

Данијела Н. Василијевић¹

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Гордана М. Степић

Министарство просвете, науке и технолошког
развоја Републике Србије, Београд

Марина Ж. Илић

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

UDK-371.311.4

DOI: 10.5937/nasvas1701099V

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 1/2017

СТАВОВИ УЧИТЕЉА ПРЕМА ТИМСКОМ РАДУ

Апстракт

Досадашња истраживања указују на то да тимски рад наставника доприноси већој мотивацији ученика и бољем квалитету знања и да подржава размену професионалних искустава, подстиче креативност наставника и отвореност за промене. Формирање и развој тима зависе од више фактора, а нарочито од индивидуалних и групних карактеристика чланова тима. Ставови учитеља размаширо као индивидуални фактор значајан за њихово одређење за тимски рад у настави. Циљ овог рада је испитивање ставова учитеља према тимском раду. Узорак истраживања чини 240 учитеља из петнаест основних школа града Београда. Факторском анализом извојена су три фактора око којих се групишу ставови учитеља: а) настава, б) развој тима и појединца, и в) професионални изазов. Резултати истраживања указују на позитивне ставове учитеља према тимском раду јер доприноси стварању позитивне средине за рад и учење ученика и омогућава лични и професионални развој наставника. Уочене су значајне разлике у перцепцијама тимског рада између учитеља, с обзиром на године радног стажа и степен ангажовања у тимској реализацији наставе.

Кључне речи: тимски рад наставника, тимска настава, ставови према тимском раду, учитељи.

Увод

Уочава се све већа потреба за усмеравањем образовно-васпитног рада на превазилажење изолованости појединачних наставних предмета, за рационално коришћење наставног кадра, школског простора, наставних средстава и за обезбеђивање чвршће интердисциплинарности у настави (Ђураковић и Ђукић, 2006). Један од начина да се такво стање промени је чешћи тимски рад наставника.

Тимски рад као појава и процес може се анализирати са различитих аспеката, а као појам може се употребљавати у различитим значењима. Када говоримо о тимском раду наставника, можемо рећи да је он заступљен у организационим, саветодавним, административним пословима наставника, у оквиру пројеката и слично,

¹ E-mail: vasilijevic@ucfu.kg.ac.rs

док се у оквиру наставних активности јавља ретко и спорадично. Наставници најчешће раде индивидуално, независно од колега, самостално у својим учионицама (Main, 2010). Размена (мишљења, искустава, ставова) и дељење ресурса углавном се одвијају повремено. Заједнички рад наставника је идентификован као кључна стратегија за унапређивање стања у образовању и ефикасности поучавања кроз професионални дијалог (Hargreaves, 2001). У овом раду анализира се питање тимског рада наставника, односно представљају се резултати истраживања о ставовима учитеља према тимском раду.

Тимски рад наставника у настави

Иако изостаје једнозначно појмовно одређење тимског рада, у научној и стручној литератури се најчешће под тимским радом подразумева заједнички и кооперативан рад два или више наставника исте или различите струке који се заснива на сарадњи, размени и позитивној међузависности, а који је оријентисан, најпре, ка остваривању циљева и задатака наставе, затим ка унапређивању квалитета наставе и учења и професионалном развоју наставника.

Тимски рад уопште обухвата одговорност и међузависност чланова тима и тежњу да остваре жељене или захтеване исходе. Тимски рад је интерактиван процес који омогућава да људи различитог степена стручности произведу креативна решења за заједнички дефинисане проблеме (Idol, Polucci, Whitcomb & Neven, 1986; према: Pavlovski i Pavlović Breneselović, 2000). Рад у тиму обухвата комуникацију, координацију, планирање, организовање, анализирање, дељење оптерећења и социјалну подршку (Ебу, 1999). У наставној ситуацији, ова листа може се проширити тимским поучавањем и вредновањем и распоређивањем ученика у групе. Тим се најчешће исказује кроз рад два или више наставника који имају заједничку одговорност за поучавање исте групе ученика (Erb & Dickinson, 1997).

Тимске активности у настави могу укључивати све или било коју од шест функција: 1) дељење физичког простора; 2) планирање наставног рада; 3) заједничка настава; 4) успостављање заједничких правила за целу групу ученика; 5) дељење ресурса и 6) заједничко планирање и заједничка реализација процене тимског рада (*Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group*, 1996).

Формирање тима наставника је процес, а да би се формирао добар, кооперативан тим, неопходно је полако и пажљиво развијати климу поверења међу члановима тима, препознати, ангажовати и вредновати способности и вештине сваког наставника (Ђukić i Šrapović, 2008). Фактори који утичу на формирање и развој тимова могу се поделити на три категорије: 1) индивидуални (став, искуство у тимском раду, избор наставника, обука у тимском раду, сагледавање предности тимског рада, комуникационе вештине, вештине управљања конфликтом, интраперсоналне вештине, способности самоевалуације и тимске евалуације); 2) групни (разумевање тимских процеса – правила, циљеви, улоге, време, протоколи и сталност чланова тима) и 3) школски (физички услови, рутине које су заступљене у школи, административна подршка тимским процесима, сталност чланова тима) (Main, 2008). Сви поменути фактори су међузависни.

