наиме, истраживање које се приказује у овом раду реализовано је у периоду од јануара до јуна 2011. године. Крајем јануара исте године започео је штрајк просветних радника, који је трајао до краја марта исте године. У законском штрајку (скраћење часова на 30 минута) учествовало је 42 одсто школа у Србији. Штрајк је био објављен од стране сва четири репрезентативна синдиката (Синдикат образовања Србије, Унија синдиката просветних радника Србије, Грански синдикат просветних радника „Независност“ и Синдикат радника у просвети). Синдикат образовања Србије прихватањем протокола Владе убрзо прекида штрајк, док су га наставила преостала три синдиката. Захтевано је повећање плате за око 20 одсто до краја године, затим измена Закона о основама система образовања и васпитања, потписивање колективног уговора и исплата јубиларних награда за 2009., 2010. и 2011. годину (Бета, 2011). Ситуација је додатно заоштрена одлуком министра просвете Обрадовића од 24. марта 2011. да умањи зараде свим запосленима у просвети који се налазе у било каквом облику штрајка (Гиговић, 2011). Штрајк је обустављен 31. марта потписивањем споразума између Владе са три репрезентативна синдиката који су били у штрајку.

Проблем и циљ истраживања

Основни циљ овог истраживања је да се утврди како наставници процењују друштвене околности за свој рад и професионални развој, у смислу да ли их виде као неповољне или повољне и које околности виде као неповољне, а које као повољне. Још један циљ истраживања био је провера степена темпоралног задовољства професијом наставника. Под темпоралним задовољством професијом подразумевамо когнитивну евалуацију професионалног подручја живота кроз временску призму (прошлост, садашњост, будућност). Појединац субјективно сагледава и процењује колико је био задовољан професијом у прошлости, колико је задовољан у садашњости, али даје и предикцију свог задовољства професијом у будућности. Ова временска односно развојна димензија је битна и стога да би се размотрило како је задовољство професијом и професионалним развојем у трима временским категоријама повезано са демографским варијаблама, јер целоживотни развој личности (огледан кроз варијабле старости и година стажа) доноси и различите видове „окупираности“ професијом, као и перцепцијом друштвених околности, с обзиром да су друштвене околности у сталној промени.

Метод, варијабле, инструменти и узорак

Истраживање је извршено комбинацијом квантитативног и квалитативног истраживачког метода. Подаци добијени путем упитника у првом кварталу 2011. године на узорку наставника су статистички обрађени, а након тога су организоване четири фокус групе са наставницима и стручним сарадницима, у циљу квалитативног тумачења добијених резултата.

Варијабле мерене у истраживању су перцепција друштвених околности у којима се одвија професионални рад и развој наставника, темпорално задовољство професионалним животом и развојем и демографске варијабле (пол, старост, године радног стажа, иницијално образовање и врста школе у којој су запослени).

Перцепцију друштвених околности за професионални развој наставника одредили смо као субјективну процену наставника у смислу да ли оцењују друштвене околности као неповољне или повољне за професионални развој наставника, те које три неповољне, односно повољне друштвене околности оцењују као најважније. Перцепција друштвених околности је мерена ајтемима посебно креираним за ту намену, који су били саставни део упитника о општим социо-демографским подацима и искуству професионалног усавршавања. Упитник се састојао од два дела:

А. група ставки за прикупљање основних социо-демографских података о испитанику: пол, старост, године радног стажа, врста завршеног иницијалног образовања, врста школе у којој су запослени;

Б. отворена питања о друштвеним околностима које делују повољно, односно неповољно за професионални развој наставника

Темпорално задовољство професионалним животом и развојем дефинисали смо као когнитивну евалуацију професионалног подручја живота кроз временску призму (прошлост, садашњост, будућност). Операционализација овог конструкта је извршена преко скале темпоралног задовољства професионалним животом и развојем. Она је адаптирана на основу Скале темпоралног задовољства животом (TSWLS – Pavot, Diener & Suh, 1998, према адаптацији за хрватско подручје Пенезића, 2004). Скала TSWLS се састоји од 15 честица Ликертовог типа, које сачињавају трофакторску структуру (задовољство прошлим, садашњим и будућим животом) (Penezić, Sorić, 2004). За потребе овог истраживања, скала је послужила као основ за конструисање скале за мерење ужег конструкта – темпоралног задовољства професионалним животом и развојем. Скала коришћена у овом истраживању такође поседује трофакторску