Показало се да тимски рад наставника, осим тога што много утиче на квалитет знања ученика и њихов развој, оплемењује међусобне односе ученика, наставника и ученика, али и међуодносе наставника, подржава размену професионалних искустава наставника, подстиче њихову машту и креативност, утиче на радни елан, отвореност за промене и професионални развој наставника (Vasiljević i sar., 2013).

Међутим, уочено је да удруживање наставника није једноставно спровести. Да би искористили потенцијале тимског рада, наставници претходно треба да познају погодности које колаборативна пракса и истинска колегијалност дају и тек онда да практикују тимски рад (Murata, 2002). Тимски рад у образовању треба да буде подупрт разумевањем његових теоријских основа, као и одговарајућим вештинама и обуком за његово планирање и реализацију (Main, 2010).

Павловски и Павловић Бренеселовић проблеме тимског рада деле на спољашње и унутрашње. У спољашње проблеме спадају они који долазе од окружења у којем тим функционише. Унутрашње проблеме сагледавају кроз: 1) проблеме функционисања тима (сукоб вредносних ставова, лоше утемељена структура тима, некавалитетна интеракција, некавалитетно решавање послова) и 2) субјективне проблеме појединих чланова тима (нетолеранција на критику, према разликама, ауторитарност, сумњичавост, несигурност у себе, немогућност мењања ставова и понашања и сл.) (Pavlovski i Pavlović Breneselović, 2000). Неким наставницима је непријатно удруживање јер радије самостално раде и нису вољни да се промене или прилагоде тимском раду (Berentsen, 2006).

Ставови наставника према тимском раду у настави

Ставови према тимском раду зависе од знања, мисли и осећања које појединац има о другим особама, групама или организацијама и средства на основу којих он дефинише и структурира интеракцију са другима (Olson & Zanna, 1993). Ставови су важни јер су функционални; они изражавају основне вредности и уверења који посредују или усмеравају понашање особе (Cook, 2002). Према Азјеновом схватању, ставови наставника играју неизбежну улогу у одређивању њиховог понашања у учионици (Azjen, 1985). Ставови које наставници имају према тренутној образовној политици и најбољим праксама могу се огледати у начину њиховог поучавања, очекивањима које имају од ученика, као и у постигнућу њихових ученика (Cook, 2002).

Питање ставова наставника према тимском раду се, најчешће, проучава као сегмент опсежнијих истраживања, као допуна којом се разјашњавају одређена питања овог концепта. Уочено је да на функционисање тима утичу, између осталог, и разлике у личним особинама, наставним стилевима, педагошким уверењима (Kruse & Louis, 1997). До сличних резултата су дошли и Стјуарт и Пери, који су поставили концепт ефективног партнерства наставника и закључили да су за његов развој суштински важни следећи елементи: схватање наставничке, то јест сопствене улоге, педагошка уверења и очекивања, искуство и знање, личност наставника (Stewart & Perry, 2005). Позитиван став појединца према тимском раду утиче на побољшање способности за тимски рад и, обрнуто, показало се да члан тима који има негативан став према тимском раду омета рад тима (Main, 2008). Успешни чланови тима имају позитиван став

према удруживању, комуникацији и сарадњи са другим наставницима, као и са ученицима, у функцији обезбеђивања најбољег окружења за ученике (Crow & Pounder, 2000). Наставници имају позитивне ставове према тимском раду након учествовања у њему (Anderson & Landy, 2006).

Тимски рад наставника и шире тимска настава су се у нашим школама до сада примењивали повремено и само у неким облицима школских активности, најчешће оним које нису директно у вези са наставним процесом. Зато емпиријских истраживања тимског рада у нас скоро да нема. У досадашњим истраживањима (Španović i Đukić, 2006) утврђено је да две трећине учитеља није изводило тимску наставу, да је већина учитеља заинтересована да понекад изводи тимску наставу, да учитељи преферирају јасну и одређену поделу улога у тиму, да су узроци ретке примене тимске наставе недовољна оспособљеност учитеља и неадекватни услови за њено извођење. Предности тимске наставе због којих би се определили да је изводе огледају се у могућностима које тимска настава пружа да би се постигла већа динамика и ангажовање и ученика и наставника и чвршћа сарадња у наставничком и ученичком колективу (Španović i Đukić, 2006). У истраживању које се представља у наставку текста у фокусу је био тимски рад наставника, али и тимска настава као систем организације и реализације наставе.

Методологија истраживања

Циљ и хипотезе истраживања. Циљ истраживања је испитивање ставова учитеља према тимском раду у настави. Из општег циља изведена су два истраживачка задатка: а) утврдити факторску структуру става учитеља према властитом тимском раду у настави; б) испитати разлике у ставовима учитеља према тимском раду с обзиром на два фактора независне варијабле: године радног стажа и учесталост укључивања учитеља у тимски рад у настави. У раду смо пошли од претпоставке да већина учитеља има позитивне ставове према тимском раду и да постоје значајне разлике у њиховим ставовима с обзиром на године радног стажа и учесталост укључивања у тимски рад у настави.

Узорак. Истраживање је спроведено на намерном узорку од 240 учитеља (97,1% женског пола) из 15 основних школа на 10 општина града Београда. Структура узорка према годинама радног стажа и учесталости укључивања учитеља у тимски рад у настави је приказана у табели 1.

Табела 1. Структура узорка учитеља према годинама радног стажа и учесталости укључивања у тимски рад у настави

Године радног стажа				Учесталост укључивања у тимски рад у настави		
1-5	6-15	16-25	26-35	често	повремено	никад
60 25%	52 21,7%	65 21,7%	63 26,3%	27 11,3%	135 56,2%	78 32,5%

Инструмент. За потребе истраживања креиран је инструмент који представља комбинацију упитника са скалом Ликертовог типа (1 = уопште се не слажем, 2 = углавном се не слажем, 3 = нити се слажем нити се не слажем, 4 = углавном се слажем и 5 = сасвим се слажем). Инструмент је садржавао скуп тврдњи које се односе на тимски рад наставника у настави. Креирано је укупно 17 ставки, које представљају операционализацију два аспекта тимског рада – тимски рад усмерен на наставни процес и ученика и тимски рад усмерен на лични и професионални развој наставника. Проверена је поузданост целе скале и сваке од супскала. Резултати показују да цела скала има високу поузданост ($\alpha=0,82$). Супскале *настава* ($\alpha=0,81$) и *развој тима и појединца* ($\alpha=0,73$) имају задовољавајући ниво унутрашње конзистентности, док трећа *професионални изазов* ($\alpha=0,61$) углавном има задовољавајући ниво унутрашње конзистентности. У оквиру упитника прикупљени су и подаци о полу наставника, годинама радног стажа и тимској реализацији наставе.

Процедуре обраде и анализе података. Пошто су резултати Кајзер-Мајер-Олкин мерења (0,74) и Барлетовог теста ($\chi^2=1603,57$; $df=136$; $p=000$) указали на задовољавајућу репрезентативност честица, имало је смисла радити факторску анализу. Факторска анализа (критеријум Кајзерове нормализације и Кателовог скатер дијаграма) коришћена је да би се утврдиле базичне димензије ставова учитеља у вези са тимским радом у настави. Коришћен је метод главних компонената са облимин ротацијом, а претходила јој је варимакс ротација. Нормалност дистрибуције је проверена применом Колмогоров-Смирновљевог теста, који је показао да постоји значајно ($p<0,001$) одступање резултата добијених на свакој ставци од нормалне дистрибуције. Стога је било оправдано користити Крускал-Волисов тест за проверу значајности разлика у перцепцијама на нивоу појединачних ставки, а с обзиром на године радног стажа и учесталост укључивања учитеља у тимски рад у настави.

Резултати истраживања и дискусија

Факторским анализама издвојене су три димензије ставова учитеља према тимском раду, објашњавајући тако 51,24% варијансе (табела 2).

Табела 2. Карактеристике издвојених фактора на скали ставова о тимском раду

Назив фактора	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Настава	5,060	29,763	29,763	8
Развој тима и појединца	2,018	11,868	41,631	6
Професионални изазов	1,633	9,608	51,240	3

Прву компоненту (табела 3) дефинисале су ставке које се односе на тимски рад у наставном процесу. У складу с тим добила је назив – *настава*. Ову компоненту дефинише осам ставки са засићењима која се крећу 0,530–0,773. Из перспективе наставника,

тимски рад може да има позитиван утицај на развој ученика јер подржава разноврсне методе учења и поучавања које подстичу и развијају различите нивое способности и потребе ученика (Beane & Brodhagen, 2001; према: Battershell, 2011), подстиче мотивацију ученика и њихов квалитет знања (Parchmann et al., 2006). Ови налази су потврђени и у нашем истраживању. Учители перципирају заједништво као важан чинилац тимског рада усмерен ка побољшању квалитета наставе и сматрају да се тимским радом може утицати на унапређивање квалитета средине за учење ученика.

Табела 3. Дескриптивни показатељи структуре прве компоненте

Ставке у оквиру прве компоненте – настава	AS	SD
13. Тимски рад омогућава бољу организацију рада ученика.	4,08	0,812
15. У тимском раду је заједничка одговорност за остваривање наставних циљева.	4,60	0,507
17. Тимски рад омогућава већу мотивисаност ученика.	4,29	0,706
10. За решавање проблема у тимском раду одговорни су сви чланови тима.	4,52	0,672
4. Тимски рад доприноси бољем сагледавању потреба ученика.	4,11	0,776
9. Тимско планирање је ефикасније од индивидуалног.	3,85	0,822
16. Тимски рад пружа веће могућности за праћење рада ученика.	4,17	0,783
7. У тимском раду практичари уче једни од других.	4,71	0,499

Учители највећи степен слагања износе у вези са могућношћу да у тимском раду уче једни од других, као и у погледу заједничке одговорност за остваривање циљева и решавање евентуалних проблема.