структуру (утврђену факторском анализом), те је њоме могуће измерити задовољство професионалним животом и развојем у три временске одреднице:

- Прошлост (карактеристични ајтеми: „Када бих поново бирао свој професионални пут, не бих ништа мењао“, „Мој досадашњи професионални развој за мене је био готово идеалан“),
- Садашњост („Задовољан сам садашњим професионалним статусом“, „Тренутно имам све што је важно за професионални развој“)
- Будућност („У будућности ћу имати све што ми је важно за моју професију“, „Бићу задовољан својим будућим професионалним развојем“).

Статистички је проверена поузданост овако адаптираног инструмента и утврђено је да скале имају високу поузданост: Кронбах алфа за скалу задовољства прошлим професионалним животом је .824, садашњим .873, будућим .840, док за целу скалу темпоралног задовољства професионалним животом и развојем износи .905. Просечна корелација све три скале износи .539, што омогућава посматрање ова три конструкта као јединствене варијабле у неким фазама анализе.

У квалитативној фази истраживања, која је трајала од средине августа до краја септембра 2011. год., одабрани дискутабилни резултати добијени батеријом инструмената у квантитативној фази разматрани су и дискутовани на четири фокус групе са наставницима и стручним сарадницима из школа (по једна у основној, средњој школи и гимназији и једна са стручњацима из школске управе, високог образовања и директорима школа), са укупно 39 учесника. Фокус групе су трајале око сат и тридесет минута, водила их је прва ауторка овог рада а на њима су разматрани резултати добијени статистичком обрадом квантитативних података. Запажања која су дали наставници и стручни сарадници – учесници ових фокус група – представљала су допринос интерпретацији резултата квантитативног истраживања на узорку наставника.

Карактеристике узорка испитаника

Узорак у истраживању сачињавали су наставници (разредне и предметне наставе; учитељи, наставници и професори), запослени у основним и средњим школама и гимназијама на територији АП Војводине. Укупан број наставника у узорку је 379, од тога 153 (42,3%) наставника запослених у основним школама, 109 (30,1%) наставника који раде у гимназијама и 100 (27,6%) наставника из средњих стручних школа.

Под категоријом „наставници“ подразумевали смо особе запослене у наведене три врсте школа, које раде у непосредној настави са ученицима, без обзира на степен стручне спреме (VI или VII). Три четвртине наставника из узорка поседују дипломе факултета (VII степен стручне спреме).

У погледу дужине радног стажа, 30,6% узорка чинили су наставници који су у тренутку истраживања имали до 10 година стажа; 31,9% између 11 и 20 година, 26% између 21 и 30 година и 11,5% наставника преко 31 године стажа.

У погледу иницијалног образовања, 76,1% наставника је завршило наставничке, а 23,9% ненаставничке факултете или високе школе (из разних подручја рада који се изучавају у средњим стручним школама, а на којима обично нема курсева са циљем развоја наставничких знања и вештина).

У погледу полне дистрибуције, проценат заступљености жена у узорку приближно одговара заступљености у популацији (79,6% наставница и 20,4% наставника)³.

Упитници су дељени наставницима у школама у којима раде, преко стручних сарадника. Истраживање је извршено у 18 школа: осам основних, пет средњих стручних школа и пет гимназија. У узорку су се нашле како школе из већих градова (Нови Сад, Зрењанин, Сомбор, Сремска Митровица), тако и из мањих места и села (Кањижа, Инђија, Ковин, Стари Бановци, Црепаја).

Резултати истраживања

Опжање друштвених околности

На питање „Како опажете друштвене околности у којима се одвија ваш професионални развој?“, више од две трећине наставника (Табела 1) се поделило за понуђени одговор „неповољне“, око 2 одсто није могло да се определи, а само око 9% наставника сматра да су друштвене околности повољне за професионални развој. Даљим анализама установљено је да нема значајних разлика у процени друштвених околности у различитим старосним категоријама наставника, али постоји значајна разлика у опажању друштвених околности у погледу пола – мушкарци опажају друштвене околности као неповољније (Табела 2).

³Према подацима Републичког завода за статистику (2011), у основним и средњим школама у Војводини (без школа за ученике са сметњама у развоју и основних школа за образовање одраслих) школске 2009/10. радило је 21.945 наставника, од тога 15.496 женског пола, што је око 71%. У основним школама проценат наставница је око 75%, док је у средњима око 64%.

Табела 1. Како опажете друштвене околности у којима се одвија професионални развој наставника?

	Н	%
Неповољне	259	71,7%
Неодлучан	70	19,4%
Повољне	32	8,9%

Табела 2. Разлике у опажању друштвених околности према полу

	Мушкарци	Жене
Неповољне	82,4%	68,9%
Неодлучан	8,8%	21,9%
Повољне	8,8%	9,2%

Одговори наставника о томе који су најважнији повољни, односно неповољни фактори, добили смо следеће категорије са процентима одговора:

Табела 3. Категорије и проценти одговора – неповољне друштвене околности

Неповољне друштвене околности	%
Финансије, беспарица	68,87%
Лош рад министарства, лоши закони	31,66%
Лош положај просвете, деградација струке	30,61%
Стање у друштву, поремећен систем вредности	25,33%
Лош квалитет и организација семинара	14,51%
Недостатак мотивације, незаинтересованост	11,08%
Лоши услови рада, недостатак наставних средстава	10,29%
Лош однос са родитељима и децом	9,23%
Неинформисаност, неорганизованост	6,60%
Политика	6,33%
Лош кадар у просвети	3,43%

Табела 4. Категорије и проценти одговора – повољне друштвене околности

Повољне друштвене околности	%
Постојање могућности за усавршавање, избор семинара	21,64%
Лични ентузијазам и мотивација наставника	17,94%
Доступност информација, интернет, услови рада	15,04%
Боља материјална ситуација	13,98%
Напредно друштво, отварање према свету	12,14%
Системска решења, стратегије, реформе	11,61%
Добар колектив, подршка директора	8,44%
Квалитет просвете, модернизација наставе	6,86%
Заинтересованост ученика	5,54%
Сарадња, размена искуства	3,96%

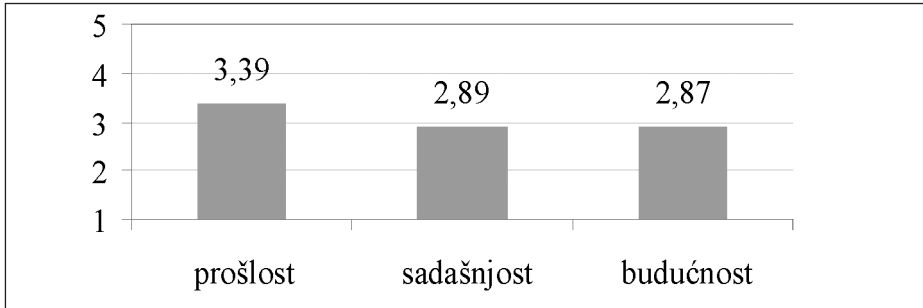
Понуда семинара, доступност информација, реформе и системска решења (заједно око 48% одговора) ипак су препознати као повољне друштвене околности, мада у мањој мери него код процене неповољних друштвених околности.

Темпорално задовољство професијом и професионалним развојем

Темпорално задовољство прошлим, садашњим и будућим професионалним животом (професијом) и развојем у тој области, мерено трофакторском скалом СТЗПР, разматрано је са неколико аспеката: којим темпоралним аспектом професије су наставници најзадовољнији, да ли постоје значајне разлике у односу на старост испитаника, дужине радног стажа, пола и врсту школе у којој наставници раде и у каквим релацијама је темпорално задовољство професијом и професионалним развојем са главним и социо-демографским варијаблама у истраживању.