Најнижи степен слагања у оквиру прве компоненте учители износе у вези са заједничким планирањем. Различито перципирају ефикасност планирања у тимском раду. Овакав одговор је очекиван будући да на ефикасност рада утиче временска компонента, неким учитељима је брже и лакше да раде индивидуално, а неким у тиму.

Учители тимски рад виде као могућност за бољу организацију рада ученика, већу мотивисаност ученика, боље сагледавање њихових потреба и успешније праћење њиховог рада. Уочава се прилична уједначеност перцепција сва четири става који се односе директно на ученике, као и висок степен слагања с овим ставкама. Овакве перцепције су очекиване с обзиром на то да учители све приступе, методе и облике рада бирају и прилагођавају ученицима, њиховим потребама и способности-ма, тежећи да подстичу и усмеравају њихов развој.

Друга компонента (табела 4) названа је *развој тима и њојединца*. Одређује је шест ставки које одражавају ставове према могућности да се кроз тимски рад развија тим, али и појединци који га чине. Факторска засићења ставки су у распону 0,536-0,801. Ранија истраживања су указала да перцепција сопствене улоге, улоге партнера и међусобне интеракције у тиму утичу на природу и интензитет ангажовања наставника у развоју партнерства (Stewart & Perry, 2005). Слично томе, наши резултати су показали да учители тимски рад виде као могућност за лични напредак, док је перцепција развоја тима обојена индивидуалним разликама између учитеља.

Табела 4. Дескриптивни показатељи друге компоненте

Ставке у оквиру друге компоненте – развој тима и појединца	AS	SD
6. У тимском раду појединац развија комуникацијске способности.	4,27	0,770
5. За тимски рад је потребно додатно обучавање.	3,03	1,157
2. Радом у тиму појединац развија професионалну критичност.	4,15	0,707
14. Тимски рад доприноси развоју дидактичких компетенција.	4,37	0,659
3. Подела улога смањује могућности настајања проблема у функционисању тима.	3,95	0,764
8. Тим се развија кроз решавање проблема.	4,46	0,592

Висок је степен слагања учитеља са тврдњама које се односе на могућности њиховог личног развоја (комуникацијске способности, професионална критичност и дидактичке компетенције) кроз рад у тиму.

Углавном су сагласни да се тим развија кроз решавање проблема, нешто мање у вези са ставком да подела улога смањује вероватноћу настајања проблема у функционисању тима, а неодлучни су у вези са потребом додатног обучавања за тимски рад. Претпостављамо да сматрају да су се кроз формално и неформално образовање обучили за рад у тиму, или мисле да се он учи кроз праксу.

Трећа компонента (табела 5) обухвата три ставке за засићењима 0,547–0,833, које се односе на тимски рад као професионални изазов, те је ова компонента добила назив *професионални изазов*.

Табела 5. Дескриптивни показатељи треће компоненте

Ставке у оквиру треће компоненте – професионални изазов	AS	SD
1. Тимски рад представља професионални изазов.	4,60	0,585
11. Тимски рад доприноси већем поверењу између колега.	4,29	0,591
12. Тимски рад утиче на повећање задовољства послом.	3,87	0,681

Резултате добијене у оквиру треће компоненте тумачићемо с извесном дозом обазривости, пошто нисмо добили у потпуности задовољавајући степен поузданости ове скале ($\alpha=0,61$), али нам то, с друге стране, омогућава да отворимо нова питања у вези с тим проблемом. У оквиру овог фактора перцепције ставки су прилично неуједначене. На нормативном нивоу учитељи показују отвореност за тимски рад, али кад су у питању перцепције задовољства послом и повећање поверења између колега у таквом раду, учитељи износе мањи степен слагања. То се можда може објаснити резултатима ранијег истраживања које показује да су ентузијазам и посвећеност учитеља у оквиру реформских напора (промена у природи свог посла) вредни ресурси, али да би се без адекватне обуке и сталне подршке наставници вратили уобичајеном начину рада (оном који боље познаје) (Elmore, 1996).

Налаз добијен у вези са трећим фактором отвара нова питања не само у вези са ставовима учитеља, већ уопште са тимским радом. Даље нас је интересовало да ли постоје разлике у перципирању тимског рада с обзиром на разлике у годинама радног стажа учитеља и с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави?

Табела 6. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру прве компоненте између учитеља с обзиром на дужину радног стажа

Ставке у оквиру прве компоненте	Године радног стажа	N	M	χ^2	p
13. Тимски рад омогућава бољу организацију рада ученика.	1-5 год.	60	86.17	41,017	.000
	6-15год.	52	154.25		
	16-25 год.	65	105.59		
	26-35 год.	63	140.72		
15. У тимском раду је заједничка одговорност за остваривање наставних циљева.	1-5 год.	60	78.18	58,169	.000
	6-15год.	52	139.54		
	16-25 год.	65	112.08		
	26-35 год.	63	153.78		
17. Тимски рад омогућава већу мотивисаност ученика.	1-5 год.	60	122,15	6,777	.079
	6-15год.	52	128,43		
	16-25 год.	65	103,84		
	26-35 год.	63	129,57		
10. За решавање проблема у тимском раду одговорни су сви чланови тима.	1-5 год.	60	108.73	6,608	.085
	6-15год.	52	136.27		
	16-25 год.	65	123.92		
	26-35 год.	63	115.17		
4. Тимски рад доприноси бољем сагледавању потреба ученика.	1-5 год.	60	106.91	19,412	.000
	6-15год.	52	148.18		
	16-25 год.	65	101.12		
	26-35 год.	63	130.60		
9. Тимско планирање је ефикасније од индивидуалног.	1-5 год.	60	93.30	33,199	.000
	6-15год.	52	112.15		
	16-25 год.	65	116.05		
	26-35 год.	63	157.89		
16. Тимски рад пружа веће могућности за праћење рада ученика.	1-5 год.	60	120.42	3,630	.304
	6-15год.	52	132.96		
	16-25 год.	65	110.45		
	26-35 год.	63	120.66		
7. У тимском раду учитељи уче једни од других.	1-5 год.	60	100.13	54,370	.000
	6-15год.	52	138.58		
	16-25 год.	65	93.35		
	26-35 год.	63	153.00		

Значајне разлике (табела 6) између учитеља с обзиром на дужину радног стажа видљиве су у пет од осам ставки у оквиру прве компоненте. С тим што су најпозитивније процене које се односе директно на ученике, а изнели су их учитељи који имају 6-15 година радног стажа, док су учитељи који имају 26-35 година радног стажа најпозитивније перципирали ставке које се односе на заједништво у раду.

Табела 7. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру друге компоненте између учитеља с обзиром на дужину радног стажа

Ставке у оквиру друге компоненте	Године радног стажа	N	M	χ^2	p
6. У тимском раду појединац развија комуникацијске способности.	1-5 год.	60	116.91	4,691	.196
	6-15год.	52	112.00		
	16-25 год.	65	116.62		
	26-35 год.	63	134.94		
5. За тимски рад је потребно додатно обучавање.	1-5 год.	60	127.36	1,565	.667
	6-15год.	52	113.68		
	16-25 год.	65	116.35		
	26-35 год.	63	123.88		
2. Радом у тиму појединац развија професионалну критичност.	1-5 год.	60	127.95	13,549	.004
	6-15год.	52	139.59		
	16-25 год.	65	97.99		
	26-35 год.	63	120.87		
14. Тимски рад доприноси развоју дидактичких компетенција.	1-5 год.	60	125.23	30,124	.000
	6-15год.	52	146.73		
	16-25 год.	65	86.28		
	26-35 год.	63	129.64		
3. Подела улога смањује могућности настајања проблема у функционисању тима.	1-5 год.	60	125.48	20,585	.000
	6-15год.	52	136.85		
	16-25 год.	65	90.25		
	26-35 год.	63	132.03		
8. Тим се развија кроз решавање проблема.	1-5 год.	60	132.33	16,346	.001
	6-15год.	52	141.73		
	16-25 год.	65	100.79		
	26-35 год.	63	112.05		

Разлике су значајне (табела7) у случају четири од шест ставки у оквиру друге компоненте. Учитељи који имају 5-16 година радног стажа најпозитивније преципирају могућности развоја тима и појединаца кроз тимски рад у настави.

Табела 8. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру треће компоненте између учитеља с обзиром на дужину радног стажа

Ставке у оквиру треће компоненте	Године радног стажа	N	M	χ^2	p
1. Тимски рад представља професионални изазов.	1-5 год.	60	130.70	2.907	.406
	6-15год.	52	115.63		
	16-25 год.	65	120.91		
	26-35 год.	63	114.39		
11. Тимски рад доприноси већем поверењу између колега.	1-5 год.	60	130.10	6.133	.105
	6-15год.	52	108.59		
	16-25 год.	65	112.21		
	26-35 год.	63	129.75		
12. Тимски рад утиче на повећање задовољства послом.	1-5 год.	60	123.68	49,921	.000
	6-15год.	52	114.43		
	16-25 год.	65	83.95		
	26-35 год.	63	160.19		

У оквиру треће компоненте уочене су значајне разлике (табела 8) између учитеља у перцепцијама утицаја тимског рада на задовољство послом. Учитељи са дужим радним искуством предњаче у схватању да на задовољство послом може утицати учешће у тимском раду. Интересантно је да су други у рангу почетници. Овај резултат нам говори да ентузијазам почетника и дугогодишње искуство учитеља могу да имају утицаја на афективну компоненту става учитеља према тимском раду.