На основу аритметичких средина просечних вредности одговора на петостепеној скали, уочљиво је да су све групе наставника најзадовољније прошлим професионалним животом, да садашње задовољство професијом процењују лошије, а слично процењују и будуће задовољство. Т-тестом за зависне узорке смо установили да се значајно разликује задовољство прошлим професионалним животом и развојем од садашњег и будућег, с тим што нема значајне разлике између процене садашњег и будућег задовољства професијом (табела 5).

График 2. Аритметичке средине степена слагања на скали темпоралног задовољства професијом и професионалним развојем на целом узорку



Табела 5. Значајност разлика на целом узорку у задовољству прошлим, садашњим и очекиваним будућим професионалним животом и развојем

	AS1-AS2	SD	r	t	df	p
Темпорално задовољство: прошлост–садашњост	,499	,834	,583	11,702	346	,000
Темпорално задовољство: прошлост–будућност	,503	,833	,434	10,433	341	,000
Темпорално задовољство: садашњост–будућност	-,012	,891	,599	-,294	341	,769

Табела 6. Ефекат социо-демографских варијабли на темпорално задовољство професионалним животом и развојем

Варијабла	Категорија	N	AS	SD	F/t	p
Пол	Мушки	71	3,228	,78289	-2,039	,042
	Женски	279	3,454	,84779		
Старост	22-35 г.	83	3,096	0,778	2,191	,113
	36-50 г.	168	2,959	0,685		
	51-65 г.	81	3,142	0,691		
Стаж	1-10 г.	104	3,073	0,715	,883	,450
	11-20 г.	105	2,959	0,706		
	21-30 г.	81	3,009	0,666		
	31-40 г.	36	3,156	0,786		
Врста школе	основна	132	2,907	0,672	5,279	,006
	гимназија	93	3,017	0,763		
	средња стручна	90	3,222	0,715		
Врста иницијалног образовања	наставнички	252	3,437	0,001	1,775	,077
	ненаставнички	84	3,252	0,001		

Утврдили смо да се мушкарци и жене значајно разликују на основу темпоралног задовољства професионалним животом и развојем, као и да се међу собом у погледу задовољства разликују наставници који раде у различитим врстама школа, док у погледу осталих мерених социо-демографских варијабли нема значајних разлика (табела 6).

Наставнице су задовољније својим професионалним животом и развојем од мушких колега. Подаци добијени квалитативном методом (у фокус групама) указују на могућа тумачења зашто је то тако:

„Мушкарци моју да се виде у мноћим сћварима, седе у кафићима и обрћу милионе евра, а жене моју мноћо мање да бирају. Нћр. кад ћићиаи жену шћиа је, ћа каже ћрофесорица, ћћо је оно као нешћћо, а мушкарцу ћћо и није баш... То је можда један лей врхунац код жене, да ради у школи, буде релайћивно добро ћлаћена и да се ћћо релайћивно ћошћћује у друшћћу... а за мене, да сам у 40-им, јак - моју вољу рећ да шћћућам - а радим у школи.“ (професор средње стручне школе)

„Кулћурално је одрећено као ,добар ћосао за жену', имаи време-на...Али има и ћћо да је идеално за жену чћји муж добро зараћује, мир-на лука. И мноће жене ћћо и смаћрају, да је ћћо миран ћосао.У ћорекћу са друћим ћословима, овај наи је заићћа мноћо мирнићи и има више од-мора.“ (професорка гимназије)

У погледу ефекта врсте школе, најзадовољнићи својим професионалним животом су наставници у средњим стручним школама, а најмање наставници у основним школама. Наставници гимназија налазе се између поменуће две категорије наставника по степену темпоралног задовољства професијом (табела 6).

Ове резултате појашњавају подаци добијени у квалитативној фази истраживања кроз фокус групе. Неки од илустративних коментара су:

„Наша основна школа ћрва ћроће кроз реформе, остћале се најћре ћрићреме“. (наставница основне школе).