Испитали смо да ли постоје разлике у перцепцији тимског рада с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави? Испитаници су подељени у три групе (никад нису учествовали; повремено учествују (1-2 пута у току полугодишта); често учествују (2 и више пута месечно)). Једна трећина учитеља (32,5%) никад није тимски реализовала наставу; повремено у тимској реализацији наставе учествује 56,2% учитеља, а често 11,3% учитеља.

Табела 9. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру прве компоненте с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави

Ставке у оквиру прве компоненте – настава	Тимска реализација	N	M	χ^2	p
13. Тимски рад омогућава бољу организацију рада ученика.	никад	78	91.28	25,244	.000
	повремено	135	131.84		
	често	27	148.22		
15. У тимском раду је заједничка одговорност за остваривање наставних циљева.	никад	78	98.68	24,468	.000
	повремено	135	137.03		
	често	27	100.89		
17. Тимски рад омогућава већу мотивисаност ученика.	никад	78	122.65	8,423	.015
	повремено	135	113.12		
	често	27	151.19		
10. За решавање проблема у тимском раду одговорни су сви чланови тима.	никад	78	116.78	0,645	.724
	повремено	135	121.34		
	често	27	127.02		
4. Тимски рад доприноси бољем сагледавању потреба ученика.	никад	78	108.61	7,162	.028
	повремено	135	122.09		
	често	27	146.89		
9. Тимско планирање је ефикасније од индивидуалног.	никад	78	97.45	25,695	.000
	повремено	135	124.15		
	често	27	168.83		
16. Тимски рад пружа веће могућности за праћење рада ученика.	никад	78	120.35	0,301	.860
	повремено	135	119.35		
	често	27	126.69		
7. У тимском раду учитељи уче једни од других.	никад	78	112.33	3,975	.137
	повремено	135	123.07		
	често	27	131.24		

Уочава се статистички значајна разлика (табела 9) у перцепцији већине ставки у оквиру прве компоненте између учитеља који имају различито искуство у погледу реализације тимског рада. Разлике су уочене у перцепцији ставки које се односе на ученике, али и на заједништво у раду. Најпозитивнији став о вредностима тимског рада у наставном процесу имају учитељи који често учествују у тимској реализацији наставе.

Табела 10. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру друге компоненте с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави

Ставке у оквиру друге компоненте – развој тима и појединца	Тимска реализација	Н	М	χ^2	р
6. У тимском раду појединац развија комуникацијске способности.	никад	78	105.40	6,911	.032
	повремено	135	128.94		
	често	27	121.94		
5. За тимски рад је потребно додатно обучавање.	никад	78	110.90	7,147	.028
	повремено	135	130.30		
	често	27	99.26		
2. Радом у тиму појединац развија професионалну критичност.	никад	78	114.52	4,649	.098
	повремено	135	127.66		
	често	27	102.00		
14. Тимски рад доприноси развоју дидактичких компетенција.	никад	78	112.35	2,471	.291
	повремено	135	126.01		
	често	27	116.50		
3. Подела улога смањује могућности настајања проблема у функционисању тима.	никад	78	109.26	29,950	.000
	повремено	135	137.38		
	често	27	68.59		
8. Тим се развија кроз решавање проблема.	никад	78	110.94	3,975	.137
	повремено	135	122.77		
	често	27	136.78		

У оквиру друге компоненте – развој појединца и тима, уочене су статистички значајне разлике (табела 10) између три групе учитеља у перцепцији три од шест ставки. Најпозитивније процене о могућности развоја комуникацијских способности у тимском раду, потреби додатног обучавања за тимски рад и могућности смањења проблема у функционисању тима, уколико је извршена подела улога, имају учитељи који повремено учествују у тимској реализацији наставе.

Табела 11. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру треће компоненте с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави

Ставке у оквиру треће компоненте – професионални изазов	Тимска реализација	N	M	χ^2	p
1. Тимски рад представља професионални изазов.	никад	78	134.14	6,376	.041
	повремено	135	114.25		
	често	27	112.33		
11. Тимски рад доприноси већем поверењу између колега.	никад	78	130.71	8,109	.017
	повремено	135	120.30		
	често	27	91.98		
12. Тимски рад утиче на повећање задовољства послом.	никад	78	111.92	5,263	.072
	повремено	135	128.38		
	често	27	105.89		

Разлике су значајне (табела 11) у случају две од три ставке у оквиру треће компоненте. Најпозитивније ставове у оквиру ове компоненте имају учитељи који нису учествовали у тимској реализацији наставе.

Закључак

Полазиште нашег истраживања представљају досадашња истраживања о ефектима тимског рада наставника на учење и развој ученика, с једне стране, и на унапређивање и развој наставника као индивидуе и интегралног члана школске заједнице, с друге стране (Parchmann et al., 2006).