„Нормално је да су незадовољни (наићавници у основним школама) када их има 35 до 40 ћака... и још једна сћвар: они сви морају основну школу да заврше, и шћакви услови сћварају ћуде који иду да оћћаљају ћосао... Прво, најмање су заићћћени, неко ћошћћовање које ћрофесор још ићак релайћивно има, у основној школи ћићћање је... Најбоље моју да се надају некој ћубави деце... ћа ћћо је и најважниће.“ (професорка гимназије)

„У средњим стручним школама одмах видиш резултате, нарочито у стручним предметима, а у гимназији научиш та која су главни градови...“ (професорка гимназије)

„И основна школа и гимназија имају велику одговорност да их спреме за даље... Кад завршиш гимназију, ти још ниси постигао све... Основне школе добијају децу од које најпре треба да направе ђаке и не виде неке резултате свој рада... Њих видимо ми кад нам деца дођу.“ (професор гимназије)

„У стручној школи је јако лепо што смо различитих струка, даје динамику, обојађује. Радиш на једном смеру, па пређеши на други... Занимљивије је.“ (професорка средње стручне школе)

Повезаност оцажања друштвених околности са темпоралним задовољством професијом и професионалним развојем наставника

Табела 7. Спирманова ранг-корелација укупног темпоралног задовољства професијом и оцажања друштвених околности

	Оцажање друштвених околности
Темпорално задовољство	,314**

Утврђена је средње висока и (на нивоу од 0,01) значајна повезаност између оцажања друштвених околности са темпоралним задовољством професијом и професионалним развојем. Дакле, што се друштвене околности процењују као повољније, то је укупно темпорално задовољство професијом веће.

Дискусија добијених резултата

Нажалост, највећи број наставника оцажа друштвене околности као неповољне, и наводе најчешће лош материјални положај просвете, деградацију струке и система вредности у друштву (тј. факторе из спољашњег круга Графика 1: макросистем „друштвене околности“). Деградација просвете и поремећен систем вредности идентификовани су у преко 55% одговора. Међутим, прилично велики проценат одговора налази се у категорији „лош рад министарства и лоши закони“ (око 32%) што указује на незадовољство политичким факторима унутар система образовања, као и у категорији „лош квалитет и организација семинара“ (14,5%), што може да буде упозорење доносиоцима одлука у овим областима. Ови фактори припадају сегменту егзосистема тј. образовном систему из Графика 1. Специфичне релације и утицај образовног система на рад на-

ставника требало би додатно испитати, ако је могуће тако да се утврди узрочно-последични однос између одређених фактора образовног система (као што су промене у закону и подзаконским актима, организацији стручног усавршавања и другим интервенцијама из надлежног министарства) и понашања наставника.

Системски фактори, присутни у целом друштву (економска ситуација, систем вредности и сл.), вероватно би се могли идентификовати као неповољна околност и у другим професијама, док је за размишљање и даљу практичну примену значајнији налаз да наставници као неповољне околности, у врло високом проценту, идентификују факторе из самог образовног система: рад министарства и законе који регулишу образовање и лош квалитет и организацију семинара. Претпостављамо да се ради о томе да су законска решења и нови захтеви који из њих проистичу, и поред најаве (у виду конференција, јавних расправа исл.), ипак затекли наставнике недовољно спремне. Можда највише анксиозности и незадовољства у последњих неколико година изазвало је увођење законске обавезе инклузивног образовања у све школе (Закон о основама система васпитања и образовања, 2009). Међутим, ако бисмо тражили од наставника да преиспитају свој професионални пут од момента пре реформи до данас, вероватно би многи од њих освестили степен напретка као веома висок, управо захваљујући реформским пројектима, обукама и законској регулативи уведеној последњих година, иако су у почетку реаговали отпором и анксиозношћу, коју можемо протумачити као нормалан страх од промене.

„Да ли имају наставници свесни о томе где су били а где су сада? Колико сам ја сикла нових знања захваљујући томе што сам била у свим оним пројектима које је Министарство водило!“ (просветна саветница из школске управе).

Такође, претерана спољашња регулација може да угуши природну проактивност и тежњу ка развоју:

„Не раде индивидуалне планове развоја иако имају то у документацији... Није једну књигу да задају себи да прочињају... Кажу: 'Отикуд знам у ком правцу ћу се развијати, шта ће ми школа понудити?' а ја их питам: 'Шта би ти хтела?' Немају ни навику да промишљају у том правцу, неће оно што нам се сервира, понуди... ја онда имамо на коју да се љућимо или смо јако радосни што нам је неко нешто понудио.“ (стручна сарадница средње школе)

Резултати истраживања указују на то да наставници различито процењују своје задовољство у три временске категорије. Наиме, наставници највишим оцењују прошло задовољство професионалним животом, што може да буде и последица носталгичног подсећања на прошла времена. Такође, актуелни проблеми и изражено незадовољство условима рада у периоду спровођења испитивања могли су да утичу на ниже оцене садашњег задовољства професијом, као и на очекивање будућности. На основу Херцбергове теорије мотивације за рад, можемо претпоставити да је овај налаз забрињавајући за квалитет наставе у будућности – незадовољавајући хигијенски фактори (услови рада, плата, несигурност посла), по теорији могу да резултују слабијом активацијом унутрашњих фактора - мотиватора (Вујић, 2004), те ће се наставници мање трудити да напредују, постигну успех и развијају се.

Наставници у средњим школама задовољнији су професијом и професионалним развојем од својих колега у гимназијама а поготово од колега у основним школама. Објашњење за овај резултат можемо наћи у квалитативном налазу у фокус групама: наставници у основним школама претходних година су били изложени највећем броју реформских пројеката, високим очекивањем и захтевима од стране Министарства просвете и јавног мњења, поготову у односу на наставнике у средњим стручним школама. Са друге стране, једно од могућих тумачења овог налаза проистиче из саме природе и циљева образовања на различитим нивоима система. Наставници у средњим школама истичу као важан фактор свог задовољства послом чињеницу да је он разноврстан и да се у стручним школама ради на оспособљавању ученика за свет рада, те да се резултати наставничког деловања могу релативно брзо видети – ученик или уме или не уме да изведе неку практичну вештину или демонстрира теоријско знање у решавању практичног проблема.

Чини се да жене имају већи доживљај испуњености својих потенцијала и идентификације у овој професији него мушкарци, да је то културолошким вредностима условљено („добар посао за жену“), и да су због тога и „отпорније“ на негативан утицај друштвених околности.

Ограничења истраживања и предлози за даља истраживања

Имајући у виду чињеницу да узорак на којем смо вршили истраживање није добијен случајним узорковањем из популације свих наставника у Војводини, генерализације добијених налаза треба вршити опрезно и уз свест о томе да је приликом избора узорка од стране стручних сарадника у школама предност (вероватно) давана управо онима који су „сарадљивији“ те тиме могуће и задо-

вољнији (а могуће и „оптимистичнији“) у процени друштвених околности у односу на укупну популацију наставника. Уз напомену да смо приступали испитаницима уз тражење писане информисане сагласности, те да су многи наставници одбили да учествују у истраживању, није се могло очекивати да ће наш узорак бити репрезентативан по свим карактеристикама популације.

Једно од ограничења је и чињеница да није била контролисана варијабла да ли су наставници који су учествовали у истраживању били у штрајку или не током самог спровођења испитивања. Разлог за овај недостатак контроле је објављивање штрајка када је прикупљање података већ било започето и одмакло, као и да је обустављен пре него што су сви подаци били прикупљени. У наредним истраживањима би било упутно контролисати ову варијаблу уколико је присутна и колико је то могуће. Неки од квалитативних података указују на то да наставници раздвајају штрајкове од генералног задовољства професијом:

„Штрајк је објављен баш у време истраживања – да ли то указује да сте били незадовољни, љути?“ (истраживач)

„Никада ми нисмо на децу љути и на људе који радимо, већ на окружење.“

„Ми смо најблесавија браниш... да ли људи у овој земљи иједно занимање где су људи стручније засињени од просвете? Дешава се да се заштити својој деци не могу да дам више у животи, дајем се својој деци. Дођете у ситуацију да будете кришкови од своје деце. Шта је то што друштво даје оваквој браниш? Зашто смо спреми на развој? Зашто смо занесењаци...“ (наставница основне школе)

За даља истраживања, сматрамо важним да се наставе разматрања перцепције друштвених околности али и ужих „прстенова“ наставничког окружења: образовног система и школе, као и задовољства наставника сопственом професијом и развојем професије. На тај начин би се дао допринос развоју стратегија и начина стручног усавшавања, али и унапређивању квалитета образовања и образовног система у целини. Предлажемо да се истраживања утицаја образовног система наставе посебно у правцу трагања за одговарајућим балансом између спољашње регулативе и наставничке самоиницијативе, који би на адекватан начин подстакли наставнике на већи степен саморегулације у професионалном развоју (тј. активирање унутрашњих фактора мотивације), чиме би процес професионалног развоја и унапређивања квалитета био у мањој мери подложан деловању неповољних фактора из ширег окружења, на које се не може утицати политикама и интервенцијама унутар система.