Структура ставова учитеља према тимском раду, према добијеним резултатима истраживања, може се сагледати кроз три фактора: стварање повољне средине за учење ученика, допринос тимског рада развоју појединца и развоју тима и схватање тимског рада као својеврсног професионалног изазова.

Уочене су разлике у перципирању тимског рада између учитеља са различитом дужином радног стажа. У позитивним ставовима према тимском раду и тимској настави предњаче учитељи који имају 6-15 година радног стажа, а иза њих су учитељи који имају 26-35 радног стажа. То се може протумачити на следећи начин: прву групу чине учитељи који, иако више нису почетници, и даље имају жељу за испробавањем нових идеја, док је друга група учитеља на основу богатог искуства у стању да реално процени и предности и недостатке које тимски рад пружа.

С обзиром на учесталост укључивања учитеља у тимски рад у настави, утврђене су значајне разлике у перцепцијама тимског рада. Најпозитивнији став у оквиру компоненте која се односи на наставу имају учитељи који често тимски реализују наставу, а у оквиру друге компоненте, која се односи на развој појединца и тима, најпозитивнији став имају учитељи који повремено реализују тимски рад. У оквиру треће компоненте, којом се тимски рад посматра као професионални изазов,

најпозитивнији став имају учитељи који никад нису тимски реализовали наставу, што не искључује њихово учествовање у тимском припремању.

Конечно, подаци јасно указују на то да позитивне перцепције о тимском раду можда јесу довољне за покретање иницијативе за удруживање, али не и за опстанак и развој тима. Ови налази треба да буду основ за даља истраживања тимског рада, јер: 1) чини се да је тимско планирање критичан моменат и сама есенција потребне и пожељне кооперативне динамике која се преноси у наставну јединицу, на час, али после њега (Ђukić i Šrapović, 2008); 2) ако нема довољно времена за планирање, или ако чланови тима не посвете довољно времена планирању, тим неће успети; 3) тимски рад у образовању треба да буде подупрт разумевањем његових теоријских основа, као и одговарајућим вештинама и обуком за његово планирање и реализацију (Main, 2010); 4) да би били ефективни, чланови тима морају успоставити и трајно одржавати отворену, неагресивну комуникацију, засновану на узајамном поверењу (Stewart & Perry, 2005); 5) практиковање тимског рада доприноси креирању добре праксе и формирању позитивних ставова према колаборацији (Carless & Walker, 2006). Такође, у будућим истраживањима би било корисно испитати који фактори тимски рад, и поред његових бројних предности, и поред позитивног става учитеља према њему, чине недовољно привлачним и доприносе да се он повремено користи.

Досадашња истраживања показују да тимски рад наставника може да представља важан ресурс за професионални развој наставника и унапређивање квалитета наставе. Међутим, он не осигурава нужно професионални развој наставника и не доводи нужно до унапређивања наставе. Упркос бројним предностима, тимски рад наставника није довољно заступљен у актуелној пракси. Разлог можда лежи у томе што је организација тимског рада тешка и сложена јер захтева велико ангажовање и стваралачку усаглашеност свих чланова тима. Наиме, само снага креативног компатибилног тима може дати очекиване резултате препознатљиве и мерљиве квалитетом знања ученика. Организационе проблеме је могуће решити, тимски рад се може реализовати и у условима разредно-предметно-часовног система, битна је воља и спремност наставника и школе да се отворе за нове изазове и нова искуства, која очигледно дају резултате (Vasiljević i sar., 2013).

Резултати нашег истраживања показују да учитељи позитивно перципирају значај и користи тимског рада и тимске наставе. Тиме се отвара простор за стварање подстицајне климе за успешну примену и реализацију тимског рада, у чему кључну улогу имају психолошко-педагошка служба и директор школе. Међутим, успешна реализација тимског рада наставника у постојећој школској пракси условљена је како спремношћу наставника, подстицајном, позитивном климом и амбијентом за рад, тако и стручном оспособљеношћу наставника. У том контексту посебан значај имају професионални развој наставника у форми формалног образовања и неформално стручно усавршавање.