Закључак

На основу приказаног истраживања, можемо да закључимо следеће:

- У погледу процене друштвених околности, више од две трећине наставника види их као неповољне за професионални развој а као превасходне разлоге наводе лош материјални положај просвете, деградацију струке и система вредности у друштву али и интервенције Министарства просвете и законску регулативу. Мушкарци, при том, процењују друштвене околности као неповољније у односу на своје колегинице.
- У погледу темпоралног задовољства професионалним животом и развојем, установили смо да су наставници задовољнији прошлим, него садашњим и очекиваним будућим професионалним аспектима живота, и да задовољство јесте повезано са њиховом перцепцијом друштвених околности.
- У погледу социо-демографских карактеристика, уочене су значајне разлике у темпоралном задовољству професијом само у односу на пол и врсту школе у којој наставници раде. Жене су исказале већи степен темпоралног задовољства наставничком професијом, него њихове мушке колеге. Наставници у средњим школама задовољнији су професијом од наставника у гимназијама и у основним школама, што се поново може тумачити различитим захтевима и темпом реформи у овим врстама школа, као и чињеницом да је наставни рад у средњим стручним школама разноврснији и углавном усредсређен на развој практичних вештина и умења потребних за свет рада, што је лакше видљиво и може да резултује јаснијим осећајем професионалног постигнућа.
- Задовољство професијом и професионалним развојем је веће што је опажање друштвених околности повољније, што указује на важност побољшања друштвених околности за професионални развој наставника. Сматрамо да би присуство повољнијих друштвених околности повећало вероватноћу жељених исхода у погледу унапређења квалитета наставе у школама. Неке од тих повољнијих друштвених околности би могле бити: увођење платних разреда који би пратили нивое стручног напредовања наставника, како би се адекватно вредновало стручно усавршавање и квалитет рада наставника; затим већа аутономија школа у погледу креирања школских програма (који би били у складу са прописаним циљевима, исходима, стандардима и компетенцијама, али прилагођени конкретним ученицима у конкретној средини, уважавајући и специфичности, стручност и креативност наставника), као и већа транспарентност и медијска пажња посвећена позитивним резултатима рада наставника и школа, што би поправило друштвени углед наставничке професије.