Литература

- Anderson, L. & Landy, J. (2006). Team Teaching: Benefits and Challenges. *Speaking of Teaching: The Center for Teaching and Learning Stanford University*, Vol. 16, No. 1, 1-4.
- Azjen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action Control: From Cognition to Behaviour* (pp. 11-39). New York: Springer Verlag.
- Battershell, W. (2011). *Dialectic Team Teaching at the University Level: A Study of Four Teams*. Retrieved January 31, 2016 from the World Wide Web
https://etd.ohiolink.edu/ap:10:0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:kent1309540447.
- Berentsen, L. (2006). Team Teaching with Academic Core Curricula Teachers: Using Aviation Concepts. *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 43, No. 2, 7-19.
- Carless, D. & Walker, E. (2006). Effective Team Teaching between Local and Native –Speaking English Teachers. *Language and Education*, Vol. 20, No. 69, 463-447.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-Service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 25, No. 3, 262-277.
- Crow, G. & Pounder, D. (2000). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36, No. 2, 216-254.
- Đukić, M. i Španović, M. (2008). Efektivno partnerstvo nastavnika kao činilac kvaliteta timske nastave. *Nastava i vaspitanje*, god. 57, br. 3, 259-272.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 1-27.
- Eby, L. T. (1999). The Development of an Individual-Level Teamwork Expectations Measure and the Application of a Within-Group Agreement Statistic to Assess Shared Expectations for Teamwork. *Organizational Research Methods*, Vol. 2, No. 4, 366-394.
- Erb, T. O. & Dickinson, T. S. (1997). The Future of Teaming. In T. S. Dickinson & T. O. Erb (Eds.), *We Gain More Than We Give. Teaming in Middle Schools* (pp. 525-540). Columbus: National Middle Association.
- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues. *International Journal of Educational Research*, Vol. 35, No. 5, 503-527.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1997). Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, No. 3, 261-289.
- Main, K. (2008). *Effective Teaching Teams: Facilitators and Barriers*. Australian Teacher Education Association. Retrieved January 15, 2016 from the World Wide Web
http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/24282/52274_1.pdf
- Main, K. (2010). Teamwork – Teach Me, Teach Me Not: A Case Study of Three Australian Preservice Teachers. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 37, No. 3, 77-93.
- Murata, R. (2002). What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *The Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 2, 67-78.
- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, Vol. 44, No. 1, 117-154.

- Pavlovski, T. i Pavlović Breneselović, D. (2000). *Timski rad u vaspitnoj praksi: priručnik za obuku vaspitača*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). Chemie im Kontext – A Symbiotic Implementation of a Context-Based Teaching and Learning Approach. *International Journal of Science Education (IJSE)*, Vol. 28, No. 9, 1041-1062.
- Stewart, T. & Perry, B. (2005). Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development, *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 2, 1-17.
- Španović, S. i Đukić, M. (2006). Nastavnička percepcija timske nastave. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, I deo (str. 289-311), Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Team teaching: Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group*. (1996). New York: Stenhouse Publishers. Retrieved January 31, 2016 from the World Wide Web [http://www.amazon.com/Team-Teaching-Northern TeacherResearcherStenhouse/dp/1571100407](http://www.amazon.com/Team-Teaching-Northern-TeacherResearcherStenhouse/dp/1571100407)
- Vasiljević, D., Laketa, N. i Stamatović J. (2013). Uticaj timske nastave na stvaralačka znanja učenika. *Teme*, god. 37, br. 2, 611-630.

Примљено: 08. 06. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 31. 05. 2017.

Прихваћено за штампу: 05. 06. 2017.

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TO TEAMWORK

Abstract *Research to date has shown that teacher teamwork results in higher motivation among students and higher quality knowledge, and also facilitates the sharing of professional experiences and stimulates teachers' creativity and their openness to change. Team forming and development depend on multiple factors, particularly on the individual and group traits of team members. This paper examines teachers' attitudes as an individual factor significant for their inclination for team teaching, and the aim of the study presented in the paper was to study teachers' attitudes to teamwork. The sample consisted of 240 teachers from fifteen elementary schools in Belgrade. Factor analysis has singled out three factors around which teachers' attitudes are grouped: a) teaching; b) team and individual development; and c) professional challenge. The study has shown that overall, teachers have a positive attitude to teamwork because it is conducive to a stimulating environment for work and learning, and also provides an opportunity for teachers' personal and professional development. Significant differences in the perception of teamwork have been noted among lower-grade teachers depending on their years of service and the extent to which they have been engaged in team teaching.*

Keywords: *teachers' teamwork, team teaching, attitudes to teamwork, elementary school teachers.*

ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ

Резюме *Предыдущие исследования указывают на то, что совместная работа преподавателей способствует повышению мотивации учеников и повышению качества знаний, поддерживает обмен профессиональным опытом, поощряет творчество преподавателей и открытость к изменениям. Формирование и развитие коллектива зависит от нескольких факторов, особенно от индивидуальных и групповых характеристик членов коллектива. Мнения учителей рассматриваются как значительный индивидуальный фактор их приверженности к совместной работе в классе. Целью данного исследования было изучение отношения учителей к совместной работе. Исследование проведено на примере 240 учителей из пятнадцати начальных школ в Белграде. С применением факторного анализа выявлены три фактора, вокруг которых сгруппированы мнения учителей: а) преподавание, б) развитие коллектива и индивидуальное развитие, в) профессиональный вызов. Результаты исследования указывают на положительное отношение учителей в направлении совместной работы, потому что она способствует созданию благоприятных условий для работы и обучения учеников и обеспечивает личное и профессиональное развитие преподавателей. Обнаружены значительные различия в восприятии совместной работы между учителями в зависимости от трудового стажа и уровня участия в осуществлении совместной деятельности в обучении.*

Ключевые слова: *совместная работа преподавателей, совместное обучение, отношение к совместной работе, учитель.*