ЛИТЕРАТУРА

- Beara, M. (2009a). *Motivacija nastavnika vs. spremnost na profesionalni razvoj*. Magistarski rad. Univerzitet u Novom Sadu: ACIMSI.
- Beara, M. (2009b). Profesionalni razvoj nastavnika u uslovima tranzicije. U N.Kapor Stanulović (ur.). *Efekte tranzicije na porodične i profesionalne životne procese*. Novi Pazar: Državni univerzitet, str. 67 – 80
- Beta (2011). Štrajkuje oko 42 odsto škola. Blic online, 21.02.2011. <<http://www.blic.rs/Vesti/Društvo/236913/Strajkuje-oko-42-odsto-skola>> 8.11.2015.
- Бјекић, Д.(1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, pp. 513- 531. <http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>, 10.11.2015.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3. 2nd Ed. Oxford> Elsevier. Reprinted in Gauvain, M & Cole, M. (Eds.) *Readings on the development of children*, 2nd Ed. Pp. 37-43
- Čizmić, S. (2003). Zadovoljstvo poslom. U S. Čizmić, V. Kondić (ur.). *Psihologija rada u formuli uspeha organizacije*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, str. 97–106.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Dimitrijević, V. (2011). Škole u štrajk - kud plovi prosvetni brod? *Pečat* <<http://www.pecat.co.rs/2011/01/skole-u-strajk-kud-plovi-prosvetni-brod/>>, 17.02. 2012.
- FoNet (2011). Prosvetari obustavili štrajk. Blic online, 31.3.2015.<<http://www.blic.rs/Vesti/Društvo/245054/Prosvetari-obustavili-strajk>> 8.11.2015.
- Gigović, B. (2011). Obradović naredio smanjenje zarada štrajkačima u prosveti. Blic Online, 24.3.2011. <<http://www.blic.rs/Vesti/Društvo/243470/Obradovic-naredio-smanjenje-zarada-strajkačima-u-prosveti>> 8.11.2015.
- Хебиб, Е. (2008). Како наставници процењују околности у којима раде? *Настава и васпитање* (57/2): 200-214
- Јерковић, И. (2001). Квалитетно образовање – развијено друштво (Реформа образовања у Србији – да ли је последња?). *Норма* (3): 197–204.
- Министарство просвете и спорта. (2002). *Квалитетно образовање за све – кључ ка развијеном друштву*. Т. Ковач-Церовић и Ј. Левков (Прир.). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије
- Ковач-Церовић, Т., Граховац, В., Станковић, Д., Вуковић, Н., Игњатовић, С., Шћепановић, Д., Николић, Г., Тома, С. (2004). *Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије
- Miner, J.B. (2005). Motivation-Hygiene Theory – Frederick Herzberg. (Chapter 5) in J.B. Miner: *Organizational behavior 1 – Essential theories of Motivation and Leadership*. New York: M.E. Sharpe: 61–75.
- Новаковић, Н.(2013). Штрајкови, синдикати и приватизација у Србији. *Социолошки истраживања*, XXLVII (1): 23 -52
- Oyama, S.,P.E. Griffiths, R.D.Gray (Eds.) (2001). *Cycles of Contingency: Developmental Systems and Evolution*. Cambridge, M.A, MIT Press.

- Penezić, Z. Sorić, I. (2004). Skala temporalnog zadovoljstva životom (TSWLS). *Zbirka psiholoških skala i upitnika – II*. Zadar: Filozofski fakultet, str. 55–65.
- Rado, P. (2002). *Tranzicija u obrazovanju*. Bihać: Pedagoški zavod.
- Републички завод за статистику (2011). *Статистички годишњак Србије, 2011 – образовање*. <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/47/37/05_Obrazovanje.pdf> 17.02. 2012.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. *Службени гласник РС*, 107/2012.
- Vujić, D. (2004). *Motivacija za kvalitet*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2009). *Просветни гласник – специјални број*. Београд.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2010). *Школска мотивација ученика у Србији (технички извештај)*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2013). *Стандарди оштинских међу-предметних компетенција за крај средње образовања* http://www.ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMET-NE%20KOMPETENCIJE.pdf 6.7. 2015.

Mirjana Beara, PhD

Assistant professor, State university of Novi Pazar
Department for philosophical sciences
Study program for psychology

Summary

Ivan Jerković, PhD

Full professor, University of Novi Sad
Faculty of philosophy

SOCIAL CIRCUMSTANCES AND TEACHING PROFESSION

Teachers, as an element of the educational system, are considered to be the most important factor for improving the quality of work in schools. At the same time, schools and teachers, as well as the entire educational system, are functioning in the framework of broader social conditions that may be perceived as favorable and unfavorable for particular aspects of their job and profession. The paper examined teachers' perceptions of the social circumstances in which they work and professionally develop, as well as their temporal satisfaction of their profession and professional development. Temporal satisfaction involves cognitive evaluation of professional area of life through the prism of time (past, present, future). Examined was the interrelationship between these factors, as well as correlations with certain socio-demographic variables: length of employment, age, gender, initial education and type of school in which they are employed. Results indicate that teachers generally perceive social conditions as unfavorable to their professional development, being more satisfied with the past, than with the present and future professional aspects of life. Professional satisfaction was significantly correlated with the perception of social circumstances. Significant differences were established in the temporal satisfaction and perception of social conditions in relation to sex. Teachers in secondary vocational schools are more satisfied with their profession compared to teachers in gymnasiums and primary schools.

Key words: teachers, assessment of social circumstances, temporal professional satisfaction